

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar / To be Appointed or not to be Appointed: The Problems of Paid-Teachers

Şakir Çinkır, Gül Kurum

İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi / The Overcoming Reading Diffuculty Through Peer Tutoring in Primary School

Mustafa Türkmenoğlu, Muhammet Baştuğ

Annelerin Ergeni İzleme Stratejileri: Mahremiyet ve Kişisel Alan Bağlamında Fenomenolojik Bir Çalışma / Mothers' Strategies of Monitoring Adolescents: A Phenomenological Study in Terms of Privacy and Personal Space

İlkay Demir, Dünya Baz, Sinem Atarbay

How Do High and Low Anxious FL Listeners Employ FL Listening Comprehension Strategies? Exploring Student Perspectives / Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrenciler Yabancı Dilde Dinleme-Anlama Stratejilerini Nasıl Kullanıyorlar? Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Gizem Berber, Safiye İpek Kuru Gönen

Willingness to Communicate (WTC) among intermediate-level adult Turkish EFL Learners: Underlying Factors / Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrencilerin Derse İngilizce Katılım İstekliliğini Etkileyen Faktörler

Fatma Aydın

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Feni Öğrenme Anlayışlarının Öğrenme Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi / Evaluation of Pre-service Science Teachers' Conceptions of Learning Science through Approaches to Learning

Şirin İlkörücü

Comparing Turkish Early Childhood Education Curriculum with Respect to Common Core State Standards for Mathematics / Türk Okul Öncesi Eğitim Programı ile Ortak Temel Eyalet Standartlarının Matematik Bağlamında Karşılaştırılması

Tuğba Öçal

"Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?" Değer Eğitiminde "Küçük Kara Balık" Örneği / "Is it possible to live in the world differently?" An example "The Little Black Fish" in Value Education

Ş. Dilek Belet Boyacı, Mediha Güner, Gonca Babadağ

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

YAYIN TARİHİ - 30 Kasım 2017

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Gönend, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işner Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Adnan Altun, Abant İzzet baysal Üniversitesi, Türkiye

Ali İhsan Mut, Dicle Üniveristesi, Türkiye

Ali Merç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Asuman Aşık, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Ayça Akın, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Bayram Tay, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, Türkiye

Birsen Şahan, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Burcu Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Burcu Durmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Cem Çuhadar, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Deniz Özen Ünal, Adnan Menderese Üniversitesi, Türkiye

Derya Atık Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Eda Aslan, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Elif Avcı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ergün Recepoglu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar, Orta Doğu teknik Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

K. Funda Nayır, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye

Melih Turgut, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Necla Çoşkun, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Nilüfer Yavuzsoy Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Nur Leman Balbağ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Nur Leman Balbağ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi, Türkiye
Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Savaş Baştürk, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sercan Sağlam, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Sinem Tarhan, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Taha Yazar, Dicle Üniveritesi, Türkiye
Yusuf Keskin, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Yusuf Levent Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Zühal Çeliktürk Sezan, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar / To be Appointed or not to be Appointed: The Problems of Paid-Teachers

Şakir Çınkır, Gül Kurum.....9-35

İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi / The Overcoming Reading Diffuculty Through Peer Tutoring in Primary School

Mustafa Türkmenoğlu, Muhammet Baştuğ.....36-66

Annelerin Ergeni İzleme Stratejileri: Mahremiyet ve Kişisel Alan Bağlamında Fenomenolojik Bir Çalışma / Mothers' Strategies of Monitoring Adolescents: A Phenomenological Study in Terms of Privacy and Personal Space

İlkay Demir, Dünya Baz, Sinem Atarbay.....67-89

How Do High and Low Anxious FL Listeners Employ FL Listening Comprehension Strategies? Exploring Student Perspectives / Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrenciler Yabancı Dilde Dinleme-Anlama Stratejilerini Nasıl Kullanıyorlar? Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Gizem Berber, Safiye İpek Kuru Gönen.....90-108

Willingness to Communicate (WTC) among intermediate-level adult Turkish EFL Learners: Underlying Factors / Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrencilerin Derse İngilizce Katılım İstekliliğini Etkileyen Faktörler

Fatma Aydın.....109-137

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Feni Öğrenme Anlayışlarının Öğrenme Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi / Evaluation of Pre-service Science Teachers' Conceptions of Learning Science through Approaches to Learning

Şirin İlkörücü.....138-154

Comparing Turkish Early Childhood Education Curriculum with Respect to Common Core State Standards for Mathematics / Türk Okul Öncesi Eğitim Programı ile Ortak Temel Eyalet Standartlarının Matematik Bağlamında Karşılaştırılması

Tuğba Öçal.....155-171

“Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği / “Is it possible to live in the world differently?” An example “The Little Black Fish” in Value Education

Ş. Dilek Belet Boyacı, Mediha Güner, Gonca Babadağ.....172-194

Matematik Öğretmen Adaylarının Örüntüler Bağlamında Genelleme ve Doğrulama Bilgileri /
Preservice Mathematics Teachers' Knowledge of Generalization and Justification About Patterns

Dilek Tanışlı, Nilüfer Yavuzsoy Köse, Faik Camcı.....195-222

Pozitif Örgütsel Davranış Bağlamında Öğretmenlerde İş Aile Zenginleşmesinin İncelenmesi /
Teachers' Work Family Enrichment In the Context of Positive Organizational Behaviour

Tuğba Konaklı, Sibel Arslan.....223-244

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları /
Metaphorical Perceptions of Teachers and School Managers Related to the Concept of Value
Education

Taha Yazar, Berna Özekinci, Özlem Lala.....245-269

Lise Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi / A Study of High School Teachers Views on Professional Values in Terms of Different
Variables

Ayşen Bakioğlu, Mehmet Hilmi Koç.....270-296

Erken Çocukluk Ortamında Sınıf Kültürü ve Katılım Yetkinliği Üzerine Nitel Bir Analiz / A
Qualitative Analysis of Classroom Culture and Participation Competence in an Early Childhood Setting

Zekiye Yahşi.....297-316

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açından Kazandırdıklarına İlişkin
Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma / Candidate Teachers' Views on Professional
Achievements in Instructional Technologies and Material DesignA Qualitative Study

Abdülkadir Uzunöz, Vedat Aktepe, Mevlüt Gündüz.....317-339

Kentin Bellek Mekânlarından İmgeye: Görsel Sanatlar Eğitiminde Proje Tabanlı Bir Öğrenme
Yaklaşımı / From The Memory Spaces of The City to Image: A Project-Based Learning Approach in
Visual Art Education

Rukiye Dilli, Nuray Mamur, Sevcan Sarıbaş.....340-366

Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi / The Importance of Case Study Research in
Educational Settings

Şenay Ozan Leymun, Hatice Ferhan Odabaşı, Işıl Kabakçı Yurdakul.....369-385

Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar*

To be Appointed or not to Be Appointed: The Problems of Paid-Teachers

Şakir Çinkır**
Gül Kurum

To cite this article/Atf için:

Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid-teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 9-35. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m

Öz. Türkiye’de öğretmen arz-talep dengesi gözetilmeden yetiştirilen ya da farklı şekilde (kaynak alan dışı, pedagojik formasyon, kısa süreli eğitimler gibi) öğretmen olma hakkı kazanan adaylar mezun olduktan sonra istihdam konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada atanamayan öğretmen olarak ücretli öğretmenlerin deneyimledikleri sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Ankara kamu okullarında görev yapan 21 ücretli öğretmen ile eğitim planlaması konusunda uzman dört öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşme ve açık uçlu anketlerle toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, atanamayan öğretmen sorununu bağımlı ve umutsuz nesiller, plansızlık, siyasal bir sonuç, insan kaynağının sömürülmesi olarak görmektedir. Diğer taraftan katılımcılar atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları psiko-sosyal (tükenmişlik, yabancılaşıma, intihar), istihdamla ilgili (güvencesiz, alan dışı işlerde çalışma) ve geçim sıkıntısı, merkezi sınav, çevre baskısı şeklinde tanımlamaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen istihdamında yaşanan bu sorunlar eğitim ve atama politikaları, öğretmen farkındalığını yükseltmek, alternatif eğitim görevleri ve mesleki yönlendirme gibi uygulamalarla çözülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen istihdamı, öğretmen ataması, atanamayan öğretmen sorunu, öğretmen yetiştirme

Abstract. In Turkey, after graduation without analysis of teacher demand-supply, candidates, trained as a teacher or gain right to become a teacher in different ways (such as out-of-field teaching, pedagogical formation, short-term courses), have faced serious problems about employment. This study aims to identify the problems, the paid-teachers as non-appointed teachers have experienced. In this study, a qualitative research method and phenomenological research design were used. The study group consists of 21 paid-teachers, working at state schools in Ankara and 4 academicians, expert on educational planning. Data collected by means of interviews and open-ended questionnaires, was analyzed by the content analysis method. According to the findings, the participants have regarded the problem of non-appointed teacher as dependent and hopeless generations, planlessness, political choice, human resource exploitation. On the other hand, participants have described the problems of non-appointed teachers, like psycho-social (burnout, alienation, suicide), employment problems (not guaranteed jobs, out-of-field jobs), and financial difficulty, national exam, social pressure. According to views of participants, teacher employment problems can be solved by means of education and employment policies, raising teachers’ awareness, alternative education missions and vocational guidance.

Keywords: Teacher employment, teacher appointment, the problem of non-appointed teacher, teacher training

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.06.2017

Düzeltilme: 19.09.2017

Kabul Tarihi: 16.10.2017

* Bu makale 13-15 Mayıs 2015 tarihinde düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresi’nde (ICEFIC-Gelecek İçin Eğitim 2015) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

** Sorumlu yazar / Correspondence: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-mail: cinkir@gmail.com

Giriş

Öğretmen arz-talep dengesi tüm dünyada olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması için öğretmen yetiştirme ve istihdamı her zaman gündemde olup, tartışılan bir konudur. Türk Eğitim Tarihinde öğretmen yetiştirme köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen günümüzde öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda sorun yaşanmaya devam etmektedir. Bunun nedenleri arasında, sistematik ve sürdürülebilirliği olmayan eğitim politikalarını ve planlarını, bilimsel dayanağı olmayan kısa dönemli çözüm çalışmalarını saymak mümkündür. Ancak gelecek nesilleri yetiştirme gibi önemli bir görevi üstlenen öğretmenlik; gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığına bakılmaksızın herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmemelidir. Diğer taraftan gerekli koşullarda yetişen öğretmenler arz-talep dengesizliğinden ya da insan kaynağı planlaması eksikliğinden dolayı mağdur edilmemelidir. Ancak Türkiye’de özellikle eğitim fakültelerinin sayısındaki artış ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon yoluyla öğretmenlik hakkının verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının [MEB] alan dışı ve kaynak alan (MEB, Talim Terbiye Kurulu [TTK] 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kurul Kararı gereği öğretmen branşları arasında niceliksel olarak yaşanan dengesizliği kaynak alan uygulaması ile gidermeye çalışmıştır. Örneğin; İngilizce Öğretmenliği programı için İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) gibi bölüm mezunlarından formasyon alanlar kaynak alan olarak verilmiştir) uygulamasına yönelmesi öğretmen arz-talep dengesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu arz-talep dengesizliği de öğretmen istihdamında birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Atanamayan öğretmenler ve bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar da bu sorunlar kapsamındadır. Bu çalışma ile atanamayan öğretmenlerin yaşadıkları işsizlik, alan dışı işlerde çalışma, geleceğini planlayamama, intihar gibi sorunlar, bu sorunun altında yatan bireyden veya hükümet politikalarından kaynaklı sebepler ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin atanamamaları üzerinde değişik faktörler rol oynamaktadır. Türkiye’de, öğretmen arz-talebi arasındaki dengesizlik, kaynak alanların genişletilmesi ya da kaynak alan dışı öğretmen istihdamının önünü açmıştır. Günümüzde yaklaşık 600 bin öğretmenin %45,5’i kaynak alan dışından ve %12,1’i kaynak alandan gelirken %7,5’inin mezuniyet alanı bilinmemektedir. Öğretmenlerin sadece %34,9’u kendi branşında öğretmenlik yapmaktadır (Çınkır, 2013a). Çınkır ve Kurum’un (2015) yaptığı çalışmada da kaynak alan dışı öğretmenlerin başta öğretmenlik ve meslek bilgisi olmak üzere, aidiyet, iş doyumunu ve motivasyon, uyum ve adaptasyon konusunda sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde topluma rol model olmayı gerektiren profesyonel bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu kadar önemli bir meslek mezuniyet alanı farklı ya da öğretmenlik mesleğinin gereklerini karşılamayan kişiler tarafından yürütülmektedir. Ancak yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim, işbirliği, bilgi-iletişim teknolojileri ya da sosyal sorumluluk, yaşam ve kariyer, aktif vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerini (Schleicher, 2012) alanında iyi yetişmiş nitelikli öğretmenler öğretebilir. Bu durum öğretmen yetiştirme ve istihdamı konularının ayrıntılı şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı tüm dünyada üzerinde önemli çalışmaların yürütüldüğü bir konudur. Bu konu bilgi, iletişim ve teknoloji alanındaki eğilimler ve ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik gösterebilir. İrlanda’da öğretmenlik mesleği için temel olarak dört yıllık lisans programlarından mezun olmak gerekir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 1999). Öğretmenler, İrlanda’da hem genel eğitim hem de meslek bilgisi derslerini bir arada aldıkları eş zamanlı ve önce genel eğitim sonra meslek bilgisini aldıkları ardışık model ile yetiştirilirler (Eurydice, 2013). Fransa’da öğretmen olmak için üç yıllık lisans eğitimi yeterli görülmemiştir. Bu lisans eğitimi üzerine öğretmen adayları öğretmen yetiştirme enstitülerinde

iki yıllık ikinci bir eğitim almaktadır. Bu eğitimler hem branşlarında hem de eğitim bilimleri alanında daha da gelişmelerini sağlamaktadır (Alkan, 2012). İngiltere’de öğretmen yetiştirme benzer yapı ve içeriğe, farklılaşan özelliklere ve giriş koşullarına sahip üniversitelerde (MacBeath, 2011, 70) üç yıl konu alanı eğitimi ve bir yıl “Öğretmenlik Sertifika” programı şeklindedir (Bakioğlu ve Ülker, 2014). Finlandiya’da ise adaylar uygulama ağırlıklı bir lisans eğitiminden sonra (Eraslan, 2009) sınıf öğretmenliği için eğitim bilimlerinden; branş öğretmenliği için konu alanından tezli yüksek lisans yapmak zorundadır (Sahlberg, 2010). Singapur’da ise 21. yüzyılın gerektirdiği düşünen öğretmeni yetiştirmek için üniversite temelli öğretmen eğitimi enstitüsü, paydaşlarla ve okullarla işbirliği yapmaktadır (Goodwin, 2011, 32). Bu kapsamda öğretmen yetiştirme uygulamaları ülkelere göre değişmesine rağmen bu uygulamaların genel amacının eğitimde niteliği artırmak olduğu söylenebilir.

Öğretmen istihdamı tıpkı öğretmen yetiştirme süreci gibi ülkeler arasında farklılık göstermektedir. İrlanda’da öğretmenlerin istihdamından okul yönetim kurulu sorumludur. Öğretmenlerin atanmaları için aranan minimum şartlar Öğretmenler Konseyine kayıt yaptırmaları ve ilgili branş için nitelikli olmalarıdır. Ayrıca merkezde de öğretmen atamaları ve eğitimi ile ilgili birimler bulunmaktadır. Okullar ihtiyaç duydukları öğretmenlik branşı için duyuru yaparlar ve başvuran adaylarla görüşme yaparak öğretmeni seçerler (Department for Education and Science [DES], 2015). Fransa’da ise ilköğretim ve ortaöğretim okullarına öğretmen istihdam koşulları farklıdır. İlköğretim öğretmenlerinin atanmaları için öncelikle ilköğretim öğretmenliği lisans diploması ya da bu lisans düzeyine denk sertifikasının olması gerekir. Bu koşulu sağlayan kişiler için tek tip sınav yoktur. Bu adaylar mülakat, çoktan seçmeli ya da farklı soru türlerinin bir arada bulunduğu testleri alarak atanabilirler. Ortaöğretim öğretmenliği için kişilerin öncelikle Avrupa Birliği vatandaşı olması ve ilgili branşın diplomasına sahip olması gerekir. Sonrasında öğretmen adayları mülakat ve örnek bir uygulamadan geçer (Alkan, 2012). Diğer taraftan İngiltere’de öğretmenlerin işe alımı yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. Okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için kişilerin “Öğretmen Yeterlik Sertifikası (Postgraduate Certificate in Education [PGCE])” almış olması gerekir veya öğretmen yetiştirme kurumları tarafından onlara özel öğretim yetkisi verilmiş olmalıdır (National College for Teaching and Leadership, 2014).

Finlandiya’da eğitim hizmeti sağlamakla yükümlü kişiler (educational providers) kendi eğitim personelinin istihdam eder ve ihtiyaç duyulan pozisyonların sayısını ve türünü belirler. Öğretmenlerin yüksek lisans diploması ve pedagoji almaları öncelikli koşuldur. İşe alım süreci gazeteler ya da web siteleri aracılığıyla herkese açık bir şekilde gerçekleştirilir. Bu istihdam sürecinde bir eğitim komitesi ya da eşdeğer bir komite, belediye kurulu, okul yönetim kurulu ya da okul müdürlerinin kendileri rol alabilir (Lönqvist, 2013). Merkezi bir eğitim yapılanmasına sahip Singapur’da öğretmen istihdamından Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu kapsamda çok dilli eğitim veren Singapur Eğitim Sisteminde mesleğe giriş testi İngilizce, Çince, Malayca ve Tamil dillerinde ve fiziksel yeterlik gibi alanlarda yapılır (Ministry of Education Singapore, 2015). Singapur’da öğretmen istihdamı süreci akademik performans, eğitim altyapısı (farklı düzey ve branşlarda öğretmenlik gibi) gibi şartların belirlenmesi ile başlar. Bu şartları karşılayan adaylar, Eğitim Bakanlığının çevrimiçi aday başvuru formunu doldurur. Uygun bulunan adaylarla, okul müdürü ve Ulusal Eğitim Enstitüsü üyelerinden oluşan panel tarafından görüşme yapılır. Bu görüşmede adayların iletişim becerileri, öğretmeye ilgi, hedefler ve tutku, öğrenmeye isteklilik durumu değerlendirilir. Daha da önemlisi adayların öğretme tutkusuna ve bir fark yaratabileceği inancına sahip olup olmadığına bakılır. Öğretmen hazırlık programı için seçilen adaylar geçiş dönemi süresince kıdemli öğretmenlerin rehberliğinde okullara sözleşmeli öğretmen (tam zamanlı fakat geçici) olarak görevlendirilirler. Bu sürede adayların öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olup olmadığını görmeleri sağlanır (Goodwin, 2011, 28). Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme tarihi 19. yüzyıla kadar gider. Bu bağlamda

1848’de öğretmen yetiştirme okulu olarak kurulan Darümuallimin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir başlangıç olarak kabul edilir (Akyüz, 2015, 177). Türk Eğitim Tarihinde öğretmen yetiştirme ile ilgili değişiklikler ve gelişmeler Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1.
Türk Eğitim Tarihinde Öğretmen Yetiştirme Kronolojisi

Dönemler	İlgili Düzenlemeler
Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi (1839-1918)	<ul style="list-style-type: none"> 1848’de Orta Öğretmen Okulu (Darümuallimini Rüşdi) açıldı. 1868’de “Darümuallimin-i Sıbyan” (Erkek İlköğretmen Okulu) açıldı. 1870’te İstanbul Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat) açıldı. 1874’te öğretmen yetiştirme işi üç kademe yapılmaya başlandı. 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu (Darümuallimin-i Aliye) açıldı. 1915’te Anaokulları Yönetmeliği yayımlandı.
Tablo 1. devam	
Dönemler	İlgili Düzenlemeler
Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Dönemi (1919-1938)	<ul style="list-style-type: none"> 1921’de toplanan Maarif Kongresi’nde köy öğretmeni yetiştirilmesi başlıca gündem konusudur. 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarıldı. 13 Mart 1924’te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkarıldı. 1924’te Darümuallimin’in Ali kısmı ayrılarak İstanbul Darülfünunu’na bağlandı ve adı Yüksek Muallim Mektebi’ne çevrildi. 1926’da Köy Muallim Mektepleri açıldı. 1930’da teknik eğitime öğretmen yetiştirilmeye başlandı. 1936-1948 yılları arasında okur-yazar köy gençlerini eğitmen olarak yetiştirmek amacıyla altı ay süreli Eğitmen Kursları açıldı. 1937’de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1936-1937 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Ankara DTCF bünyesinde Pedagoji kürsüsü açıldı. 1936-1939 yılları arasında ortaokullara kısa sürede öğretmen yetiştirmek amacıyla öğrenim süresi 12 ay olan hızlandırılmış kurslar açıldı.
1938-1960	<ul style="list-style-type: none"> 1940’da çıkarılan 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri kuruldu. 1942’de Yüksek Köy Enstitüleri kuruldu. 1954’te 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri kapatılarak, 6 yıllık ilköğretmen okullarına dönüştürüldü. 1959’da Ankara’da Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1960’ta 97 sayılı yasayla “Yedek Subay Öğretmen” olma ve askerliklerini ilkökul öğretmeni olarak tamamlama hakkı çıkarıldı.
1960-1980	<ul style="list-style-type: none"> 1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile muvakkat öğretmen ataması yapıldı. 1962’de Erkek Sanat Öğretmen Okulu açıldı. 1962’de erkek sanat enstitülerinin adı Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildi. 1963-1973 yılları arası kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve bakımı bölümünü bitirenler, okul öncesi eğitime öğretmen olarak atandı. 1965 eğitim uzmanı, yönetici ve öğretmen yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi’nde ilk Eğitim Bilimleri Fakültesi açıldı 1969 ilköğretmen okulları, öğretmen liselerine dönüştürüldü. 1970’de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirdi ve bu okul kızları da öğrenci olarak aldı. 1973’te öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu ile ilköğretmen okulları Öğretmen Lisesine dönüştürüldü, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlandı. 1973’te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına devredildi. 1973’te öğretmenler için lisans tamamlama sertifika programlarının açıldı. 1973’de Milli Eğitim Temel Kanunu ile teknik öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitim görme şartı getirildi. 1974’de mektupla öğretmen yetiştirildi. 1975-80’de hızlandırılmış programlar ile öğretmen yetiştirildi
1980 ve sonrası	<ul style="list-style-type: none"> 1982’de eğitim enstitülerinin “Eğitim Yüksek Okulları” olarak üniversitelerin çatısına alındı. 1982’de öğretmen yetiştiren tüm yüksekokullar üniversitelere bağlandı ve eğitim fakülteleri kuruldu. 1986’da ilkökul öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli Eğitim Ön lisans Programı başlatıldı 1990 Eğitim Yüksek Okulları öğrenim süresi 4 yıl olan Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak eğitim fakültelerine bağlandı. 1990’larda İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı geliştirildi.

- 1992’de İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitim Fakültelerine aktarıldı.
- 1995’te üniversite mezunu olan ve isteyen herkes (kaynak alan dışı) sınıf öğretmeni olarak atandı.
- 1997’de Eğitim Fakültesi programları sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır.
- 1998’de I. ve II. kademe öğretmen yetiştirme programları açıldı.
- 1998-99’da ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni uygulamaya geçildi
- 2006’da Eğitim Fakültesi programları “Avrupa Yükseköğretim Alanı” kapsamında lisans programlarından beklenen “öğrenme çıktılarını” gerçekleştirebilecek şekilde (Programın dağılımı konu alanı, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi, genel kültür oranları ve seçmeli ders sayısı artırılması gibi) güncellenmiştir.
- 2009’da Fen-Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon alma hakkı verildi.
- 2016’da Eğitim Fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları, niteliği yükseltmek (Başarı sırası sınırlaması getirildi) ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için yeniden yapılandırıldı.

Kaynak:(Akyüz, 2015; Başaran ve Çınkır, 2013; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2006; 2016a).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme yaklaşık 170 yıllık bir tarihe sahiptir. Bu kronoloji içinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının Tanzimat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi içinde belirli aralıklarla (1874-1924-1936-1973-1982-1990-1998-2006-2016) yeniden yapılandırmaya uğradığını söylemek mümkündür. 2006’daki yeniden yapılanma ile öğretmen yetiştiren dört yıllık eğitim fakültesi programları %50-60 konu alanı/branş bilgisi ve tekniği, %30-25 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20-15 genel kültür bilgisi şeklinde yapılandırılmıştır (Tarman, 2010). 2016’daki yeniden yapılandırma ile de eğitim fakültelerinin bölümleri ve anabilim dalları (Temel Eğitim Bölümü [Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı], Özel Eğitim [Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler, Özel Yetenekliler Eğitim Anabilim Dalı] Öğretmenliği gibi) yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim fakültelerini tercih etmede başarı sıralaması (ilk 240 bin öğrenci arasında yer almak gerekiyor) getirilmiştir (YÖK, 2016b). Bir sonraki adımın da öğretmen niteliğini artırmaya dönük olarak eğitim programlarının içeriğinin geliştirilmesi yönünde olması beklenmektedir. Tüm bu yeniden yapılandırmalara ve değişikliklere rağmen öğretmen yetiştirmede hem dünyada hem de Türkiye’de belli başlı modeller kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştirme modelleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Model	İçerik	Periyod	Diploma/Sertifika
<i>Eş Zamanlı Öğretmen Yetiştirme Modeli (Eğitim Fakültesi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Genel Kültür • Alan Bilgisi • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 yıl • 3 yıl • 1 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisans Diploması
<i>Ardışık Öğretmen Yetiştirme Modeli (Fen-Edebiyat Fakültesi Ortaöğretim Alan)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Konu Alanı Bilgisi • Pedagojik Formasyon Eğitimi ya da • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 yıl • 1 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisans Diploması • Sertifika • Yüksek Lisans Diploması (4+1,5 yıl)
<i>Bütünleştirilmiş Model (Fen-Edebiyat Fakültesi Ortaöğretim Alan)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Temel Alan Bilgisi • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 3,5 yıl • 1,5 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek Lisans Diploması (4+1 yıl)

Kaynak: Çınkır, 2013b

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler genel olarak eş zamanlı, ardışık ve bütünleştirilmiş olmak üzere üç farklı modelde yetiştirilmektedir. Bu modeller doğrultusunda adaylara genel kültür, alan

bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmaktadır. Öğretmenler 4 yıllık eğitim fakültelerinde ya da 3+1,5/4+1/3,5+1,5 yıllık periyodlar şeklinde fen-edebiyat, ilahiyat gibi kaynak alan kapsamındaki fakültelerin eğitim/egitim bilimleri fakülteleri işbirliği ile yetiştirilmektedir. Bu süreç sonunda da adaylar lisans/yüksek lisans diploması/pedagojik formasyon sertifikası ile belgelendirilmektedir.

Öğretmen yetiştirme süreci beraberinde öğretmen istihdamı, arz-talep dengesi gibi konuları da gündeme getirmektedir. Çünkü öğretmen istihdamı, yetiştirme sürecinin doğal bir sonucu olarak kabul edilmektedir. İstihdam kavramı genel bir ifadeyle “işlendirme, bir görevde ya da işte kullanma” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Daha özeld e eğitim istihdamı ise “eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda mevcut insan kaynağının sürekliliğini ve etkinliğini sağlayacak insan kaynakları sistemlerini geliştirmek ve uygulamak, bu doğrultuda iç ve dış kaynaklardan yararlanarak kuruma katma değer sağlamaktır” (Karslı ve Güven, 2011, 60). Diğer taraftan talep; mevcut iş pozisyonu sayısı iken arz da bu pozisyonlarda hizmet vermeye istekli ve uygun nitelikli insan gücü olarak tanımlanmaktadır (Rice, Roelke, Sparks ve Kolbe, 2009). Öğretmen arz-talebinde mesleğin toplumsal statüsü, yeni mezun öğretmen sayısı, başka mesleklere kayma, öğretmen tükenmişliği, öğretmen özerkliğinin ve mesleki gelişim olanağının olmaması önemliyen (Donitsa-Schmidt ve Zuzovsky, 2014), ekonomide iniş çıkışlar, hükümet politikaları, bütçeden ayrılan pay, zorunlu eğitim süresi, zorunlu eğitim çağındaki nüfus, mevcut sistem içindeki öğretmen sayısı gibi faktörler öğretmen istihdamı ve projeksiyonu üzerinde etkilidir (Lönnqvist, 2013). Donitsa-Schmidt ve Zuzovsky’e (2014) göre öğretmen talebi sözleşmeli, ücretli ya da vekil öğretmenlik, kaynak alan dışı öğretmen istihdamı, mevcut öğretmenlerin iş yükünün artırılması, ilgili dersin iptal edilmesi ve sınıfların birleştirilmesi şeklinde giderilmektedir. Ancak bu öneriler mevcut talebe geçici bir çözüm olarak ele alınabilir. Bu geçici çözümlerin eğitimin kalitesini, öğrenci başarısını, öğrenci-veli memnuniyetini, okul disiplinini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Türk Eğitim Sisteminde öğretmen istihdamı geçmişine bakıldığında Osmanlı Devletinde 1860’ta İlk Eğitim Bakanı Sami Paşanın o dönemki rüştiyelere sınavla öğretmen atadığından bahsedilmektedir (Akyüz, 2011). Öğretmen istihdamında sınavların geçmişte de bulunması insan kaynakları yönetimi ve planlamasında yaşanan sorunların bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İnsan kaynakları yönetimi işe uygun çalışanın seçilmesi, rasyonel şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için eğitilmesi, çalışmalarının maddi ve manevi karşılığının verilmesi, işlerini nitelikli şekilde yerine getirmeleri için uygun ortamların sağlanmasından sorumlu alandır (Karakütük, 2012, 405). Etkili ve verimli şekilde kullanmak için öğretmen kaynağının bilimsel yöntemlerle yetiştirilmesi planlamayı gerektirir (Âdem, 1987). Planlama sürecinde mevcut insan kaynağı ile örgütün ihtiyaç duyduğu insan kaynağı dengelenmeye çalışılır (Karakütük, 2012, 406). Eğitim planlaması ise toplumsal kalkınma için hedefleri önceliklerine göre sıralayarak sınırlı kaynaklarla öncelikli hedefleri ilişkilendirmektir. Bu bağlamda eğitim planlaması; eğitim düzenindeki plansız büyümeyi önlemek, arz-talep dengesini sağlamak ve yükseköğretim almış kişileri istihdam etmek gibi konularda gereklidir (Çağlar ve Reis, 2007, 82-83).

Türkiye’de öğretmen istihdamı kamu ve özel okullarda farklı şekilde işlemektedir. Özel okullarda öğretmen olmak için ilgili okulun genel (diploma, pedagojik formasyon, deneyim gibi) ve özel (dil yeterliliği, yurtdışı deneyimi gibi) şartlarını taşımak yeterlidir. Kamu okullarında kadrolu (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/A maddesine göre öğretmenlik yapmakta olan kimselerdir), sözleşmeli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/B maddeleri kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir), ücretli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 89. maddesi kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir) ve vekil (657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre geçici

olarak öğretmenlikle görevlendirilen kimselerdir) öğretmenlik olmak üzere dört farklı istihdam eğilimi vardır. Kamu okullarına kadrolu öğretmen olarak atanmak için her bir öğretmen adayının alanı ile ilgili Kamu Personeli Seçme Sınavına [KPSS] girmesi gereklidir. Atanma puanının %30'u genel kültür-yetenekten, %20'si eğitim bilimlerinden ve %50'si alan bilgisi testinden gelmektedir. KPSS bir hükümet kuruluşu olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda bir defa yapılır. KPSS sonuçları MEB'de öğretmenliğe atanmak için sadece bir yıllığına geçerlidir (Çınkır, 2013b). 2015'te aday öğretmenlik uygulaması yürürlüğe girmiştir. Bu uygulamaya göre KPSS puanına göre atanan öğretmenler, 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu süre boyunca öğretmenler 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/sözlü sınava girmektedir. Bu süreci başarıyla tamamlayan aday öğretmenler 1 yılsonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapabilmektedir (MEB, 2015). Ayrıca Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergesi (MEB, 2016) ile aday öğretmenlerin bu süreçte yapacakları sınıf içi, okul içi ve dışı, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, görev ve sorumlulukların genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu kapsamda aday öğretmenlerin ders izleme, kitap okuma, ders planlama, gönüllülük ve girişim çalışmaları, kurumsal işleyişe ilişkin deneyimi ve ders uygulaması gibi modüllerden oluşan eğitimi başarıyla tamamlaması beklenmektedir. Türkiye'de aday öğretmenlerle yapılan araştırmaya göre katılımcılar bu uygulamaları faydalı bulmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Öğretmen istihdamındaki arz-talep dengesizliği insan kaynakları planlamasında yaşanan önemli bir sorundur. Bu sorun Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yaygın şekilde yaşanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu ([TÜİK], 2017) işgücü istatistiklerine (ilk altı ay için) göre 15-64 yaş grubunda işsizlik oranı %10,4'tür. Özellikle eğitim örgütleri için geleceğin öğretmen arz-talep ihtiyacı planlanmadan açılan eğitim fakülteleri ve verilen mezunlar, atanamayan öğretmen sorunu olarak geri dönmektedir. YÖK (2016) verilerine göre Türkiye'de 92 eğitim fakültesi ve bu fakültelerden mezun olan 228 bin öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu nicel artış beraberinde öğretmen yetiştirme ve istihdamı sorunlarını getirmektedir. Öğretmen arz-talep dengesizliğini çözmek için öncelikle yeterlik sınavı getirilmiştir (Eşme, 2014). 2002'den beri de öğretmenler KPSS ile atanmaktadır (YÖK, 2007). Ancak her yıl talepten daha fazla başvuru yapılması, KPSS'yi öğretmenlik meslek becerilerine uygunluğu ölçmek yerine çoktan seçmeli testlerle elemeyi amaçlayan bir hale getirdiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler, ücretli olarak ya da özel kurslarda veya okullarda daha az maaşla çalışmak zorunda bırakılmaktadır (Sağıröğlü, 2013). Bu durum da öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak artan eğitim fakültesi sayısı, ikinci öğretim programları, açık öğretim fakültesi, pedagojik formasyon programı (YÖK, 2007) ve kaynak alan dışı öğretmen istihdamı (Çınkır ve Kurum, 2015) gibi uygulamalar atanamayan öğretmen sorununu iyice artırmıştır. Örneğin 2016'da KPSS'ye katılan 455 bin 119 kişiden sadece 49 bin 15'i öğretmen olarak atanmıştır. 2016 yılı itibarıyla 438 bin 134 kişi ise KPSS'ye başvurmuş ancak öğretmen olarak atanamamıştır. Bu öğretmenlerin ise özel sektör veya kamuda ücretli öğretmenlik yaptığı, alan dışı işlerde çalıştığı ya da işsiz olduğu görülmektedir (Toker-Gökçe, 2014). Diğer taraftan 2016 yılı itibarıyla eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinde 228 bin 279 öğrenci okurken, kaynak alan kapsamında bu sayıya fen-edebiyat, sosyal bilimler, ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler dâhil edildiğinde toplamda 653 bin 899 lisans öğrencisi öğretmen olmayı beklemektedir (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlik mesleğine kaynak alan oluşturan diğer alanlar ve pedagojik formasyon programına hali hazırda devam eden kişiler de eklendiğinde bu sayının bir milyonu aştığı söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunu gün geçtikçe ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Bu sorunun istihdam dışında öğretmenlerin psikolojilerini de olumsuz etkilediği görülmektedir (Şahin, 2011). Atanamayan Öğretmenler

Platformu anketine göre atanamayan öğretmenlerin % 38,33'ü intihar etmeyi düşünmektedir (İnce, 2014). Ayrıca 2006 yılından bu yana 40'ı aşkın atanamayan öğretmen intihar etmiştir (Erten, 2017). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı atanamayan öğretmen olarak ücretli öğretmenlerin deneyimledikleri sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ücretli öğretmenler ve eğitim planlaması uzmanları atanamayan öğretmen sorununu nasıl algılamaktadır?
2. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun altında yatan sebepler nelerdir?
3. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmenler ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?
4. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun çözümü için olası strateji ve politikalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının atanamayan öğretmen sorunu algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için bu gerçekliğin meydana getirdiği insan deneyimlerine odaklanır. Bu kapsamda olguya ilişkin deneyimler sorgulanır (Ersoy, 2016, 54-56). Bu araştırma deseninde bireyin davranışlarını anlamada, bireyin kendine özgü algısının ve yaşantısının bilinmesi savunulur. Bu desende farkında olunan ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılır (Creswell, 2015). Burada kişi ya da kişilerin bu olguya dair deneyiminin anlamı, yapısı ve özü araştırılır. Diğer bir deyişle insanların ilgili olguları nasıl deneyimledikleri metodolojik, özenli ve derinlemesine betimlenmeye çalışılır (Patton, 2014, 104). Kısacası bu desen ile kişilerin olguya ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdikleri algı ve anlamlar anlaşılmasına çalışılmaktadır. Bu çalışmada derinlemesine incelenen olgu atanamayan öğretmen sorunu olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması üzerine çalışan eğitim üyelerinin öğretmenlik mesleğine atanma sürecinde yaşanan sorunlar, zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki deneyimlerine ilişkin anlamlandırmaları üzerinden bu konuda ilk elden derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde ücretli öğretmenlerin yoğun olarak istihdam edildiği kamu okullarında görev yapan 21 ücretli öğretmen ve Ankara'da bir kamu üniversitesinde eğitim planlaması konusunda uzman dört eğitim üyesi olmak üzere toplam 25 katılımcıdan oluşmaktadır. Nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilen az sayıdaki katılımcıyla yürütülmektedir. Amaçlı örneklem kapsamında ilgili araştırma çerçevesinde belirli bir amaca hizmet eden farklı örnekleme yöntemleri vardır. Bu kapsamda önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan ölçüt örnekleme bu yöntemlerden birisidir (Patton, 2014, 230-235). Çalışma grubunun belirlenmesinde belirli özellikleri taşıyan kişilerle görüşme yapıldığı için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçüt; eğitim üyelerinin eğitim planlaması konusunda uzman olması ve farklı branşta öğretmenlerin en az bir

yıldır ücretli olarak kamu okullarında çalışmasıdır. Bu çalışmadaki katılımcıların branş, mezun olduğu fakülte ve görev değişkeni ile ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Katılımcıların Branş-Mezun Olunan Fakülte ve Görev Türlerine Göre Dağılımı

Katılımcı Kod İsimleri	Branş	Mezun Olunan Fakülte (Lisans)	Görev
Ali	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Ayşe	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Ahmet	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Kemal	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Aslı	Biyoloji Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Veli	Biyoloji Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Ömer	Beden Eğitimi Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Sevgi	Kimya Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Özlem	Kimya Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Gamze	İngilizce Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Ayhan	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Sevcan	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmen	İlahiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Gülşay	Almanca Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Damla	Arapça Öğretmen	Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Deniz	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Aylin	Tarih Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Burcu	Fen ve Tek. Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Seçil	Fen ve Tek. Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Tarık	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Mehmet	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Osman	Okul Öncesi Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Lale	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Cem	Türkçe Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Zeynep	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmen	İlahiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Nuran	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma grubunun dördü öğretim üyesi, 21'i ücretli öğretmendir. Öğretim üyeleri özellikle eğitim planlaması alanında uzman ve öğretmen istihdamı ile ilgili çalışma yürüten kişiler içinden seçilmiştir. Çünkü öğretmen istihdamı sorunu eğitim planlamasından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de öğretmen arz-talebi arasında önemli bir dengesizlik bulunmaktadır. Eğitim planlaması yapılmadan artırılan eğitim fakültesi kontenjanları mezunların istihdam olanaklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin 11'i Eğitim Fakültesinden, 10'u Fen-Edebiyat Fakültesinden mezundur. Aslında bu durum Türkiye'de öğretmen ihtiyacının hem kaynak (Eğitim Fakültesi mezunları) hem kaynak alan dışından (Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları) temin edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Verilerin Toplanması

Fenomenoloji araştırmalarında veriler gözlem, görsel/yazılı materyaller ve görüşme gibi farklı yöntemlerle toplanabilir. Araştırmacının hangi yöntemi seçeceğini olgunun niteliği ve katılımcıların özellikleri belirlemektedir. Ancak araştırmacının temel amacı veri toplama sürecini katılımcıların olgu ile ilgili deneyim ve algılarına daha iyi ulaşılacak şekilde yapılandırmaktır (Ersoy, 2016, 82). Bu doğrultuda araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim bahar döneminde Ankara kamu okullarında görev yapan ücretli öğretmenler ve üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden toplanmıştır. Görüşmeler 20.04.2014/08.05.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Dört öğretim üyesi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Altı ücretli öğretmenle odak grup görüşmesi

yapılırken yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen 15 ücretli öğretmenle açık uçlu anket formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda 40 sayfa görüşme metni çıkarılmıştır. Verilerin toplanması kapsamında görüşme sürecinde araştırmacılar katılımcılara soruları yöneltmiştir. Cevapları netleştirmek için zaman zaman katılımcılardan tekrar açıklama yapmaları ya da somut örnek vermeleri istenmiştir. Diğer bir deyişle çalışmada araştırmacılar alanda yer alarak katılımcı rolünü üstlenmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması için uzman görüşüne başvurma, meslektaş değerlendirmesi ve doğrudan alıntı verme gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının kapsam geçerliği uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla beş alan uzmanından görüş alınmış ve formlara son hali verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için Merriam'ın (2015) veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım stratejisi doğrultusunda 25 katılımcı ile bulgular doyum noktasına ulaştırılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak için Yıldırım ve Şimşek'in (2013, 302) belirttiği üzere uzman incelemesi kullanılabilir. Bu kapsamda araştırmacılar bağımsız olarak deşifre edilen metinler üzerinde ortaya çıkan görüşleri belirlemiş ve birlikte oluşturdukları temalar altında toplamıştır. Creswell'e (1998'den akt. Glesne, 2012) göre de meslektaş değerlendirmesi ve bilgi alma nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlamada sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Diğer taraftan araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak için de ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem kullanılmaktadır (Erlandson vd., 1993'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 304-305). Bu çalışmada da bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak NVivo 10 programı ile analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır. İçerik analiziyle toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Kavramlarla temalara gidilerek, olgular daha anlaşılır hale getirilmektedir. Diğer bir deyişle birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun daha iyi anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259). Merriam (2015, 195) da içerik analizi kapsamında görüşmeler ya da belge, alan notu gibi diğer dokümanların içeriğinden yola çıkarak verilerin kodlanıp kategorilerin oluşturulduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazara göre analiz; kategori oluşturma, kategori ve verilerin sınıflandırılması, kategorilerin adlandırılması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği için katılımcılardan (Öğretmenler ve Öğretim üyeleri) doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar, italik biçimde verilerle katılımcıların kod isimleri parantez içinde sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular çerçevesinde incelenmiştir. Bulguların sunulduğunda araştırma sorularına uygun bir sıra izlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri atanamayan öğretmen sorunu, atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunun sebepleri ve çözüm önerileri olmak üzere dört genel tema etrafında toplanmıştır. Katılımcıların atanamayan öğretmen sorunu ile ilgili görüşleri ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

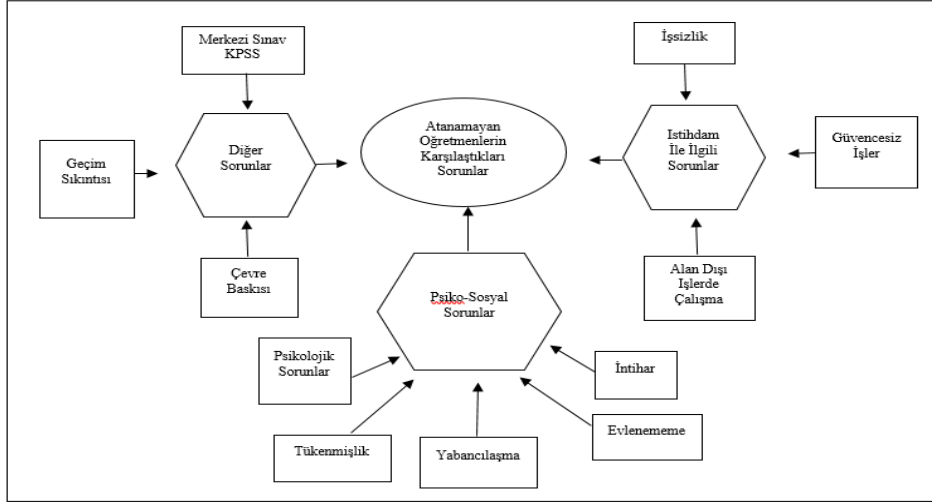
Tablo 4.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorunu ile İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Bağımlı ve umutsuz nesiller	Ali- "Atanamayan öğretmenler, yaşı 18'in üzerinde olmasına rağmen maddi olarak anne ve babaya hala bağımlı, doğru dürüst bir sosyal destek alamadan yaşamını sürdürmeye çalışıyor." Ahmet- "Bir nesil [atanamayan öğretmenler] yaşamının en verimli yıllarını mutsuz ve umutsuz geçiriyor." Gülay- "Atamayacaksın [MEB-Devlet] mezun etmeseydin."
Plansızlık	Kemal- "Eğitim insan gücü istihdam birbirleriyle ilişkili olarak uygulanmıyor." Gülay- "İhtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmiyor." Nuran- "Herkes öğretmen olabiliyor."
Siyasal bir sonuç	Ayşe- "İşsizlik bir siyasal tercihtir. İktidar belli grupların üyelerinin işsiz olmasından çalıştırdıkları üzerinde daha güçlü denetim için yarar sağlar." Ayhan- "Siyasal bir sorundur." Seçil- "Ülke kalkınma planının yanlış yürütülmesidir."
İnsan kaynağının sömürülmesi	Ayşe- "Ucuz emek gücü kaynağı [atanamayan öğretmenler ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik yoluyla] olarak kullanılıyor." Aslı- "Açık olduğu halde kadro verilmiyor." Zeynep- "...bir kadrolu öğretmen yerine üç ücretli öğretmenden yararlanma çıkarıcıdır."

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların atanamayan öğretmen sorunu ile ilgili görüşleri bağımlı ve umutsuz nesiller, plansızlık, siyasal bir sonuç ve insan kaynağının sömürülmesi alt temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri en fazla bağımlı ve umutsuz nesiller temasında birleşmiştir. Bu konuda bir öğretim üyesi "Yaşı on sekizin üzerinde olmasına rağmen anne ve babaya hala bağımlı ve doğru dürüst bir sosyal destek alamadan yaşamını sürdürmeye çalışıyor (Ali)." şeklinde görüş bildirirken bir ücretli öğretmen "Kendinizi ikinci sınıf vatandaş olarak hissediyorsunuz (Damla)" ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca katılımcılar "Nasıl olsa formasyon alır öğretmen olursun (Aslı), yükseköğretimde artan kontenjanlar (Sevgi)" ifadeleri ile plansızlığın; "İktidar belli grupların üyelerinin işsiz olmasından çalıştırdıkları üzerinde daha güçlü denetim için yarar sağlıyor (Ayşe), kendileri kadrolaşıyorlar (Ayhan)" ifadeleriyle siyasal bir sonuç; "Ucuz emek gücü (Ayşe), bir kadrolu yerine üç ücretli öğretmen çalıştırıyorlar (Zeynep)." ifadeleri ile atanamayan öğretmen sorununun insan kaynağı sömürsü olduğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerine göre üç grupta ele alınan atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Atanamayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar temelde psiko-sosyal, istihdamla ilgili ve diğer olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Atanamayan öğretmenler özellikle psikolojik olarak zor zamanlar geçirmektedir. Öğretmen olma umuduyla mezun olan kişiler, mesleklerini icra etmekle geçirmeleri gereken zamanı bir taraftan KPSS’ye hazırlanmakla bir taraftan güvencesiz, düşük ücretli alan dışı işlerde çalışarak geçirmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunun hem geçim sıkıntısı hem de gelecek umutsuzluğundan kaynaklı tükenmişlik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan diğer sorunlar ise Tablo 5a’da gösterilmektedir.

Tablo 5a.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin Psiko-Sosyal Sorunlarıyla İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Tükenmişlik	Tarık- “...[Öğretmenlik] mesleğinden yeterli hazzı alamıyorsunuz.” Mehmet-“Öğretmenler [Ücretli olarak çalışan öğretmenler] kendini yetersiz hissediyor.” Lale-“İnsan kendini işe yaramıyor hissediyor.”
Psikolojik sorunlar	Kemal-“Evdde oturmanın verdiği psikolojik sorunlar [depresyon, stres, gelecek kaygısı gibi] olacak.” Aslı-“Çevre kişinin moralini bozuyor.” Tarık-“Atanamamaya bağlı geriye dönük pişmanlık var.”
Yabancılaşma	Sevcan-“Ne ücretli öğretmen işini sahipleniyor ne de iş yeri öğretmeni sahipleniyor.” Cem-“Kendi işini yapmanın verdiği isteksizlik oluyor.” Nuran-“[Öğretmenler]... mesleğine başlamadan mesleğinden soğuyor insan.”
İntihar	Ali/Ayşe/Kemal-“Öğretmenler atanmamaya bağlı olarak intihar ediyor.”
Evlenememe	Kemal-“Bir iş sahibi olmadıkları için birçoğu evlilikle, aile kurmayla ilgili sorun yaşıyor.” Sevgi-“Yaşın gelmesine rağmen atanamadığın için evlenemiyorsun.”

Tablo 5a’da görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları psiko-sosyal sorunlar tükenmişlik, psikolojik sorunlar, yabancılaşma, intihar ve evlenememedir. Katılımcıların görüşleri en fazla tükenmişlik teması altında toplanmıştır. Bu konuda ücretli öğretmenler “Kendilerini çaresiz, mutsuz, ümitsiz, yetersiz, işe yaramaz hissettiklerini (Ayhan, Gülay, Mehmet, Lale) ve mesleklerinden yeterli hazzı alamadıklarını (Tarık)” ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine

göre “Atanamayan öğretmenler kendi işlerini yapmadıkları (Cem) ya da ücretli olarak çalıştıkları (Sevcan) için mesleklerinden soğuduklarını (Nuran)” ifade ederken daha kötüsü “Atanamayan öğretmenlerin sonu intiharla (Ali, Ayşe, Kemal)” bitebiliyor. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler psiko-sosyal sorunlar dışında istihdamla ilgili de sorunlar yaşamaktadır. Atanamayan öğretmenlerin istihdamla ilgili sorunları Tablo 5b’de gösterilmektedir.

Tablo 5b.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin İstihdamıyla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Güvencesiz işler	Ali-“Öğretmenler güvencesiz, kısa süreli işlerde çalışıyor.” Seçil-“Ücretli öğretmensin, geleceğe dönük planlama yapamıyorsun.” Kemal-“Özel sektörde bir yıl deneme yapıldıktan sonra işe alınıp alınmayacağı belli olmayan öğretmenler var.”
Alan dışı işlerde çalışma	Ali- “Kamyon şoförü olup baba mesleğini sürdüren, yayın evlerinde kitap tanıtım işlerine soyunmuş, taksi şoförlüğü yapan öğretmenlerle karşılaştık.” Veli- “Atanamayan öğretmenler başka işe yöneliyor. Bir arkadaşım şu anda medikalde çalışıyor.” Ayhan-“Düz memurluk işleri yapıyorsun.”
İşsizlik	Ali-“Atanamamak işsizlik, bağımlı hayat sürmek demektir.” Sevgi-“Atanamamak başlı başına bir sorun, işsizsin.” Ayşe/Mehmet/Osman-“İşsizlik.”

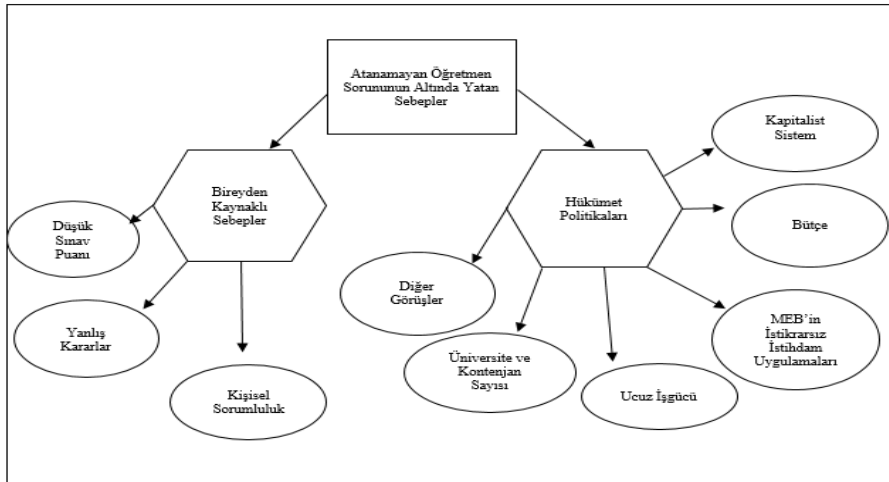
Tablo 5b’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları istihdamla ilgili sorunlar güvencesiz işler, alan dışı işlerde çalışma, işsizlik şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmenlerin istihdamla ilgili karşılaştıkları en önemli sorun güvencesiz işlerdir. Bu konuda bir öğretim üyesi “Bir yıl kadar deneme yapıp işe alınan ya da alınmayan, sigortasız çalıştırılan öğretmenler var (Kemal).” şeklinde görüş bildirirken bir öğretmen “Her an görevden ayrılma olasılığından dolayı sahiplenilmiyorsunuz ve siz de işinizi sahiplenmiyorsunuz (Damla).” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan katılımcılara göre “Özel okullarda istihdam (Ali, Deniz), ücretli öğretmenlik (Ali, Kemal, Ömer, Nuran), sözleşmeli öğretmenlik (Kemal)” gibi güvencesiz işleri bulamayan/tercih etmeyen öğretmenlerin “Kamyon şoförü, taksi şoförü, yayın evlerinde kitap tanıtım işleri (Ali), düz memurluk (Ayhan), ya da medikal işleri (Veli).” gibi alan dışı işlere yönelmektedir. Bu bağlamda güvencesiz ya da alan dışı işlerin herhangi birinde istihdam edilmeyen öğretmenlerin ise işsiz olduğunu söylemek mümkündür. Bunların dışında atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlar Tablo 5c’de gösterilmektedir.

Tablo 5c.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin Diğer Sorunlarıyla İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Geçim sıkıntısı	Ayşe-“İnsan gibi yaşamlarını sürdüremiyorlar.” Veli-“Maaş anlamında çok büyük sıkıntı var.” Ömer- “Daha düşük ücretle çalışmak zorunda kalıyoruz.”
Merkezi sınav	Gülây-“Bizler çok stresliyiz, KPSS[Kamu Personeli Seçme Sınavı] büyük bir problemdir.” Aylın-“ Öğretmenin yeteneğine bakılmayıp tek sınava göre atama yapılıyor.” Burcu-“KPSS gibi tam olarak ölçme yapılmayan bir sınav sistemi var.”
Çevre baskısı	Aslı-“Sen nasıl atanamadın?” Burcu-“Çevreden gelen halen atanamadın mı, sorusu.” Ahmet/Deniz/Burcu/Seçil-“Çevre baskısı, toplumsal baskı, yakın çevre baskısı var.”

Tablo 5c’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlar geçim sıkıntısı, merkezi sınav ve çevre baskısıdır. Katılımcıların görüşleri en fazla geçim sıkıntısı alt teması altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcılar “*Atanamayan öğretmenlerin daha düşük maaşla/ücretle çalıştığı*” (Ayşe/Kemal/Aslı/Veli/Ömer/Sevgi/Özlem/Seçil/Zeynep)” altını çizmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de kamu okullarına atanmak için yapılan merkezi sınavın (KPSS) öğretmenler için büyük bir problem olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcılar geçim sıkıntısı ve merkezi sınava ek olarak çevre baskısından şikâyet etmektedir. Örneğin; bir ücretli öğretmen çevre baskısını “*Sen 90 alıyorsun atanamıyorsun. Bilmeyen bir insan diyor ki şu 40 ile bile atandı. Sen nasıl atanamadın? Hiç mi çalışmadın? Bilmiyor ki benim atamam çok sıkıntı. Özellikle cahil insanlarla bu noktada sohbet edemiyorsun. Direkt senin moralini bozuyorlar. Bilmiyorlar anlamıyorlar (Aslı)*” şeklinde ifade etmektedir. Ancak atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunların altında hükümet politikaları ya da yanlış tercih gibi belirli sebepler vardır. Atanamayan öğretmen sorununun altında yatan sebepler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Sebepler

Şekil 2’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorunu altında yatan sebepler bireyden ve hükümet politikalarından kaynaklı olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bireyler, kariyer planlaması eksikliğinden, yanlış tercihten, kamuda çalışma isteğinden, istihdam edilme durumlarını artıracak becerilerini geliştirmemelerinden, KPSS’den yeterli puanı alamamalarından kaynaklı olarak atanamamaktadır. Ancak bu sorun temelde eğitim planlaması eksikliği, sık değişen eğitim politikaları, gereğinden fazla açılan eğitim fakülteleri, artırılan kontenjanlar, kaynak alan dışı alımlar, seçim zamanı öğretmen alımlarının artması ancak diğer zamanlar azaltılması gibi hükümet politikalarından kaynaklanmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de atanamayan öğretmen sorunu altında yatan hükümet politikalarından kaynaklı sebeplerin en önemlisinin MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu konuda öne çıkan diğer sebepler ise Tablo 6a’da gösterilmektedir.

Tablo 6a’da görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorununun hükümet politikalarından kaynaklı sebepleri MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları, kapitalist sistem, üniversite ve kontenjan sayısı, ucuz işgücü ve bütçedir. Katılımcıların görüşleri en fazla MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları temasında birleşmiştir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*MEB’in sağlıklı bir istihdam ve atama*

politikası yok (Ayhan).” şeklinde görüş bildirirken eğitim planlaması öğretim üyesi “Geçmişte hiç öğretmen olmayanlardan 5-10 bin öğretmen bir defada alınarak istihdam edildi. Fen-edebiyat fakülteleri gibi ya da temel bilim alanlarında fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, felsefe gibi alanlarda yetişenlere pedagojik formasyon kazandırmakla onlar atanıyor (Kemal)” ifadesini kullanmıştır.

Diğer taraftan bu sorunu kapitalist sisteme bağlayan bir öğretim üyesinin görüşü şöyledir: “İşsizlik kapitalist sistemin sorunudur. Kapitalist sistem sürekli işsizler yaratır. Yarattığı bu işsizler çalışan insanların daha çok çalıştırılmaları için daha düşük ücretle çalıştırılmaları için bir güvence oluşturur (Ali).” Ayrıca bu sorunun bir diğer önemli kaynağı da üniversite ve kontenjan sayılarıdır. Bu konuda ücretli öğretmenler “Her ilde üniversite olmasına gerek yoktur (Aslı, Veli) ve eğitim fakülteleri çok fazla öğrenci almasın (Ayhan, Deniz, Tarık).” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun hükümet politikaları dışında bireyden kaynaklı sebepleri de bulunmaktadır. Bu sebepler de Tablo 6b’de gösterilmektedir.

Tablo 6a.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Hükümet Politikalarından Kaynaklı Sebeplere İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları	Ahmet- “Nitelikli bir insan gücü planlaması yapılmaması.” Kemal- “Geçmişte hiç öğretmenlik niteliği taşımayanların istihdam edilmesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarına formasyon verilmesi.” Tarık- “Sağlıklı bir atama politikasının olmaması.”
Kapitalist sistem	Ali- “Kapitalist sistem sürekli işsizler yaratır.” Ayşe/Gülay- “Siyasal bir sorundur.” Kemal- “Kapitalizm, neo liberal politikalar.”
Üniversite ve kontenjan sayısı	Ayhan- “Eğitim fakültelerinin çok kontenjanlarının olması.” Deniz- “Eğitim fakültelerinin çok öğrenci alması.” Veli- “Her ilde üniversite açılması.”
Ucuz işgücü	Sevcan- “Bu sorunu ucuz işgücü ile çözmek işlerine geliyor.” Ayşe- “Daha ucuza öğretmen çalıştırma hevesi.” Damla- “Ucuz işçilik, emeğe ve insana değer vermeme.”
Bütçe	Sevcan- “Bütçe ayrılmıyor.” Deniz- “Devlet mali olarak karşılamıyor.” Burcu- “Açık olmasına rağmen ülke ekonomisi sıkıntılıdır.”
Diğer görüşler	Ayhan- “Yaşlı öğretmenler emekli olmuyor.” Osman- “Atanma puanları yüksektir.” Ahmet- “Öğretmen atamaları seçim yatırımı olarak kullanılıyor.” Sevgi- “Daha fazla oy almak için öğretmen atamaları ile oynanıyor.”

Tablo 6b.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Bireyden Kaynaklı Sebeplere İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Yanlış kararlar	Ali- “Neden matematik ya da güzel sanatlar öğretmeni olmak istedin ki neden sosyal bilgiler bu alanda istihdam yok daha iyi takip etseydin.” Seçil- “Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol düşüncesi.”
Kişisel sorumluluk	Ali- “İşsizsen sorumlusu sensin anlayışı var.” Ömer- “Bu durum atanamayan kişiden kaynaklanıyor.”
Düşük sınav puanı	Gamze- “KPSS’ye tam olarak hazırlanamamaktan dolayı başarısız olma.” Aylın- “Alan dışı bölümlerden puanım düşük geliyor.”

Tablo 6b’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorununun bireyden kaynaklı sebepler yanlış kararlar, kişisel sorumluluk ve düşük sınav puanı alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun bireyden kaynaklı sebepleri içinde en önemlileri yanlış kararlar ve kişisel sorumluluktur. Bu konuda bir öğretim üyesi “*Yanlış kararların işsizliğe yol açtığı* (Ali)” ifadesini kullanırken bir ücretli öğretmen “*Liselerin öğrencileri yanlış yönlendirmesi ve hiçbir şey olamazsan öğretmen ol düşüncesi* (Seçil).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir ücretli öğretmen de bu konuda şöyle bir görüş belirtmiştir: “*Sorumluluk atanamayan öğretmendedir* (Ömer).” Böylece atanamayan öğretmen sorununun bireyin sorumluluğu olarak gösterilmeye çalışıldığı söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunu Türkiye’de gerçekten büyüyen bir problem olmaya devam etmektedir. Bu sorunun çözümüne ilişkin katılımcıların görüşlerinin aslında sorunun kaynağı da olan MEB’i gösterdiği söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunuyla ilgili katılımcıların çözüm önerileri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorunuyla İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Eğitim ve atama politikaları	Damla- “Bakanlık adil bir atama politikası geliştirmelidir.” Seçil- “Sınıfların mevcudunu azaltıp öğretmen sayısı artırılmalıdır.” Mehmet- “Planlamalar yapılarak sırayla atama yapılmalıdır.”
Örgütlenmek	Ali- “Atanamayan öğretmenler, kendi örgütlenme alanlarını toplumsal alan içinde genişletmelidir.” Ayşe- “Atanan öğretmenlerin atanamayan öğretmenlerin de atanmalarını sağlamak için mücadele etmeleri gerekir.”
Öğretmen farkındalığını yükseltmek	Sevgi- “Hepimiz elimizden ne geliyorsa yapmamız lazım.” Ali- “İşsizliğin gerçek nedenlerini açığa çıkaracak okumalar yapılması ve tartışmalar yürütülmesi gerekir.”
Alternatif eğitim görevleri	Ayşe- “Toplum çok temel niteliklere sahip üniversite öğrencilerini okullarında kullanabilir. Başka eğitim birimleri düzenlemesinde halk eğitiminde, yetişkin eğitiminde, okul dışı eğitimlerde kullanabilir.”
Emeklilik	Veli- “Kişilere emekliliğin kötü bir şey olmadığını ve emekli olduğun zamanda standartlarını yakalayabilirsin garantisini verilmelidir.” Gamze- “Okullardaki emekliliği gelmiş öğretmenlerimizin mesleği bırakması, atanamayan öğretmenleri rahatlatacaktır.” Seçil- “Emeklilik şartlarının iyileştirilmesi gerekir.”
Siyasal sistemde değişiklik	Ayşe- “Sizin kurduğunuz sistem tüm insanların çalışmasına yetmiyorsa bu durumda sizin kurduğunuz sistemden insanlara daha fazla hak sağlayacak sistemler var.”
Mesleki yönlendirme	Aslı- “Öğrencilerin doğru yönlendirilmesi gerekiyor, aksi halde sıkıntı çıkıyor.” Deniz- “Öğrenciler lisede doğru rehberlikle farklı alanlara yönlendirilmelidir.”

Tablo 7’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorunuyla ilgili çözüm stratejilerine ve önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri eğitim ve atama politikaları, örgütlenmek, öğretmen farkındalığını yükseltmek, alternatif eğitim görevleri, emeklilik, siyasal sistemde değişiklik ve mesleki yönlendirme alt temaları altında toplanmıştır. Çözüm stratejileri ve önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri en fazla eğitim ve atama politikaları alt temasında birleşmiştir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*Herkes beklediği yıla göre öncelikle alınmalıdır* (Burcu).” şeklinde görüş bildirirken başka bir ücretli öğretmen “*Üniversitelerin eğitim fakültelerine öğrenci alınırken mülakat yapmak ve o aşamada kişiyi öğretmenlik mesleğine uygunluğu açısından ele almak* (Seçil).” önerisini getirmiştir. Diğer taraftan öğretim üyeleri “*Öğretmenlerin mesleklerine sahip çıkmak için yeterince örgütlenmediği* (Ali, Ayşe)” yönünde görüş bildirerek örgütlenmeleri gerektiğini önermiştir.

Atanamayan öğretmen sorununa yönelik öğretmen farkındalığını yükseltmek katılımcılar tarafından önemsenmektedir. Bu konuda bir öğretim üyesi “*Gençlerin de meseleleri daha kökünden görmesi sağlanmalıdır* (Ali).” şeklinde görüş bildirirken başka bir öğretim üyesi “*Mevcut sorunun çözülmesi için tek yolun bunun hangi nedenlerle ortaya çıktığına dair gerçekliğin ortaya çıkarılmasıdır* (Ayşe)” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan çoğunlukla ücretli öğretmenlerin görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorunu yaşı gelenlerin emekli olması ile çözülebilir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*Okullardaki emekliliği gelmiş öğretmenlerimizin mesleği bırakması bir nebze olsa bizi rahatlatacaktır* (Gamze).” şeklinde görüş bildirirken başka bir ücretli öğretmen “*Emeklilik şartlarının iyileştirilmesi ve emekliliği gelen öğretmenlerin sistemden çıkarılması gerektiği* (Seçil).” ifadesini kullanmıştır. Bunun dışında katılımcı görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorunu öğretmenlerin alternatif eğitim görevlerine aktarılması, siyasal sistemde değişiklik ve daha ilköğretim-ortaöğretim çağında doğru mesleki yönlendirmelerle çözülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen yetiştirme ve istihdamında yürütülen eğitim politikaları ve ihtiyaç analizi yapılmadan artırılan kontenjanlar öğretmen arz-talebi arasında dengesizliğe sebep olmaktadır. Bu dengesizliğin doğal bir sonucu olarak atanamayan öğretmen sorunu ortaya çıkmaktadır. Atanamayan öğretmen sorunlarına ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması ve ekonomisi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu durum temelde hükümet politikalarından ve bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler işsizlik, alan dışı ve güvencesiz işler gibi istihdamla; tükenmişlik, yabancılaşma, evlenememe, intihar gibi psiko-sosyal ya da merkezi sınav, geçim sıkıntısı, çevre baskısı gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Atanamayan öğretmen sorunu eğitim politikacılarından öğrencilere kadar bütün eğitim paydaşlarını etkilemesine rağmen özellikle bu sorunun mağduru öğretmenler için ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmenler, güvencesiz ve alan dışı işler ya da işsizlik gibi istihdamla ilgili sorunlar yaşamaktadır. Benzer şekilde Kiraz’ın (2014) öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenlere ilişkin araştırmasındaki bulgulara göre ataması yapılmayan öğretmenler çoğunlukla dershane öğretmenliği ve ücretli öğretmenlik başta olmak üzere lise ve daha alt düzeyde eğitim gerektiren, düşük ücretli, geçici, kesintili, güvencesiz işler yapmaktadır. Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) da ücretli öğretmenlerin ücret yetersizliği, iş güvencesizliği, gelecek kaygısı gibi sorunlarla karşılaştığını belirlemiştir.

Atanamayan öğretmenler sadece istihdamla ilgili değil; psikolojik, tükenmişlik, yabancılaşma, intihar, evlenememe gibi psiko-sosyal sorunlarla da karşı karşıyalar. Şahin’in (2011) araştırmasına göre öğretmen olarak atanamama durumunda öğretmen adaylarının hayal kırıklığı ve psikolojik bozukluk yaşayacağını, bunalıma sürükleneceğini; boşluğa düşeceğini, sıkıntılı ve zor zamanlar yaşayacağını; pişmanlık duyacağını, kendisini değersiz, işe yaramaz hissedeceğini, mutsuz ve neşesiz bir insan olacağını, depresyona gireceğini belirtmektedir. Maddi ve manevi yönden yaşanan sıkıntılar öğretmenleri intiharin eşiğine getirmektedir. 2006’dan beri 42 öğretmen bunalım sonucunda intihar etmiştir (Erten, 2017). Bunların dışında atanamayan öğretmenler geçim sıkıntısı çekmektedir, eğitim fakültelerinin ilgili lisans programını bitirmelerine rağmen yıllarca KPSS gibi merkezi sınavlarla uğraşmaktadır. Öğretmenler mezun olduktan sonra bir yandan KPSS’ye hazırlanarak devlet okuluna atanmaya çalışmaktadır (Kiraz, 2014). Kısacası KPSS gibi merkezi sınavlar öğretmenlerin karşısında büyük bir sorun olarak durmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler

atanma durumlarıyla ilgili çevreden baskı görmektedir. Toker-Gökçe'nin (2014) İŞKUR tarafından düzenlenen bir meslek edindirme kursuna devam eden 104 işsiz öğretmenle yaptığı araştırmasına göre katılımcılar işsizlikle başa çıkmada en çok farklı bir alanda meslek edinmeyi deneme; arkadaşlarıyla sıkıntısını paylaşarak rahatlamaya çalışma; işsiz oluşuyla ilgili rahatsız edici imalar duyacağı kişilerden kaçma yoluna gittiğini ifade etmektedir.

Katılımcılar atanamayan öğretmen sorununun bireyden ve hükümet politikalarından kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Bireyden kaynaklı sebepler yanlış kararlar, kişisel sorumluluk ve düşük sınav puanı şeklinde sıralanmaktadır. Diğer taraftan hükümet politikalarından kaynaklı en önemli etmen MEB'in istikrarsız istihdam uygulamaları, kapitalist sistem, öğretmen yetiştiren lisans programlarına fazla kontenjan verilmesidir. 2016 YÖK istatistiklerine göre eğitim fakülteleri ve kaynak alan kapsamında fen-edebiyat, ilahiyat fakültelerindeki lisans öğrencileri ile atanmayı bekleyen öğretmenlerin sayısı bir milyonu aşmaktadır. Bu noktada Tablo 2'de gösterilen öğretmen yetiştirme modelleri de bu sorunun başka bir etken faktörü olarak gösterilebilir. Çünkü kaynak alan dışı öğretmen istihdamı, plansızca artırılan kontenjanlar ve pedagojik formasyon verilerek genişletilen kaynak alan sınırı günümüzde yaşanan atanamayan öğretmen sorununun sebepleri arasındadır.

Atanamayan öğretmen sorunu için eğitim politikacılarından öğretmenlere farklı paydaşların bir dizi girişimde bulunması gerekmektedir. Katılımcı görüşlerinin çoğunda bu sorunun çözümü eğitim ve atama politikalarında görülmektedir. Bu noktada atanamayan öğretmenlerin ve eğitim planlamacılarının çözümü MEB-YÖK gibi politika belirleyicilerden beklediği söylenebilir. Buna ek olarak katılımcılar, öğretmenlerin örgütlenmesi, farkındalığını yükseltmesi, emekliliği gelenlerin emekli olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca mesleki yönlendirme, atanamayan öğretmenlere alternatif eğitim görevleri ve siyasal sistemde değişiklik de atanamayan öğretmen sorunu için diğer alternatif çözüm önerileridir. Benzer şekilde Weldon'ın (2015) Avustralya'da öğretmen işgücü araştırmasında kaynak alan dışı öğretmen istihdamı alternatif eğitim görevi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada okullarda öğretmen-öğrenci oranlarının fazla olmasından dolayı öğretmenlerin %20'si matematik-fizik, %25'i tarih, %40'ı coğrafya ve %30'u bilgisayar teknolojileri alanında kaynak alan dışı olarak çalışmaktadır. Örneğin İngiltere ve Kanada'da öğretmenler Türkiye'deki gibi bakanlık tarafından atanmamakta, sözleşmeli olarak çalışmaktadır. Bu kapsamda Kitchenham ve Chasteauneuf (2010) okul yöneticileri ve insan kaynakları temsilcileri ile yaptığı araştırmasında öğretmen işe alımında ulusal gazetelere ve okul bölgesi internet sitesinde ilana çıkma ya da merkezi şehirlerde işe alım fuarlarına katılma yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Türkiye'de atanamayan öğretmen sorununun her yıl artan eğitim fakültesi mezunu sayısı ile büyüyen bir problem olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlik mesleğinin statüsünü de olumsuz etkilemektedir. Aydın, Demir ve Erdemli (2015) de yaptıkları nitel çalışmada öğretmenlik mesleğinin düşük statülü bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Yılmaz, Göçen ve Yılmaz'ın (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlik; şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı, esnek ve kutsal olmasına rağmen statüsüz bir meslek olarak tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak Ingersoll ve Perda (2008) maddi kazanç çerçevesinde meslekler sıralandığında ilk sırada cerrahliğin son sırada öğretmenlik mesleğinin yer aldığını belirtmiştir. Kısacası öğretmenler eğitim-öğretim hayatının bel kemiği olarak kabul edilmesine rağmen öğretmenliğin toplumsal statüsü düşük bir meslek olduğu görülmektedir.

Türkiye'de atanamayan öğretmen sorunu üniversitelerden ve MEB'den çeşitli paydaşlarla ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır. Bu kapsamda MEB (2017) Öğretmen Strateji Belgesi'nde nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak amacıyla hizmet öncesi

eğitimin iyileştirilmesi ve öğretmenlik mesleğine seçilme ve istihdam konuları öncelikli amaçlar olarak belirlenmiştir. 2017’de sonuçlanan Öğretmen Strateji Belgesinde en uygun öğretmenleri seçme hedefi kapsamında “Öğretmenlik mesleğine kabul için ana kaynak eğitim fakültesi mezunları olmakla birlikte ihtiyaç dahilinde başka fakülte mezunları da, ilgili eğitimi tamamlayarak, gerektiğinde öğretmen olarak istihdam edilebilmelidir” (MEB, 2017, 14) ibaresi yine öğretmenlik gibi geleceği şekillendiren önemli bir meslek için farklı kaynak alanlardan istihdamın önünü açmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin ana kaynak olması ya da öncelikli alan olması sadece teoride kalmaktadır. KPSS gibi uygulamalarda eğitim fakültesi mezunlarına ek puan ya da atamada öncelik gibi herhangi bir hak tanınmamaktadır. KPSS’de yüksek puan alan ve mevcut alt standardı sağlayan kişi, öğretmen olarak atanabilmektedir. Diğer taraftan sadece çoktan seçmeli bir sınavla öğretmen atamak doğru bir uygulama değildir. Buna karşın strateji belgesinde çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi temel alan, danışman öğretmen eşliğinde mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme imkânı sağlayan istihdam sistemleri geliştirilmesi önerisi yer almaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde de niteliği artırmak amacıyla eğitim fakültelerini tercih etmek için sıralama sınırlılığı getirilmiştir. Diğer bir deyişle “hiçbir şey olamazsan öğretmen ol” anlayışından biraz uzaklaşıldığı söylenebilir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin geçmişteki kutsallığını ve toplumsal statüsünü görece yükseltebileceğini ifade etmek mümkündür.

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı önemli bir sorundur. Bu sorunun üzerinde öğretmen arz-talebi belirlenmeden artırılan kontenjanlar, formasyon sertifika programları ya da kaynak alan dışı öğretmen uygulaması gibi kısa dönemli eğitim politikaları önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple MEB-YÖK işbirliği ile ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen sayıları belirlenerek ilgili alanlardaki projeksiyonlar dâhilinde öğretmen yetiştirilmelidir. Bu doğrultuda kaynak alanların (Fen-Edebiyat ya da İlahiyat gibi farklı fakülteler) genişletilmesi yerine Eğitim Fakültesi adaylarının seçilmesinde merkezi sınav, başarı sıralaması şartlarına ek olarak iletişim, insan ilişkileri, psikoloji gibi sosyal alanları ölçen görüşmeler yapılmalıdır. Öğretmen adaylarını seçme ve yetiştirme konusunda alınan tedbirler (2017 Öğretmen Strateji Belgesi’nde belirtildiği üzere öğretmen adaylarının seçiminde başarı sıralaması getirilmesi, yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına farklı alanlara geçme fırsatı tanınması ya da mesleki yönlendirme, merkezi sınavlara ek olarak mülakat yapılması gibi) öğretmen istihdamında yaşanan sorunları da görece azaltacaktır. Kısacası öğretmen ihtiyaç analizleri ve projeksiyon çalışmaları öğretmen istihdamında hem bireyden hem de hükümet politikalarından kaynaklı sebepleri en aza indirmede önemli rol oynayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseleceğini ve daha nitelikli öğretmenlerin istihdam edilebileceğini ifade etmek mümkündür.

Bu araştırmada eğitim planlaması alanında uzmanların ve farklı branşlardan kamu okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin atanamayan öğretmen sorununa ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcılar; Ankara’da farklı okul düzeylerinde (ilkokul-ortaokul-lise) çalışan ücretli öğretmenler ile kamu üniversitesinde eğitim planlaması alanında uzman ve öğretmen istihdamı konusunda çalışmalar yürüten öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Yansıtılan görüşler katılımcıların ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri konusundaki görüşleri ile sınırlıdır. Bu sebeple çalışmanın genellenebilirliğini sağlamak için aynı konuda nicel ya da karma yöntemlerle Türkiye çapında ücretli öğretmenlerle araştırma yürütülebilir. Ayrıca ücretli öğretmenlik konusu öğretmen arz-talebi arasındaki denge, kaynak alan dışı uygulaması gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar daha ayrıntılı şekilde ortaya konulabilir.

Kaynaklar / References

- Âdem, M. (1987). İnsangücü planlaması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 42, (1-4), 143-160.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydın, İ., Demir, T. ve Erdemli, Ö. (2015). Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü hakkında öğretmen görüşleri. *Anthropologist*, 22 (2), 146-156.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2014). İngiltere eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*(ss. 289-325). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. [Orijinal baskı 2013].
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çinkır, Ş. (2013a, Haziran). *BİT temelli sistemin işlev ve amaçları*. Paper presented at the closing meeting of MEB-İKOP the project of Human Resources Teacher Projections.
- Çinkır, Ş. (2013b, Mart). Teacher Training Process and Professional Development in Turkey. A paper presented at Arab Program on Teacher Policies And Professional Development (APTP) Congress. Amman, JORDAN.
- Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2015). Discrepancy in teacher employment: The problem of out-of-field teacher employment. *Educational Planning*, 22(1). 29-47.
- DES. (2015). Eğitim ve Beceri Bakanlığı. 7 Mart 2015 tarihinde <http://www.education.ie/> sitesinden alınmıştır.
- Donitsa-Schmidt, S. ve Zuzovsky, . (2014). Teacher supply and demand: The school level perspective. *American Journal of Educational Research*, 2, (6), 420-429. doi: 10.12691/education-2-6-14.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (Edt: A. Saban ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 51-109.
- Erten, F. (2017). Atanamayan 42 öğretmen intihar etti. 14 Haziran 2017 tarihinde <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/atanamayan-42-ogretmen-intihar-etti-h38281.html> sitesinden alınmıştır.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de eğitimci istihdamı ve atanamayan öğretmenler. *Al Jazeera Türk Dergisi*. 16 Ekim 2014 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler>. sitesinden alınmıştır.
- Eurydice. (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Basım Ofisi.
- Ingersoll, P. R. ve Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (3. Baskı) 106-126. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.

- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (2. Baskı) (Çev. Edt. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. [Orijinal baskı 2011].
- Goodwin, A. L. (2011). Quality teachers, Singapore style. *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (Edt: L. Darling-Hammond ve A. Liberman). London: Routledge. pp.22-43.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu*. SETA: Ankara.
- İnce, E. (2014). Atanamayan bir öğretmenin vedası (A farewell of non-appointed teacher). *Radikal Gazetesi*. 21 Şubat, 2015 tarihinde http://www.radikal.com.tr/turkiye/atanamayan_bir_ogretmenin_vedasi-1178984 sitesinden alınmıştır.
- Karslı, M. D. ve Güven, S. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme [Teacher training in Turkey]. In S. Aynal Kilimci (Ed.), *Öğretmen yetiştirme politikaları* (ss. 53-83).Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitabevi.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye’de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Kitchenham, A., ve Chasteauneuf, C. (2010). Teacher supply and demand: Issues in Northern Canada. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 869-896.
- Lönnqvist, A. (2013, April 19). *Teacher Projections and Employment*. Paper presented at the meeting of MEB Teacher Projections, Ankara.
- MacBeath, J. (2011). Teacher training, education or learning by doing in the UK. *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (Edt: L. Darling-Hammond ve A. Liberman). London: Routledge. pp.66-80.
- MEB TTK 80 sayılı Kurul Kararı. *Tebliğler Dergisi* (2009), 2622, 7 Temmuz 2009. 21 Haziran 2017 tarihinde tkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/cer_k/19 sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 29 Haziran 2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. 29 Haziran 2017 tarihinde https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10665 sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ministry of Education Singapore (2015). *Teachers career information on salary*. 22 Kasım 2017 tarihinde <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/salary/> sitesinden alınmıştır.
- National College for Teaching and Leadership. (2014). *Qualified teacher status (QTS): qualify to teach in England*. 12 Kasım 2015 tarihinde sitesinden <https://www.gov.uk/qualified-teacher-status-qts> alınmıştır.
- OECD. (1999). *Classifying Educational Programmes*. OECD Publishing.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rice, J. K., Roellke, C., Sparks, D., & Kolbe, T. (2009). Piecing together the teacher policy landscape: A policy-problem typology. *Teachers College Record*. 111(2), 511-546.

- Sağiroğlu, S. (2013). *From precarious employment to precarious life: the case of non-appointed teachers in Turkey*. Unpublished Master's Thesis, Social Sciences Institute, Middle East Technical University.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers. A Research Brief*, California: Stanford University Press.
- Schleicher, A. (Edt.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: OECD Publishing.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(17): 78-96.
- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 191-208.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Güncel Türkçe Sözlük. 10 Eylül 2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.564f5b284adc89.94524343 sitesinden alınmıştır.
- TÜİK. (2017, Eylül). İşgücü istatistikleri (Workforce statistics). 18 Eylül 2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24631> sitesinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- YÖK. (2006) Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. 17 Eylül 2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 5. 21, Şubat 2015 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/2f55fd61-65b8-4a21-85d9-86c807414624 sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2014). 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi İçin 25.09.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Karara Bağlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları. 21, Şubat 2015 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/2015+Pedagojik+Formasyon+ile+%C4%B0lgili+Duyuru.pdf/d3d28785-9181-4ebd-8414-2ae8826c3364>. sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2016a). *Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılıyor, gelecek dönem "başarı sırası sınırlaması" uygulaması geliyor*. 20 Mayıs 2017 tarihinde http://yok.gov.tr/web/guest/duyuru-detay/-/asset_publisher/MIMLnY7g5Y3A/content/egitim-fakulteleri-yeniden-yapilandiriliyor- sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2016b). Üniversitelerimiz. 5 Haziran 2017 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> sitesinden alınmıştır.
- Weldon, P. R. (March 2015). *The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues*. Melbourne: ACER.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965). 20 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> sitesinden alınmıştır.

Yazarlar

Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2011 yılında İngiltere'de Leeds Üniversitesi'nde (School of Education) almıştır. Öğretmen yeterlikleri, performans yönetimi, öğretmen projeksiyonu gibi konularda MEB-Dünya Bankası destekli projelerde danışmanlık, yürütücülük görevleri üstlenmiştir. Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Örgütlerinin yeniden yapılandırılması, kapasite geliştirme konusunda kitapları vardır. Eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ve teftişi konusunda ulusal/uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitim denetimi, liderlik, performans yönetim sistemleri, yeniden yapılanma bulunmaktadır.

Gül KURUM, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalında doktora çalışmasını yürütmektedir. Eğitim yönetimi ve teftişi alanında ulusal/uluslararası kongrelerde çeşitli bildiriler sunmuştur ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında okul yönetimi, eğitim denetimi, okul öz-değerlendirme bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-posta: cinkir@gmail.com

Araş. Gör. Gül KURUM, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-posta: kurumgul@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance: Without considering equilibrium between teacher demand and supply teacher training practices like out-of-field teaching, pedagogical formation, short-term courses or evening education may cause serious problems in teacher employment. In Turkey, in order to meet the need for teacher at schools, teacher training and employment have been an important issue. The history of teacher training can be traced back to the middle of the 19th century. Since then teacher training has changed in accordance with current requirements. However, especially in developing countries like Turkey, human resources planning is forgotten. Particularly for educational organizations, teachers have been trained without projecting teacher demand for specific subjects. Thus it causes such a vital problem that there is a teacher shortage or surplus in different subjects like English language teaching or biology. As a result of non-existence of systematic and consistent human resources planning in education, the problem of non-appointed teachers has revealed.

Human resources are an important capital for each organization like education in the countries. However, some countries like Turkey, are not aware of this importance and they have used them inefficiently, because they do not pay attention to human resources planning. Yet human resources planning is essential; because it means projecting the number and quality of needed employee shortages in each department of the organization, determining available categories of human resources and it can be used to decide on how and where to find the required human resources (Karakütük, 2012). On the other hand, one of the reason why developing countries do not make human resources planning is that it is a difficult process. It requires predictions about many ambiguous and changeable structures of the unforeseen future (Başaran & Çınkır, 2013). All told, it can be said that human resources planning is an indispensable to make use of human capital efficiently.

Teacher training history went back to Darülmüallimin in 1848, after the proclaim of Turkish Republic, it was arranged and unified under Ministry of National Education (MoNE) until 1982. It was 1982 when teacher's training responsibility was passed from MoNE to YÖK (Higher Education Council) (Karslı & Güven, 2011). Since then teachers have been trained at faculties of education. However in the first years of faculties of education, they were structured to train more subject teachers for upper secondary education. This caused an instability between teacher demand and supply. While there was a teacher shortage at basic education, teacher surplus was seen at upper secondary education.

Education is an important factor for quality of human resources, but without planning, well trained/educated people means unemployment. According to workforce statistics (TÜİK, 2017), the unemployment rate in 15-64 age group has become 10,4 %. Without projecting need for teacher, opening new faculties of education, increasing the number of graduates have turned into non-appointed teacher problem. According to data from YÖK (2016), in Turkey there have been 92 education faculties and 228 thousand graduates. This quantitative increase in the number of teacher has caused employment problems. In order to solve this problem, subject teachers for upper secondary education began to be selected by means of competency exam (Eşme, 2014). Since 2002, all the teachers have been selected according to Public Personnel Selection Exam (KPSS) results because of teacher surplus (YÖK, 2007). However, each year more teachers apply for KPSS in order to be appointed to state schools, this turns KPSS from competency exam into multiple choice exam in order to eliminate the applicants. The other effect of teacher surplus is that teachers are forced to

work at private courses or schools for less money (Sağiroğlu, 2013). It is possible to say that the issues about teacher training and employment must be reviewed.

Consequently, with the advent of evening education, open university, increasing quotas of faculties of education and pedagogical formation (YÖK, 2007), out-of-field teaching (Çinkır & Kurum, 2015) the gap between teacher demand and supply has become bigger. For instance, in 2016 455 thousand 119 applicants took KPSS exam. Out of 49 thousand 15 teachers were appointed as a teacher to state schools. 438 thousand 134 teachers may work at private courses, schools or as a paid-teacher at state schools or at out-of-field jobs like driver, cashier etc. On the other hand, 228 thousand 279 students have been recently studying at faculty of education. When the students, studying at faculty of science and letters, social sciences and theology, are added to the number of students from faculty of education, in total 653 thousand 899 undergraduate students are expected to become a teacher (MEB, 2017). When the number of people, taking pedagogical formation course, and people from other field sources are taken into account, it is possible to say that almost 1 million people have been waiting to be appointed as a teacher at state schools. The problem of non-appointed teacher has become much bigger. Apart from employment, teachers' psychology has been affected negatively by this problem. According to the questionnaire of Non-Appointed Teachers Platform, 38.33% of participants (non-appointed teachers) have thought of committing suicide (İnce, 2014). Furthermore since 2006 over 40 non-appointed teachers have committed suicide (Erten, 2017). In this context, the purpose of this study is to identify the problems of paid-teachers as non-appointed teacher. In accordance with this purpose, the following questions were answered:

1. What are the views of paid-teachers and academicians about the problem of non-appointed teacher?
2. According to the views of paid-teachers and academicians, what are the underlying reasons for the problem of non-appointed teacher?
3. According to the views of paid-teachers and academicians, what kind of problems do non-appointed teachers encounter?
4. According to the views of paid-teachers and academicians, what are the possible strategies and policies in order to solve the problem of non-appointed teacher?

Method. In this study, a qualitative research method and phenomenological research design were used. The issue of non-appointed teacher is a big problem in Turkey. In this study, the phenomenon was the problem of non-appointed teacher. The study group was determined by criterion sampling, in which people meeting pre-determined criteria were interviewed. The study group consists of 21 paid-teachers, working at state schools in Ankara and four academicians, expert on educational planning..

The data was collected from academicians and paid-teachers in the 2014-2015 school year. Participants were interviewed between April 20, 2015 and May 8, 2015. The data were collected by means of semi structured-interview forms and open-ended questionnaires. The interviews were transcribed from a voice recorder. The entire transcription consisted of 40 pages.

The data were analysed by content analysis technique in Nvivo 10 programme. First, the data from interviews were transcribed and the raw data were organized. Then themes based on the data were created and annotated with descriptive narration in tables. Direct quotations from participants were given in quotation marks and the code names of the participants were presented in parantheses.

Results, Discussion and Suggestions. The problem of non-appointed teacher is getting serious increasingly. According to the findings, the participants have regarded the problem of non-appointed

teacher as dependent and hopeless generations, planlessness, political choice, human resource exploitation. On the other hand, participants have grouped the problems, non-appointed teachers have faced, into three categories such as psycho-social, employment problems, and the other problems (financial difficulty, national exam/KPSS, social pressure).

The non-appointed teachers' psycho-social problems were grouped into five sub-themes: burnout, psychological problems, alienation, suicide, unmarried people. According to participants' views, most non-appointed teachers felt burnout, alienated. Apart from this, these non-appointed teachers may be committing suicide because of hopelessness. According to Erten (2017), because of financial and psychological troubles, the non-appointed teachers come within an ace of suicide and 42 non-appointed teachers have died of committing a suicide since 2006.

On the other hand, participants have stated that the non-appointed teachers have worked at not guaranteed or out-of-field jobs or they become unemployed. However, one of the biggest problem, the non-appointed teacher have encountered is not-guaranteed jobs. The participants (Ali-Kemal) have noted that the non-appointed teachers have worked as a truck or taxi driver, book seller with less money and without any social insurance. As Kiraz (2014) has mentioned that the non-appointed teachers have worked at non-continuous, not guaranteed jobs with less money. In addition to psycho-social and employment problems, the non-appointed teachers have had financial difficulty, national exam/KPSS, social pressure problems.

These problems basically are resulted from government policies or individual-derived reasons. Individual-derived reasons can be grouped into three sub-themes like wrong decisions, personal responsibility, low exam score. On the other hand, participants have stated that the most important factors, resulting from government policies, are MoNE's inconsistent employment practices, capitalist system and increasing quota of (teaching training programmes) university/faculty. According to 2016 YÖK statistics, more than 1 million candidates, graduated from resource fields (faculty of education, science and letters, theology, social sciences) are waiting to be appointed as a teacher at state schools. In addition to this, other MoNE practices like evening education, out-of-field teaching, pedagogical formation has caused teacher employment problem to become much bigger.

Although the problem of non-appointed teacher gets more serious, it can be solved in a different way. According to views of participants, teacher employment problems can be solved by means of education and employment policies, raising teachers' awareness, alternative education missions and vocational guidance. Almost all participants think that it is the educational politicians, who can solve the problem of non-appointed teacher. In this context, it is possible to say that the non-appointed teachers and educational planners expect such institutions as MoNE and YÖK to take concrete precautions against teacher employment. Apart from this, in order to prevent this problem from the very beginning, students can be directed to different professions, in which they can be employed more easily. Furthermore, older teachers may be encouraged to get retired or teachers may be directed to alternative education missions.

In conclusion, in Turkey, teacher training and employment has still been an important problem. Increasing quotas of faculty of education without projecting teacher demand and supply and such short-term practices as pedagogical formation or out-of-field teaching have played a serious role in the problem of non-appointed teacher. For this reason, with the collaboration of MoNE and YÖK, the need for teacher in specific fields should be projected and in accordance with this projection, teachers should be trained in required fields. As mentioned in 2017 Teacher Strategy Certificate, teacher candidates should be selected not only by central multiple choice exams but also by some

psychological tests, interviews or human relations and communication ability tests and students, studying at faculty of education, can change their field of study during undergraduate program. Thus the problems in teacher employment may decrease to some extent. The problems of non-appointed teachers can be solved by decreasing quotas of faculty of education, founding professional unions, which advocate non-appointed teachers' rights, terminating such practices as out-of-field teaching and pedagogical formation or offering attractive retirement opportunities. With these precautions, it can be said that the social status of teaching profession may improve and more qualified teachers may be employed at schools.

İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi*

The Overcoming Reading Diffuculty through Peer Tutoring in Primary School

Mustafa Türkmenoğlu
Muhammet Baştuğ**

To cite this article/Atıf için:

Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 36-66. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s2m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2017

Düzeltilme: 27.09.2017

Kabul Tarihi: 27.10.2017

Öz. Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü'nü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okuma güçlüğü olan beş öğrenen akran ve beş öğreten akran olmak üzere toplam 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yönteminin eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk, prozodi) ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşme sonuçlarından, alan notlarından ve araştırma günlüklerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akran öğretimi yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarını artırmıştır. Bu sonuçlar öğrenci ve veli görüşleri, ayrıca alan notları ve araştırma günlükleri ile de örtüşmektedir. Ayrıca akran öğretimi yönteminin; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, akıcı okuma, akran öğretimi, eylem araştırması

Abstract. In this study, it is aimed to determine the effect of peer tutoring method to resolve the difficulty in reading among 4th grade primary school students. The research is conducted with a group of five tutees who have reading difficulty and five tutors. The research was carried out in action research pattern of the qualitative research methods. Observation and interview methods were used to collect data. Fluent reading (speed reading, accuracy, prosody) and reading comprehension skill levels of students were obtained using Error Analysis Inventory and Prosodic Reading Scale. In addition; data were collected from the results of interview with students and parents, field notes and research journals. The obtained data were analyzed using content analysis method and percentages. According to the results obtained from research, peers tutoring method was increased the students' fluent reading and reading comprehension levels. These results are also supported by the opinions of students and parents, field notes and research journals. Moreover, it has been seen that peer tutoring method has positive contributions to the students' cognitive, affective and social aspects. The results obtained from this study were discussed in the relevant literature.

Keywords: Reading difficulty, fluent reading, peer tutoring, action research

* Bu çalışma, ilk yazarın, Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** *Sorumlu yazar / Correspondence:* Mustafa Türkmenoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Pozantı, Adana, e-mail: mturkm@hotmail.com

Giriş

Önceden, “yazılı simgeleri seslendirme” olarak tanımlanan okuma, zamanla değişim göstererek “yeni bir anlama ulaşma” olarak tanımlanmıştır. Günümüzde ise okuma; “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2007:1). Buna göre okumanın yazar ile okuyucu arasında etkileşime dayalı olduğu, okumanın belli bir yöntem ve amaç doğrultusunda yapıldığı ve okumanın anlama dayalı bir süreç olduğu görülmektedir.

Okuma becerisi, akademik yaşamda başarılı olmanın gerekliliklerindedir. Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı kesindir (Çaycı ve Demir, 2006). Çünkü neredeyse tüm dersler okuma becerisini gerektirmektedir. Bu yönüyle okuma, bireylerin okul hayatında başarılı olması açısından önemli bir yere sahiptir.

Okul çağındaki pek çok öğrenci üst sınıflara geçtiği hâlde okuma yazmada sorunlar yaşamaktadır. Yılmaz’a (2008) göre ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20’si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Fiziksel veya zihinsel herhangi bir engeli olmayan ama okuma-yazmada önemli güçlükler yaşayan bu öğrenciler her ne kadar sınıftaki akranları ile aynı düzeyde eğitim alsalar bile akranlarından okuma-yazma gibi temel becerilerde geride kalırlar. Okuma becerisini akranlarına göre yeteri kadar geliştirememiş bu öğrencilerin sınıf içindeki genel akademik başarı düzeyleri de düşük olmaktadır (Taşkaya, 2010; Yurdakal, 2014). Okuma güçlüğü, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak bir sorunu olmamasına rağmen, kendi yaş veya sınıf düzeyinin altında okuması ya da hiç okuyamamasıdır. Bu okuma güçlükleri, genellikle öğrencinin hazır bulunuşluğuna ilişkin yetersizliklere ve öğretimsel eksiklere bağlanmaktadır. Okuma bozukluğu olan bireyler sesli okumada çarpıklıklar, yanlış sözcük kullanma ve sözcük atlamalarla ayırt edilebilir. Sesli ve sessiz okuma hızları yavaştır ve anlama hataları vardır (Akyol ve Yıldız, 2010:1691).

İlköğretimin ilk yıllarında öğrencinin okumada güçlük yaşaması, okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanında, okuma sürecinde karşılaşılan sorunların öğrencilerin yalnızca okul başarısını değil, hem okuldaki sosyal yaşantısını hem de ileriki yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü okuma güçlüğü olan öğrenciler güvensizlik, isteksizlik ve çaresizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Uzunkol, 2013). Özellikle ilkökul çağında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin, yaşadıkları güçlüklerin tek başına üstesinden gelmesi zordur. Bu öğrencilere, okumayı geliştirici yöntem ve materyaller planlı bir şekilde sunulmalıdır. Aksi takdirde okuma güçlüklü öğrenciler hem akademik hem de okul dışı yaşamlarında zorluk çekerler.

Okuma güçlüğünü gidermek için ulusal ve uluslararası çalışmalarda birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden tekrarlı okuma (Samuels, 1979), akıcılığı geliştirme (Rasinski, 2010), eko ve paylaşımlı okuma (Rasinski, 2010; Vaughn, Chard, Bryant, Coleman, Tyler ve Lınan-Thompson, 2000), nörolojik etki (Flood, Lapp ve Fisher, 2005), yapılandırılmış okuma (Keskin, 2012) yöntemleri bunlardan bazılarıdır. Türkiye’de bu yöntemler kullanılarak farklı çalışmalarla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilebileceği ortaya konulmuştur (Yılmaz, 2006; Keskin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Yamaç, 2014; Aktepe ve Akyol 2015). Ancak akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, akran öğretimi yönteminin

kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Oysa son yıllarda akran öğretimi yöntemi öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler arasında yer almakta ve sıklıkla önemi üzerinde durulmaktadır (Can, 2009; Yardım, 2009; Akay, 2011; Demirel, 2013; Mazlum, 2015). Akran öğretimi, kaliteli bir eğitim ve etkili öğretim uygulamalarından biri olarak birçok ülkede kullanılmakta ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından desteklenmektedir (Blanch, Duran, Flores ve Valdebenito, 2012). Akran öğretimi; benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları şeklinde tanımlanmıştır (Ünver ve Akbayrak, 2013:214). Akran öğretimi, aynı ya da farklı yaş ve seviyeye sahip olan öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesi şeklinde de tanımlanabilir.

Akran öğretiminin; öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden birçok kazanımı vardır. Akran öğretimi, öğrencilerin akademik olarak gelişiminin yanında sosyo-duygusal becerilerinin (okul durumuna karşı tutum, disiplin ve öz saygı) gelişiminde de etkili olmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1998; akt. Blanch ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte Yardım'a (2009) göre akran öğretiminde öğrenciler bir problemin çözümünü grup arkadaşlarıyla tartışıp, probleme farklı çözüm yolları geliştirebilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerini destekler, teşvik eder ve bilgilerine değer verirler. Bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi, iletişimi artırarak dersi daha kolay anlaşılır ve zevkli hale getirir. Akran öğretimi, güvensizlik ve isteksizlik yaşayan okuma güçlüğü olan bireylerde etkili bir şekilde kullanılarak başarılı sonuçlar alınabilir. Böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarına destek verilerek başarılı ve olumlu duygulara sahip olmaları sağlanabilir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretiminin etkililiği araştırılmalıdır. Çünkü Vygotsky'nin destek ve dile ilişkin görüşleri, okuma becerilerinin geliştirilmesinde akran öğretiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Vygotsky (1978) çocuğun dil becerilerini kazanmasında sosyal çevre ve kültürün önemine değinmiştir. Bu çerçevede, çocuğa yetişkinin ya da daha deneyimli akranlarının destekte ve yardımda bulunması çocuğun gelişimine olumlu katkılar sunacağını belirtmiştir. Bu yönüyle ilkökul çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığında akran ve oyun gruplarında yer alan çocukların akranlarından destek alması önemli görülmektedir (Demirel, 2013). Gerek Vygotsky'nin (1978) dil gelişimine ilişkin görüşlerinden gerekse akran öğretimine ilişkin alanyazından (Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997; Fuchs, Fuchs ve Kazdan, 1999; Fuchs ve Fuchs, 2005; Can, 2009; Yardım, 2009; Akay, 2011; Demirel, 2013; Mazlum, 2015) okuma öğretiminde akran öğretiminin araştırılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Oysa özellikle Türkiye'de okuma becerilerinin gelişimine yönelik çok sayıda çalışma olmasına rağmen akran öğretimi bu alanda ihmal edilmiştir. Bu çalışmada, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecindeki rolüne odaklanılmıştır. Bu çalışma aracılığıyla okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik örnek bir uygulama konuyla ilgilenenlerle paylaşılmaktadır. Bu çalışma akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda var olan eksikliğin tamamlanmasına katkı sağlamasından dolayı önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının hem okuma eğitimi alanına ilişkin literatüre hem de sınıf içi uygulamalara pratik katkılar getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü'nü gidermede akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin etkililiğini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin hızlı okuma becerilerine olan etkisi nedir?
2. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin doğru okuma becerilerine olan etkisi nedir?
3. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerine olan etkisi nedir?
4. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin akran gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi nedir?
5. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
6. Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerine yönelik akran grupları öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?
7. Okuma becerilerini geliştirmede akran öğretimi uygulama süreci nasıl yürütülmektedir?

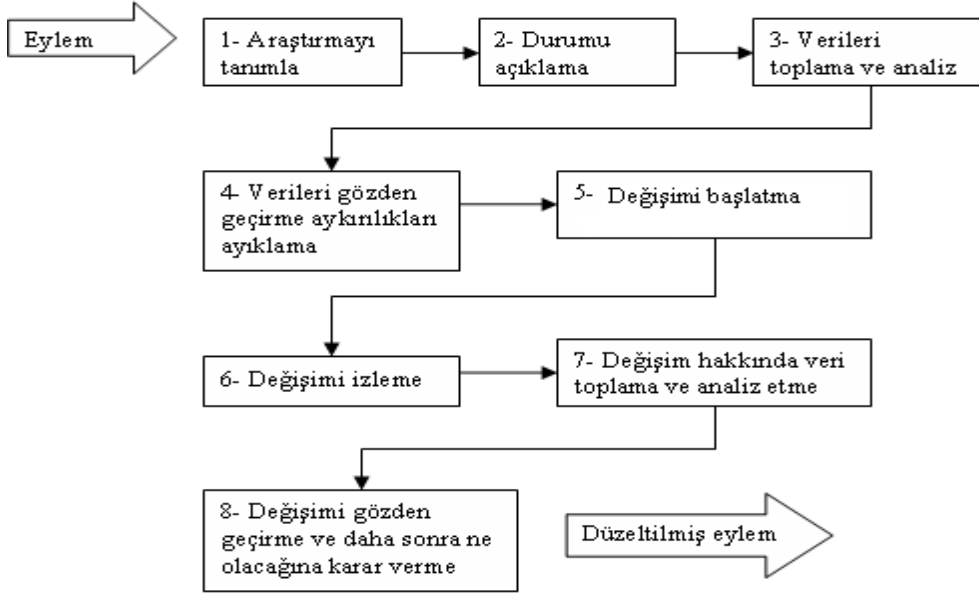
Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğüne gidermede akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliklerinin etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmacılar (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997) eylem araştırmasını, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Johnson, 2014:19). Bu çalışmada da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesine yönelik okuma etkinliklerinin yapılması çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlamıştır. Yine araştırmacılara (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomas ve Whitehead, 1996) göre eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlerini veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol olarak görülmektedir (Akt. Johnson, 2014:19). Araştırmacının kendi sınıfındaki bazı öğrencilerin okuma güçlüğü problemi yaşadığını tespit etmesi, kendi uygulamalarıyla bunu çözmeye çalışması ve bu süreçte gözlemler yapması çalışmaya eylem araştırması özelliği kazandıran diğer bir unsurdur. Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Fohsy, 1998; Tomlinson, 1995; akt. Johnson, 2014:19). Bu nedenle okuma etkinliklerinin planlanması, çalışma metinlerinin belirlenmesi, süreçte yapılacak eylemlerin tek tek oluşturulması ve alan uzmanlarıyla paylaşımı çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlayan diğer başka bir unsurdur.

Eylem araştırmaları, eğitimde kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görür (Johnson, 2014; Johnson ve Chritensen, 2014). Bu eylem araştırmasının kuramsal yönünü Vygotsky'nin görüşleri, uygulama boyutunu da akran öğretimini temel alan okuma etkinlikleri oluşturmuştur. Bassey (1998) eylem araştırmasını üç anahtar soruya dayalı olarak sekiz aşamaya ayırmıştır (Akt: Köklü, 2001:40). Bu üç anahtar soru ile soruya dayalı sekiz aşama aşağıda ve Şekil 1'de verilmiştir.

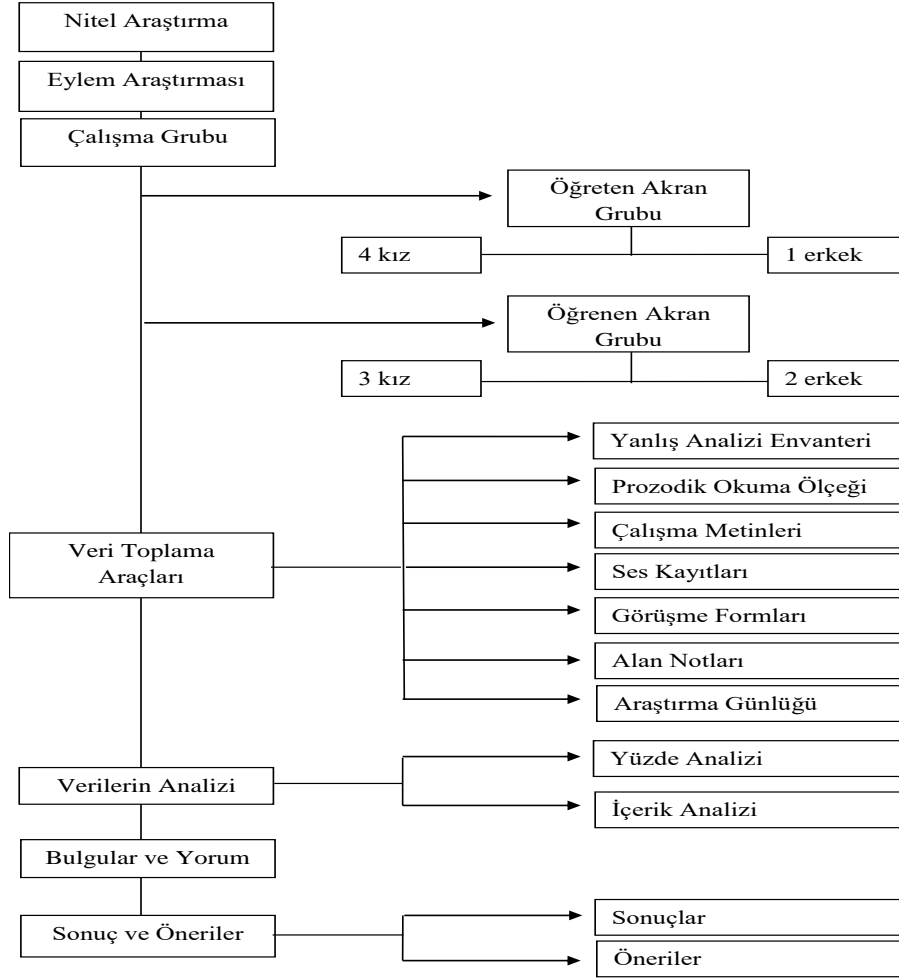
1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e)



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Basamakları (Basse, 1998; akt. Köklü, 2001:40).

Bassey'in (1998; akt. Köklü, 2001) eylem araştırmasıyla ilgili üç anahtar sorusuyla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

1. Bu çalışmada yukarıda eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan "Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda uygulama öncesi çalışma grubunun akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla okuma metinleri ve okuduğunu anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri'ne ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler toplanmış, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.
2. Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan "Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağımız?" sorusu kapsamında çalışma grubu için akran öğretimi yöntemine uygun okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri tasarlanarak değişim süreci başlatılmıştır.
3. Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan "Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?" sorusu kapsamında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri süreç odaklı olarak izlenmiştir. Süreç içerisinde ara değerlendirme yapılmıştır. Süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur. Araştırmanın sonunda da öğrencilere okuma metinleri ve anlama soruları uygulanmıştır. Bunlar Yanlış Analizi Envanteri'ne ve Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları ön değerlendirme ve ara değerlendirme sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve yapılan uygulamaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır. Şekil 2'de araştırmanın deseni ve akış şeması verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Deseni ve Akış Şeması

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı I. dönemde Adana ili, Pozantı ilçesine bağlı bir merkez ilkokulda öğrenim gören on kişiden oluşan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden beşi öğrenen akran, beşi de öğreten akran grubundandır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı okul ve kendi sınıfı tercih edilmiştir. Çünkü araştırmacı, bu okula ve sınıfa öğretmen olarak yeni atandığında bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığını tespit etmiştir. Bu güçlüğü giderilmesine yönelik yapılan bu çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:112). Araştırmacının hazırlanmış olduğu ölçüt listesi aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubu Ölçüt Listesi

Öğrenen Akran Grubu Ölçütleri	Öğreten Akran Grubu Ölçütleri
1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması	1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması
2. Aynı sınıfta olması	2. Aynı sınıfta olması
3. Akıcı okuma becerilerinin düşük olması	3. Akıcı okuma becerilerinin yüksek olması
4. Okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması	4. Okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması
5. Çalışmalara katılımın gönüllü olması	5. Çalışmalara katılımın gönüllü olması

Araştırmacının çalışma grubunu beş öğrenen (destek alan), beş de öğreten (destek veren) akran grubu oluşturmaktadır. Araştırmacının sınıfında 27 öğrenci bulunmaktadır. Taşıma merkezi olan okulda çalışma yapılacak sınıfta taşınmalı eğitim kapsamında üç öğrenci vardır. Çalışma hafta içi ders saatlerinin dışında ve hafta sonunda arkadaşlarıyla birlikte yapılacağından dolayı bu öğrencilerin çalışmaya katılmaları güç olabilir. Bu nedenle bu öğrenciler, çalışma grubunun oluşturulmasında değerlendirilmeye alınmamıştır. Ayrıca bir öğrencinin anadili Türkçe olmadığından (Suriye uyruklu) geriye kalan 23 öğrenci çalışma grubunun oluşturulması için ön değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları farklı bir kitapta yer alan “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metin öğrencilere okutulmuştur. Bu metinle ilgili okuduğunu anlamaya yönelik sorular hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama ses kaydına alınmış ve alan uzmanına gönderilerek Yanlış Analizi Envanteri’ne göre okuma hızı ve doğru okuma becerisi, Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği ile de öğrencilerin prozodi düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Okuduğunu anlama boyutunu ölçmeye yönelik olarak da aynı öyküleyici metin kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından metinle ilgili üç adet basit anlamaya, iki adet de derin anlamaya yönelik soru uygulanmış ve değerlendirme yapılmıştır.

Elde edilen veriler işlenerek, akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama becerilerinden alınan puanlara göre, ölçme araçları tarafından kabul edilen “zayıf okuyucu” kapsamına giren beş öğrenci araştırmacının öğrenen akran grubuna dâhil edilmiştir. Öğrenen akran grubuna dâhil edilen bu öğrencilerin tanılanmış fiziksel ya da zihinsel herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Ölçülen boyutların (okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama) tamamında başarılı olan ilk beş öğrenci de araştırmacının öğreten akran grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin belirlenmesi aşağıdaki Tablo 2’de gösterilen öğrenci listesine göre oluşturulmuştur.

Tablo 2.
Çalışma Grubunun Oluşturulmasında Temel Alınan Okuma Puanları

Öğrenci Kod Adları	Hız(dk)	Doğruluk(%)	Prozodi	Anlama(%)	
Kazım	103	95	49	75	Akcı okuyucular (Öğreten akranlar)
Zeynep	89	95	49	75	
Merve	83	95	47	75	
Hatice	79	95	52	67	
Aysel	74	96	45	67	
...
Nermin	49	78	17	33	Zayıf okuyucular (Öğrenen akranlar)
Sefa	43	71	15	16	
Melis	40	87	13	41	
Yusuf	34	85	13	58	
Serpil	33	89	15	16	

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilk beş öğrenci öğretan akran, son beş öğrenci de öğrenen akran grubunu oluşturmaktadır. Öğreten akran öğrencilerinin öğrenen akran öğrencilerine göre okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Son durumda araştırmanın çalışma grubu; beş öğrenen akran ve beş öğretan akran grubunda olmak üzere toplamda 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel olmak üzere farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama yöntemleri ve bu yöntemlerle ilgili veri toplama araçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Nitel Veri Toplama Yöntemi		Nicel Veri Toplama Yöntemi
Gözlem	Görüşme	Envanter ve Ölçek
1. Alan notları	1. Görüşme formları	1. Yanlış Analizi Envanteri
2. Araştırma günlüğü	2. Ses kayıtları	2. Prozodik Okuma Ölçeği

Tablo 3’te görüldüğü gibi nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme, nicel veri toplama yöntemlerinden ise envanter ve ölçek kullanılmıştır. Gözlem verileri; alan notları ve araştırma günlüğünden elde edilmiştir. Görüşme verileri ise görüşme formları ve ses kayıtlarından elde edilmiştir. Ayrıca nicel verileri ise, Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği’nden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Yanlış Analizi Envanteri: Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde ve yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Akyol’un (2011:98-103), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’dan (1986) Türkçeye uyarlamış olduğu “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır.

Prozodik Okuma Ölçeği: Prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. 15 maddelik beşli likert tipi ölçekteki her bir maddeden alınabilecek maksimum puan 4 iken minimum puan 0’dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersinden puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-60 arasında değişmekle birlikte, 30 puan ve üzeri prozodik okuyabilir olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma Metinleri: Okuma etkinliklerinde, MEB tarafından onaylı 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır. Metinler seçilirken okutulacak kelime sayısının sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü Yanlış Analiz Envanteri’nde kullanılan okuma metinlerinin öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmesi gerekir. Sınıf düzeyine göre, kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olabilir (Akyol, 2011:98):

- Birinci ve ikinci sınıflar; 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar; 101-200 kelime arası
- Beşinci ve altıncı sınıflar; 201-300 kelime arası
- Yedinci ve sekizinci sınıflar; 301-350 kelime arası

Yapılan bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıfta olması dikkate alınarak, çalışma boyunca kullanılan metinlerin 200 kelimeyi aşmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca çalışma

metinleri dışında akran gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla ön, ara ve son değerlendirmede kullanılan metinler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Değerlendirme Metinleri

Metin Türü	Ön Değerlendirme Metni	Ara Değerlendirme Metni	Son Değerlendirme Metni
Öyküleyici	Çatlak Kova	Tilki İle Üzümler	Çatlak Kova
Bilgilendirici	İzcilik	İlk Hava Şehidimiz	İzcilik
Şiir	Çiftçiler	Tasarruf Ne Güzeldir	Çiftçiler

Görüşme Formları: Öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, başka araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlara veya ölçeklere bağımlı olmaya ve onları kullanmaya eğilimli değildirler (Creswell, 2014:185). Öğrencilere ve velilere yönelik görüşme soruları hazırlanırken öncelikle, araştırma amaçları ve gözlemler doğrultusunda hazırlanan sorular işlerlik, dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla üç uzmana (okuma eğitimi alanında uzman akademisyen, psikolog ve Türkçe öğretmeni) gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrenci ve velilerle, uygulama süreci bittikten sonra yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşme verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Alan Notları: Alan notları, nitel araştırmacının birincil kayıt aracıdır. Bu notlar; insanlar, olaylar, etkinlikler ve karşılıklı konuşmalar hakkında betimlemelerle dolu; düşünceler, önseziler ve ortaya çıkan örüntülere ilişkin notların alındığı ve araştırmacının gözlemlerinin yanında bireysel tepkilerini de görebileceğimiz bir yerdir (Glesne, 2012:96; Yıldırım ve Şimşek, 2005:301). Patton'a (2014:303) göre alan notlarının yazıldığı tarih verilmeli, gözlemin nerede gerçekleştiği, kimlerin bulunduğu, fiziksel ortamın nasıl olduğu, hangi sosyal etkileşimlerin ve etkinliklerin gerçekleştiği gibi temel bilgiler yazılmalıdır. Çünkü bu notlar, daha sonra analiz sırasında bir gözleme geri dönülmesine imkân sağlayan, nihayetinde araştırmacının bulgularını okuyan kişiye araştırmada gözlemlenen etkinlikleri ayrıntılı olarak görmesine izin veren betimsel bilgiler içermesi gerekir. Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde tutulan notlar alan notlarını oluşturmaktadır. Alan notlarında araştırmacı gözlem verilerine ve süreçle ilgili yorumlarına yer vermiştir. Alan notlarından elde edilen veriler, gözlem sırasındaki bağlamların kaydedilmesini sağlamıştır.

Araştırma Günlüğü: Araştırma günlüğü, araştırma boyunca araştırmacının davranışlarının ve hislerinin kaydedildiği öz yaşam öyküsel notların toplandığı yerdir. Araştırma günlüğü araştırmacının, katılımcıların nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl biçimlendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında düşünmeyi sağlayan bir araçtır (Glesne, 2012:104). Bu araçlar; bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:301). Araştırmacı tarafından uygulama gününün sonunda tutulan değerlendirme notları araştırma günlüğünü oluşturmaktadır.

Alan notları ve araştırma günlüğü, araştırmacının sürece yönelik betimlemelerini ve uygulamalara ilişkin eleştirel bir yaklaşımı içermektedir. Sürece yönelik betimlemeler öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına, ilgilerine, akranlarıyla iletişime vurgu yapmaktadır. Uygulamalara ilişkin eleştirel yaklaşım ise uygulanan etkinliğin işe yarayıp yaramadığına yönelik araştırmacının değerlendirmelerini ifade etmektedir. Bu durum araştırmada kullanılan stratejilerin geliştirilmesini sağlayarak amaca daha fazla hizmet edebilecek yöntemlerin oluşturulmasına katkıda bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, “Hazırlık Süreci” ve “Uygulama Süreci” olarak iki adımdan oluşmaktadır.

Hazırlık Süreci. Çalışmaya katılacak öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve gönüllü olmayan öğrenci çıkmamıştır. Çalışmaya katılacaklar için öğrenci onay belgesi ve veli onay belgesi alınmıştır. Ayrıca çalışma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada akran öğretimi uygulamasına başlamadan önce öğretmen akran rolünü üstlenecek olan öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Buna yönelik olarak öğretmen akran grubuna; akran öğretimi yöntemi, okuma hataları ve çalışmanın uygulamaları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme süresince akranlarına nasıl davranmaları gerektiği, nasıl yanlışlarını düzeltecekleri, ne zaman destek veya ipucu vermeleri gerektiği modellenerek anlatılmıştır. Araştırmacı, bilgilendirme sürecinde öğretmen akran rolünü üstlenen öğrencilerden ikisi ile akran öğretimini modellemiştir. Araştırmacı öğretmen akran rolünü alarak öğrenen öğrenciye kullanılması gereken övgü kelimelerini kullanmış, öğrenenin yanlışlarına nerede ve ne zaman müdahale edilmesi gerektiğini göstermiştir.

Sınıfta bulunan 23 öğrencinin akıcı okuma becerilerini (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metin ve anlama soruları yöneltilmiştir. Bu metnin değerlendirilmesi yapılarak akran grupları oluşturulmuştur. Bu metin ayrıca akran grubu öğrencilerinin ön değerlendirme metinlerinden birisi olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için “Çatlak Kova” adlı öyküleyici metnin dışında “İzcilik” adlı bilgilendirici metin; “Çiftçiler” adlı şiir türündeki metin ve anlama soruları farklı günlerde öğrencilere uygulanmış ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Böylece akran gruplarının ön değerlendirme sonuçları oluşturulmuş ve çalışmanın uygulama basamağına geçilmiştir.

Uygulama Süreci. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının I. dönemi 17 haftalık çalışma sürecini kapsamaktadır. Çalışma grubu ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Akran grupları ile uygulamalara başlamadan önce her iki gruba uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Böylece akran gruplarının okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma puanları ve okuduğunu anlama yüzdeleri üç metin türü kullanılarak ortaya konulmuştur.

Öğrenen akran ve öğretmen akran grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme olmak üzere toplam üç değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön değerlendirme, çalışmaya başlamadan bir hafta önce, ara değerlendirme çalışmanın sekizinci haftası, son değerlendirme ise çalışmanın sonunda yapılmıştır. Ön, ara ve son değerlendirmede her üç metin türü de kullanılmıştır. Çalışma sonunda akran grupları ile her hafta üç saat olmak üzere 15 hafta boyunca toplam 45 ders saati uygulama yapılmıştır.

Her çalışma sürecinde izlenen uygulama basamakları şu şekildedir:

Öğretmen metni sesli olarak okur.

Öğreten akran, öğrenen akran metni sesli olarak okur. Okuma sırasında öğrenen akran metinden okumayı takip eder.

Öğrenen akran ve öğreten akran eşli okuma yapar. Bir kelimeyi/cümleyi öğreten akran, diğer kelimeyi/cümleyi öğrenen akran okur. Öğrenen akranın okumakta zorlandığı kelimelerde/cümlelerde arkadaşı yardımcı olur.

Öğrenen akran metni tek başına okumaya başlar. Bu arada öğreten akran okumayı takip eder. Arkadaşının okuma hatalarını not alır, yanlış okuduğu kelimelerin altını çizer.

Okuma bittikten sonra öğreten akran, öğrenen akranın yanlış okuduğu kelimeleri gösterir ve öğrenen akran kelimeleri tekrar okur.

Öğrenen akran yanlış okuduğu altı çizili kelimeleri küçük bir kâğıda yazar ve *kelime kumbarasına* atar. Öğrenen akranın zorlandığı konularda öğreten akran yardımcı olur.

Her çalışma başında ve sonunda *kelime kumbarasından* kelimeler çekilir ve sırayla öğreten ve öğrenen akran okur. Böylece “*kelime kumbarası oyunu*” kurgulanır. Bu oyunu en az hata yapan kazanır.

15 haftalık uygulama sonunda öğrencilerin ve velilerin akran öğretimi ile okuma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğrenciler ve veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama sırasında alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerden olan yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın “Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular” başlığındaki tablolarda değişim yüzdeleri kullanılmıştır. Değişim yüzdesi, öğrencilerin çalışmaya başlamadan önceki okuma becerisi ile çalışmadan sonraki okuma becerisindeki gelişimi yüzde olarak ifade etmek için kullanılmıştır. Diğer bir deyişle değişim yüzdesi, yapılan çalışmanın öğrencilerin okuma becerilerine ne düzeyde katkısı olduğunu sayısal olarak ifade etmek için oluşturulmuştur. Değişim yüzdesi aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır.

$$\text{Değişim Yüzdesi} = \frac{(\text{son değerlendirme puanı} - \text{ön değerlendirme puanı}) \times 100}{\text{ön değerlendirme puanı}}$$

Verilerin analize hazırlanması için, görüşme çözümlenmeleri, alan notlarının ve araştırma günlüğünün çözümlenmeleri yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin tamamı okunmuş ve incelenmiştir. Verilerin tamamı okunduktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Verilerin kodlanması araştırmacı ve bir uzmanla beraber eş kodlama şeklinde yapılmıştır. Kodlama işleminde bilgisayar programı kullanılmamış elle kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında ana temalara ve bu temalarla ilişkili alt temalara ayrılmıştır. Son basamak olarak temaların yorumlanması ve alanyazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır.

Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği, araştırılan konunun olabildiğince tarafsız ve olduğu şekliyle gözlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

- *Veri çeşitlemesi*
- *Ayrıntılı betimleme*
- *Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem*
- *Katılımcı onayı (üye kontrolü)*
- *Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi*

Veri çeşitlemesi: Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini önemli ölçüde artıracaktır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılarak araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Bu süreçte akran gruplarıyla yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin çalışma sürecine ilişkin alan notları ve araştırma günlüğü tutulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrenci ve velilerle bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Ayrıntılı betimleme: Okuyucuların kendi durumları ile araştırılan ortamın birbiriyle ne derece örtüşüğünü görebilmelerini sağlamak ve böylelikle araştırma bulgularının farklı durumlara nakledilebilirlik derecesini görmek amacıyla çalışmayı belli bir bağlama oturtmak için gereken detaylı bir tanımlamanın yapılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır (Merriam, 2013:221; Yıldırım ve Şimşek, 2005:270). Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden, araştırmacının notlarından ve günlüğünden doğrudan alıntı yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın; yöntemi, çalışma grubu, güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için yapılanlar, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçleri farklı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem: Veri toplama süresince uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem yapılmıştır. Araştırmacı veri kaynakları (katılımcılar, gözlenen ortamlar vb.) ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde olmalıdır. Böylece veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:265-266). Akran gruplarıyla 15 haftalık uygulama sürecinde uzun süreli etkileşim gerçekleşmiş ve bu süreçte sürekli gözlem yapılmıştır.

Katılımcı onayı (üye kontrolü): Katılımcıların ve onların düşüncelerinin doğru olarak temsil edildiğinden emin olmak için görüşme dökümlerinin, taslak raporun katılımcılar ile paylaşılması ve geri bildirim alınmasıdır (Glesne, 2012:66; Merriam, 2013). Görüşme sonucunda elde edilen dökümler katılımcılar ile paylaşılarak, katılımcı onayı alınmıştır. Aynı zamanda görüşme yapılacak öğrenci ve velilerden istekli ve gönüllü olanlar ile çalışma yapılmıştır. Bu sayede çalışma ortamında doğal yapının korunduğu ve samimi yanıtlar alındığı düşünülmektedir.

Meslektaş (alan uzmanı) değerlendirmesi: Çalışma süreci, ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle örtüşme ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmaları kapsar. Kısaca uzman incelemesi, çalışmalara dışarıdan birinin fikir ve katkı sağlamasıdır (Glesne, 2012:66; Merriam, 2013:221). Çalışma süresince uygulanan etkinlikler, kullanılan metinler; çalışmanın uygulanma yöntemi, raporlaştırılması okuma eğitimi alanında uzman akademisyen tarafından araştırmanın her aşamasında değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen ham veriler ile ortaya çıkmaya başlayan bulgular, iki alan uzmanı (akademisyen ve psikolog) ile birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde akran gruplarının okuma becerisi ile ilgili bulgulara, öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgulara, alan notları ve araştırma günlüğünden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular

Bu bölümde akran gruplarının okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama beceri gelişimiyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Okuma Hızı Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Akran Gruplarının Okuma Hızı Gelişim Sonuçları

Akran Grupları	Ölçülen Metin Türü	Ön değerlendirme	Ara değerlendirme	Son değerlendirme	Değişim yüzdesi*
Öğreten	Öyküleyici	87	98	111	%28
Akran	Bilgilendirici	83	94	104	%25
Grubu	Şiir	93	107	122	%31
Öğrenen	Öyküleyici	45	64	65	%44
Akran	Bilgilendirici	40	58	71	%78
Grubu	Şiir	41	87	109	%166

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 5’te akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuma hızı gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* okuma hızları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %21; bilgilendirici metin türünde %25; şiir türünde %31 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az bilgilendirici metin türünde görülmüştür. Yine tablodaki verilere göre *öğrenen akran grubunun* okuma hızları her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre *öğrenen akran grubunun* okuma hızlarındaki artış öyküleyici metin türünde %44; bilgilendirici metin türünde %78; şiir türünde %166 olmuştur. Okuma hızındaki artış en fazla şiir türü metinde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

Doğru Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Akran Gruplarının Doğru Okuma Gelişim Sonuçları

Akran Grupları	Ölçülen Metin Türü	Ön değerlendirme	Ara değerlendirme	Son değerlendirme	Değişim yüzdesi*
Öğreten	Öyküleyici	95	99	99	%4
Akran	Bilgilendirici	96	97	99	%3
Grubu	Şiir	97	100	100	%3
Öğrenen	Öyküleyici	84	92	95	%13
Akran	Bilgilendirici	85	92	95	%12
Grubu	Şiir	83	94	98	%18

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 6’da akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre doğru okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* doğru okuma yüzdeleri her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* doğru okuma yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %4; bilgilendirici metin türünde %3; şiir türünde %3 olmuştur. Doğru okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

Yine tablodaki verilere göre *öğrenen akran grubunun* doğru okuma yüzdeleri her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre *öğrenen akran grubunun* doğru okuma yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %13; bilgilendirici metin türünde %12; şiir türünde %18 olmuştur. Doğru okuma yüzdesindeki artış en fazla şiir türü metinde; en az bilgilendirici metin türünde görülmüştür.

Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7.

Akran Gruplarının Prozodik Okuma Gelişim Sonuçları

<i>Akran Grupları</i>	<i>Ölçülen Metin Türü</i>	<i>Ön değerlendirme</i>	<i>Ara değerlendirme</i>	<i>Son değerlendirme</i>	<i>Değişim yüzdesi*</i>
Öğreten Akran Grubu	Öyküleyici	48	53	55	% 15
	Bilgilendirici	49	52	56	% 14
	Şiir	49	53	55	% 14
Öğrenen Akran Grubu	Öyküleyici	15	27	34	% 126
	Bilgilendirici	15	24	36	% 140
	Şiir	15	30	35	% 133

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Tablo 7’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre prozodik okuma gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* prozodik okuma puanları her üç metin türünde de artış göstermiştir. Buna göre *öğreten akran grubunun* prozodik okuma puanındaki artış öyküleyici metin türünde %15; bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde %14 olmuştur. Prozodik okuma yüzdesindeki artış en fazla öyküleyici metin türünde; en az bilgilendirici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

Yine tablodaki verilere göre *öğrenen akran grubunun* prozodik okuma puanları her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre *öğrenen akran grubunun* prozodik okuma puanındaki artış öyküleyici metin türünde %126; bilgilendirici metin türünde %140; şiir türünde %133 olmuştur. Prozodik okuma yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici metin türünde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimiyle İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’de akran gruplarının ön, ara ve son değerlendirmede metin türlerine göre okuduğunu anlama gelişim sonuçlarına yer verilmiştir. Tablodaki verilere göre ön değerlendirmeden son değerlendirmeye kadar *öğreten akran grubunun* okuduğunu anlama yüzdeleri her üç metin türünde

de artış göstermiştir. Buna göre öğreten akran grubunun okuduğunu anlama yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde ve şiir türünde %11; bilgilendirici metin türünde %15 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici tür metinde; en az öyküleyici metin türünde ve şiir türünde görülmüştür.

Tablo 8.

Akran Gruplarının Okuduğunu Anlama Gelişim Sonuçları

Akran Grupları	Ölçülen Metin Türü	Ön değerlendirme	Ara değerlendirme	Son değerlendirme	Değişim yüzdesi*
Öğreten	Öyküleyici	72	72	80	% 11
Akran	Bilgilendirici	68	70	78	% 15
Grubu	Şiir	70	77	78	% 11
Öğrenen	Öyküleyici	46	52	70	% 52
Akran	Bilgilendirici	23	43	63	% 173
Grubu	Şiir	35	58	67	% 91

*Not: Değişim yüzdeleri sadece ön ve son değerlendirme ölçüm sonuçlarından hesaplanmıştır.

Yine tablodaki verilere göre *öğrenen akran grubunun* okuduğunu anlama yüzdeleri her üç metin türündeki ölçümlerde artış göstermiştir. Buna göre öğrenen akran grubunun okuduğunu anlama yüzdesindeki artış öyküleyici metin türünde %52; bilgilendirici metin türünde %173; şiir türünde %91 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesindeki artış en fazla bilgilendirici metin türünde; en az öyküleyici metin türünde görülmüştür.

Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran öğretimi yöntemi sürecine ilişkin akran grubu öğrencilerinin duygu, düşünce ve deneyimleri bu başlık altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular “Yardım ve Destek, Okuma Gelişimine Katkısı, Başarılı Olma, Etkileşim Desteği, Kelime Kumbarası Oyunu” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Yardım ve destek. Bu temaya ait bulgulara göre öğrencilerin akranlarının kendilerine yardım etmesi ve okuma sürecinde dönütler vermesi, onların mutlu olmasına, kendilerini iyi hissetmesine ve okuma hatalarının giderilmesine katkı sağlamaktadır. Bu duruma ilişkin öğrenen akran grubundaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Melis: “Arkadaşım bana yardımcı olduğunda o kelimeleri düzelterip kendimi daha iyi hissediyordum. Arkadaşım bana kelimeyi yanlış okudun diyordu ben de anlayarak dikkatlice okuyordum. Kendimi iyi hissediyordum.”

Yusuf: “Mutlu oluyorum. Çünkü arkadaşlarım bana yardım ediyor.”

Nermin: “Arada sırada yanlış okuyorum onu düzeltmeye çalışıyorum doğru okumaya çalışıyorum. Arkadaşım yardımcı olduğunda kendimi iyi hissediyorum.”

Sefa: “İyi hissediyorum. Arkadaşım yardımcı olduğunda yanlışlarımı düzeltebiliyorum.”

Serpil: “Sevinliyordum. Arkadaşlar yardımcı olunca metni daha iyi anlıyordum.”

Bu duruma ilişkin öğretmen akran grubu öğrencileri de benzer duyguları okumalarına yardım ettikleri arkadaşlarının okuma hataları azaldığında da yaşamaktadır. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarının okumalarına destek vermesi ve arkadaşlarının okumalarındaki iyileşmeler, öğretmen akran öğrencilerinin mutluluk, sevinç, heyecan gibi olumlu duygu hissetmesini sağlamaktadır. Buradaki duygunun kaynağı, destek verdiği arkadaşının okumasındaki iyileşme ve bu iyileşmeye katkıda bulunduğu düşüncesi olarak görülmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

Kazım: *“Daha iyi hissediyordum çünkü okumasını biraz daha geliştiriyordu. Okumasında bir bozukluk olmuyordu.”*

Aysel: *“Daha iyi okumaya başladığını düşünüyordum. Mutlu hissediyordum ona katkıda bulunduğum için.”*

Hatice: *“Arkadaşım kendini mutlu hissediyordu, ben de onunla mutlu oluyordum. Heyecan hissediyordum belki yanlışlarını anlayamam diye.”*

Zeynep: *“Onun gibi mutlu oluyordum çünkü kendileri de mutlu oluyordu.”*

Merve: *“Seviniyordum çünkü arkadaşım okumasını düzeltmiş diye görüyordum.”*

Okuma gelişimine katkısı. Akran öğretimi uygulama sürecinin okuma gelişimine ilişkin öğrenci görüşlerine göre her iki akran grubundaki öğrenciler de okuma becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Buna göre hem öğrenen hem de öğretmen akran grubu öğrencileri okuma hatalarında azalma, okuma hızlarında artma ve okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma miktarlarında da artışlar olmuştur. Bu duruma ilişkin öğrenciler, aile üyelerinden de olumlu dönütler almaktadırlar. Hatta bazı aileler akran öğretimi çalışmalarının devam etmesini istemektedirler. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis(Öğrenen Akran): *“Evet, önceden daha fazla hata yapıyordum atlayıp geçiyordum. Şimdi atlayıp geçmiyorum, hepsini okuyorum. Bir metni okurken yanlışım iki üç tane oluyor, şimdi daha az oluyor. Şimdi okumam gelişti öbür arkadaşlarım gibi okumam iyi onlar gibi okuyabiliyorum. Kitapları daha çabuk okuyabiliyorum. Eskiden 16 sayfalık kitapları zor okuyordum şimdi daha kalın kitapları okuyorum.”*

Yusuf(Öğrenen Akran): *“Önce okurken yanlışlarım oluyordu. Yavaş okuyordum. Şimdi daha hızlı okuyorum. Kelimeyi okurken takılmıyorum, az yanlışım oluyor.”*

Serpil(Öğrenen Akran): *“Önceden okumam kötüydü bir yerlerde takılıyordum şimdi okumam gelişti takılmadan okuyorum, yanlışlarımı düzeltiyorum.”*

Aysel(Öğreten Akran): *“Okurken bazen ben de hata yapabiliyordum. Ama sonra okuya okuya benim de okumam düzeldi. Yanlışlarım azaldı.”*

Zeynep(Öğreten Akran): *“Benim de önceden yanlışlarım çıkabiliyordu. Ama çalışmadan sonra yanlışlarım azaldı şimdi daha iyi okuyabiliyorum.”*

Merve(Öğreten Akran): *“Okumam daha da güzelleşti. Annem, ağabeyim okuma kursunu bırakma okuman güzelleşti, diyorlar.”*

Başarılı olma duygusu. Öğrenen akran grubu öğrencileri okuma hataları azaldığında ve başkaları tarafından beğenildiğinde kendilerini mutlu hissetmekte ve kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Öğrencilerin hatasız okuması ve bunu fark etmesi onları bağımsız okumaya

yönlendirmektedir. Öğrenciler bu süreçte okuma becerisine yönelik başarı tadını almaktadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

Melis: *“Mutlu oluyordum. İki yanlışım çıktığında seviniyordum çünkü kelime kumbaramda daha az kelime oluyordu.”*

Yusuf: *“Seviniyorum. Çünkü daha az hata yapınca mutlu oluyorum. Hatam az olduğu zaman daha güzel okuma yapıyorum.”*

Nermin: *“Çok mutlu oluyorum çünkü az yanlışım olduğunda seviniyorum.”*

Sefa: *“Kendimi daha iyi hissedirim, sevinirim. Çünkü metni yanlışsız okuduğumda arkadaşlarım, öğretmenlerim okumamı beğeniyor.”*

Serpil: *“Seviniyordum az yanlış çıkınca kendim okuyordum. Az yanlışım çıktığında kendi başıma metni okuyup anlayabiliyorum.”*

Etkileşim desteği. Akran öğretimi uygulaması, karşılıklı etkileşimi sağladığı için okumaya sosyal bir etkinlik rolü vermektedir. Hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencileri tek başlarına okumak istememektedirler. Bir arkadaş grubunda okuma, öğrencileri sıkılamakta, eğlendirmekte; güçlük çekenlerin düzeltme, destek ve kontrol ihtiyacını karşılamaktadır. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: *“Arkadaşımla okumak daha zevkli çünkü arkadaşım metni bana okuyor, ben de takip ediyorum. Sonra ben de okuduğum da o da beni takip ediyor, yanlış okuduğum kelimeleri bana söylüyor.”*

Yusuf: *“Arkadaşımla okumak daha zevkli çünkü daha eğlenceli oluyor. Kendi başıma okuyunca sıkılıyorum. Arkadaşımla okuyunca zaman çok hızlı geçiyor.”*

Nermin: *“Arkadaşımla okumak daha zevkli. Bir ben okuyorum bir o okuyor. Tek başına okumak beni sıkıyor.”*

Sefa: *“Arkadaşımla, çünkü arkadaşım daha iyi okuyabilirim. Çünkü tek başıma okuyamam, yanlış okuyabilirim. Tek başıma düzeltmem zor olabilir.”*

Aysel: *“Arkadaşımla okumak isterim. Arkadaşımla okuyunca yorulmuyorum, keyifli oluyor.”*

Kelime kumbarası oyununun duygusal etkisi. Araştırmada akran etkileşimlerini artırmak amacıyla okuma etkinliklerinde kelime kumbarası oyunu tasarlanmış ve her çalışmada oyuna yer verilmiştir. Akran grupları kelime kumbarası oyununun kendilerini rahatlattığını, eğlendirdiğini ve heyecan yaşattığını ifade etmişlerdir. Oyunun kapsamında olan kazanma ve kaybetme duygusu öğrencilerin oyuna karşı ilgi ve heyecanı artırmıştır. Bu sayede öğrenciler yanlış okuduğu kelimenin farkına varıp onu düzeltmeye çalışmak için çaba sarf etmişlerdir. Bu oyun her iki grup arasındaki etkileşimi artırmakta ve etkinlikleri daha dinamik hale dönüştürmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: *“Kelime okuma oyununu arkadaşım oynadığımda kendimi rahat hissediyordum. Benim doğrum baya çıkmıştı, arkadaşın da baya yanlış çıkmıştı. İki üç tane kelime yanlış okuduğum için daha mutlu oluyordum.”*

Yusuf: *“Eğlenceli oluyor oyun. Sırayla okuyorduk daha az yanlış yapan oyunu kazanıyordu.”*

Nermin: “Çok zevkli olduğundan mutlu oluyorum. Hem o hem ben kazanıyorum arkadaşım kazandığında onu tebrik ediyorum, ben kazandığımda o da beni bazen tebrik ediyor.”

Sefa: “İyi hissediyordum bazen yeniyordum bazen de arkadaşım yeniyordu. Faydalı oldu bize. Çünkü yanlış okuduğum kelimeleri görüyordum ama bu sefer doğru okuyordum.”

Aysel: “Eğlenceli oluyordu, güzel bir oyundu. Yanlış okuduğumuz kelimeleri düzeltiyorduk. Bir defa arkadaşım kazanmıştı. Üzülmedim oyun olduğu için üzülmemeye gerek yoktu.”

Merve: “Eğlenceliydi, heyecanlı oluyordum oynarken.”

Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan akran öğretimi yöntemi sürecinde ilişkin araştırmaya katılan öğrenci velilerinin çalışma sürecinde kendi çocuklarındaki gözlemleri sorgulanmıştır. Bu noktada temel olarak veli gözüyle akran öğretim yöntemi sürecinin öğrencilere yansımalarının nasıl olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular

“Evde Okuma Çalışmalarını Sürdürme, Okuma Gelişimi, Akran Grubunda Çalışmaya İsteklilik” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Evde okuma çalışmalarını sürdürme. Yapılan çalışmaların evde nasıl devam ettiğine ilişkin akran grupları velileriyle yapılan odak grup görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin çalışmaları evde de devam ettirmek istedikleri ve bunun için de desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Çalışmadaki akran desteğini yeri geldiğinde aile bireyleriyle gidermeye çalışmışlardır. Buna göre öğrenciler, okuma çalışmalarını evde de sürdürmekte ve akran grubu çalışmaları kapsamında gördükleri takip ve desteği evde de görmek istemektedirler. Buna ilişkin veli görüşleri şöyledir:

Sefa'nın babası: “Evde çalışıyorlardı. Bazen de benimle çalışıyordu. Baba ben okuyayım, sen de beni takip et, yanlışlarımın altını çiz, diyordu. Hatalarını görüyordu.”

Nermin'in annesi: “Arkadaşlarıyla beraber okuma çalışması yapmak istiyor. Ben okuyayım, sen de dinle, diyor.”

Melis'in annesi: “Arkadaşlarıyla çalışıyordu. Hatta benle de çalışıyordu. İlk ben okuyordum sonra Melis okuyordu. Senin gibi okumak istiyorum ama okuyamıyorum, diye yakınıyordu. Tek başına okumuyor, kitabı kapatıyor.”

Okuma gelişimi. Akran grubu velileri öğrencilerin okuma becerilerinde olumlu değişikliklerin olduğunu ve bu gelişimin diğer derslerle de başarısını artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi diğer derslerde de başarılarını artırmaktadır. Çalışmanın öğrencilerin kelime hazinesini artırdığı, kitap okuma alışkanlığına olumlu katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve bunun sosyal yaşantısında insanlarla iletişimine de olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir. Bu konudaki veli görüşleri şöyledir:

Sefa'nın babası: “Okuması ilk başta çok zayıftı. 1.sınıf, 2. sınıf öğrencisi gibi okuyordu. Kelimeleri yutuyordu. Bazen olmayan şeyleri de okuyordu. Gelişme oldu.”

Nermin'in annesi: "Önceden hızlı hızlı okumaya çalışıyordu ve yanlış okuyordu. Şimdi daha sakin noktaya, virgüle dikkat ederek tane tane okuyor."

Melis'in annesi: "Kelimelere ekleme yapıyordu okurken şimdi daha dikkatli özenli okuyor. Çalışmanın sonunda daha iyi oldu."

Merve'nin annesi: "Ben Merve'de çok büyük değişiklik gördüm. Merve, ee hı gibi duraksamalar yapıyor, bekliyordu. Şimdi o ortadan kayboldu. Okuması genelde iyiydi ama kelimelere bazen ekleme yapıyordu. Şimdi daha iyi, anlaması da daha iyi oldu. Evde her gün yarım saat kitap okuyor ve bize anlatıyor."

Aysel'in annesi: "Okuması ve anlaması daha iyi oldu. Aysel okuduğunu daha iyi anlamaya başladı. Önceden yazılarda eksik okuyormuş, anlamıyormuş. Şimdi anlıyormuş onun için son yazılarda daha yüksek puan almış. Çok iyi notlar alıyor artık çoğu dersten. Bir de kendini çok iyi ifade etmeye başladı. Eve bir misafir geliyor, kendini çok güzel anlatıyor."

Kazım'ın babası: "Okuduğu metinlerde anlam bütünlüğünü daha çok kavramaya başladı. Böylece daha hızlı okumaya başladı. Ayrıca okuduğunu anlaması daha iyi oldu. Kursu devam ettiği sürede anlamadığı kelimelerin daha fazla olduğunu gördü. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını öğrendi bu yönden faydalı oldu."

Hatice'nin annesi: "Hatice daha dikkatli okumaya başladı. Nerde başlayıp nerde bitireceğini daha iyi öğrendi. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor artık. Hatice'nin kendince günde 10 sayfa kitap okuma kuralı var."

Akran grubunda çalışmaya isteklilik. Akran grupları velileri öğrencilerin çalışmaya istekli olduklarını ve akranlarıyla birlikte severek çalıştıklarını, çalışmanın öğrencilere faydalı olduğunu ve devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki bazı veli görüşleri şöyledir:

Zeynep'in annesi: "Okuma kursumuz var anne bugün diyerek okul çıkışı geç geleceğini söylüyordu. Severek gidiyordu. Teşekkür ederiz çalışmalarınızdan dolayı çocuklarımıza da çok faydası oldu."

Melis'in annesi: "Öğrenciler okuma kurslarında istekliyidiler. Anne bugün okumam var, geç geleceğim diyordu. Gayet istekli idiler. Çocuklarımıza çok faydası oldu. Keşke kursu devam etseniz. Okuma kursunun olmasını isteriz."

Serpil'in annesi: "Serpil, anne keşke öğretmenimiz okuma kursuna devam etse, diyordu. Allah razı olsun sizlerden böyle bir şey yaptığımız için."

Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Bulgular

Okuma etkinlikleri sürecinde akranların araştırmacı ya da diğer akranlarıyla etkileşiminde önemli görülen noktalar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Çalışmanın yapıldığı sırada alınan kısa notlar "alan notlarını", gün sonunda çalışmalarla ilgili araştırmacının duygu ve düşüncelerin belirtildiği notlar da "araştırma günlüğünü" oluşturmuştur. Bu bölümde alan notları ve araştırma günlüğü veri toplama araçlarının analizlerinden çıkan çözümlenmelerden bahsedilmiştir. Bulguların sunumunda kronolojik sıralama göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgular "Metin Türü Seçimi, Ödül Kullanımı ve Çalışmaya Teşvik, Dönüt ve Düzeltme, Kelime Kumbarası Oyunu, Veli Dönütleri, Çalışmaya Karşı Tutum" temaları altında yorumlanmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Metin türü seçimi. Okuma çalışmaları için okuma metinleri en temel materyal olarak iş görmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan “öyküleyici, bilgilendirici ve şiir “ olmak üzere üç tür metin kullanılmaktadır. Öğrencilerin okuma metinlerinin özelliğini bilmesi, metni okuma süreci açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilere her okuma öncesi hangi tür metinlerin işleneceği konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Her hafta üç metin türüyle de çalışıldığından dolayı daha sonraki haftalar bu kısa bilgilendirici konuşmalar azalmıştır. Çalışma yapılacak metin türleri çoğu zaman öğrencilerin seçimine göre karar verilmiştir. Öğrencilerle çalışma sürecinde metinle ilgili sorular sorulmuş, öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin şiir türü metinleri daha çok sevdiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni de şiirlerin diğer tür metinlere göre kısa olması ve şiiri eğlenceli bulmaları ile açıklanabilir. Buna yönelik bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Aysel: “En çok şiiri seviyorum şiirler eğlendirici geliyor bana. Sonra bilgilendirici metinleri seviyorum. Çünkü bilgi öğrenmeyi sevdiğim için.”

Nermin: “Şiiri seviyorum. Bana kolay geliyor okuması. Genelde kısa tür metinleri seviyorum.”

Serpil: “Şiiri okuma kolaylığı olduğu için daha çok seviyorum. Bilgilendirici metinler uzun ve zor olduğu için yavaş okuduğum için zorlanıyorum.”

Yusuf: “Şiir kısa ve güzel olduğu için seviyorum. Bilgilendirici metinlerdeki bilgiler ilerde lazım olacağı için onları da biraz seviyorum.”

Hatice: “Şiir kısa ve eğlendirici olduğu için seviyorum. Bilgilendirici ve öyküleyici biraz uzun oluyor. Yabancı anlamadığım kelimeler oluyor.”

Melis: “Şiiri seviyorum. Şiir eğlenceli, hayal dünyamı geliştiriyor.”

Öğrencilerin şiir türünü sevmesinde bu metinleri okurken daha az hata yapmaları olabilir. Çalışmada en az okuma hatası yapılan şiir türü de en fazla çalışılmak istenen metin türüdür. Buna yönelik araştırma notları şöyledir:

Öğrencilerin hata sayısı özellikle şiir türlerinde az oluyor. O da okunan kelime sayısından mı kaynaklanıyor tam olarak bilmiyorum ama araştırmanın sonucunda şiir türündeki doğru okuma becerileri bize bunun yanıtını verecek galiba. (Alan notları: 24.12.2015)

Öğrencilere her çalışma öncesi hangi tür metinle çalışma yapmak istediklerini sorduğumda genelde şiir diyorlar. Bugün de şiirle çalışmamızı istediler. Şiir türündeki metinlerle çalışmayı daha çok seviyorlar. Şiirin kısa ve eğlenceli olduğunu ifade ediyorlar. Acaba eğlenceli dedikleri şey şiirdeki kaşiyeli söz dizinleri mi? Öğrencilerin bu hoşuna gidiyor anlaşılan. (Araştırma günlüğü: 05.11.2015)

Araştırmanın “Akran Gruplarının Okuma Becerileri Gelişimiyle İlgili Bulgular” başlığında yer alan bulgulara göre de öğrencilerin en az hata yaptığı ve okuma becerisinin en fazla geliştiği metin türünün şiir olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırmanın alan notlarından elde edilen bulgularla okuma envanterinden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Ödül kullanımı, çalışmaya teşvik. Ayrıca araştırmacının ortamda ödül kullanması ve övgülerde bulunması öğrencilerin çalışmaya motive olmasını sağlamaktadır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Çalışmaya başlamadan önce kantinden çikolata aldım ve öğrencilere dağıttım. Teşekkür ettiler. Şimdi okul bahçesinde çalışıyoruz. Okul bahçesine çıktığımız için çok sevindiler.

...ayrıca öğrencilere övgülerde bulunmam onların çalışma azmini artırıyor. Daha istekli çalışıyorlar bunu fark ettim. (Alan notları: 13.10.2015)

Kelime kumbarası oyunu. Akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamakta mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmada akran öğretimini daha zenginleştirilmiş bir ortamda yürütmek amacıyla kelime kumbarası oyunu tasarlanmıştır. Öğrenciler bu süreçte kendi kumbaralarını hazırlamışlar ve bunu okuma etkinliklerinde kullanmaktan hoşlanmışlardır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Öğrenen akranlara kelime kumbarası oluşturmalarını söylemiştim. Bugün Yusuf'un getirdiği kelime kumbarasını çok sevdim. Babası mobilyacı olduğundan kelime kumbarasını iki kişilik mdf'den yaptırmış, çok güzel ayrıca çok sağlam görünüyor. Öğrenci herhangi bir arkadaşıyla kullanabileceğini söyledi. Ben de istediği bir arkadaşıyla kullanabileceğini söyledim. Diğer öğrencilerde beyaz köpüklü dondurma kutularından kelime kumbarası yapmışlar. Kelime kumbarasının üstüne isimlerini yazdık ve sınıf dolabında kelime kumbaralarını özel bir yere koyduk. (Araştırma günlüğü: 06.10.2015)

Dikkatimi çeken noktalardan birisi; öğrenciler çalışma sürecinde yanlış okuduğu kelimeleri küçük kâğıtlara yazıp atıyorlar bundan çok hoşlandıklarını gözlemledim. Renkli renkli kalemler kullanarak güzel bir yazıyla yazmaya çalıştıklarını görüyorum. (Alan notları: 07.01.2016)

Veli dönütleri. Okuma etkinlikleri velilerin desteğinden ve gözlemlerinden bağımsız değildir. Çalışma sürecinde velilerle de zaman zaman etkileşime geçilmiştir. Veliler öğrencilerin okuma becerisindeki gelişmeler olduğuna yönelik çalışma sürecinde olumlu dönütler vermişlerdir. Akran velilerinin olumlu düşüncelerinin kaynağı çalışmanın öğrencilere yararlı olduğu fikrine sahip olmasıdır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Bugün öğrenen akran grubundan Yusuf'un velisi okula geldi. Böyle bir çalışma yaptığım için çok teşekkür etti. Çocuğunun okuma becerisinde iyileşmeler olduğunu ifade etti. Evde önceden test çözerken ya da bir şey okurken çok yavaş okuduğunu hem kendilerinin hem de öğrencinin anlamadığını söyledi. Şimdi öğrencinin test çözerken ya da kitap okurken okumasının iyi olduğunu, okuduklarını anladığını ifade etti. Böyle olumlu dönüt almak beni çok mutlu etti. (Araştırma günlüğü: 22.12.2015)

Çalışmaya karşı tutum. Bir uygulamadan yarar görme ya da uygulamaya katılmayı sürdürmede, bu uygulamaya yönelik tutumlar önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler çalışmayı eğlenceli, faydalı bulmakta ve bu da onların çalışma isteklerini artırmaktadır. Özellikle akranlarıyla birlikte çalışma öğrencilerin olumlu duygular yaşamasını sağlamaktadır. Buna yönelik araştırmacı notları şöyledir:

Öğrenciler çalışmanın salı, perşembe ve hafta sonu bir gün olduğunu bilmesine rağmen bazı öğrenciler öğretmenim bugün okuma kursumuz var mı diye sordular. Öğrencilerle konuştuğumda kursun olmasını istedikleri için sorduklarını anladım. Okuma etkinliklerini sevdiğini ifade ediyorlar. Özellikle metinlerin çok uzun olmaması ve metinleri eğlenceli, faydalı bilgiler veren metinler olarak görmesi metinleri sevmelerinde önemli bir etken olarak belirttiler. (Araştırma günlüğü: 06.01.2016)

Görüşmelerden, alan notlarından ve araştırma günlüğünden elde edilen temalar ve temalara ilişkin gelişim alanları aşağıda Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Ana ve Alt Temalar

Bilişsel Gelişim	Duyuşsal Gelişim	Sosyal Gelişim
<p>Akıcı okuma becerileri *okuma gelişimine katkısı *okuma başarısı</p>	<p>Eğlenceli *kelime kumbarası oyunu</p> <p>İgili ve istekli *akran grubunda çalışmaya isteklilik *evde okuma çalışmalarını sürdürme</p>	<p>İletişim ve sosyalleşme *etkileşim desteği *kelime kumbarası oyunu</p>
<p>Anlama becerileri *okuma gelişimine katkısı *okuma başarısı</p>	<p>Çalışmadan memnun *çalışmaya karşı tutum *akran grubunda çalışmaya isteklilik</p> <p>Okuma motivasyonu *ödül kullanımı ve çalışmaya teşvik *çevresel tepkiler</p>	<p>Kendine güven *çevresel tepkiler *başarılı olma</p>

Sonuçlar ve Tartışma

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğini incelemek amacıyla yapılan bu eylem araştırmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar “Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar”, “Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar”, “Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar” başlıkları altında sunulmuştur.

Okuma Becerisinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar

Hem öğrenen hem de öğreten akran grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait puanları her üç metin türüne (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) ait ölçümlerde yükselmiştir. En fazla yükselme öğrenen akran grubu öğrencilerinin sırayla prozodik okuma (ortalama değişim %133), okuduğunu anlama (ortalama değişim %105), okuma hızı (ortalama değişim %96) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %14) olmuştur. Diğer taraftan öğreten akran grubu öğrencilerindeki yükselme de sırayla okuma hızı (ortalama değişim %28), prozodik okuma (ortalama değişim %14), okuduğunu anlama (ortalama değişim %12) ve doğru okuma yüzdelerinde (ortalama değişim %3) olmuştur. Bu sonuçlar özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerde akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında da görülmektedir. Fuchs ve diğerlerinin (1997) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarının artırılması için akran öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda akran öğretimi yönteminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma başarılarında önemli gelişmeler sağladığı bulunmuştur. Aynı şekilde Fuchs ve diğerlerinin (1999) çalışmasında da lise öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarında akran öğretiminin olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Fuchs ve Fuchs (2005) araştırmasında, akran desteği alan çocukların kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubundan anlamlı derecede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Çalışmanın sonucuna göre sadece okuma güçlüğü olan öğrenen akran öğrencileri değil aynı zamanda iyi okuyucular olarak tanımlanan öğreten akran öğrencileri de okumalarını ilerletmişlerdir. Dolayısıyla akran öğretimi yönteminin iyi okuyucu olan öğreten akranların da başarısının artmasına olumlu katkıları vardır. Ünver ve Akbayrak'a (2013) göre akran öğretimi sürecinde, öğrenen akranlar ile birlikte öğreten akranların da kazanımları olmaktadır. Öğreten akranların, daha önce öğrendiklerini öğretme/gösterme/tartışma fırsatı elde etmeleri derinlemesine bilgi kazanmalarını sağlamaktadır. Kısaca, öğreten akranlar öğreterek iki kere öğrenmektedirler. Çalışmalar, akran öğretimi yönteminde öğreten akranın konuyu diğer akranlarına anlatırken tekrar ettiğini ve daha iyi öğrendiğini vurgulamaktadır. (Demirel, 2013; Mirzeoğlu, Munusturlar ve Çelen, 2014; Yardım, 2009). Araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren Baştuğ ve Kaman'ın (2013) çalışması, nörolojik etki yönteminin akıcı okuma ve anlama sorunu yaşayan öğrenciler başta olmak üzere orta ve üst okuma düzeyindeki öğrencilerin de akıcı okuma ve anlamalarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Akran öğretimi uygulamasında öğrencilerin başarısı istikrarlı bir şekilde şiir türü metinde daha da yükselmiştir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde ve akıcı okumanın sağlanmasında şiir türünde daha olumlu gelişmeler olmaktadır. İlgili alanyazında akıcı okumada şiir kullanımının faydalı olduğunu ve tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Rasinski (2006) akıcılık öğretiminde doğruluk, hız, prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini, bu nedenle de okuma etkinliklerinde kullanılacak en iyi okuma materyallerinin prozodik okumayı da destekleyen şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik, sanatsal ve etkileşimli metinler olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout, Fenty ve Wright (2009) okuma öğretiminde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin okunmasına yer verilmesinin özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalar olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu okuma güçlüğünün giderilmesinde farklı metin türlerinin özellikle şiir türü kullanımının önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenci ve Veli Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar

Hem akran gruplarında yer alan öğrenciler hem de bu öğrencilerin velilerine göre akran öğretimi uygulaması, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Öğrenen akran grubu öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeleri hem kendilerinde hem de öğreten akranlarında mutluluk, sevinç ve kendini iyi hissetme gibi olumlu duygular oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenciler hem evde okumayı sürdürmüş hem de akran öğretimi etkinliklerine istekle katılmışlardır. Bu durum öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu artırmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmalarda benzer sonuçların alındığı görülmektedir (Can, 2009; Demirel, 2013; Yardım, 2009). Hepler ve Hickman (1982) akranlar arasındaki sosyal etkileşimin, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla motive olmalarını sağladığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Guthrie ve Anderson (1999) da öğrencilerin okuma etkinliklerini paylaşmaktan, birlikte okumaktan, arkadaşlarını ve akranlarını takip etmekten hoşlandıklarını, böyle durumlarda gerçekleştirilen sosyal etkileşimin öğrencileri okuma etkinliklerine motive ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Field, Burke, Lyold ve McAllister (2004) çalışmalarında, akran eğitim sürecinin öğrenci memnuniyetini, motivasyonunu, öğrenme isteğini artırdığı ifade etmişlerdir.

Akran öğretimi uygulamasındaki destek, akran grubu öğrencilerine güven ve rahatlık vermekte ve daha eğlenceli zaman geçirmesine fırsat vermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demirel, 2013; Mazlum, 2015; Yardım, 2009). Çok ve diğerleri (2003) HIV/AIDS konusunda yaptıkları çalışmada; akran eğitiminden faydalanan

öğrencilerin, uygulamaya katılmaktan memnun olduklarını, akran eğitimcileri ile güzel vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Demirel, 2013:92). Henning, Weidner ve Jones (2006) öğrencilerin, akran grubu içerisinde diğer eğitimcilerin önündekinden daha az gergin olduklarını, Ernst ve Byra (1998) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akranlarıyla çalışmanın rahat ve pozitif bir deneyim geçirmelerine, aralarındaki sosyal ilişkileri geliştirmesinin yanında birlikte çalışma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Alanyazından elde edilen sonuçlar araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda kelime kumbarası oyunu öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğrenciler, çalışmanın oyunla daha eğlenceli ve yararlı olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamalı mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya ihtiyaç duyulmalıdır. Bu durumu alanyazına dayalı olarak şöyle açıklamak mümkündür: Vygotsky'ye (1978) göre, oyun çocuğa serbestçe keşif yapma, düşünme ve hareket etme olanağı tanır. Kaynaklarda oyunun, çocuğun fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıları açıklanmıştır (Güler, 2007; Nicolopoulou, 2004; Yalçinkaya ve Çağlak, 1998). Güler (2007:127) çocukların oyunlarını planlamaları, öz düzenleme ve okuma-yazma ile ilgili temel becerilerinin kazanmalarını desteklediğini ifade etmiştir. Buna göre okuma öğretiminde etkinliklerin eğlenceli ve etkili olması için oyunlar tasarlanabilir. Böylece oyunla çocukların fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunulabilir.

Öğrencilerin akran grubu içerisinde çalışması, onların iletişim becerisini geliştirmekte ve sosyalleşmesini sağlamaktadır. Fantuzzo, Manz, Atkins ve Meyers (2005) akran eğitiminin öğrenciler için sosyal beceri kazanımlarına olumlu katkısı olduğunu ileri sürer. Carter (2008) akran temelli uygulamaların öğrenciler arasında iletişimi geliştirdiğini ifade etmiştir (Akt. Demirel, 2013:92). Can'a (2009) göre iyi programlanmış bir akran öğretimi yöntemi ile birey, doğal bir süreç içerisinde birbirlerini tetikleyerek gelişen birçok beceriyi kazandığı söylenebilir. Öğretme sürecinde görüş ve fikirlerin aktarımı bireyin kendini ifade edebilme becerisini artırarak toplumsal yaşamda gerekli olan iletişim becerisini geliştirir.

Alan Notları ve Araştırma Günlüğü İle Elde Edilen Sonuçlar

Şiir türü en çok tercih edilen metin türüdür. Akyol'a (2011) göre ilköğretimin başlangıcındaki çocuklar şiirden hoşlanmaktadır. Ancak süreç iyi devam etmez ise ilköğretimin sonuna doğru şiire karşı olan ilgilerini kaybedebilirler. Şiire karşı olan ilginin azalması veya kaybedilmesinde pek çok neden olabilir. Bu konuda öğretmenlerin yapmış olduğu uygulamalar öğrencilerin şiire karşı ilgisine etkide bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların şiire ilgisini devam ettirecek çalışmalar yapması onların okuma başarılarının artmasında da yararlı olabilir.

Akran öğretimi uygulamalarında ödül kullanımının olumlu etkileri görülmüştür. Araştırmacının çalışma sürecinde ödül (çikolata, kalem vb.) ve övgü (afetin, çok güzel, yapabilirsin vb. ifadeler ile başını okşama, göz kırpması vb. davranışlar) kullanımı öğrencileri çalışmaya motive etmiştir. Alanyazında bu durum şu şekilde açıklanmıştır: Kesiktaş'a (2006) göre ödül kullanımı öğretmenin öğrenciyi istendik davranışa yönlendirmesini sağlayan temel bir müdahaledir. Witzel ve Mercer (2003) öğretmenlerin bu bağlamda, öğrencide içsel motivasyonu oluşturmak için çeşitli ödüller verebileceklerini belirtmektedirler. Özellikle öğrenme gücü olan öğrencilerde sözel övgünün çocukta içsel bir güdülenme kaynağı oluşturacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin ödüllendirmesi, sözel övgülerde bulunması öğrencilerin okumaya karşı motive olmalarını sağlayabilir.

Araştırmanın bu bölümündeki diğer sonuçlar şunlardır: Çalışmaya karşı öğrenciler istekli ve olumlu tutum göstermişlerdir. Araştırmada velilerden olumlu dönüt alındığı görülmüştür. Kelime kumbarası oyununun eğlenceli ve yararlı olduğu görülmüştür. Çalışmaya karşı tutum, veli dönütleri ve kelime kumbarası oyunu sonuçları görüşmelerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlar ilgili bölümde tartışılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin akıcı okuma ve anlama başarılarının artması akran öğretiminin öğrencilere bilişsel yönden olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan akranlar arasındaki sosyal etkileşim; sorumluluk, kendine güven, iletişim ve sosyalleşme gibi sosyal becerileri de artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışmayı eğlenceli bulmaları, okumaya karşı ilgili ve motive olmaları onların duyuşsal gelişimine de olumlu etkileri olmuştur. Kısaca, akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkıları olmuştur. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

Uygulayıcılara Öneriler

- Öğrencilerin okuma güçlüğüne giderilmesinde akran öğretimi yönteminden yararlanılabilir.
- Akran öğretimi uygulamaları tekdüze yapılmamalı mutlaka zenginleştirmeye ya da farklılaştırmaya gidilmelidir. Özellikle oyunlaştırma kullanılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Benzer bir çalışma, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı deneysel yöntemlerle yapılabilir. Böylece akran öğretiminin okuma güçlüğüne gidermedeki etkisi istatistiki olarak test edilebilir.
- Okuma güçlüğü yanında, yazma güçlüğü gibi farklı dil becerileri alanlarında da akran öğretiminin uygulandığı araştırmalar desenlenebilir.
- İlk ve orta öğretimde, farklı okul ve sınıf düzeylerinde aynı ve farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Akran öğretimi yönteminin öğrencilerin okuma ve derse karşı tutum ve motivasyonları üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlerli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Blanch, S., Duran D., Flores, M., and Valdebenito, V. (2012). The effects of a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence involving primary students at school and their families at home. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1684-1688.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ernst, M., and Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24-37.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., and Meyers R. (2005). Peer-Mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 320-325.
- Field, M., Burke, J., Lloyd, D., and McAllister, D. (2004). Peer-assisted learning in clinical examination. *The Lancet*, 363(9407), 490-491.
- Flood, J., Lapp, D., and Fisher, A. D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26, 147-160.
- Fuchs, D., and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting Word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-43.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., and Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., and Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education, 20*(5), 309-318.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guthrie, J. T., and Anderson, E. (1999). Engagement in reading. In J.T. Guthrie, and D.E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim, 32*(143), 117-128.
- Henning, J. M., Weidner, T. G., and Jones, J. (2006). Peer-Assisted Learning in The Athletic Training Clinical Setting. *Journal of Athletic Training, 41*(1), 102-108.
- Hepler, S. I., and Hickman, J. (1982). “The book was okay. I love you”: Social aspects of response to literature. *Theory into Practice, 21*, 278-283.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B., and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1) 37-48.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2011, 5-7 Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Sivas.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34*(1-2), 35-43.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., and Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students’ fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly, 25*, 57-86.
- Mazlum, E. (2015). *Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mirzeoğlu, A. D., Munusturlar, S., ve Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi, 25*(4), 184-202.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 137-169.
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32* (4), 403-408.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.

- Rasinski, T. V. (2010). The Fluent Reader. New York: Scholastic Inc. Stahl, S. A., Heubach, K. M., and Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünver, V., ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.J., Lınan-Thompson, S., et al. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witzel, B. S., and Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(2), 88-96.
- Yalçınkaya, T., ve Çağlak, S. (1998). Oyun ve oyuncakların hareket gelişime katkıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 319-326.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yardım, H. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yazarlar

Mustafa TÜRK MENOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim

Mustafa TÜRK MENOĞLU,
e-mail: mturkm@hotmail.com

Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Beyazıt Kampüsü/İstanbul, e-mail: mbastug@istanbul.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Providing students with reading fluency and reading comprehension is among topics that are emphasized in the primary school curriculum. Indeed, these topics are considered specifically critical for individual's academic achievement. Students who can read properly and rapidly, comprehend and interpret what they read and narrate well verbally and in written would certainly become successful in their school life (Çaycı and Demir, 2006) as almost all lessons require the reading skill. In this sense, reading plays a key role for individuals to be successful in the school life. Yet, it is known that many students have difficulty in reading and comprehension and cannot read fluently despite graduating to next grades. There are several students who have problem with reading-writing although they are in later grades at elementary schools. According to Yılmaz (2008), approximately 15% to 20% of elementary school students have trouble with improving their reading-writing skills. Not having any physical or mental disability but having important difficulties in reading-writing, these students fall behind their peers in basic skills such as reading-writing even though they receive education on the same level as their peers do in their classroom. These students who are yet to improve their reading skill sufficiently compared to their peers have also lower general academic achievement levels (Taşkaya, 2010; Yurdakal, 2014). This is the reason why eliminating students' reading difficulties has always been the focus of both teachers and reading researchers.

There has always been a search for different methods and techniques aiming to improve the reading fluency and eliminate reading difficulty. This research aims at determining the effectiveness of the peer teaching method in eliminating the reading difficulty experienced by primary school fourth-grade students. It is anticipated that the research results would contribute to both in-class practices and the reading literature.

Methodology. Aiming to determine the effectiveness of peer teaching method in eliminating reading difficulty experienced by primary school fourth-grade students, this research was conducted in accordance with the action research design, which is a qualitative research method. The research was carried out with five learning peers who had reading difficulty and five teaching peers, being 10 students in total. Different qualitative and quantitative data collection methods were used to collect research data. The qualitative data collection methods included observation and interviews while the quantitative methods were inventories and scales. The observation data were obtained from the field notes and the research log. The interview data were obtained with interview forms and voice recordings. As the quantitative data, data obtained through the Wrong Answer Analysis Inventory and the Prosodic Reading Scale were utilized.

Informal Reading Inventory: The Informal Reading Inventory developed by Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986) and adapted into Turkish language by Akyol (2011:98-103) was utilized for assessing students' reading rate, reading accuracy and reading comprehension skills and identifying their reading errors.

Prosodic Reading Scale: The Prosodic Reading Scale developed by Keskin and Baştuğ (2011) was used to measure students' prosodic reading skills.

Study Texts: In the reading activities, texts in 1th-to-4th-grade Turkish coursebooks approved by the Ministry of National Education (MEB) were utilized.

Interview Forms: Semi-structured interview questions developed by the researcher were used in the interviews performed with the students and the parents.

Field Notes: Field notes are the primary logging tool for a qualitative researcher. The notes taken by the researcher during the application process constituted the field notes. These notes included researcher's observation data and comments on the process.

Research Log: A research log is an instrument that helps think about how participants of a research are chosen, how actions and interactions form the later phases of the process and where the strength dynamics lie (Glesne, 2012:104). The research log was composed of the assessment notes taken by the researcher at the end of the application day.

Data collection process: It comprises of two steps: Preparation Process and Application Process.

The preparation process included the stages of planning the research, selecting the students, finalizing the procedures, choosing and arranging the materials and arranging the environment. The application process is the step in which practical steps of the peer teaching reading method designed in the research was applied. The practical steps of peer teaching method were constructed in the research as follows:

Steps of peer teaching reading method

1. The teacher reads the text orally.
2. The teaching peer reads the text to the learning peer orally. The learning peer follows the reading in the meanwhile.
3. The learning and teaching peers paired-read the text. A word/sentence is read by the teaching text while the other one is read by the learning peer. If the learning peer has trouble with reading a word/sentence, the teaching peer helps.
4. The learning peer starts reading the text alone. The teaching peer follows the reading in the meanwhile. He/she takes notes of his/her peer's reading errors and underlines the wrong-read words.
5. When the reading is finished, the teaching peer shows the learning peer the wrong-read words and the learning peer reads the words again.
6. The learning peer writes these words down on a small paper and throws it into the *word box*. The teaching peer helps the learning peer with the difficulties.
7. In the beginning and end of each study, words are drawn out of the word box and read by the teaching and learning peers respectively. Therefore, the "*word box game*" is constructed. The winner is who makes the least errors.

Data analysis: The application process took 15 weeks and 45 class hours. The data were analyzed through descriptive statistics, percentages of change and content analyses.

Results. *Results Regarding the Progress in Reading Skill.* Both learning and teaching peer groups' scores of reading rate, reading accuracy, prosodic reading and reading comprehension skills increased in each of the three text types (narrative, informative and poem). The highest increase

occurred in prosodic reading (average change of 133%), reading comprehension (average change of 105%), reading rate (average change of 96%), and reading accuracy (average change of 14%) skills of the learner peer group respectively. On the other hand, the increase in the teaching peer group was in reading rate (average change of 28%), prosodic reading (average change of 14%), reading comprehension (average change of 12%), and reading accuracy (average change of 3%).

Results Achieved in Student and Parent Interviews. Both the students in peer groups and the parents of those students think that the peer teaching activity contributed to the improvement of students' reading skills. The progress in the reading skills of the learning peer group students caused positive emotions such as happiness, joy, and feeling good both in them and their teaching peers. Furthermore, the students continued reading at home and participated in the peer teaching activities ambitiously.

Results Achieved through Field Notes and Research Log. According to the field notes, the most preferred text type is poem for the students in the reading activities. Positive effects of prizes, feedbacks and the word box game in the peer teaching activities were also observed. The prizes (chocolate, pencil, etc.) and praises (statements such as good for you, you can do it, etc. and behaviors like caressing the head, winking at, etc.) used by the researcher motivated the students for the activity. The students seemed to be willing and positive towards the activity. The parents of the participant students provided positive feedbacks. It was also seen that the word box game had been fun and useful. Attitude towards the activity, parent feedbacks and the word box game coincide with the results achieved in the interviews.

Conclusion. The results showed that the peer teaching method increased student achievements of reading fluency and reading comprehension. These are also in parallel with student and parent opinions, field notes and research logs. Furthermore, it was observed that peer teaching method contributed positively to students' cognitive, affective and social development. The following recommendations were made in the light of these results.

Recommendations for Practitioners

- They can utilize the peer teaching method in eliminating students' reading difficulty.
- Peer teaching activities should not be uniform but be enriched and differentiated with certain additions. Especially gamification would be an alternative.

Recommendations for Researchers

- A similar study can be conducted with experimental and control groups through experimental methods. The effect of peer teaching in eliminating the reading difficulty can be therefore tested statistically.
- Researches can also be designed using the peer teaching method in different linguistic skills such as writing difficulty.
- Studies can be conducted in primary and secondary education, on different school and grade levels and for the same and different age groups.
- Effects of the peer teaching method on students' attitudes and motivations toward reading and lesson can be the subject of future researchers.

Annelerin Ergeni İzleme Stratejileri: Mahremiyet ve Kişisel Alan Bağlamında Fenomenolojik Bir Çalışma

Mothers' Strategies of Monitoring Adolescents: A Phenomenological Study in Terms of Privacy and Personal Space

İlkay Demir*
Dünya Baz
Sinem Atarbay

To cite this article/Atf için:

Demir, İ., Baz, D., & Atarbay, S. (2017). Annelerin ergeni izleme stratejileri: Mahremiyet ve kişisel alan bağlamında fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 67-89. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s3m

Öz. Bu çalışmada ergen annelerinin çocuklarını izleme deneyimleri mahremiyet ve gizlilik bağlamında ele alınmıştır. Bunun için öncelikle annelerin ergenle ilgili bilgiye ne ölçüde sahip oldukları, bilgiye ulaşmak için hangi yöntemleri kullandıkları ve bunların annelerin mahremiyet ve özel alana yönelik anlamlandırmaları bağlamında ne şekilde ortaya çıktığının anlaşılması amaçlanmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik yöntemle yapılan çalışmada toplam 10 ergen annesiyle derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analizle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları annelerin ergenle ilgili mahremiyet ve kişisel alan sınırlarının belirsiz olduğunu, ergenle ilgili bilgiye hakimiyetin ergenle açık ve güvene dayalı iletişim, ergenin cinsiyeti, geçmiş yaşantılar ve babanın ebeveynlik rolü ile ilişkili olduğunu, son olarak annelerin ergenle ilgili bilgi almak için, açık ve kapalı bilgi alma stratejilerinin bir arada kullanıldığı çoklu bilgi sağlama stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn izlemesi, anne-ergen ilişkileri, mahremiyet, kişisel alan

Abstract. In this study, mothers' experiences of monitoring their adolescents is examined in terms of privacy and personal space. We aimed to understand how much information mothers have about their adolescents, which strategies they use to access information and how they experience the process in terms of their perceptions of privacy and personal space. Adopting an interpretive phenomenological approach, in-depth interviews were conducted with 10 adolescents' mothers and interpretive phenomenological analysis was used for data analysis. Results of the study revealed that Mothers lack a definition for what is private space, privacy or personal space for their adolescents. Mothers' sense of control over the information is related to Open communication and mutual trust between mothers and their adolescents, the gender of the adolescent, the parental role of the father and negative past experiences about adolescence. Finally mothers prefer multiple monitoring strategies in different combinations to monitor their adolescents.

Keywords: Parental monitoring, mother-adolescent relations, privacy, personal space

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.08.2017

Düzeltilme: 14.10.2017

Kabul Tarihi: 30.10.2017

* * Sorumlu yazar / Correspondence: Doç. Dr. İlkay DEMİR, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-posta demiri@istanbul.edu.tr

Giriş

Ergenlik döneminde oluşan özerklik ve bireyleşmeye bağlı olarak sorgulamayı, kendine ait fikirler üretmeyi öğrenen ergenler kendi kimliğini oluşturmaya, aileden ayırmaya ve kendi başına var olmaya başlamaktadır (Steinberg, 2007). Bu süreç beraberinde anne-baba ve ergen ilişkilerinin yeniden şekillenmesini getirmektedir. Özellikle kimlik inşa etme süreciyle birlikte ayrışma ve yaşam sınırlarını çizmek ergenlerin önemli gelişimsel amaçlarından. Ergenler, yetişkinlerin gözetimi olmadan daha fazla zaman geçirdikleri ve otonomiye daha fazla önem verdikleri için, gizleme davranışı bu dönemde artmaktadır (Keijsers vd., 2010; Masche, 2010). Özerklik ve bireyleşme sürecinde ergenlerin ebeveynleriyle olan paylaşımlarının azalması ve gizleme davranışlarının artması nedeniyle ebeveynin ergenle ilgili bilgisinin ergenlik döneminde büyük oranda düştüğü görülmektedir (Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003; Masche, 2010 ; Smetana & Daddis, 2002; Smetana & Rote, 2015).

Ergenlik öncesinde çocuklar vakitlerini çoğunlukla aileleri ile harcarken ergenlik döneminde ev dışında ve arkadaşlarıyla harcama eğiliminde olurlar. Bu nedenle aileler çocuklarının ne yaptığını, kimlerle vaktini geçirmek istediğini bilmek isterler ve izleme davranışlarına başvururlar. Ebeveyn izlemesi, anne-babaların çocuğun nerede olduğunu, aktivitelerini ve adaptasyonunu izleme çabası, çocuklarının ev dışı etkinlikleri hakkındaki bilgileri olarak tanımlanır (Keijsers & Laird, 2014; Stattin & Kerr, 2000). Ebeveyn izlemesinin özellikle ergenlik dönemindeki uyum ve davranış problemleri ve akademik başarıyla yakından ilgili olduğunu gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda anne-babaların çocuklarının nerede, kiminle ve ne yaptıklarına dair bilgi sahibi olmalarının, ergenlerin sosyal, psikolojik ve akademik uyumunu arttırdığı, problem davranışlarını ise azalttığı bulunmuştur. Stattin ve Kerr'e (2000) göre izleme çalışmalarının ortak varsayımı, ebeveynin ergenin davranışlarını denetlemesi ve yönetmesinin ergen için olumlu sonuçları olduğudur. Oysa onlara göre, anne-babanın ergenle ilgili ne kadar bilgi sahibi olduğu, yalnızca kural koyma, bilgi talep etme ya da sınırlandırma davranışlarıyla ilişkili değildir. Ergenin kendini açması ve gönüllü bilgi paylaşımı izlemenin önemli bir unsuru olarak dikkate alınmalıdır, çünkü ergenin uyum ve davranış sorunlarıyla bu faktörün daha güçlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (Kerr & Stattin, 2000). Buna göre, ergenlerin aktivitelerine yönelik üç tür izleme yolundan söz edilebilir. Birincisi ergen herhangi bir soru olmadan yaptıklarını ebeveyniyle paylaşabilir. İkincisi ebeveynler çocuklarına ya da çocuklarının arkadaşlarına bilgi almak için sorular sorabilir. Üçüncüsü ebeveynler kurallarını ve sınırlamalarını ergenle paylaşır ve ergenin izinli olarak etkinliklere katılımı sağlanabilir (Kerr & Stattin, 2000; Stattin & Kerr, 2000). Bahsedilen kavramsallaştırma ile ebeveyn izlemesi çalışmaları anne babaların ergenle ilgili bilgiye ne kadar sahip olduklarından ziyade, söz konusu bilgiye hangi yöntemlerle ulaştıklarına odaklanmıştır. Diğer yandan bazen ebeveynler, ergenin özel alanını ihlal ederek de onun yaşamıyla ilgili bilgi edinmeye çalışabilir: Günlüğünü okumak, cep telefonunu ya da odasını, bilgisayarını kontrol etmek bu tarz davranış örneklerindedir (Hawk, Becht ve Branje, 2016).

Mahremiyet kişisel gelişimin en önemli parçalarından biridir. Mahremiyet otonominin ve kişiliğin anahtarı olan bir kavramdır (Foltz, 2011). Ergenlik gizlilik sınırlarının değişim içinde olduğu bir dönemdir ve gençler genellikle kendi özel alanlarına ilişkin sınırlarını ebeveynlerinin beklentilerinden daha geniş tutabilmektedir (Smetana, 2011). Yani ergenler kendileriyle ilgili bilgilerin ne kadarını ebeveynleriyle paylaşmaları gerektiği konusunda genellikle anne-babalarından farklı görüştedirler. Bu durum ise ergen ve ebeveynin özel alan ve gizlilikle ilgili beklentilerini yeniden düzenlemeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Hawk, 2017). Örneğin, ergenler ev ödevleri, arkadaş seçimi gibi durumları kişisel konular olarak görmelerine rağmen, ebeveynler bu tür konuları özellikle ergenlik dönemi boyunca izlemeyi, müdahale etmeyi ve kontrol etmeyi tercih etmektedir.

Bu nedenle ergenler genellikle boş zaman aktiviteleri, riskli davranışları, akran ve romantik ilişkilerini gizleme eğilimindedir (Darling, Cumsille, Caldwell, & Dowdy, 2006). Sosyal alan teorisi açısından bu faaliyetler kişisel (mahremiyet, kişinin bedeni üzerindeki kontrolü, kişisel tercih ve seçimler), tedbirle ilgili (sigara içmek, alkol kullanımı gibi sağlıksız ve güvenli olmayan davranışlar), çok yönlü (gecikme ya da ebeveynin hoşlanmadığı arkadaşlarla zaman geçirme gibi kaygı içeren davranışlar) olarak gruplandırılmıştır (Rote & Smetana, 2015). Araştırma sonuçlarına göre anneler ilk sırada ergenlerin riskli davranışlarını, ikinci olarak akran ve romantik ilişkilerinin içinde olduğu çok yönlü alanını, en son olarak da kişisel aktivitelerini bilmek istemektedirler (Smetana & Rote, 2015).

Türkiye’de ergen-ebeveyn ilişkilerini çeşitli açılardan ele alan geniş bir araştırma literatürü olmasına karşın, ergen annelerinin ergenle ilgili ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgiyi hangi yollarla edindiklerini özellikle mahremiyet ve gizlilik bağlamında ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuyla ilişkili olabilecek bazı çalışmalar incelendiğinde Kulaksızoğlu (1989) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlik döneminde yaşanan çatışmalar ergenliğin meydana getirdiği değişimden kaynaklı ve ergenlerin dış dünya (okul, aile ve arkadaş çevresi) ile ilgili beklentilerinden kaynaklı olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çatışma yaşanan konular incelendiğinde ders çalışma, arkadaş ilişkileri, giyim (Kulaksızoğlu, 1989), karşı cinsle arkadaşlık, karşı gelme, ders çalışma konularının ön planda olduğu ve bu çatışmanın çocuğun ve ebeveynin cinsiyetine göre değişme gösterdiği ve anne babaların özellikle de babaların erkek çocuklarına karşı daha hoşgörülü oldukları bulunmuştur (Sayıl, Uçanok & Güre, 2002). Yapılan araştırmalarda ergenler tarafından algılanan ebeveyn izleme davranışlarının ergenin cinsiyeti, sınıf seviyesi, anne-baba birliktelik durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenler ile (Aksoy, Kahraman & Kılıç, 2008), okul tükenmişliği ve zorbalık (Aypay, Durmuş & Aybek, 2016) ile ilişkisi incelenmiş ve izlemenin önleyici rolü üzerinde durulmuştur (Karataş & Öztürk, 2010; Ulaş, Demirtaş-Zorbaz & Kızıldağ, 2012). Bununla birlikte bazı araştırmalarda ebeveyn izlemesinin kısıtlayıcı rolünün hâkim olduğu psikolojik kontrolün genci yalnızlaştıran rolüne de değinilerek sakıncalı yönleri vurgulanmıştır (Sayıl & Kındap, 2010; Kurt, Sayıl & Tepe 2013). Ebeveyn izlemesi ergen algılarına dayalı olarak incelenmiş olmakla birlikte bu konuda ebeveynler üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda özellikle yaşanan çatışma alanları incelendiğinde, annelerin bilgi edinmek istediği alanlarla örtüştüğü görülmekte birlikte, mahremiyet ve gizliliğin anlamı bağlamında yeterli veriye sahip olmadığımız söylenebilir. Oysa Türkiye bağlamında bunun önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Rote ve Smetana’ya (2015) göre bugüne kadar ebeveyn izlemesi ile ilgili ampirik bilginin neredeyse tamamı bireycilik ve özerklik konularına daha fazla odaklanan Kuzey Amerika ve Avrupa’da yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Oysa Birleşik Devletler’de yapılan farklı etnik grupları içeren çalışmalarda ebeveynlerin meşru otoritesine ilişkin yargılamaların sıklığının ve gizleme nedenlerinin kültür ve etnik gruplar açısından farklılık arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Hawk, Becht ve Branje’ye (2016) göre, Batılı ülkelerde ebeveynlerin ergenin kişisel alan ve eşyalarını gizlice karıştırması sık görülmeyen bir izleme stratejisidir. Bu durum aile ilişkilerinin geleneksel olarak güç hiyerarşisine dayandığı ve aile üyelerinin benlik kavramlarına dahil edildiği Çin gibi daha kolektivist toplumlarla farklılık taşımaktadır (Cheung, Pomerantz & Dong, 2013). Toplulukçuluğun ağırlıklı olduğu kültürlerde gözlemlenen mahremiyet sınırlarının yöntemi çoğunlukla tek taraflıdır, statüsü daha yüksek olan aile üyeleri daha az baskın üyelerden bilgi edinme hakkına ve becerisine sahiptir. Bu durum itaat ve ailevi bağımlılığı vurgulayan geleneksel sosyalleşme uygulamalarına karşılık gelir bu nedenle ebeveynler ergenin odası ya da eşyalarını özel alan olarak değil, kendi denetimlerinde olması gereken alanlar olarak kabul edebilir (Tamis-LeMonda vd., 2008).

Çin kültürünün ebeveyn-ergen ilişkilerini nasıl biçimlendirdiğine ilişkin tartışmalara benzer bir yaklaşımın Türkiye açısından da getirilebileceği söylenebilir. Kağıtçıbaşı'nın (2000, 2007) karşılıklı duygusal bağlılık modeline göre, Türkiye'de özellikle kentli aileler arasında, çocuk yetiştirmede anne-babanın kontrolü ve aileye bağlılıkla birlikte çocuğun özerkliği de vurgulanmaktadır. Var olan sınırlı sayıdaki çalışma, karşılıklı duygusal bağlılık modelinden yola çıkarak, ebeveyn-ergen ilişkilerinin mahremiyet bağlamında daha kontrolcü ve dolaylı bilgi sağlama stratejilerine daha yatkın olabileceğini düşündürmektedir. Yine çeşitli araştırmalar bireysel benlik ve özerkliğin giderek daha fazla önemsendiğini göstermektedir (Çileli, 2000; İmamoğlu & Karakitapoğlu-Aygün, 1999). Ancak, Özdemir ve Çok'un (2011) da belirttiği gibi, ülkemizdeki ergenlerin özerkliği, ailelerin bu konudaki desteği, aile içinde özerkliğin gelişimi konularında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmayla uluslararası alanyazında çeşitli kültürlerde incelenen ebeveyn-ergen ilişkilerinin, bilgi alışverişi ve mahremiyet bağlamında ülkemizde nasıl ortaya çıktığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Diğer yandan, ebeveyn-ergen ilişkilerini ele alan araştırmalar bu ilişkilerin anne ve baba açısından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ergenler genellikle annelerine daha çok yakınlık duymakta, onlarla daha fazla başbaşa zaman geçirmeyi istemekte ve duygusal sorunları hakkında onlarla konuşurken kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bunun sonucu olarak, ergenlerin aktiviteleri ve akranları hakkında annelerin daha fazla bilgi sahibi olduğu ve ergenin yaşamına babaya kıyasla daha fazla dahil olduğu (Crouter vd., 2005; Waizenhofer vd., 2004) görülmektedir. Her iki ebeveyn açısından ergenle ilişkilerinde görülen bu önemli farklılığı ülkemizde de benzer bir nitelik taşıdığı görüldüğünden (Çetin & Çok, 2011; Çetin Gündüz & Çok, 2015), annelere odaklanmanın bu alanda çalışmak için uygun bir ilk adım olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan ebeveyn izlemesi özellikle orta ergenlik döneminde sık görülen riskli davranışları önlediği ve sosyal, psikolojik ve akademik uyumu arttırdığı için önemli görülmektedir (Çetin & Çok, 2011; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001). Orta ergenlik dönemi, risk alma, madde kullanımı ve anti sosyal davranışların daha sık karşılaşıldığı bir dönem olduğundan (Smetana, 2011), ergen izlemesinin daha da önem kazandığı bir dönemdir, bu nedenle bu çalışmada 9. ve 10. Sınıfa devam eden ergen anneleri seçilmiştir. Bu konudaki sınırlı sayıdaki çalışma, konuyu nicel bağlamda ele alırken, izlemenin kültürümüzde anneler arasında nasıl ortaya çıktığını, onların ergenle yaşantıları açısından ele alan çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmayla Türkiye'de annelerin izleme davranışlarına ilişkin literatüre kültürel bağlamda bir katkı yapılabileceği düşünülmektedir. Bahsedilen tartışmalardan hareketle bu çalışmada ergen annelerinin çocuklarıyla ilgili bilgi alma deneyimleri mahremiyet ve gizlilik bağlamında ele alınacaktır. Bu yolla, öncelikle annelerin ergenle ilgili bilgiye ne ölçüde sahip oldukları, bilgiye ulaşmak için kullandıkları yöntemler ve bunların annelerin mahremiyet ve özel alana yönelik anlamlandırmaları örgüsünde ne şekilde ortaya çıktığının anlaşılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Patton'a (2002) göre, araştırma sorusunun ilgili alanyazında kapsamlı bir biçimde yer bulmadığı durumlarda, konuya dair kapsamlı bilginin nicelden çok nitel yöntemlerle elde edilmesi daha uygundur. Bu yolla daha derinlemesine ve çok boyutlu veriye ulaşılması olanaklı olmaktadır. Bu çalışma, ergen annelerinin ergenle ilgili bilgiye sahip olma, ulaşma ve özel alanlarına dair algıları gibi yurtdışı literatürde yer bulan ancak Türkiye bağlamında doğrudan çalışılmamış bir konuya alanına

yöneldiğinden konuyla ilgili kapsamlı ve derinlemesine bilgiye ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Fenomenoloji, çalışılan konuyu soyut olmaktan çıkararak, yaşamın bir parçası olarak değerlendirmekte ve bağlam aracılığıyla açıklamaya çalışmaktadır. Yani belirli bir durumu çalışmak için, bireylerin bu durumla ilgili deneyimlerinden, yaşantılarından ve bakış açılarından yola çıkılmaktadır (Giorgi & Giorgi, 2003).

Çalışma Grubu

Yorumlayıcı fenomenolojide örneklemin araştırma sorusuna bağlı olarak mümkün olduğunca homojen bir grup oluşturması tercih edilir bu nedenle amaçlı örnekleme kullanılmaktadır. Bazen araştırma sorusunun kendisi oldukça dar bir grubu işaret eder, ancak bu çalışmadaki gibi geniş bir grubu hedefleyen çalışma sorusu söz konusu olduğunda, katılımcıların homojenliğini sağlamak amacıyla ekonomik durum, eğitim durumu gibi demografik değişkenler kullanılması önerilmektedir (Smith & Osborn, 2015). Bu çalışmada katılımcıların homojenliği açısından araştırma amacını etkileyebilecek diğer değişkenleri benzer kılabilmek adına katılımcıların araştırmaya dahil edilmesinde annelerin 9 ya da 10. sınıfta öğrenim gören ergen çocuğa sahip olması, en az lise mezunu olması, daha önce çalışmış ya da halihazırda çalışıyor olması, anne-baba ve çocuklardan oluşan bir aile yapısında olması ve orta gelir seviyesinde yer alması kriterleri aranmıştır. Tablo 1.'de annelerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar*	Yaşı	Mesleği	Eğitim Düzeyi	Çocuk Sayısı (K/E)	Ergenin Sınıf Düzeyi
Aylin	44	Öğretmen	Üniversite	K:1, E:1	10. sınıf (K)
Burcu	42	Memur	Üniversite	K:1, E:1	10. sınıf (E)
Özge	53	Ev Hanımı	Lise	K:2, E:1	10. sınıf (K)
Sibel	53	Öğretmen	Üniversite	K:1, E:1	9. sınıf (K)
Hatice	52	Ev Hanımı	Lise	K:2, E:1	9. sınıf (E)
Aysel	37	Öğretmen	Üniversite	K:2, E:0	9. sınıf (K)
Seher	37	Ev Hanımı	Lise	K:1, E:1	10. sınıf (K)
Özgül	35	Ev Hanımı	Lise	K:0, E:2	10. sınıf (E)
Aslı	44	Serbest M.	Yükseköğretim	K:1, E:1	10. sınıf (K)
Selma	47	Serbest M.	Üniversite	K:1, E:1	9. sınıf (E)

*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla mahlas kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında bireysel derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem katılımcıların belirli bir konuya ilişkin özgün bakış açılarını ortaya koymak amacıyla fenomenolojik çalışmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith, 1996). Konu odağını iyi yansıtabilmek açısından yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme rehberi

hazırlanmıştır. Rehberin hazırlanmasında ilgili literatürden ve görüşme rehberinin hazırlanmasına yönelik kaynaklardan yararlanılmıştır (Smith & Osborn, 2015). Rehber yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış, dolayısıyla görüşmeler sırasında öngörülmemiş olan alanlara yönelik bazı sondaların kullanılmasında esneklik sağlanmıştır. Sorular, annelerin ergen çocukları ile yaşadıkları çatışma alanları, özel alan sınırı, çocuklarının hayatları ile ilgili bilmek istedikleri, çocuklarıyla ilgili merak ettikleri konuları öğrenmek için kullandıkları yöntemler ve paylaşımında bulunma konuları hakkında bilgi almayı amaçlayan 13 temel ve 7 yedek sorudan oluşmuştur. Hazırlanan soruların ilk üçü annelerin ergenle ilişki örüntüleri, çatışma alanları, gündelik yaşamlarına yönelik ısınma soruları, sonraki 10 soru ise, ergenle ilgili neleri bilmek istedikleri, okul, arkadaş, okul dışı etkinlik, internet kullanımı gibi konularda ergenle ilgili bilgi düzeyleri, bu bilgilere ulaşmak için kullandıkları yöntemler, ergenin özel alanı, özel hayat ve mahremiyetin anlamı ve sır saklamayla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan yedek sorular ise, soruların anlaşılmadığı durumlarda ya da yeterli yanıt alınmadığı durumlarda sonda için kullanılmıştır.

Araştırma Ortamı

Ülkemizde farklı coğrafi bölgelerde sosyo-kültürel değerler, gelenek ve görenekler aile yapılarına da yansımaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu gerekçeyle görüşmeler için Marmara bölgesinden araştırmacıların çalıştıkları Edirne ve İstanbul illeri seçilmiştir. Edirne ve İstanbul'da bulunan dört devlet lisesinde öğrenim gören çocukları bulunan ve kriterlere uyan katılımcılara araştırmanın tanıtıldığı bir davet gönderilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 10 katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin 7'si liselerin rehberlik servislerinde görüşmeci ve katılımcının anlaştığı saat dilimlerinde gerçekleştirilmiş, 3 görüşme ise katılımcıların tercihleri doğrultusunda kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler 40 ila 80 dakika arasında tamamlanmış ve görüşme sırasında katılımcıların izniyle ses kayıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Bu analizin amacı, bireylerin dünyasını kavramak, katılımcıların kendi bireysel ve sosyal yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Süreç yorumlayıcı olduğundan araştırmacı, katılımcıların dünyayı yorumlamasını yorumlamaya çalışmaktadır (Smith, 1996; Smith & Osborn, 2015). Analizler, araştırma sorularına verilen yanıtların, çalışmanın temel eksenini oluşturan ergenle ilgili bilgi düzeyi, izleme stratejileri ve mahremiyet algılarından yola çıkarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma analizinin ilk adımında her iki gruba ait ses kayıtları harfiyen kelime işlemciye aktarılmış ve elde edilen verilerin defalarca okunmasıyla katılımcıların bakış açılarına hâkim olunmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırma sorularına yanıt olan öğeler ayıklanarak her ifadedeki anlam grupları ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada söylemin bireysel analizi yapılmıştır (ideographic analysis) başka bir ifade ile, her bir söylem araştırmacı tarafından yorumlanarak ifadelerin araştırmacı tarafından nasıl anlaşıldığı ortaya konulmuştur. Tüm metinler için bu işlem yapıldıktan sonra anlam gruplarının tekrarlanma sıklığı incelenmiştir. Buna bütünsel (nomothetic analysis) analiz denmektedir. Burada yapılan, katılımcıların bakış açılarının örtüştüğü noktaları anlamaya çalışmaktır. Bu biçimde benzerlikler belirlenerek, üzerinde çalışılan fenomenin o bireyler için temel olan öğeleri ortaya çıkarılmıştır. Bu noktadan sonra benzerlikler, temalar ve kategoriler altında toplanarak bu temalar arasındaki bağlantılar ortaya konmuştur. Bu aşamada ilişkili temalar kendi aralarında gruplanarak kategoriler haline gelirken, bazı öğeler tamamen çıkarılmıştır. Son aşama ise kâğıda dökme ve yorumlama

aşamasıdır. Bu aşamada nihai bulgular analiz edilerek, ilgili yazın araştırmaları yapılmıştır (Pietkiewicz & Smith, 2014; Sadala & Adorno, 2002; Smith & Osborn, 2015).

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmada çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılan yaygın yöntemlerden biri aynı görüşme dökümünü birden fazla araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kodlaması ve ardından ortaya çıkan analizlerdeki benzerlik ve farklılıkların tartışılmasıdır. Böylelikle bulgulara son halinin verilmesi ve araştırma sonuçlarının teyidi mümkün olmaktadır (Creswell & Miller, 2000). Bu çalışmada araştırma sürecine müdahil her üç araştırmacının da bakış açısını çalışmaya dâhil edebilmek amacıyla ayrı ayrı analiz yapılmasına ve ortaya çıkan temaların karşılaştırılmasına dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Ancak, yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullandığı metodolojik felsefi dayanaklar açısından, araştırmacıların da araştırma sürecinin öznel birer parçası oldukları ve dolayısıyla araştırmacının bakış açısının analizden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği savına dayanmaktadır. Nitel verinin analizi, araştırmacı ile veri arasındaki yoğun etkileşim sonucunda gelişen bireysel ve yaratıcı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Smith, 1996). Yorumlayıcı fenomenoloji bu yaklaşımıyla birden fazla araştırmacının bağımsız analizlerinin bütünüyle ortaklaşmasının olanaklı olamayacağını önermektedir (Braun & Clarke, 2013; Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Dolayısıyla bu çalışmanın analizlerinde her ne kadar üç araştırmacı da analiz sürecine bağımsız olarak katkıda bulunmuş olsa da kategori ve temaların son haline getirilme süreci büyük oranda ilk yazarın sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Analizlerde ortaya çıkan üç ana kategoriden bahsedilebilir: Belirgin olmayan sınırlar, kontrol duygusu ve çoklu bilgi alma stratejileri. Bahsedilen bu üç ana kategori temalarıyla ilişkileri bağlamında sunulacaktır.

Belirgin Olmayan Sınırlar

Ergen annelerinin çocuklarıyla ilişkilerinde mahremiyet ya da kişisel alan algılarının önemli ölçüde sınırlı olduğu görülmektedir. Annelerin çoğu çocuklarının özel yaşamları ya da mahremiyetleri konusunda daha önce hiç düşünmediklerini ya da neyin kişisel alan sayılabileceğinden emin olmadıklarını belirtmişlerdir.

“(Özel alanı olabileceğini) hiç düşünmedim açıkçası. Hiç konuşmadım da bu konuda... Aslında bir eksiklik olduğunu fark ettim. Bunu hiç düşünmemiştim.” (Özge)

“Bilmem, yani bedenleri değişiyor bu dönemde, cinsellik filan gibi konular çıkıyor, bunlar heralde” (Selma)

Çocuklarının kendi özel yaşamları dahilinde, anlatmak ya da paylaşmak istemeyebilecekleri ya da kendilerine saklamak isteyecekleri bilgiler olup olmadığına yönelik sondalarla birlikte annelerin bunu kendi açılarından ve ergen açısından farklı biçimlerde tanımladıkları görülmüştür. Ergen açısından mahremiyet ve özel alan konusunu yorumlarken anneler iki tema üzerinde durmuşlardır: Cinsellik/romantik ilişkiler ve bilgisayar/cep telefonu/oda.

Özel alan olarak cinsellik ve romantik ilişkiler. Annelerin büyük bir bölümü bir süre düşündükten ve mahremiyet, özel yaşam gibi konuları kendi açılarından sorguladıktan sonra ergenlerin cinsiyet ayrımı olmaksızın en fazla kız/erkek arkadaş konusunu gizledikleri ya da bu konu hakkında konuşmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarının flört yaşantısını bilmek istemelerine karşın, kendilerine saklamak isteyecekleri “ayrıntılar” olabileceğini ve buna saygı duyabileceklerini ifade etmişlerdir.

“(Flört ilişkisi hakkında) bilmem gerektiği kadarını bileyim. Ben çocuğuma güveniyorsam bana çok ince teferruat vermesine gerek yok. O küçük detayları arkadaşları ile yaşasın.” (Aylin)

“Kız arkadaşın var mı diye soruyorum. Sınıftan kız arkadaşın yok mu diye soruyorum... Hiç konuşmaz hiç anlatmaz böyle şeyleri. Aman anne ya filan der geçiştirir.” (Burcu)

Diğer yandan kız çocuğu olan anneler tarafından gündeme getirilmemiş olmasına karşın, erkek çocuğu olan anneler açısından bu alanda cinsellik ve cinsel deneyimler önemli bir mahremiyet sınırı olarak ortaya çıkmıştır. Erkek ergenlerin anneleri cinsel deneyimleri konusunda ergenlerin kendilerine saklayabilecekleri ya da bilmeyi talep etmeyecekleri detaylar olabileceğini ifade etmişlerdir. Erkek ergenlerin anneleri cinsiyet farkının bu konuda konuşmalarını önemli ölçüde sınırlandırdığını da ifade etmişlerdir

“Belki cinsellikle ilgili olabilir yani ama ben bilmek istemem... Varsa da babasıyla konuşsun.” (Selma)

“...tabi şeyler olabilir yani bazı cinsellikle ilgili konular, sorunlar filan. Ama bunları konuşamazsın sonuçta erkek çocuk, konuşmak isterim ama işte...” (Özgül)

Özel alan olarak ergenin odası, cep telefonu ve bilgisayar. Her ne kadar anneler özel alan ve mahremiyet konularını daha önce düşünmediklerini belirtse ve neyin özel alan olarak tanımlanabileceği konusunda net bir sınır ifade etmeseler de bu soruyu kendi çocukları açısından düşündüklerinde özellikle oda, cep telefonu ve bilgisayar gibi ergenin kullanımına ait alanlar sıklıkla dile getirilmiştir. Annelerin büyük bir bölümü ergenlerin kimi zaman sözel olarak kimi zaman da davranışları ile dolaylı olarak özel alan sınırlarını çizmek istediğini belirten ifadelerle yer vermiştir. Annelere göre, oda, cep telefonu, ders çalışma alışkanlıkları ve karşı cinsle ilişkileri ergenler için özel, fazla müdahale edilmesini istemedikleri alanları temsil etmektedir. Dolayısıyla ergen çocukları ve onlarla yaşadıkları deneyimleri açısından düşündüklerinde, annelerin özel alanla ilgili daha net ve belirgin ifadelerde buldukları görülmektedir. Ancak bu durum, çoğunlukla annelerin mahremiyet ve gizlilikle ilgili kendilerini sınırlandırması anlamına gelmemektedir. Yani anneler, ergen açısından özel alanın farkında olsalar da bu alana müdahale etmenin kendileri açısından doğal, hatta ebeveynlik görevinin bir parçası olduğunu düşünmektedir.

“(Odasının) kapısını sürekli kapatır o, ben de açarım. Bazen kızıyor, kapımı çalıp da giriyor. Bazen çalışıyorum bazen de çalmadan giriyorum.” (Hatice)

“odasını, çantasını filan kontrol ederim bazen...şimdiye kadar olumsuz bir şey bulmadım ama” (Aslı)

Ancak birçok anne özel alanlara müdahalede buldukları için ergenlerin bazı önlemler aldığını belirtmiştir. Aysel’in ergeni şifre koyarak, Hatice’nin ergeni ise İngilizce yazışma yoluyla tedbir almaktadır.

“İşte bir tek telefonu çok kıymetli. Zaten kilitlidir. Elime aldığımda açamıyorum.” (Aysel)

“Odasında bazen telefonunu unutuyor. Ben giriyorum tabi ki bakıyorum telefonuna... Mesajlarını okuyorum bazen ama çoğu da İngilizce. Hiç anlamıyorum kapatmak zorunda kalıyorum.” (Hatice)

Bilgi Hakimiyeti/Kontrol Duygusu

Ergen annelerinin çocuklarıyla ilgili neyi bilmek istediklerinden ziyade, hangi yollarla bu bilgiye ulaşmayı tercih ettikleri ve dolayısıyla çocuklarının kişisel alan ya da mahremiyetine ilişkin yargıları en temelde “kontrol duygusu” olarak tanımlanan tema çerçevesinde şekillenmektedir. Kontrol duygusu annelerin çocuklarıyla ilgili bilgiye ne ölçüde sahip olduğunu, çocuklarının yaşantılarında neler olup bittiğine ne ölçüde hâkim oldukları ve bu konularda kendilerini ne ölçüde güvenli ve rahat hissettiklerini ifade etmektedir. Anneler açısından ergenlerin yaşantıları üzerinde kontrol duygusuna sahip olmanın ilişkili olduğu unsurlar incelendiğinde açık iletişim ve karşılıklı güven, babanın ilişkilerdeki rolü ve olumsuz geçmiş deneyimlerin öne çıkan temaları oluşturduğu söylenebilir.

Açık iletişim ve karşılıklı güven. Anneler çocuklarıyla ilişkilerini, her şeyin açıkça konuşulabildiği, kendini açma, duygu ve düşüncelerin paylaşımı, destekleyicilik ve sıcaklığın ön planda olduğu ve özellikle çocuklara olan güvenle karakterize olan bir biçimde tanımladığında hem kendilerini onlar hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları için, hem de çocuklarıyla ilgili daha yüksek bir güven duygusu yaşadıklarından kontrol duygusunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Mesela bana diyor ki anne her şeyini anlat bana. Ben de sana anlatayım... Yeri geliyor benim arkadaşım oluyor.” (Aylin)

“Ben güveniyorum kızıma. Her şeyini anlatır. Nerede ne yapıyor bilirim. Arkadaşlarını tanırım, hatta annelerini de tanırım... O da güvenimi hiç sarsmadı şimdiye kadar...” (Aslı)

Aksine, annenin ergenle ilişkisini çatışmalı, fazla paylaşımın olmadığı, mesafeli ve güvensiz tanımladığı durumlarda, çocuklarıyla ilgili daha az bilgiye sahip oldukları, bu nedenle daha kaygılı ve güvensiz oldukları için de çocuklarıyla ilgili daha düşük kontrol duygusuna sahip oldukları söylenebilir.

“Yani ne bileyim konuşmaz hiç, anlatmaz... Böyle bir sohbet açmaya çalışırım, anlatsın diye hemen terslenir... Ne yapacağımı şaşıyorum ben de... Korkuyor insan.” (Özgül)

“Eskiden hiç böyle değildi, okuldan gelir ne olduysa bir bir anlatırdı... Geçen seneden beri değişti. Sanki elimden kayıp gidiyor...” (Selma)

Ergenin cinsiyeti. Annelerin ergen çocukları ile kontrol duygularında ergenin cinsiyetinin önemli bir diğer tema olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Anneler, kız çocukları ile daha açık, duygu ve düşüncelerin yoğun olarak paylaşımına dayalı, bazen daha çatışmalı ya da annenin daha fazla özel yaşama müdahalesine dayalı olsa da daha sıcak ve yakın bir ilişki tanımlamaktadır.

“Otururuz biraz anne kız konuşuruz. Bugün ne yapılmış, üzüntüsü varsa üzüntüsünü anlatır, sevinci varsa sevincini anlatır. Arkadaşlarıyla nasıl geçmiş günü onu anlatır.” (Özge)

“(Kızımla ilişkim) iyi hatta gayet iyi... Daha önce bir erkek arkadaşı vardı. Bunu anlatmıştı bana. Hatta kendi arkadaşları çok şaşırmışlar annene nasıl anlatabiliyorsun diye.” (Sibel)

Bu durumun aksine erkek ergene sahip olan anneler, çocuklarının kendileriyle fazla paylaşımda bulunmaması, kendini açmaktan kaçınması, ketum ve kapalı davranmasından yakınmakta, özellikle çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte paylaşımların azalması nedeniyle yaşadıkları hayalkırıklığı ve endişeyi dile getirmiştir.

“Ben çok inemiyorum gibi geliyor oğluma. Kapalı biraz. Yakalamaya çalışıyorum o da bana müsaade etmiyor.” (Burcu)

“İyi geçti deyip hemen olayı kapatır. Çok fazla kendisi ile ilgili konuşmaz oğlum.” (Özgül)

Ebeveyn olarak babanın rolü. Katılımcılarla yapılan görüşmede babaya ilişkin sorular yer almamasına karşın annelerin anlatımlarında babayla ilişkilerine de yer verildiği görülmektedir. Baba, annelerin özellikle ergene dair kontrol duygularında önemli bir değişkendir. Annelerin önemli bir bölümünün anlatımlarında “biz” ifadesi anne ve ergeni ortaklaştırarak, babanın ilişkideki rolünü daha az vurgulamaktadır.

“Babasından daha iyi benimle anlaşıyor. Her şeyini anlatıyor. Saklamaz, şey yapmaz. İlişkimize benimle daha iyi...Babaya göre daha anlayışlıyım. Babadan saklama gereği duyabiliyoruz bazen ikimiz.” (Aysel)

“...şimdi ben biliyorum arkadaşlarını, sorumluluk sahibi kızlar ama babasına söylesek izin vermeyecek, ben de hadi git dedim söylemeyiz” (Seher)

Ortaklık duygusunun eşleriyle değil de çocuklarıyla kurulması annenin ergenin yaşamıyla ilgili sorumluluğu büyük oranda üstlenmesini, babanın ise kısıtlayıcılık ve otorite rolünü ön plana çıkarmaktadır. Özellikle ergen ile yaşanan çatışmalarda annenin üstesinden gelemediği ve sorumluluğun babaya verildiği durumlarda kısıtlayıcılık rolü ön plana çıkmaktadır. Özgül ve Burcu'nun ifadeleri buna uygun birer örnektir.

“Bu sene dinlemeyeceğim artık diyor. Çıkacağım dışarı, geç saate kadar arkadaşlarımla olacağım diyor. Ben de o konuya hiç girmiyorum, oğlum babanla halledin diyorum.” (Burcu)

“...babana söyleyeceğim diyince iş değişiyor tabi, onunla benim gibi tartışmıyor” (Özgül)

Diğer bazı annelerin anlatımlarında ise, “biz” ifadesi, anne ve babayı ifade etmektedir ve ergenle ilgili kararlar ve kurallar konusunda ortaya çıkmaktadır. Bu ifadelerde annelerin eşleriyle ergenin yaşamına dair güçlü bir ortaklık duygusuna sahip oldukları ve ergenin yaşantısının ortak bir parçası olduklarına dair göndermeler bulunmaktadır. Bu durum annelerin ergenle ilgili kontrol duygusunun daha güçlü olması, ergenle ilgili kurallar ve sınırlar konusunda daha net olmalarıyla ilişkili görülmektedir. Ayrıca anne ergenle ilgili tüm sorumluluğu üstlenmiş gibi hissetmediğinden, daha az endişeli ve güvenli görünmektedir.

“Dün akşam arkadaşında kaldı. Babası ile konuşmuşlardı. Ben de bir daha aramadım bu saate kadar.” (Aylin)

“Bizim bazı kurallarımız var, tabi bazen bunları da onunla tartışıyoruz ama kabul eder... Neye izin veririz, neye karşı çıkarız iyi biliyor.”(Selma)

Olumsuz geçmiş deneyimler. Annenin ergen çocuğuyla ilgili yaşadığı kontrol duygusuna etki eden temalardan biri de, daha önce yaşadığı olumsuz deneyimlerdir. Katılımcılar arasında daha önce

ergenlik deneyimini daha büyük çocuğuyla olumsuz bir biçimde yaşamış olan iki annenin ifadeleri bunun kontrol duygusunda önemli değişken olabileceğini düşündürmektedir. Diğer yandan, doğrudan geçmiş deneyimlerinde olumsuz bir yaşantı bulunmasa da annelerin dolaylı yaşantılarla yani çevreden duydukları, gözlemleri ya da okuduklarının güvensizlik ve endişe düzeylerinde etkili olduğu görülmektedir.

“Oğlumun ergenlik döneminde bu davranışların (yanlış arkadaş seçimi, riskli davranışlar) pek çoğunu yaşadığım için hiçbirini üstümden atamadım. Acaba tekrar yaşar mıyım diye düşünüyorum. Şimdi mesela kızımda yaşar mıyım? Onun için de fazlaca endişeli ve meraklıyım... Yine oğlumdan kalan bir korku ile hep artık yatak altlarını kontrol ediyorum”
(Sibel)

Çoklu Bilgi Alma Stratejileri

Annelerin çocuklarıyla ilgili bilgiye ulaşmak için çeşitli izleme stratejilerine bir arada başvurdukları görülmektedir. Genel olarak analiz edildiğinde bu stratejiler açık izleme stratejileri ve kapalı izleme stratejileri olarak iki grupta incelenebilir. Ancak annelerin deneyimleri incelendiğinde yalnızca bir grup stratejiyi kullanmaktan ziyade her iki grup stratejiyi de ağırlıkları değişmekle birlikte zaman zaman kullandıkları görülmektedir. Bu durum, çoklu bilgi alma stratejileri olarak tanımlanmıştır.

Açık izleme stratejileri. Kural koyma, iletişimi başlatma, birlikte zaman geçirme, kendini açma, çocuğunun arkadaşlarıyla tanışma, okulla temas kurma gibi biçimlerde ortaya çıkmaktadır.

“Birlikte alışverişe çıkarız, yemeğe gideriz, herşeyden konuşuruz, zaten bilmek istediğim bir şey olsa sorarım, konuşurum o da anlatır zaten...”(Seher)

“Arkadaş çevresini de tanıyoruz biz. Aileleri ile de tanıştık. O yüzden sesimiz çıkmıyor.”
(Hatice)

“Bu konuda okula güveniyoruz. Gittiğimizde rehber öğretmen de konuşmuştu. Yabancı maddeler, uyuşturucu bilmem ne konularında en sorunsuz okul dedi.” (Aysel)

“mesela bizim bir kuralımız var, haftaiçi 7’de herkes evde olacak, dışardaysa cep telefonu hep açık olacak, arayınca bulacağız yani” (Aslı)

Kapalı izleme stratejileri. Bu tema kendi içerisinde iki alt temaya ayrılmaktadır; dolaylı izleme stratejileri ve kısıtlayıcı izleme stratejileri. Dolaylı izleme stratejileri çocuğun madde kullanıp kullanmadığını veya boş zamanlarında neler yaptığını anlamak amacıyla oda, cep telefonu, bilgisayar, günlük, çanta-cep kontrolü şeklinde ortaya çıkmıştır.

“İtiraf edeyim, bir gün günlüğünü ele geçirdim. Okudum ben bunu. Okuyunca bunun birtakım şeylere başladığını öğrendim.” (Aylin)

“Güvenliği için çantasına bakıyorum. Ben mecburum çocuğumu takip etmeye.” (Özge)

“Ben özellerini çok karıştırmak istemiyorum ama odasını toplarken yine de bir bakarım. Ama çocukların eşyalarının karıştırılmasından hoşlanmadıklarını bildiğim için çaktırmadan yaparım... Montunun ceplerine kesinlikle ara sıra bakarım.” (Sibel)

Dolaylı izleme kimi zaman kişisel takip ya da abla, ağabey, kuzen gibi üçüncü kişilerin devreye girmesi yoluyla takip davranışları şeklinde de sonuçlanmıştır.

“Yine de içim rahat etmediğinde ağabeyine, ‘Anneciğim bir git bak çaktırmadan, dediği yerde mi kardeşin?’ dediğim oluyor... En azından yanlış bir şey olduğunda ağabeyinden öğreneceğimi bildiğim için çok zorlanmıyorum.” (Sibel)

“Ablaları gizliden takipte onu. (Sosyal medya hesabının) şifresini almışlar bir şekilde, bakıyorlar.” (Hatice)

“Bir de arada kuzenlerine soruyorum kızımın erkek arkadaşı var mı diye.” (Aysel)

Kapalı izleme stratejilerinden ikincisi olan kısıtlayıcı izleme, özellikle ders çalışma ve ev dışında geçirilen zaman konusunda anne ile çocuk arasında yaşanan çatışmayı ve annenin endişesini yansıtan; çok fazla müdahalede bulunma, izin vermeme, sürekli arama davranışlarını ifade etmektedir.

“Arkadaşlarında kalmak istiyor. Ona hayır diyorum...(Kızıma) sonsuz güveniyorum ama çevreye güvenmediğim için birtakım ‘Hayır.’ larım oluyor.” (Aylin)

“Biraz geciksin telefon üstüne telefon. Hiç boş bırakmam. Yarım saat içinde kırk kere ararım. Sürekli ararım hiç durmam.” (Hatice)

“okul konularında biraz sıkıya alıyorum...aslında istemiyorum böyle olmayı ama elimde değil, konu dersler olunca çok didişiyoruz...” (Aslı)

Her ne kadar daha güçlü kontrol duygusuna sahip olan annelerin ağırlıklı olarak açık izleme stratejilerini, kontrol duygusu daha zayıf olan annelerin ise kapalı izleme stratejilerini tercih ettikleri görülse de bütünsel olarak incelendiğinde annelerin hemen hemen tamamının yukarıda tanımlanan her iki izleme stratejisini de bir arada kullandıkları söylenebilir. Yani ergenle ilişkisini olumlu, açık iletişim ve güvene dayalı tanımlayan anneler dahi, zaman zaman ergenin ceplerini, çantasını ya da cep telefonunu kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Benzer biçimde ergenle iletişim kuramadıklarını ifade eden anneler de abla/ağabeyden izleme konusunda yardım almak gibi kapalı stratejilerin yanısıra, sohbet başlatmak, paylaşımında bulunmak ve soru sormak gibi açık stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, annelerin tamamının açık ve kapalı stratejileri içeren çoklu bilgi alma stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ergen annelerinin çocuklarıyla ilgili neleri, hangi yolla öğrenmek istediklerini mahremiyet ve gizlilik algısı bağlamında anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma bulguları üç kategori çerçevesinde ortaya çıkmıştır: Belirgin olmayan sınırlar, kontrol duygusu ve çoklu bilgi alma stratejileri. Anneler genel olarak mahremiyet, kişisel alan, özel yaşam gibi konularda çok fazla düşünmediklerini ve ergenle ilgili her şeyi bilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Kendileri açısından mahremiyeti bu biçimde ifade etseler de kendi çocuklarıyla yaşantıları açısından düşündüklerinde ergenin odası, kişisel eşyaları, flört yaşantısı ve ders çalışma başlıklarının kişisel alan olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Yani annelerin aslında özel alana ilişkin bazı sınırların farkında oldukları ancak, ergenle ilişkilerinde bu sınırları dikkate almadıkları söylenebilir. Yapılan

çalışmalar annelerin genellikle ergenlerin faaliyetleri hakkında bilmek istemediği hiçbir şey olmadığını yani herşeyi bilmek istediklerini göstermektedir. Bazı anneler bilmesine gerek duymadığı şeylerin olduğunu ancak çocukları anlatmak istediğinde dinleyebileceklerini belirtmiştir (Smetana & Rote, 2015). Çin gibi toplulukçu kültürlerde ise ebeveynlerin özel alan ve gizlilik konularında çoğunlukla böyle bir sınır bulunmadığı görülmektedir. Ergenlerin "özel" bilgi ve mülkleri bu nedenle büyük ölçüde ebeveynlerin mülkiyetindedir ve gençler ebeveyn beklentilerine uyma yükümlülüğündedirler (Cheung vd., 2013). Bu perspektiften bakıldığında ebeveynler ergenlerin mahremiyet iddialarını, bilgileri gizlemek için bir strateji olarak görebilirler (Tang & Dong, 2006). Türkiye’de de benzer biçimde aile yapısı özerklik ve bireysellikten çok, yakın bağlar, sadakat, uyum ve karşılıklı bağlılığa dayalıdır (Kağıtçıbaşı & Sunar, 1992; Okman-Fişek, 1982; Sunar & Fişek, 2005). Aileler gençlerin bir çok ihtiyacını yıllar boyunca karşılamakta (Gülerce, 1996), bu ise değer olarak bireysel başarıdan çok, ortak desteği ön plana çıkarmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu çalışmada annelerin sınırların farkında olmalarına karşın dikkate almamaları, söz konusu geleneksel ebeveyn-ergen uygulamalarıyla açıklanabilir.

Diğer yandan, annelerin ergenler açısından düşündüklerinde özel alan ve mahremiyetin anlamıyla ilgili çok daha belirgin sınırlar çizdikleri görülmektedir. Çocuklarının hassas olduğu konu alanlarının genellikle aralarında anlaşmazlığın en fazla yaşandığı alanlar olduğunu da verdikleri örneklerle belirtmişlerdir. Benzer bir durum Çinli ergen ve ebeveynleri arasında da görülmektedir. Örneğin, Hawk’un (2017) aktardığına göre, Çinli ergenler ebeveyn izlemesini ebeveynlerine kıyasla daha olumsuz olarak değerlendirmektedir ve ABD’deki gençlere kıyasla ebeveynlerine daha fazla açıklamada bulunmalarına rağmen, paylaşımda bulunma zamanla her iki grup için de benzer oranlarda azalmaktadır. Ebeveynlerin talebi gençler tarafından ilginin işareti olarak yorumlandığı durumlarda açıklamayı, paylaşımı teşvik edebilirken talebin daha kısıtlayıcı bir hal alması Çinli gençlerin ebeveynleriyle iletişimlerinde paylaşımın, dürüstlüğün ve açık iletişimin azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, gizli izlemenin Çinli ergenlerin mahremiyet ihlali algısı ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu ve ergen-anne-baba iletişiminde bozulmalara yol açtığı bulunmuştur (Hawk, 2017).

Diğer yandan anneler, ergenlerin özellikle karşı cinsle ilişkilerle ilgili bazı detayları kendilerine saklayabileceklerini, erkek çocukların ise cinsellikle ilgili konuları paylaşmayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular konuyla ilgili literatürle benzerlik göstermektedir. Yapılan nitel araştırmalarda ergenlerin ebeveynlerinden romantik ilişkilerini gizleme eğiliminde olduğu (Bakken & Brown, 2010) ve romantik faaliyetlerini özel bir konu olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Daddis & Randolph, 2010). Ebeveyn açısından da benzer bir durum söz konusu olmaktadır; yapılan çalışmalarda neredeyse tüm annelerin cinsellik konusunda gençler ile iletişim kurmaları gerektiğine inanmalarına rağmen, bunu tartışmak konusunda rahat hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Rosenthal, Feldman & Edwards, 1998; Smetana & Rote, 2015).

Kontrol duygusu/Bilgi hakimiyeti bu çalışmada bir diğer kategori olarak ortaya çıkmıştır. Bu duyguda açık iletişim, güven ve destekleyici bir ilişkinin, annenin önceki yaşantılarının ve babanın rolünün önemli temalar olduğu görülmektedir. Açık iletişim ve güvenin annelerin bilgi hakimiyeti ile yakından ilişkili olduğunu gösteren çeşitli açıklama ve bulgular bulunmaktadır. Buna göre, ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkileri daha yakın ve güven verici olduğunda ve ebeveynler daha duyarlı olup psikolojik kontrolü azalttığında gizleme davranışlarının azaldığı ve açıklama, bilgi verme eğiliminin arttığı görülmüştür (Cottrell vd., 2007; Tilton-Weaver, 2014). Benzer biçimde ergenler, annelerle etkileşimleri olumsuz olduğunda gündelik aktiviteleri ile ilgili daha az bilgi vermekte ve daha fazla gizleme davranışı göstermektedir (Rote & Smetana, 2015; Smetana, 2011).

Anne ile ergen arasındaki olumlu ilişkinin bilgi hakimiyeti ve dolayısıyla annelerin kontrol duygusu ile ilişkisi bu çalışmada da benzer şekilde ortaya çıkmıştır.

Açık iletişim ve güvenin annelerin kontrol duygusunu güçlendirdiği görülmekle birlikte, bu konuda ergenin cinsiyeti bazı farklılıklar oluşturmaktadır. Genel olarak kız ergeni olan anneler, kızlarıyla daha açık bir iletişim tanımlamış, kızları hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aksine, erkek ergeni olan anneler, etkili iletişim kuramamaktan, bilgi sahibi olamamaktan yakınmışlardır. Annelerin kızlarıyla ilgili daha fazla bilgiye sahip olmaları, kızlarıyla ilgili daha güçlü bir kontrol duygusu yaşamalarına yol açmaktadır. Hem ülkemizde hem de yurtdışındaki çalışmalar ebeveyn izlemesinde kız annelerinin erkek annelerine oranla daha fazla bilgi sahibi olduğunu göstermektedir (Çetin & Çok, 2011; Çetin Gündüz & Çok, 2015; Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003; Masche, 2010). Bunun en önemli nedenlerinden birinin kız ergenlerin erkeklere göre ebeveynleri tarafından daha fazla izlenmesi olduğu düşünülebilir. Kızlarda izlemenin fazla olması kültürel olarak erkeklerin özerk davranışlarının kızlara göre daha fazla desteklenmesi, kızlardan ise bağımlılık ve itaatkarlığın beklenmesi, özellikle de yaşla birlikte kızların daha sıkı bir denetimle karşılaşması (Palut, 2009) ile açıklanabilir. Bununla bağlantılı bir diğer nedense, ergenlikle birlikte erkeklerin gizliliğinin kızlarınkinden daha hızlı artmasıdır (Keijsers, vd., 2010; Masche, 2010). Çinli kızların erkeklere kıyasla ebeveynleri ile arasında daha fazla güvene ve dürüstlüğe dayalı bir ilişki bulunduğu (Hawk, 2017), benzer biçimde Türkiye’de kız ergenlerin kendini anne ve babaya daha çok açtığı görülmektedir (Çetin & Çok, 2011). Smetana ve Rote’a (2015) göre, özellikle erkekler kızlara göre romantik ilişkilerinin özel yönlerini annelerine daha az anlatma eğilimindedir; bu sebeple annelerin merakını daha fazla çekmektedir. Ergenlerin suskunluğuna tepki olarak annelerde daha fazla bilme isteği oluşabilir. Alternatif olarak çok bilgi isteyen anne ergen tarafından tepki alabilir ve bu durum olumsuz etkileşime yol açabilir. Olumsuz etkileşimler ise ebeveyn izlemesinde annenin geriye çekilmesine neden olabilir. Bu durumun annenin erkek ergenle ilgili kontrol duygusunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kontrol duygusunda etkili görülen diğer bir tema olan babanın ebeveyn-ergen ilişkisindeki rolü, ne derecede aktif bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada kontrol duygusu güçlü olan yani çocuklarıyla ilgili bilgi hakimiyeti olan ve daha güvenli ve az kaygılı bir ilişki ifade eden annelerin aynı zamanda ebeveynlik davranışlarından bahsederken daha fazla “biz” kelimesini kullandıkları, eşleriyle ortak kararlarından ve davranışlarından bahsettikleri görülmektedir. Aksine, kontrol duygusu zayıf olan anneler, babadan çok az bahsetmiş, bahsedenlerin ise büyük bir kısmı, babanın kısıtlayıcı, otoriter rolüne ya da ergenle birlikte babadan sır saklama gibi pasif bir role göndermede bulunmuştur. Babanın çocuk yetiştirmeye aktif katılımı ortak ebeveynlik kavramıyla açıklanmaktadır. Ortak ebeveynliğin annelerin daha güvenli ve destekleyici ebeveynlik yapmasına katkıda bulunduğu, çocuklarıyla ilgili daha az endişe ve kaygı yaşamalarını sağladığı (Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000; Lamb, 2000; Snarey, 1993) bulunmuştur. Dolayısıyla babanın yalnızca cezalandırıcı ya da kısıtlayıcı değil, aktif katılımcı bir ebeveynlik yapmasının annenin kontrol ve güven duygusunu geliştirdiği düşünülebilir. Türkiye’deki çalışmalara göre anneler, babalara göre hem kız çocuklarını hem erkek çocuklarını daha çok izlemektedir. Yani ergenin gündelik yaşantısına ilişkin temel sorumluluğun annelerde olduğu görülmektedir. Buna göre, babanın para kazanma ve otorite figürü olma özelliği nedeniyle çocuğun etkinliklerini bilmenin annenin işi olarak görülmesi halen yaygınlığını sürdürmektedir (Çetin & Çok, 2011; Çetin Gündüz & Çok, 2015; Palut, 2009). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada babanın kısıtlayıcı-otoriter yönünü ifade eden annelerin, aldıkları yüksek sorumlulukla birlikte daha fazla endişe ve kaygı yaşadıkları ve daha zayıf bir kontrol duygusu hissettikleri söylenebilir.

Annenin kontrol duygusuyla ilişkili olarak ortaya çıkan bir diğer tema annenin önceki deneyimleri olmuştur. Daha büyük yaştaki çocuğuyla olumsuz bir ergenlik deneyimi yaşamış olmak gibi doğrudan olumsuz deneyimler, ya da çevreden gözlenen, okunan, duyulan dolaylı olumsuz deneyimler annelerin daha endişeli, kaygılı ve güvensiz bir ebeveynlik göstermelerinde dolayısıyla zayıf bir kontrol duygusu yaşamalarında etkili görülmektedir. Bu durumdaki anneler, sürekli endişeli oldukları, çocuklarıyla ilgili kaygı yaşadıklarını dile getirmiştir.

Son olarak çalışmada ortaya çıkan üçüncü kategori olan çoklu bilgi sağlama stratejileri özellikle annelerin kontrol duygusuyla ilişkilidir. Yani annelerin güçlü kontrol duygusu, bilgiye ulaşmak için daha açık stratejiler kullanmalarıyla, zayıf kontrol duygusu ise kapalı stratejiler kullanmalarıyla ilişkili görülmektedir. Ancak güçlü bir kontrol duygusuna sahip anneler dahi, bu çalışmada genelde açık stratejileri tercih etseler de zaman zaman cep telefonunu inceleme, odasını arama gibi kapalı stratejiler kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin bilgi alma stratejileri incelendiğinde, genelde doğrudan stratejiler olarak adlandırılan yöntem, ebeveynin bilgi almak için ergene başvurması, konuşma, sohbet başlatma, soru sorma aktif gözlem, dinleme gibi yöntemleri içermektedir. Dolaylı yöntem olarak tanımlanan stratejiler ergenin yakınındaki arkadaş, akraba, arkadaşların ebeveynleri gibi kişilerden ergenle ilgili bilgi almayı içermektedir. Son olarak kısıtlayıcı stratejiler ise özel hayatın gizliliğini ihlal edebilecek günlük okuma, cep telefonu yazışmalarını inceleme, odasını karıştırma gibi yöntemlerdir (Cottrell vd., 2007; Keijsers & Laird, 2014). Yapılan bir araştırmada doğrudan ergenden bilgi almayı tercih eden annelerin, dolaylı ve kısıtlayıcı yöntemleri kullananlara ve tüm yöntemleri bir arada kullananlara göre ergenle ilgili daha detaylı ve fazla bilgiye sahip oldukları ve bu ergenlerin daha fazla kendini açma davranışı gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Cottrell vd., 2017). Yani doğrudan stratejileri tercih eden annelerin ergenleri daha fazla kendini açma davranışı göstermektedir. Alandaki çalışmalar kapalı izleme stratejilerinin koruyucu olmaktan çok, ergenin daha fazla bilgi saklamasına yol açtığını ve ebeveyn-ergen ilişkisine olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak, yalnızca kapalı izleme stratejilerini kullanmak değil, açık ve kapalı izleme stratejilerini bir arada kullanmanın da (kapalı stratejiler açık stratejilerin olumlu etkilerini ortadan kaldırdığı için) ebeveyn-ergen ilişkilerine olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur (Pettit vd., 2001; Soenens, Vansteenkiste, Luyckx & Goossens, 2006).

Bu çalışmada kontrol duygusu güçlü olan, çocuğuyla açık ve güvenli bir ilişkisi olduğunu tanımlayan anneler dahi, zaman zaman kapalı stratejiler izlediklerini belirtmiştir. Bunun nedenleri düşünüldüğünde, ebeveynler kapalı ve açık stratejileri bir arada kullanabilirler çünkü hangisinin doğru olduğu konusunda kendilerini yeterince bilgili hissetmeyebilirler ve bu nedenle mümkün olan tüm yöntemlere başvurarak önlem almayı tercih edebilirler. Ayrıca bu durum ergenle aralarında yeterince güçlü bir iletişim olmadığını hissettiklerinden ya da tutarlı bir ebeveynlik stiline sahip olmadıklarından da kaynaklanabilir. Bu çalışmada özellikle kontrol duygusu zayıf annelerin konuşma başlatma, sohbet girişimlerinin karşılıksız kaldığından yakındıkları görülmüştür. Dolayısıyla açık stratejiler işe yaramayınca diğer yöntemleri daha fazla kullanmaya başladıkları düşünülebilir. Yine önceki olumsuz deneyimleri, çocukları ile ilgili daha fazla şüphe ve kaygı yaşamalarına yol açtığından, kapalı stratejileri tercih ediyor olabilirler. Ayrıca tutarsız ebeveynliğin açık ve kapalı stratejilerin bir arada kullanılmasında etkili olduğu düşünüldüğünde, babanın kapalı ve sınırlandırıcı rolünün, annelerin kendilerini daha fazla sorumlu hissetmelerine yol açtığı ve daha açık stratejiler kullanmaya çalıştıkları ancak, güvenlikle ilgili kontrolü yitirebileceklerinden duydukları kaygıyla, ek önlem olarak kapalı stratejileri de kullandıkları söylenebilir. Son olarak, kültürel olarak mahremiyet ve özel alanı ihlal algısı bu çalışmadaki anneler arasında görece güçsüz olduğundan, farklı stratejileri bir arada kullanmak ergenin güvenliği ve iyi oluşu için doğal bir önlem olarak görülüyor olabilir. Dolayısıyla, her ne kadar yurtdışında yapılan çalışmalarda çoklu bilgi alma

stratejilerinin ergen-ebeveyn ilişkisini olumsuz etkilediği bulunsa da farklı kültürel özellikler gösteren Türkiye gibi ülkelerde, çoklu stratejilerin benzer bir olumsuz etki gösterip göstermediğini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma ergen annelerinin genel olarak mahremiyet ve özel alan konusundaki sınırlarının belirsiz olduğunu, bilgi hakimiyeti ve kontrol duygularının çocuklarıyla aralarındaki açık ve güvene dayalı iletişim, ergenin cinsiyeti, babanın ebeveynlikte üstlendiği rol ve geçmiş yaşantılarla ilişkili olduğunu, ayrıca annelerin çocuklarıyla ilgili bilgiye ulaşmak için açık ve kapalı bilgi alma stratejilerini bir arada kullandıklarını göstermektedir. Söz konusu bulgular değerlendirilirken bu çalışmanın sınırlılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Öncelikle nitel araştırmanın nihai hedefi genelleme olmadığından, bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak yapılabilecek nicel araştırmalarla daha geniş katılımcılarla test edilmesi önerilebilir. Diğer yandan bu çalışma, İstanbul ve Edirne gibi kentli ve Batı bölgelerde, en az lise mezunu olan, daha önce çalışmış ya da halen çalışmakta olan ve orta sosyo-ekonomik gelir grubundan annelerle gerçekleştirilmiştir. Söz konusu sınırlılıklar dikkate alınarak sonuçların benzer demografik özellikler gösteren anneler için geçerli olabileceği, ancak ülkemizde farklı eğitim, kültür ve ekonomik özellikler gösteren örneklem gruplarında benzer çalışmaların yapılmasının Türkiye'deki ebeveyn-ergen ilişkilerine dair daha kapsamlı bir veriye ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, bu çalışma yalnızca 9 ve 10. sınıfa giden ergenlerin anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Yani orta ergenlik dönemini kapsamaktadır. Geniş bir yaş aralığındaki ergenlerin incelenmesi durumunda, burada elde edilen sonuçlardan farklı gelişimsel alanlar bulunması beklenebilir. Özellikle ilk ve orta ergenlikte bireyleşme ve özerklik ihtiyacı ile ebeveynlerin bu döneme ilişkin endişeleri arasındaki karşıtlık, anne-babaların daha fazla bilgi alma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Son ergenlik döneminde, bu kaygıların azaldığı ve özel alana ve mahremiyete daha fazla dikkat edildiği düşünüldüğünde, benzer çalışmaların farklı yaş grupları açısından ne gibi benzerlik ve farklılıklar gösterdiğini ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak, ebeveyn-ergen ilişkilerinin bilgi alma ve mahremiyet bağlamında incelendiği bu çalışma, annelerin deneyim ve yaşantılarıyla sınırlıdır. Bununla birlikte anneler ve babaların bilmek istedikleri konular, bilgi alma stratejileri ve mahremiyet algısı arasındaki farklılıklar gelecek araştırmalarda incelenebilir. Benzer biçimde bilgi verme ve mahremiyet-gizlilik algısını ergenler üzerinden ele alacak olan sonraki çalışmaların konunun farklı taraflarıyla ilgili daha geniş bir çerçeveye çizilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, ergen-ebeveyn ilişkilerinde kullanılacak olan izleme stratejileri açısından, açık izlemenin dolaylı ya da kısıtlayıcı izlemeye göre daha olumlu bir etkileşimi ifade ettiğini göstermiştir. Buradan yola çıkarak, ebeveynlere yönelik müdahale çalışmalarında karşılıklı güven, açık iletişim ve destekleyiciliğe vurgu yapan izleme stratejilerine odaklanılması önerilebilir. Diğer yandan özellikle kişisel alan ve mahremiyet gibi ergen bireyleşme ve özerkliğine göndermede bulunan kavramlara değinilerek, ergen-ebeveyn ilişkisindeki anlamının müdahalelerde ele alınması gerekli görülmektedir. Son olarak, ebeveyne yönelik müdahalelerde babanın ebeveynlikteki rolünün vurgulanması ve ortak ebeveynlik konusunun çalışılması önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G., & Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izleme ve destek davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 1-14.
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396.
- Bakken, J. P., & Brown, B. B. (2010). Adolescent secretive behavior: African American and Hmong adolescents' strategies and justifications for managing parents' knowledge about peers. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 359-388. 10.1111/j.1532-7795.2010.00642.x
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Cheung, C. S. S., Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2013). Does adolescents' disclosure to their parents matter for their academic adjustment? *Child Development*, 84, 693-710. 10.1111/j.1467-8624.2012.01853.x
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp.222-248). London: Sage.
- Cottrell, L., Lilly, C. A., Metzger, A., Cottrell, S. A., Epperly, A. D., Rishel, C., & Stanton, B. F. (2017). Constructing tailored parental monitoring strategy profiles to predict adolescent disclosure and risk involvement. *Preventive Medicine Reports*, 7, 147-151. 10.1016/j.pmedr.2017.06.001
- Cottrell, S. A., Branstetter, S., Cottrell, L., Harris, C. V., Rishel, C., & Stanton, B. F. (2007). Development and validation of a parental monitoring instrument: Measuring how parents monitor adolescents' activities and risk behaviors. *The Family Journal*, 15, 328-335. 10.1177/1066480707303748
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Crouter, A. C., Bumpus, M. F., Davis, K. D., & McHale, S. M. (2005). How do parents learn about adolescents' experiences? Implication for parental knowledge and adolescent risky behavior. *Child Development*, 76(4), 869-882. 10.1111/j.1467-8624.2005.00883.x
- Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L., & Culp, A. M. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 27-38.
- Çetin, H., & Çok, F. (2011). Ana-babaların ergen çocuklarını izlemeleri: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(3), 223-234.
- Çetin G. H., & Çok, F. (2015). Ergenlikte anne-baba izlemesi: Ergen, anne ve baba bildirimlerine göre bir inceleme. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(6), 433-441.
- Çileli, M. (2000). Change in value orientations of Turkish youth from 1989 to 1995. *The Journal of Psychology*, 134, 297-305.
- Daddis, C., & Randolph, D. (2010). Dating and disclosure: Adolescent management of information regarding romantic involvement. *Journal of Adolescence*, 33(2), 309-320. 10.1016/j.adolescence.2009.05.002
- Darling, N., Cumsille, P., Caldwell, L. L., & Dowdy, B. (2006). Predictors of adolescents' disclosure to parents and perceived parental knowledge: Between-and within-person differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 659-670.
- Foltz, R. (2011). Parental monitoring or an invasion of privacy? *Reclaiming Children & Youth*, 20(3), 41-42.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gülerce, A. (1996). *Türkiye'de ailelerin psikolojik örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.

- Hawk, S. T. (2017). Chinese adolescents' reports of covert parental monitoring: Comparisons with overt monitoring and links with information management. *Journal of Adolescence*, 55, 24-35. 10.1016/j.adolescence.2016.12.006
- Hawk, S. T., Becht, A., & Branje, S. (2016). "Snooping" as a distinct parental monitoring strategy: Comparisons with overt solicitation and control. *Journal of Research on Adolescence*, 26(3), 443-458. 10.1111/jora.12204
- İmamoğlu, E. O. & Karakitapoğlu-Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Sunar, D. (1992). Family and socialization in Turkey. *Annual Advances in Applied Developmental Psychology*, 5, 75-88.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures, theory and applications*(2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karataş, H. & Öztürk, C. (2010). Anne-baba izleme ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 151-157.
- Keijsers, L., Branje, S. J., Frijns, T., Finkenauer, C., & Meeus, W. (2010). Gender differences in keeping secrets from parents in adolescence. *Developmental psychology*, 46(1),293-310. 10.1037/a0018115
- Keijsers, L. & Laird, R. D. (2014). Mother adolescent monitoring dynamics and the legitimacy of parental authority. *Journal of Adolescence*, 37(5), 515-524. 10.1016/j.adolescence.2014.04.001
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental psychology*, 36(3), 366-380.10.1037/0012-1649.36.3.366
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 71-87.
- Kurt, D., Sayıl, M., & Tepe, Y.K. (2013). Ana babanın psikolojik kontrolü ile gencin yalnızlığı arasındaki ilişkide kişilerarası güven inancı ve bağlanmanın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 105-116.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752-768.
- Lamb, M. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage and Family Review*, 29, 23-42.
- Masche, J. G. (2010). Explanation of normative declines in parents' knowledge about their adolescent children. *Journal of Adolescence*, 33(2), 271-284. 10.1016/j.adolescence.2009.08.002
- Fisek, G. O. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A family systems theory analysis. *Sex Roles, Family and Community in Turkey*, 295-321.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Palut, B. (2009). A review of parenting in the Mediterranean countries. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(35), 242-247.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*,72(2), 583-598.

- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1),7-14. 10.14691/CPPIJ.20.1.7
- Rosenthal, D. A., Feldman, S. S., & Edwards, D. (1998). Mum's the word: Mothers' perspectives on communication about sexuality with adolescents. *Journal of Adolescence*, 21(6), 727-743.
- Rote, W. M., & Smetana, J. G. (2015). Beliefs about parents' right to know: Domain differences and associations with change in concealment. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 1- 31. 10.1111/jora.12194
- Sadala, M. L. A., & Adorno, R. D. C. F. (2002). Phenomenology as a method to investigate the experience lived: a perspective from Husserl and Merleau Ponty's thought. *Journal of Advanced Nursing*, 37(3), 282-293.
- Sayıl, M. & Kındap Y. (2010). Ergenin anne babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 62-71.
- Sayıl, M, Uçanok, Z. & Güre, A. (2002). Erken ergenlik döneminde duygusal gereksinimler, aileyle çatışma alanları ve benlik kavramı: Betimsel bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(3), 155-166.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescent, families, and social development how teens construct their worlds*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: the role of parenting beliefs and practices. *Child Development*,73(2), 563- 580.
- Smetana, J. G. & Rote, W. M. (2015). What do mothers want to know about teens' activities? Levels, trajectories, and correlates. *Journal of Adolescence*,38,5-15. 10.1016/j.adolescence.2014.10.006
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*,11(2), 261-271.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp.53-80). London: Sage.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: an integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental psychology*, 42(2), 305-317. 10.1037/0012-1649.42.2.305
- Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitabevi (Çev. Ed. Çok).
- Sunar, D., & Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In J. L. Roopnarine & U. P. Gielen (Eds.), *Families in global perspective* (pp.169-183). Boston: Allyn Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. (2008). Parents' goals for children: The dynamic co-existence of collectivism and individualism in cultures and individuals. *Social Development*, 17, 183-209. 10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x
- Tang, S., & Dong, X. (2006). Parents' and children's perceptions of privacy rights in China: A cohort comparison. *Journal of Family Issues*,27(3), 285-300.
- Tilton-Weaver, L. (2014). Adolescents' information management: Comparing ideas about why adolescents disclose to or keep secrets from their parents. *Journal of Youth and Adolescence*,43(5), 803-813. 10.1007/s10964-013-0008-4
- Ulaş, Ö., Demirtaş-Zorbaz, S. & Kızıldağ, S. (2012). Çocuk suçluluğunu önlemede ebeveyn kontrolü. *Uluslararası Çocuk İçin Adalet Sempozyumu*, Ankara.

Waizenhofer, R. N., Buchanan, C. M., & Jackson-Newsom, J. (2004). Mothers' and fathers' knowledge of adolescents' daily activities: its sources and its links with adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology, 18*(2), 348-363. 10.1037/0893-3200.18.2.348

Yazarlar

Dr. İlkey DEMİR, temel çalışma alanları ergenlik döneminde yakın ilişkiler ve kimlik gelişimi ile psikolojik danışmada kuramsal yönelimlerdir.

İletişim

Doç. Dr. İlkey DEMİR, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-mail: demiri@istanbul.edu.tr

Dünya BAZ, temel çalışma alanları mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi ile psikolojik danışmanlıktır.

Uzman Dünya BAZ, Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye e-mail: dunyapdr@gmail.com

Sinem ATARBAY, temel çalışma alanları ergenlik döneminde benlik ve sosyal gelişimdir.

Uzman Psikolojik Danışman Sinem ATARBAY, Edirne Merkez Gazi Osman Paşa Ortaokulu, e-mail: sinem04dogan@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. Privacy is a concept that is the key to autonomy and personality (Foltz, 2011). Adolescence is a time when personal boundaries are changing, and young people may often limit the access of their parents to their private sphere (Smetana, 2011). Thus, adolescents often differ from their parents about how much information they need to share with them. This means that adolescents and parents need to re-arrange their expectations about privacy (Hawk, 2017). For example, parents prefer to view, intervene, and control issues, such as homework, friendship and outside activities although adolescents perceive these situations as a part of their personal concerns. For this reason, adolescents tend to conceal leisure activities, risky behaviors, peer and romantic relationships (Darling, Cumsille, Caldwell, & Dowdy, 2006). One research revealed that the mothers wanted to know the risky behaviors in the first place, the multifaceted area in the peer and romantic relations, and finally the personal activities of the adolescents (Smetana & Rote, 2015).

Although there is a large research literature covering various aspects of parent-adolescent relations in Turkey, there are no studies on how much information the adolescent mothers have about adolescents and how they obtain this information, especially in the context of privacy and confidentiality. Some related research revealed that conflicts in adolescence are originated from the changes that puberty has caused and from the parental expectations about adolescents (school, family and friend environment) (Kulaksızoğlu, 1989). School work, clothing, friendship with the opposite sex are the main conflicting subjects (Kulaksızoğlu, 1989) and conflicts often vary according to the gender of the child and parent (Sayıl, Uçanok & Güre, 2002, p.156). Furthermore, relationship between parental monitoring behaviors and demographic variables such as adolescents' gender, grade level, parental status and siblings (Aksoy, Kahraman & Kılıç, 2008), school burnout and bullying (Aypay, Durmuş & Aybek, 2016) (Karataş & Öztürk, 2010; Ulaş, Demirtas-Zorbaz & Kızıldağ, 2012) are studied in Turkey. Also, some studies have emphasized the negative aspects of the psychological control which is restrictive for the adolescents (Sayıl & Kındap, 2010; Sayıl, 2013). However, parental monitoring has largely been studied from the perspective of adolescents, and no studies on parents have been found in this subject. In this study, the experiences of adolescents' mothers about their children will be investigated in terms of privacy and confidentiality. In this way, first we aim to understand how much information the mothers have about their adolescents, second which strategies they use to obtain information about their adolescents, and how they perceive these issues in terms of privacy and personal space.

Methodology. For the aims of this study, we adopted an interpretive phenomenological method. In order to ensure the homogeneity of the participants, criterion sampling is used. Following criteria is adopted in selecting participants: To have adolescents in 9th or 10th grades, to be at least a high school graduate, to be a working mother (or having worked previously), to have a family structure consisting of mother-father-children, and a middle income level. Individual in-depth interviews with 10 mothers are done to collect data and interpretive phenomenological analysis is used for the data analysis.

Results. Three main categories emerged from the analysis of the data, which are; 1) Ambiguous Boundaries: Mothers lack a definition for what is private space, privacy or personal space for their adolescents. Two themes emerged in this category which highlight a) sexuality and romantic relations and b) adolescents' room, computer and mobile phone as private spaces. However, these themes are not reflecting the mothers' own perspectives. They emerged as a result of mothers' reasonings about their adolescents' perspectives. 2) Sense of Control: Some of the mothers show a strong sense of control and confidence over the information they have about their adolescents. On

the other hand, some of the mothers have a fragile sense of control. This difference is related to four themes emerged in this category. a) Open communication and mutual trust between mothers and their adolescents b)the gender of the adolescent c)the parental role of the father d)negative past experiences about adolescence. 3) Multiple Monitoring Strategies: Mothers use multiple monitoring strategies in different combinations to monitor their adolescents. These strategies made up the two themes of this category a)Overt monitoring which the parent directly solicits information from the adolescent by asking questions and initiating talking and b)covert monitoring which includes two sub-themes: indirect monitoring (asking about the adolescent from friends, relatives; snooping adolescent's room, mobile) and restrictive monitoring (restaining adolescent's activities, setting too much rules and expectations for the adolescent).

Discussion and Conclusion. Studies show that mothers usually want to know everything about their adolescents. However, some mothers have stated that there are things that they do not need to know (Smetena & Rote, 2015). In collectivist cultures such as China, there is often no such boundary about privacy issues among parents. The private information and belongings of the adolescents are considered as the property of their parents and young people are obliged to obey their parents' expectations (Cheung et al., 2013). From this perspective, parents can view adolescents' privacy claims as a strategy to hide information (Tang & Dong, 2006). In this study, although the mothers are aware of the boundaries, almost all of them ignore it. This may be a result of the traditional parenting practices, which are similar in Turkey. Many studies show that open communication and trust are closely related to mothers' information and knowledge about their adolescents. When the relationship between adolescents and parents is closer and more trusting, and when parents are less psychologically controlling, adolescents' tendency to hide information decreases and their tendency to explain and inform increases (Cottrell et al., 2007; Rote & Smetana, 2015; Smetana, 2011; Tilton-Weaver, 2014). The link between the positive mother-adolescent relationship and the mothers' strong sense of control has also emerged in this study.

While open communication and trust may strengthen mothers' sense of control, the gender of the adolescent makes some differences. Mothers who have defined more open communication with their daughters and have more knowledge about their daughters. On the contrary, mothers complain that they can not form an effective communication with their sons and they are less knowledgeable about their sons' activities. Both national and international studies show that parents are more informed about their daughters than their sons (Çetin & Çok, 2011; Çetin Gündüz & Çok, 2015; Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003) One of the reasons for this may be that the female adolescents are more likely to be monitored by their parents than male adolescents. Also, female adolescents tend to self-disclose more than their male counterparts (Keijsers, vd., 2010; Masche, 2010). Mothers' sense of control is also related to the fathers' role in the family. The active involvement of the father in childbearing is explained by the concept of coparenting. There is ample evidence that shared roles in parenting contributes to mothers' confidence in parenting and decreases their anxiety (Culp, Schadle, Robinson & Culp, 2000; Lamb, 2000; Snarey, 1993). Therefore, the active participation of the father in the parenting process might have contributed to mothers' sense of control and vice versa.

In this study, even mothers who had a strong sense of control and who defined a trusting relationship with the child, stated that they occasionally used covert monitoring strategies. This may have various reasons, parents may feel obliged to use overt and covert strategies together because they may feel that there is not enough communication between them and they do not adopt a consistent parenting style. In this study, we observed that especially mothers whose conversation attempts are rejected by the adolescents feel more anxious and less in control. Maybe when open strategies do not work,

mothers turn to other strategies. Mothers may also prefer covert strategies because their previous negative experiences lead them to be more suspicious and anxious about their children. Furthermore, we know from past research that inconsistent parenting is one of the reasons of using multiple monitoring. That is, on one hand mothers may try to use overt strategies to compensate the fathers' restrictive style, and on the hand they may use covert strategies as additional prevention with the fear of losing control over their adolescents' safety. Finally, since the perception of private space is ambiguous among the mothers in this study, using different strategies together may be culturally considered as a natural and essential precaution for the security and well-being of the adolescent. Thus, even though using multiple monitoring strategies is evidenced to be the result of dysfunctional family relations in western societies, in countries such as Turkey, which have different cultural characteristics, further research is needed to understand the nature of this relationship.

How Do High and Low Anxious FL Listeners Employ FL Listening Comprehension Strategies? Exploring Student Perspectives*

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrenciler Yabancı Dilde Dinleme-Anlama Stratejilerini Nasıl Kullanıyorlar? Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Gizem Berber

Safiye İpek Kuru Gönen**

To cite this article/Atıf için:

Berber, G., & Kuru Gönen, S. İ. (2017). How do high and low anxious fl listeners employ fl listening comprehension strategies? exploring student perspectives. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 90-108. www.enadonline.com
DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s4m

Abstract. There has been a growing body of research on the relationship between foreign language (FL) listening anxiety and FL listening comprehension strategy use; however, how these strategies are employed by learners with different listening anxiety levels is an area open to investigation. Based on such need, this study aimed at exploring FL listening comprehension strategies used by high and low anxious FL listeners in a Turkish EFL context. For this purpose, 15 high anxious and 13 low anxious listeners at a Turkish university kept reflective journals for five weeks and participated in semi-structured interviews. The qualitative data were analyzed according to the steps of Content Analysis. Findings revealed that both high and low anxious students employed various listening strategies, i.e., cognitive and metacognitive strategies, while listening in the target language. However, high and low anxious listeners differed in the ways they implemented some of the specific strategies such as note-taking, translation, directed attention, and real time assessment. The results of the study proposed implications for FL listening comprehension strategy use and strategy training in relation with FL listening anxiety.

Keywords: FL listening comprehension, FL listening anxiety, FL listening comprehension strategies

Öz. Yabancı dilde dinleme kaygısı ve yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ancak; bu stratejilerin, yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek ve düşük olan öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı yeterince araştırılmamış bir konudur. Böyle bir ihtiyaca dayanarak, bu çalışma; yabancı dilde dinleme kaygısı yüksek ve düşük olan Türk öğrencilerin yabancı dilde dinleme-anlama stratejilerini nasıl kullandığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek 15 öğrenci ile yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi düşük 13 öğrencinin 8 hafta boyunca günlük tutması istenmiştir. Ayrıca, bu öğrenciler sekiz haftanın sonunda yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Veriler, içerik analizinin adımları takip edilerek analiz edilmiştir. Bulgular, hem yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek hem de yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi düşük öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel yabancı dilde dinleme-anlama stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Ancak, bu iki grup öğrenci; not alma, çeviri, yöneltilmiş dikkat ve gerçek zamanlı değerlendirme stratejilerinde kullanım şekli açısından farklılık göstermişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda yabancı dilde dinlediğini anlama strateji eğitimi ile ilgili birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dilde dinleme-anlama, yabancı dilde dinleme kaygısı, yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri

Keywords: Skills, thinking skill, primary school, classroom teachers

Article Info

Received: 13.10.2017

Revision: 25.10.2017

Accepted: 25.11.2017

* This paper is derived from an unpublished M.A. thesis dissertation of the first author under the supervision of the second author as the thesis advisor.

** *Sorumlu yazar / Correspondence:* Assist. Prof. Dr. Safiye İpek Kuru Gönen, Anadolu University, Education Faculty, Eskişehir, Turkey, ipekkuru@anadolu.edu.tr

Introduction

A significant number of foreign language (FL) learners in many language learning contexts report feelings of inefficiency and apprehension while learning a foreign language. The reasons for this may vary from not being able to understand what is being spoken to being unable to produce relevant utterances (Kılıç, 2007). Studies in affective domain have demonstrated that variables such as motivation orientations, learning strategies and anxiety states of the learners (Dörnyei, 2003) may play an important role in explaining and understanding the nature of FL learning and feelings of inefficiency learners are experiencing (Yu, 2011; Ni, 2012; Pyun et al., 2014).

Among affective variables, anxiety appears as an instrumental figure in determining students' success or failure in FL classes (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). In its basic sense, FL learning anxiety is defined as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process." (Horwitz et al., 1986 p. 128). Students who experience anxiety in a FL class might feel apprehension while working with teachers and focusing on their study, and they might even avoid engaging in a language task (Ni, 2012). Horwitz (2001) also asserts that anxiety negatively influences language learning since it has been found to interfere with many types of learning. When learners feel anxious towards language learning, they begin to detract themselves from learning opportunities and this situation may lead to poor performance (Kılıç, 2007).

Although FL learning anxiety is generally associated with speaking in the target language (Mak, 2011; Suleimenova, 2013; Naghadeh et al., 2014; Salem & Dyyar, 2014), other skills such as writing (Hadley, in an interview with Young, 1992; Leki, 1999), reading (Saito, Garza & Horwitz, 1999; Kuru Gönen, 2005; 2007) and listening (Christenberry 2003; Elkhafaifi, 2005; Graham, 2006; Bekleyen, 2007) have been reported to evoke anxiety for FL learners. Among these skills, FL listening is one area that can be quite challenging and anxiety provoking for many language learners especially in contexts where learners do not have much opportunity to practice English outside the classroom (Merç, 2009). While listening in the target language, feelings of anxiety may sabotage comprehension of the input and speech production which in turn affect interaction in a negative way (Vogely, 1998).

Although listening has been neglected for a long time, research has yielded that it is one of the most important skills in language learning context (Graham, 2011; Goh & Hu, 2014; Jafari & Hashim, 2011; Kömür, 2010; Kurita, 2012; Siegel, 2014; Yaman & Tulumcu & Demirtaş, 2014). In communication process, listening has a crucial part. If the conveyed message cannot be comprehended, the receiver cannot give response, and communication breaks down in return (Çapan & Karaca, 2012). Bearing in mind the importance of listening skills in communication, it is underlined that listening is one of the most anxiety-provoking skills (Vogely, 1998).

Listening in the target language is an active process of problem solving (Oxford, 1993) that requires the employment of various processes such as discriminating sounds, understanding vocabulary and grammatical structures, interpreting stress and intonation along with connecting all these within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance (Vandergrift, 1999). Throughout these processes, anxiety that may interfere in listening comprehension in an FL class may stem from the nature of the input (voice clarity and enunciation, speed of speech, and variation in pronunciation), level of difficulty of a listening comprehension passage, fear of failure and inappropriate strategy use (Vogely, 1999). Research has shown that ineffective strategy use is likely

to be associated with FL listening anxiety and developing effective listening strategies may help learners to overcome feelings of anxiety (Vogely, 1999; Golchi, 2012).

FL Listening Comprehension Strategies and FL Listening Anxiety

FL listening comprehension strategies are defined as techniques and activities that directly help understanding and recalling a listening input (Rubin, 1975). Various taxonomies of FL listening strategies have been proposed. Among these, O'Malley, Chamot & Küpper (1989) classified FL listening comprehension strategies into three main categories as metacognitive, cognitive and socio-affective strategies. Metacognitive FL listening strategies are related to learners' being aware of the strategies at hand, organizing, and regulating the process of listening (Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari, 2006). Metacognitive FL listening comprehension strategies are: *directed attention, selective attention, self-evaluation and self-reinforcement, self-monitoring, and self-management*. Cognitive FL listening strategies refer to coping with fundamentals of listening process (Cohen, 2014). That is, these strategies are confined to distinctive listening tasks and require learners handle the learning material more directly (Hardan, 2013). Cognitive strategies include strategies such as *repetition, directed physical response, translation, grouping, note-taking, deduction, imagery, auditory representation, key word, contextualization, elaboration, transferring, inferencing, and resourcing*. Socio-affective strategies bear upon intercommunication and emotional control in listening (Vandergrift, 2003). These strategies in O'Malley, Chamot & Küpper's (1989) taxonomy involve *cooperation and question for clarification*.

In a rather recent classification, Goh (1998) classified FL listening comprehension strategies into two broad categories as metacognitive and cognitive listening strategies without reference to socio-affective aspect of listening in the target language. Goh's (1998) taxonomy also includes *selective attention, directed attention, comprehension monitoring, and comprehension evaluation* strategies as similar to O'Malley et al.'s (1989) classification. Distinctly, metacognitive strategies in Goh's (1998) taxonomy involves *real time assessment of the input*. Although Goh's (1998) taxonomy comprises the cognitive strategies identified by O'Malley et al. (1989), it also covers specific strategies such as *prediction, fixation, and reconstruction*. In this study, the two taxonomies presented are seen as complementary to each other rather than as two distinct classifications since FL listening strategy use involves many processes that may be difficult to grasp by following a single taxonomy (see Appendix A for the list of FL listening comprehension strategies referred to in this study).

FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use are likely relate to each other as feelings of apprehension may intervene in the effective employment of FL listening strategies or lack of FL listening strategy use may result in feelings associated with anxiety. Although these two concepts were rather investigated separately, there has been a growing interest in exploring the relationship between FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use (Gönen, 2009; Golchi, 2012; Xu, 2013; Serraj & Noordin, 2013; Han, 2014; Moghadam & Ghanizadeh, 2015). Studies in this vein seek to explore the existence of a possible relationship from different perspectives in various EFL contexts.

In Persian context, researchers (Golchi, 2012; Serraj & Noordin, 2013; Moghadam & Ghanizadeh, 2015) carried out studies in order to explore the relationship between FL listening anxiety level and FL listening comprehension strategy use of learners. These studies found that FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use affected each other. Moreover, Golchi (2012) investigated FL listening comprehension strategy employment across FL listening anxiety levels and

found that high and low anxious listeners differed in terms of metacognitive FL listening comprehension strategy use.

Similarly, in Chinese context, the relationship between FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use was also investigated (Yang, 2012; Xu, 2013; Han, 2014). It was proposed that these two phenomena affected each other in that high anxious listeners used more FL listening comprehension strategies or vice versa. Additionally, Chinese high and low anxious listeners mostly differed in cognitive (Xu, 2013) and metacognitive (Han, 2014) FL listening comprehension strategy use. These studies illuminate the way in identifying FL listening comprehension strategies used by learners with different anxiety levels. However, it is not clear whether these strategies are employed by learners to alleviate their FL listening anxiety, and whether participants' proficiency levels might have an effect on the employment of FL listening strategies by high and low anxious listeners. These studies pinpoint a need for conducting more studies in different EFL context to understand the true nature of the relationship between FL listening anxiety and FL listening comprehension strategies in depth.

In Turkish EFL context, although studies investigating FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use are scarce, there have been some attempts to shed light on this phenomenon. In a study, Bekleyen (2009) investigated anxiety levels of Turkish FL learners and the ways they used to cope with this feeling. She found that participants experienced higher level of FL listening anxiety in general. Regarding the strategies used to diminish the effects of FL listening anxiety, participants articulated that they used practicing, asking for help, thinking positively, and simply doing nothing. In another study in Turkish EFL context, Gönen (2009) revealed that highly anxious learners were distressed during listening both inside and outside of the classroom and they did not seem to be making use of FL listening comprehension strategies effectively. Moreover, participants lacked awareness of FL listening strategies that would help them to solve many problems they experience while listening in the target language. These studies also underline the need for conducting more studies to shed light on the use of FL listening anxiety and FL listening comprehension strategies.

As it can be deduced from the literature, FL listening anxiety may serve as a debilitating factor that interrupts FL listening comprehension. Although teaching learners FL listening comprehension strategies is one of the suggested ways to help learners reduce the level of FL listening anxiety (Vogely, 1998; Tsiplakides & Keramida, 2009), FL listening comprehension strategies used by FL listeners with lower level of anxiety or the differences in FL comprehension strategy use of high and low anxious listeners have not been investigated thoroughly. Conducting more studies on this issue in different EFL contexts would provide implications for both learners and teachers to cope with FL listening anxiety and use effective FL listening comprehension strategies.

Aim and Significance of the Study

FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use have been investigated in a rather separate fashion and these concepts have generally been associated with listening achievement. Studies focusing on the relationship between FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use mainly focus on determining the frequency of strategy use while listening in the target language (Gerçek, 2000; Gönen, 2009; Bidabadi & Yamat, 2011) or identifying FL listening comprehension strategy use of the learners regardless of their anxiety level (Goh, 1998; Ertürk, 2006; Ma & Oxford, 2013). Moving beyond these attempts to understand and explore how low and high anxious FL listeners differ in their employment of FL listening comprehension strategies would

undeniably broaden our perspective in finding solutions to lower down anxiety and creating opportunities for more effective strategy use while listening in the target language. With this motivation, the current study tried to seek the answer for the following research question:

- How do high and low anxious FL listeners in a Turkish EFL context employ FL listening comprehension strategies?

Method

Participants and Setting

A total of 28 first-year students in an ELT department at a state university in Turkey participated in this study. Participants were selected on the basis of purposeful sampling (Creswell, 2012). In qualitative studies, purposeful sampling is used to make a more deliberate choice of participants to be able to comprehend the phenomenon at hand (Creswell, 2012). Since this study aimed at exploring high and low anxious FL listeners' FL listening comprehension strategy use, participants were selected according to their anxiety scores. Based on extreme case sampling strategy as one type of purposeful sampling (Creswell, 2012, p. 208), among 135 first year students in the department, 28 students who were identified as high and low anxious listeners participated in the study.

The selection of the participants was done by following a two-step procedure. In the first step, a listening section of TOEFL was administered to all first-year students at the department (135 students). Box-and-whisker plot presented the data according to their central range and therefore helped us to determine the learners with same FL listening proficiency level. As a result, the participants who got higher and lower scores from listening section of TOEFL than the average were excluded from the study. At the end of this analysis, among 135 students, a total of 79 participants were identified in order to prevent proficiency serving as an intervening variable.

In the second step, participants were grouped according to their FL listening anxiety levels. These anxiety levels were identified by using Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLLAS) developed by Kim (2000) and adapted by Kılıç (2007). According to their FLLAS scores, learners were divided into three groups by using the formula with mean and standard deviation scores: high anxious, medium anxious, and low anxious (Aydın, 1999). As a result of the calculation, a total of 28 participants were selected for the purposes of the study. 15 of the participants were identified as highly anxious FL listeners while 13 of them were determined as learners experiencing lower level of FL listening anxiety.

The students in this study were required to listen, read, speak, and write in English in most of their courses. As for FL listening, they were taking a course that was mostly concerned about FL listening skill. In this course, students were entailed to recognize and use abbreviations and symbols, take notes affectively, and mark important notes and organize them. Hence, they were required to use some FL listening comprehension strategies while dealing with the activities during in-class listening and for academic success. From an ethical perspective, confidentiality and anonymity of information regarding participants' responses were guaranteed. For this purpose, a consent form was provided. Students in the study were also informed that their participation was on a voluntary basis and they could opt out from the study any time they wanted. The participants were also assured that their withdrawal or participation would not affect their course grades.

Instruments

The purpose of this study was to explore FL listening comprehension strategies used by the students with high and low FL listening anxiety. To achieve this goal, two qualitative data collection instruments were used: learner diaries and semi-structured interviews.

Learner diaries

In order to gain a more detailed understanding of high and low anxious listeners' strategy employment, participants in this study were asked to keep diaries. Learner journals and diaries are less structured and therefore, may provide more accurate data that will not be acquired through questionnaires or scales (Ma & Oxford, 2013). As this study aimed at identifying FL listening comprehension strategies used by learners with high and low anxiety, diary keeping appeared as an appropriate instrument. In this way, specific strategies they used while listening in the target language could be revealed.

Learner diaries kept by the students focused on the nature of the feeling of anxiety they experienced during FL listening activities, difficulties they encountered while listening in a FL, and kinds of FL listening comprehension strategies they used to ease their listening comprehension. Since participants in the study were not familiar with diary keeping, first of all, they were trained on how to keep effective diaries that would unveil their FL listening experience. In this training, sample diaries written by other language learners were presented in order to guide participants in diary keeping with regard to any feeling they experience during listening in the target language. Additionally, guiding questions based on the current literature on FL listening strategy use (Appendix B) on diary keeping were provided for the participants. The appropriateness of these guiding questions was checked by a group of experts in the FL teaching field. Participants were asked to write their diaries regularly right after their listening classes each week. Moreover, they were encouraged to speculate on not only their FL listening practices in school but also all the activities that required them engage in FL listening outside the classroom. Participants were informed that they could write diaries in their native language in order to avoid any language problems that would hinder their expressions. Diary keeping lasted for a total of five weeks.

Semi-structured interviews

Semi-structured interviews were also used to support diary entries and gain a deeper understanding of how high and low anxious FL listeners employed FL listening comprehension strategy use (Appendix C). One of the biggest advantages of interviews is that they are useful to obtain beneficial data that the researchers directly observe (Creswell, 2012). Semi-structured interviews help researchers act more flexible in letting participants produce spontaneous utterances and narratives (Brinkmann, 2014). Therefore, semi-structured interviews with open ended questions were conducted to collect detailed information on participants' FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use. Similar to learner diary questions, appropriateness of the semi-structured interview questions was also checked by a group of experts in the field.

The interviews were conducted with all 13 low and 15 high anxious FL listeners in order to investigate how learners felt anxious during listening, what they did in order to cope with this feeling of anxiety, what kind of strategies they used in and out of listening class, and their opinions regarding the relationship between listening anxiety and listening strategy use in general. Interview

sessions were arranged and conducted with each student separately and were held in students' native language. Interview questions were given to the participants before the sessions to inform them about the content of the interview sessions. Semi-structures interviews were transcribed verbatim.

Data Collection Procedures

Data collection procedure lasted for eight weeks by following the steps below:

- 1) In the first week, all of the first-year students in the department were asked to take the TOEFL exam. A total of 79 participants with similar TOEFL scores were identified for their possible inclusion in the study.
- 2) In order to identify learners with high and low FL listening anxiety levels, a listening anxiety scale, namely FLLAS, was distributed. According to the scores gained from this scale, 28 students-15 high anxious and 13 low anxious- were selected as the participants of the study.
- 3) Participants kept learner diaries for five weeks about how they felt during their FL listening experiences and the strategies they used while listening in the target language.
- 4) After the collection of the diaries, all participants in the study were invited to participate in semi-structured interview sessions.

Data Analysis Procedures

For the analysis of the learner diaries and semi-structured interviews, *Content Analysis Method* was used. The purpose of content analysis is to reach to the concepts and the relationships that can explain the collected data (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2006). By following the steps of content analysis, any instance of FL listening comprehension strategy use was determined and labeled as a code. After the coding of all strategies related to FL listening comprehension strategy use, similar codes were grouped together for further comparison to form subcategories. Then, emerging subcategories were placed to fit into the main categories in the framework of FL listening comprehension strategies based on O'Malley et al.'s (1989) and Goh's (1998) taxonomies. (see Appendix A for the framework). The codes which did not fit in the framework were also analyzed according to the basic principles of content analysis and were presented as well.

In order to ensure the reliability of the results gathered through learner diaries and semi-structured interviews, two separate researchers experienced in content analysis analyzed the qualitative data independently. Inter-rater reliability was calculated by using "[agreement/(agreement + disagreement)] X 100" formula (Tawney & Gast, 1984) and was found as .87.

Results and Discussion

This study aimed at exploring how high and low anxious FL listeners employed FL listening comprehension strategies while listening in the target language. As a result of content analysis, a total of 504 strategies were identified from learner diaries and semi-structured interviews for FL listening comprehension strategy use of high and low anxious FL listeners. Strategies identified were categorized according to the FL listening comprehension strategies framework based on the taxonomies of O'Malley et al. (1989) and Goh (1998). As a result of qualitative analysis, FL listening comprehension strategies participants used were categorized under two main categories,

namely cognitive and metacognitive strategies. The analysis of the diaries and semi-structured interviews did not reveal employment of socio-affective strategies. The table below shows the number of strategies related to FL listening comprehension strategy use of both high and low anxious listeners according to two main categories (cognitive and metacognitive strategies).

Table 1.

Distribution of FL Listening Comprehension Strategies Used by High and Low Anxious FL Listeners

FL Listening Comprehension Strategies	(High Anxious Listeners)			(Low Anxious Listeners)		
	Diaries	Interviews	Total	Diaries	Interviews	Total
	N*	N*		N*	N*	
Cognitive Strategies	92	49	141	106	47	153
Metacognitive Strategies	62	34	96	78	36	114
Total	154	83	237	184	83	267

N*= Number of the strategies

As it is seen in the Table 1, cognitive strategies were the most used category by all of the learners (294 strategies) regardless of their anxiety level. Metacognitive strategies were the second preferred category by all of the participants in the study (210 strategies). In general, low anxious FL listeners employed more FL listening comprehension strategies than the high anxious ones in two categories.

When Table 1 is analyzed in detail, it is visible that there are differences in the number of the strategies high and low anxious listeners employed in all main categories of FL listening comprehension strategies. For *cognitive strategy* use, low anxious listeners employed them (153 strategies) more than high anxious listeners (141 strategies). Similarly, for *metacognitive strategies*, low anxious listeners (114 strategies) used more of them when compared to high anxious listeners (96 strategies). Although there are slight descriptive differences in the number of the strategies used between two groups of FL listeners, it was clear that both high and low anxious listeners employed FL listening comprehension strategies while listening in the target language. However, a close investigation of their expressions in the learner diaries and interviews revealed differences in the employment of some strategies in each category between high anxious and low anxious FL listeners in the study. In the remaining part of this section, specific FL listening comprehension strategies which were employed differently by high and low anxious students in the study were presented with excerpts from learner diaries and semi-structured interviews to give a sound answer to the research question. For the other FL listening strategies that were not presented here, qualitative analysis did not reveal any difference in terms of strategy use between two groups of FL listeners.

In **cognitive FL listening comprehension strategies**, further analysis of the data showed that high and low anxious FL listeners differed in the use of *note-taking* and *translation* strategies. **Note-taking** strategy was portrayed as “writing down the ideas, important points, and organizing the information as a summary” (O’Malley et al. 1989). The analysis of the qualitative data demonstrated that although both high anxious and low anxious listeners took notes during listening, the content of what they wrote down differed. The excerpts below demonstrate how high and low anxious listeners employed note taking strategy.

- a. This week, I listened to a discussion in Critical Reading lesson. **While listening, I tried to focus on key words and take notes on numbers and percentages.**

Learner diary – Low anxious listener 1

b. I used to try to write down everything I heard. I even tried to write down articles because I only understood the articles during listening at that time. But I have learnt that I do not need to write down everything. Now, I am trying to take notes on the words I catch during listening.

Semi-structured Interview – High anxious learner 14

The excerpts above indicated that *low anxious listener 18* took notes of points that she thought would be important for further activities. Effective listeners focus on listening text with a purpose in their minds such as collecting a particular information that might aid them in further tasks. This process is called ‘selective listening’. Note taking is a kind of selective listening, mostly suitable for longer texts (Rost, 2011). On the other hand, *high anxious listener 14* tried to scribe everything she heard during listening and therefore, lost track of the recording. As a result of not being able to listen selectively according to her purpose, her FL listening anxiety level might have increased. Reversely, due to anxiety this listener had been experiencing, she might not have been able to note down important points that would have helped her comprehension. It is worth mentioning that high anxious learner’s quotation was excerpted from the interviews conducted at the end of the study. From her expressions it was clear that this learner realized the inefficiency of his strategy use while taking notes during listening. This learner is now trying to use this strategy in an effective way. Although it is beyond the focus of the current study, how such attempts would affect her level of anxiety might be tracked in a future investigation.

Deciding whether FL listening anxiety effected FL listening strategy comprehension use or that listeners felt anxious because they did not use FL listening comprehension strategies efficiently was quite difficult. Therefore, another possible explanation may be that as learners felt anxious during listening in the target language, they might have panicked and thought that they needed to write down everything in order to understand. Consequently, they might have fallen back in the listening activity. On the other hand, low anxious listeners might have been able to detect important aspects of the listening recording selectively such as dates, numbers, names etc. As they could anticipate what would be useful in order to comprehend the aural input, they might not have felt anxious.

Translation strategy was described as “using the first language in order to understand the second language” (O’Malley et al. 1989). Findings revealed that high anxious listeners had a tendency to translate everything they heard into L1 while low anxious listeners tried to understand the listening text as it was. The excerpts below illustrate the difference between high and low anxious listeners in terms of their translation strategy use.

c. In order to comprehend what I hear, I try to understand in English instead of trying to translate to Turkish.

Learner diary – Low anxious listener 2

d. During listening activities all I did was trying to translate everything my teacher said. It was very exhausting. I constantly fell behind the lesson and that made me feel really anxious.

Semi-structured interview – High anxious listener 15

For translation strategy, *low anxious listener 2* pointed out that he did not translate what he heard into Turkish during FL listening. Instead, he preferred to comprehend the listening recording in the target language. On the other hand, *high anxious listener 15* tried to translate everything he heard in order to handle the listening difficulties. Xu (2013) also found that listening comprehension anxiety correlated negatively with the use of translation strategy. That is, when listeners employed word by

word translation during listening task at hand, they might feel more anxious as their comprehension is blocked. One explanation for this difference might be that as high anxious listeners put extra cognitive effort during listening, which is an online process requiring FL learners to comprehend the message within the immediate moment (Vogely, 1998; Vandergrift, 1999), translating what was heard during listening might cause anxiety. It is also proposed that using translation as a FL listening comprehension strategy is a characteristic of less skilled listeners which would lead to comprehension difficulties; and therefore, need to be eliminated as soon as possible (Vandergrift, 2003, Vandergrift & Goh, 2012; Zeng & Goh, 2015). Although it was not clear whether the high anxious listeners in this study were experiencing anxiety as they used translation more often than the low anxious ones or whether their employment of translation strategy caused anxiety, qualitative analysis yielded that high anxious listeners employed translation strategy too often in an inefficient way compared to low anxious ones.

In **metacognitive FL listening strategies**, directed attention and real time assessment of input were employed differently by high and low anxious FL listeners. **Directed attention** strategy was related to “paying all the attention to input and avoiding distractions” (Goh, 1998). It involves maintaining concentration and continuing listening despite some problems experienced. High and low anxious listeners used this strategy in a different fashion. The excerpts below demonstrate how high and low anxious listeners used directed attention strategy during listening in the target language.

e. In order to understand what I heard during listening, I cleared everything in my head and tried to concentrate on the listening text with all my mind. **I tried not to allow anything to distract me from listening.**

Learner diary – Low anxious listener 6

f. **This week, I tried to listen more carefully in the class. While doing so, I got distracted by the details and therefore I felt anxious.** I think this technique did not help me. I think I should change it.

Learner diary – High anxious listener 5

In the excerpt above, *low anxious listener 6* asserted that she tried to concentrate on the listening material by not allowing anything to distract her from understanding. However, *high anxious listener 5*'s utterances put forward that although he focused on the listening text, he got distracted by the details. He thought that paying attention did not help him to comprehend the intended message. Regarding his own expressions, not being able to exploit the strategy in an effective way might have caused negative arousal for this learner. In other words, paying too much attention to details instead of trying to understand the general intended meaning might likely to trigger fear of not being able to understand which in turn might cause anxiety. Such inefficient use of strategy for this high anxious learner may have also resulted from the level of anxiety he had experienced. Due to high level of anxiety, this learner might have lost concentration to handle the listening task.

The strategy of **real time assessment of input** was defined as “determining whether a specific part of the input is crucial for realizing one’s comprehension goals” (Goh, 1998). This strategy is generally employed by listeners while determining the importance of unfamiliar words. That is, listeners use tactics to assess whether a word they hear is crucial for understanding the rest of the text. Such an on-the-spot decision helps listeners monitor noticing problems during listening and make decisions about them. Real time assessment of the input was one of the specific strategies high and low anxious listeners in the study employed in a different way. The excerpts below exemplify such difference for the strategy of real time assessment of input:

g. My own ways to understand ... I try to pay more attention if I do not understand the meaning of a word or I cannot comprehend as a result of the style of the speaker. **I try to focus more in order to have a general understanding although there are unknown words.**

Semi-structured interview – Low anxious listener 1

h. I had difficulty in understanding the recording we had to listen in the class this week. **I got distracted all the time and therefore the listening text was difficult to understand. Although I tried to listen with complete attention, I lost track as a result of dealing with unknown vocabulary.**

Learner diary – High anxious listener 20

According to the utterances of *low anxious listener 1*, it might be put forward that he was not obsessed with unknown vocabulary because he was aware that the words that he did not know did not prevent him to understand the general meaning. He was able to focus on comprehending the text in the target language rather than sticking on individual words. However, *high anxious listener 20* was not able to avoid unknown vocabulary intervening with her comprehension. She asserted that as a result of trying to deal with unknown words, she got distracted and lost the track of what she was listening. It was clear that this learner was not able to assess the importance of unknown words for understanding the rest of the listening. A possible explanation for this situation might be that focusing on the meanings of all unknown words during listening might result in feeling of anxiety, or feeling anxious might direct attention more to unknown individual words. Since listening involves an online comprehension process which requires focused attention (Goh, 1998), the learner might not be able to comprehend the intended message due to lack of real time assessment for the importance of unfamiliar words.

For **socio-affective FL listening strategies**, none of the participants in both groups in this study employed strategy types as *asking for clarification* and *cooperation*. This result might stem from the fact that FL listening experiences of the participants generally centered around classroom listening tasks which required them to give response to listening tasks by listening input from sources such as tape recorder, video or the teacher rather than interacting with each other or other speakers of the target language. Since their listening experiences were limited to in-class listening activities, utilizing verbal signs of people around them or asking for clarification to comprehend aural input might not have been employed as FL listening comprehension strategies. As a result, difference in both groups' employment of any of the socio-affective FL listening strategies was not detected in the study.

All in all, qualitative analysis yielded that although both high and low anxious FL listeners employed various FL listening comprehension strategies, how they employed some of these strategies differed. For some specific strategies, it was evident that -in contrast to high anxious learners- low anxious listeners were able to utilize selective listening in a more effective way, translate less, direct their attention to listening input and identify important aspects of the input for comprehension while listening in the target language.

Conclusions and Implications

This study aimed at investigating how learners with high and low levels of FL listening anxiety employed FL listening comprehension strategies. To achieve this goal, 15 high and 13 low anxious listeners were asked to keep learner diaries and participate in semi-structured interviews. The

findings yielded that both high and low anxious FL listeners in the study used cognitive strategies the most, which was followed by metacognitive strategies. The relationship between FL listening anxiety and FL listening comprehension strategy use is not easy to be detected as one may not easily decide whether some learners feel less anxious as a result of employing effective FL listening comprehension strategies or vice versa. Identifying the direction of such relationship was beyond the scope of the current study. Yet, it might be concluded high and low anxious FL listeners employed some specific FL listening comprehension strategies in differing ways.

Listening comprehension process is difficult to be observed or evaluated directly; and thus, teachers and learners have the tendency to ignore its primary importance in second language acquisition (Chastain, 1988). Due to the nature of listening comprehension processes, many FL learners may struggle with anxiety during listening activities in the classrooms. Findings of the present study put forward that high and low anxious FL listeners used some of the FL listening comprehension strategies in a different way and that low-anxious listeners used these identified strategies in a more effective way. Based on this finding some implications might be proposed to create an anxiety-free classroom atmosphere in which FL listening comprehension strategies are implemented more effectively.

Some high anxious listeners asserted that at the beginning of the semester they did not employ FL listening strategies effectively mainly resulting from their fear of not being able to understand. However, throughout the study, it was observed that they began to realize the importance of effective FL listening strategies and gained awareness about it. Even some high anxious listeners expressed feeling less anxious while listening in the target language towards the end of the term. Although identification of a possible change in the FL anxiety levels of the participants at the end of the study was not in the scope of the current study, it might be seen as an evidence for the importance of strategy training. Therefore, it is noteworthy to investigate the effects of explicit FL listening comprehension strategy training on the FL listening anxiety. Explicit strategy training might include the presentation of the FL listening comprehension strategies and actual employment of these strategies embedded in various FL listening tasks.

Another implication of this study is the importance of raising awareness on the employment of FL listening comprehension strategies. In this study, all participants used FL listening comprehension strategies, regardless of their FL anxiety levels. However, effectiveness of their strategy employment differed for some specific strategies. FL listeners may use various FL listening comprehension strategies but when these strategies are not used effectively they would not become successful listeners in the target language. Thus, creating awareness on the usefulness and effectiveness of FL listening strategies may guide FL listeners to select appropriate listening strategies to ease their comprehension and abandon the ones which block comprehension and successful interaction. Various consciousness raising activities and tasks can be implemented in FL courses to raise awareness on FL listening comprehension strategies. Such attempts may also have effects on creating an anxiety-free classroom atmosphere for effective FL listening experiences.

Regarding the results and implications of the current study, some suggestions are proposed for further studies. A future study can focus on implementing FL listening comprehension strategies and investigating the effects of such implementation on the anxiety levels of the FL listeners. Further exploration of identifying which FL listening comprehension strategies have correlation with FL listening anxiety would shed light on the relationship between anxiety and strategy use. The participants in this study were first year ELT students. As learners' needs may vary in different

contexts, further studies might be conducted in different contexts such as secondary/high schools, preparatory language schools at universities or institutions teaching foreign languages for specific purposes. High and low anxious listeners in these environments can be detected and the difference between these two groups of listeners regarding their FL listening comprehension strategy use may be investigated. The findings of such investigation might be taken as basis for designing a listening program with a focus on listening strategy training. The current study lasted for five weeks and any possible change in the strategy employment of the participants was not the concern of the current study. Therefore, as a further research, a longitudinal study can be designed to observe the change in FL listening anxiety level and FL listening comprehension strategy use.

References

- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Unpublished doctoral Dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Bekleyen, N. (2007). An investigation of English teacher candidates' problems related to listening skill. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 91-105.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
- Bidabadi, F. S. & Yamat, H. (2011). The relationship between listening strategies used by Iranian EFL freshman university students and their listening proficiency levels. *CCSE English Language Learning Journal*, 4(1), 26-32.
- Brinkmann, S. (2014). Interview. In *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1008-1010). Springer New York.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills* (3rd edition). San Diego: Harcourt Brave Jovanovich.
- Christenberry, B. (2003). Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom. Retrieved from [http://langlab.uta.edu/german/lana.rings/fall01gradstudents/2001paperchristenberry.htm].
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). New York: Pearson Education Company.
- Çapan, S. A. & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances, Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(1), 3-53.
- Elkhafai, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Ertürk, A. (2006). *The relationship between the learning style preferences of undergraduate English preparatory program students, the listening comprehension strategies, and achievement*. Unpublished MA Dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Gerçek, F. (2000). *The Effect of Prep Listening Classes on the Frequency of Listening Comprehension Strategy Use*. Unpublished MA Dissertation, Anadolu University, Eskişehir.
- Goh, C. C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Goh, C. C. M. & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *CCSE English Language Learning Journal*, 2(4), 115-128.
- Gönen, M. (2009). The relationship between FL listening anxiety and FL listening strategies: the case of Turkish EFL learners. *5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies*, 44-49.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117.

- Han, J. (2014). *Extensive Reading Conjoined with Writing Activities as an Effective Component of English as a Second/Foreign Language Programs*. Unpublished MA Dissertation, University of Wisconsin, River Falls.
- Hardan, A. (2013). Language learning strategies: a general overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712 – 1726.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Jafari, K. & Hashim, F. (2011). The effects of using advance organizers on improving EFL learners' listening comprehension: A mixed method study. *System*, 40, 270-281.
- Kılıç, M. (2007). *The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: a case study at Gaziantep University*. Unpublished MA Dissertation, Gaziantep University, Gaziantep.
- Kim, J. (2000). *Foreign Language Listening Anxiety: A Study of Korean Students Learning English*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- Kuru Gönen, S. İ. (2005). *The Sources of Foreign Language Reading Anxiety of Students in a Turkish EFL Context*. Unpublished MA Dissertation, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kuru Gönen, I. (2007). L2 reading anxiety: Exploring the phenomenon. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT 2006 Conference Proceedings: Community, Identity, Motivation* (pp.1029-1038). Tokyo: JALT.
- Leki, I. (1999). "Techniques for Reducing Second Language Writing Anxiety". In *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*, 64-88.
- Ma, R. & Oxford, R. L. (2013). A diary study focusing on listening and speaking: the evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101-113.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Merç, A. (2009). The relationship between reading anxiety and listening anxiety: a study with Turkish EFL learners. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.). *Multidisciplinary perspectives on second language acquisition and foreign language learning* (pp. 287-304). Katowice: OficynaWydawnicza.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moghadam, S. B. & Ghanizadeh, A. (2015). EFL listening anxiety and listening strategy use among Iranian junior high school students. *Social and Basic Sciences Research Review*, 3(6), 310-319.
- Naghadeh, S. A., Chopoghlu, M. A. M., Karimpour, S., Alizadeh S. (2014). Anxiety and speaking English as a second language among Iranian English major students of Payame Noor University. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(4), 872-876.
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 419-437.

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1993). Research update on L2 listening. *System*, 21, 205-11.
- Pyun, D. O., Kim, J. S., Cho, H. Y., Lee, J. H. (2014). Impact of affective variables on Korean as a foreign language learners' oral achievement. *System*, 47, 53-63.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Salem, A. A. M. S. & Dyyar, M. A. A. (2014). The relationship between speaking anxiety and oral fluency of special education Arab learners of English. *Asian Social Science*, 10(12), 170-176.
- Saito, Y., Garza, T. J., and Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Serraj, S. & Noordin, N. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening comprehension. *CCSE English Language Teaching Journal*, 6(5), 1-12.
- Siegel, J. (2014). Exploring L2 listening instruction: examinations of practice. *ELT Journal*, 68(1), 22-30.
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia*, 93, 1860-1868.
- Tawney, W. J. & Gast, L.D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Vogely, A. J., (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. McGraw Hill, New York, pp. 105-123.
- Xu, X. (2013). Empirical study on the English listening learning anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1375-1380.
- Yaman, H., Tulumcu, M., Demirtaş, T. (2014). Perception of Turkish-language teachers towards listening monitoring texts: A phenomenological approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 543-548.
- Yang, Y. (2012). *A Study on Listening Anxiety, Strategy Employment, and Performance of Adolescent EFL Learners in Taiwan*. Unpublished MA Dissertation, National Taiwan University of Science and Technology, Taiwan.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Yu, M. (2011). Effect of communication variables, affective variables, and teacher immediacy on willingness to communicate of foreign language learners. *Chinese Journal of Communication*, 4(2), 218-136.
- Zeng, Y. & Goh, C. (2015). Learners' level of metacognitive awareness and its relationship with listening performance. *2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 345-34.

Authors

Contact

Gizem Berber is a Research Assistant at the Department of English Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University, Turkey. Her research interests are FL teaching, pre-service ELT education, and affective factors in FL education.

Arş. Gör. Gizem Berber Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi A Blok No: 109 Tepebaşı/Eskişehir gizemberber@anadolu.edu.tr

Safiye İpek Kuru Gönen is an Assistant Professor at the Department of English Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University, Turkey. Her research interests center on pre-service ELT education, reflective practices in teacher education, and the role of affective factors in FL education.

Yrd. Doç. Dr. Safiye İpek Kuru Gönen Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eğitim Fakültesi A Blok No: 108 Tepebaşı/Eskişehir ipekkuru@anadolu.edu.tr

Appendix

Appendix A. FL Listening Comprehension Strategies (O'Malley, Chamot & Küpper, 1989; Goh, 1998)

FL Listening Comprehension Strategies	Definition
Metacognitive Strategies	
<i>Directed attention</i>	Laying aside all unrelated items or information and to focus on specific parts of the listening task.
<i>Selective attention</i>	Making decisions on the aspects of input to pay attention that will help retention.
<i>Self-evaluation and self-reinforcement</i>	Understanding the conditions that help learning and arranging for the existence of those conditions.
<i>Self-monitoring</i>	Being aware of one's own features and to check, verify and correct his/her comprehension.
<i>Self-management</i>	One's preparations regarding the conditions that help him/her in his/her learning and comprehension.
<i>Real-time assessment of input</i>	Determining whether a specific part of the input is crucial for realizing one's comprehension goals.
Cognitive Strategies	
<i>Repetition</i>	Imitation of a language model including overt practice and silent rehearsal.
<i>Directed physical response</i>	Making connection between the new information and physical action with directives.
<i>Translation</i>	Using the first language in order to understand the second language.
<i>Grouping</i>	Reordering or reclassifying and labelling the material in order to learn effectively
<i>Note taking</i>	Writing down the ideas, important points, and organizing the information as a summary.
<i>Deduction</i>	Making a conclusion from the facts and information presented in the listening context by applying rules consciously.
<i>Imagery</i>	Making connections between the new information and visual concepts for retention.
<i>Auditory representation</i>	Remembering the sounds for words, phrases, or longer language units.
<i>Key word contextualization</i>	Retention of new information by means of familiar words in the mother tongue.
<i>Elaboration</i>	Placing of a new word in a meaningful language sequence.
<i>Transfer</i>	Connecting new information to already existing concepts in the memory.
<i>Inferencing</i>	Utilizing previous information about a language item to solve the problems in the new concepts of a language item.
<i>Inferencing</i>	Guessing the meanings of new items, predicting the outcomes, and filling in missing information by looking at the context thoroughly.
<i>Resourcing</i>	Using target language materials as reference.
<i>Prediction</i>	Making guesses about the next part of the input such as a word, a phrase, or an idea.
<i>Fixation</i>	Focusing on a small part of the input in order to comprehend it.
<i>Reconstruction</i>	Using words from the input and sometimes background knowledge to have an understanding of the original input.
Socio-affective Strategies	
<i>Cooperation</i>	Utilizing verbal signs of the people around the listener to understand the meaning.
<i>Question for clarification</i>	Asking for repetition, explanation or examples from the speaker for in order to comprehend the aural input

Appendix B. Learner Diary Questions (Turkish)

Lütfen bütün hafta yaptığınız İngilizce dinleme etkinliklerini (sınıf içi/sınıf dışı) düşünerek aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Ne tür İngilizce dinleme etkinliklerinde bulundunuz?
 - a. Sınıf içinde dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullandınız?
 - b. Sınıf dışında dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullandınız?
2. İngilizce dinleme yaparken sizi neler kaygılandırdı? Ne tür güçlüklerle karşılaştınız? Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için hangi yolları kullandınız?
3. İngilizce dinlerken kullandığınız yollar dinlemeye yönelik kaygılarınızı azaltmaya yardımcı oldu mu?

Appendix C. Semi-Structured Interview Questions (Turkish)

1. İngilizcede herhangi bir dinleme yaparken kendinizi nasıl hissedersiniz?

Rahat (olumlu duygular içeren ifadeler) olunduğu ifade edilirse:

- a. Sizce İngilizcede herhangi bir şey dinlerken rahat olmanızın sebepleri nelerdir?
- b. Sınıf içinde ne tür İngilizce dinleme etkinliklerinde bulunursunuz? Dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullanırsınız?
- c. Sınıf dışında ne tür İngilizce dinleme etkinliklerinde bulunursunuz? Dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullanırsınız?

Kaygılı (olumsuz duygular içeren ifadeler) olunduğu ifade edilirse:

- d. Sizce İngilizcede herhangi bir şey dinlerken rahat olamamanızın sebepleri nelerdir?
- e. Sınıf içinde ne tür İngilizce dinleme etkinliklerinde bulunursunuz? Dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullanırsınız?
- f. Sınıf dışında ne tür İngilizce dinleme etkinliklerinde bulunursunuz? Dinlediklerinizi anlamak için hangi yolları kullanırsınız?

Willingness to Communicate (WTC) among Intermediate-level Adult Turkish EFL Learners: Underlying Factors

Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrencilerin Derse İngilizce Katılım İstekliliğini Etkileyen Faktörler

Fatma Aydın*

To cite this article/Atıf için:

Aydın, F. (2017). Willingness to communicate (wtc) among intermediate-level adult Turkish EFL learners: Underlying factors. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 109-137. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s5m

Abstract. The present qualitative study investigates the underlying factors of willingness to communicate (WTC) among intermediate-level adult Turkish EFL learners studying at the school of foreign languages of Anadolu University. WTC is defined as “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre, Clement, Dörnyei and Noels, 1998: 547). In the current study, WTC refers to a more general willingness to participate in English lesson, communicate in English both verbally and in a written way and accordingly learn English. The participants are five students who are believed to have varying levels of WTC according to their teacher’s observation. They were told the purpose of the study and what is exactly meant by WTC. The qualitative data were collected using an open-ended questionnaire, two sessions of semi-structured interviews and six journal entries per participant. The data were analyzed using thematic analysis. Once the codes and themes were constructed and as a result the factors affecting the participants’ WTC behavior in a foreign language classroom were found, quotations were provided to support the findings. Finally, implications for teachers and administrators and suggestions for further research were propounded.

Keywords: Willingness to communicate, classroom participation, EFL learners, school of foreign languages

Öz. Bu nitel çalışma, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen, orta-seviye yetişkin Türk öğrenciler arasında, İngilizce iletişim kurmaya istekliliğin altında yatan faktörleri araştırmaktadır. “İngilizce iletişim kurmaya isteklilik” İngilizce’yi kullanarak, belli kişi veya kişilerle iletişime girmeye hazırolaşarak tanımlanabilir. Bu çalışmada ise, bu ifade derse İngilizce’yi kullanarak katılmayı, hem sözlü hem de yazılı olarak İngilizce iletişim kurmayı, ve dolayısıyla da İngilizce öğrenmeye istekli olmayı ifade etmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, istek seviyelerinin değişken olduğu düşünülen beş öğrencidir. Katılımcılara çalışmanın amacı önceden anlatılmıştır. Nitel veri, açık uçlu sorular, yarı yapılandırılmış bireysel ve yüz yüze görüşmeler ve her bir katılımcının tuttuğu günlüklerle toplanmıştır. Veri tematik analizle analiz edilmiştir. Kodlar ve temalar oluşturulup, katılımcıların İngilizce iletişim kurmaya istekliliğinin ya da isteksizliğinin altında yatan faktörler bulunduktan sonra, verileri desteklemek amacıyla alıntılara yer verilmiştir. Son olarak, yabancı dil öğretmenleri ve idareciler ve ileriki çalışmalar için öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce iletişim kurmaya isteklilik, yabancı dili kullanma, derse katılım, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenenler, hazırlık okulu

Article Info

Received: 31.07.2017

Revision: 13.10.2017

Accepted: 18.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: English Instructor, Anadolu University, School of Foreign Languages, İki Eylül Campus, Eskişehir, Turkey, e-mail: f.aksoy@anadolu.edu.tr

Introduction

Why do some students seek opportunities to use their second language (L2) for communication, while others, even if they are linguistically more competent, are unwilling to communicate? This is a question asked by many language teachers who would like to have students who are willing to communicate when they have the opportunity to do so, whether inside or outside the classroom. However, in most cases, L2 students refuse to communicate in L2 and habitually choose to remain silent (MacIntyre & Doucette, 2010; Zarrinabadi, Ketabi & Abdi, 2014). Ironically, MacIntyre and Charos (1996) point out that the primary reason for learning a second/foreign language is using it for communication whether one's orientation for language learning is rooted in the desire to meet new people, travel, get to know other cultures, or merely to use it for one's job. Especially since the emergence of Communicative Language Teaching (CLT), "authenticity, real world stimulation and meaningful tasks" have become the main characteristics of classrooms (Khazei et al., 2012). Therefore, learners need to be willing to communicate in the foreign language in order to learn it, and their participation in oral tasks is crucially important (Bernales, 2016). Willingness to communicate (WTC), developed as a model by MacIntyre, Dörnyei, Clement, and Noels (1998), is defined as "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (p.547). The model consists of stable enduring influences such as personality traits and situation-specific influences such as desire to communicate with a specific person. Therefore, WTC is said to depend on a variety of factors, and integrates psychological, linguistic, and communicative variables to describe, explain, and predict second language (L2) communication. It is considered as a potentially fundamental concept for the accomplishment of effective interaction and language production (Khazaei, Zadeh & Katebi, 2012). Therefore, promoting students' WTC is a required task considering the increasing demand for communicatively competent users of English in the globalized world. Unwillingness to communicate in the language classroom, on the other hand, decreases learners' chances of successful acquisition, and is likely to cause ineffective interaction and language production (Pawlak, 2015; Riasati, 2015).

In countries where English is learned as a foreign language, classroom learning, namely learning the target language in the classroom in a formal way, and thus WTC plays a far more crucial role as learners are bound to have fewer opportunities to use the foreign language outside the classroom (Zhou, 2015). However, foreign language learners sometimes might lose motivation to make profitable use of these chances. As for why this poses a problem for foreign language development, Allwright (1984) notes that "the first, most obvious and best established reason for 'getting them (L2 learners) communicate' is that communication practice in the classroom is pedagogically useful because it represents a necessary and productive stage in the transfer of classroom learning to the outside world." (p. 156-157) In addition to this, teachers may not approach their students WTC behavior appropriately disregarding its multifaceted structure, which is the other side of the problem concerning L2 WTC.

With this regard, investigating WTC in EFL contexts, seems to be a pertinent concern for ELT practitioners, and is of paramount importance for a number of reasons. First, high level of WTC is likely to boost motivation among students to seek out opportunities to use English in the classroom (Peng, 2012). Second, it is important for language teachers to understand the interaction and interdependence among individual, environmental and linguistic factors underlying WTC since it is a direct predictor of frequency of communication in the language the classroom (Cao, 2011). Furthermore, recognizing the role of WTC in language learning as an important learner variable will help ELT practitioners attend to their students' WTC behavior more appropriately. In this sense,

research reveals that teachers should not attribute their students' WTC to a single source (Cao, 2011). Rather, it is appropriate for them to recognize that there is much more involved underlying learners' WTC behavior including individual, environmental and linguistic factors. In other words, teachers should be concerned with the different ways in which students participate or avoid participating in class instead of limiting classroom participation to monitoring if and how many times students raise their hands to answer questions (Bernales, 2016). As a result, these different ways and the factors underlying WTC can be better understood through more research in a variety of EFL contexts and useful implications might be provided accordingly.

Çetinkaya (2005) states that although a considerable number of studies have been conducted on L2 WTC, most of these studies are from Canada and have been carried out with Anglophone students learning *French as a second/foreign language* (MacIntyre, Baker, Clement, Donovan, 2002; MacIntyre, Charos, 1996). There are relatively fewer studies conducted with students learning English as second/foreign language. Furthermore, despite the abundance of related research around the world, WTC has not taken much consideration in Turkey (Öz, Demirezen, & Pourfeiz, 2015). As regards to why further research on L2 WTC is needed in Turkish context, it is worth mentioning that Turkey is in the expanded circle with regard to the place and role of English, where L2 learners' chances of L2 communication is limited to classroom only (Büyükkantarcıoğlu, 2004, as cited in Szczepaniak, Pathan & Soomro, 2013). Therefore, the underlying reasons of their (un)willingness to communicate in the target language inside class should be investigated. Additionally, considering the context-specific nature of WTC, further research will enable us to better understand learners' L2 WTC behavior. Consequently, ELT practitioners in Turkey are likely to benefit from the findings of the present study. Specifically, English instructors and administrators in intensive English programs in Turkey might gain further insights into the enduring and situation-specific factors underlying WTC among Turkish EFL learners.

Within this regard, the purpose of the present qualitative study is to explore the enduring and situation-specific factors underlying WTC in class among intermediate-level adult Turkish EFL learners at a state university. For this purpose, the present study attempts to seek answers to the following research question:

- What are the underlying factors of WTC in class among intermediate-level adult Turkish EFL learners at a state university?

Literature Review

Willingness to Communicate (WTC), based on Burgoon's (1976) work on unwillingness to communicate, was first developed by McCroskey and Baer (1985) in L1. Following McCroskey and associates, by MacIntyre, Dörnyei, Clement, and Noels (1998), applied WTC to L2, and developed a heuristic model of variables influencing WTC, according to which there are six layers, namely *communication behavior, behavioral intention, situated antecedents, motivational propensities, affective cognitive context and social and individual context*. The first three layers represent the situational influences on WTC (state level), whereas the latter three layers represent the enduring influences on WTC (trait level). The situational influences depend on the specific context and are considered as more transient. The enduring influences, on the other hand, are stable, long-term features of the environment or person regardless of the situation (MacIntyre, et al., 1998). This heuristic model of variables influencing WTC shows that there are a wide array of variables that may

have potential impact on L2 WTC. In other words, L2 WTC is multifaceted, and is influenced by the joint effect of numerous variables that might be both internal and external to the learners. This is likely to explain why people show a great deal of variability in their willingness to communicate. So far, a good deal of research has been conducted on these internal and external variables influencing L2 WTC, which has lent support to the intertwined relationship between L2 WTC and other variables (Peng & Woodrow, 2010).

Peng (2012) notes that there have been two methodological orientations in L2 WTC research, namely quantitative methods and qualitative methods. Research studies utilizing quantitative methods have investigated the relationship between L2 WTC and other variables such as personality, age and gender, attitudes and motivation, L2 communication confidence, learner beliefs, notions of hesitation, preoccupation and volatility feature, and class size. It is worth mentioning that majority of these studies have been conducted with Anglophone students learning French as a second language. MacIntyre and Charos (1996), for instance, investigated the relations among attitudes, motivation, perceived competence and anxiety in predicting success in L2 learning and communication, and examined their impact on the frequency of L2 communication and the role of global personality traits (extroversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability and intellect) using path analysis. The participants were Anglophone students who spoke English as their native language and possessed only a minimal level of competence in French. It was found that L2 communication is related to willingness to engage in L2 communication, motivation for language learning, the opportunity for contact and perceived competence. Perceived competence, in turn, was found to be affected by language anxiety, intellect and the social context. As for the role of the personality traits, it was noted that they had influence on language-related attitudes, language anxiety, perceived competence, motivation for language learning and willingness to communicate, and contributed to the frequency of L2 communication along with social context. MacIntyre, Baker, Clément and Donovan (2002), similarly, investigated L2 communication among students in a junior high French late immersion program examining the effects of language, sex, and grade on WTC, anxiety, and perceived communication competence on frequency of communication in French, and on the attitude and motivation variables, globally and at each grade level. Results indicated that there were significant main effects of language, sex and grade on WTC. WTC was higher in L1 than in L2, higher among girls than among boys, and higher in grades 8 and 9 than in grade 7, but not significantly different between grades 8 and 9. MacIntyre and Doucette (2010) examined the relationship between action control variables (hesitation, preoccupation and volatility), perceived competence, language anxiety and WTC inside and outside the classroom among high school students who are English learners of French in Canada. The data were collected through a total of ten scales, and analyzed using correlations and path analysis. It was found that WTC was significantly correlated positively with perceived competence, and negatively with anxiety speaking the L2 (French). In addition to this, perceived competence in French was negatively correlated with anxiety speaking the L2. Furthermore, L1 WTC was positively correlated with L1 perceived competence and negatively correlated with anxiety. Additionally, L1 and L2 trait-like WTC and perceived competence were significantly correlated, but L1 anxiety and L2 anxiety were not. Lastly, the only significant correlation among the three subscales of action control was between preoccupation and hesitation.

There are some other studies that have been carried out with students learning English as a foreign language as well. Yashima (2002), for example, tested L2 communication model with a group of Japanese students learning English as a foreign language. According to the L2 communication model tested in this study, the general attitude, also referred to as the international posture, is assumed to

affect the level of motivation, which, in turn, affects L2 proficiency. L2 proficiency is assumed to affect L2 communication confidence, while the level of motivation is assumed to affect L2 WTC. It was noted that the results of the data analysis supported the model tested in this study. In conclusion, international posture influenced motivation, which, in turn, contributed to L2 proficiency and L2 communication confidence. Additionally, L2 communication confidence and international posture were found to have a direct effect on L2 WTC, while the international posture also indirectly affected L2 WTC through motivation for language learning and L2 communication confidence. Peng and Woodrow (2010), similarly, tested a hypothesized model integrating WTC in English, communication confidence, motivation, learner beliefs, and classroom environment. The participants were Japanese EFL students majoring in non-English disciplines. The data were collected using a variety of scales, and analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). The results showed that classroom environment influences WTC as well as communication confidence, learner beliefs, and motivation. Motivation, on the other hand, predicts WTC indirectly through confidence. Additionally, the results revealed direct effect of learner beliefs on motivation and L2 communication confidence. At another EFL context, Khazaei, Zadeh and Ketabi (2012) investigated the effect of class size on the Iranian EFL students' WTC among three different class sizes. The data were collected from three classes, sized 5, 10 and 15 respectively, through six classroom observations each of which lasted for one hour and half during six weeks. Quantitative data were obtained from these observations by estimating the turn of talks and talk time for each student. It was found that the class size had a significant effect on the students' willingness to communicate. In other words, students were more willing to communicate in small classes because they had more opportunities to participate.

Of the research studies employing qualitative research methods, Kang (2005) examined how situational WTC emerges through the role of situational variables. The participants were four Korean EFL students who came to the United States for educational purposes or to improve their spoken English skills. The data gathered from interviews, videotaped conversations and stimulated recalls were analyzed by means of inductive analysis. As a result, it was found that L2 WTC emerged from a combination of psychological conditions, namely excitement, responsibility and security, which were co-constructed by such interacting situational variables as topic, interlocutors and conversational context. Depending on these findings, it was concluded that L2 WTC is a dynamic situational concept that can change time to time rather than a trait-like predisposition. Similarly, Cao and Philip (2006) investigated trait-like WTC and situational WTC in a second language, and examined the consistency between L2 learners' self-report WTC and their actual WTC behavior in a second language classroom by adopting methods of classroom observation, participant interviews and questionnaires. The participants were intermediate-level international students enrolled in an intensive General English program at a university-based private language school in New Zealand. As a result, self-report WTC mismatched with the participants' actual classroom behavior, suggesting that learners' WTC behavior is influenced by both trait-level and state-level WTC. In addition to this, a number of factors were found to influence the participants' WTC behavior in class, such as the group size, familiarity with interlocutors, interlocutors' participation, familiarity with the discussion topics, self-confidence, medium of communication and cultural background. In a multiple case study, Cao (2011) investigated the dynamic and situated nature of WTC in second language classrooms. Data were collected through classroom observations, stimulated-recall interviews and reflective journals from six students from one intact advanced-level English as Academic Purposes (EAP) class at a university in New Zealand. To analyze the data, a classroom observation scheme containing WTC categories was created. These categories included volunteering an answer, asking the teacher a question, trying out a difficult form in the target language and presenting own opinion in class. It was found that situational willingness to communicate in L2 classrooms emerged from the joint effects of

individual factors, referring to *perceived opportunity to communicate, personality, self-confidence, emotion, and environmental conditions, namely the topic, task type, interlocutor, teacher and class interactional pattern*. In another multiple case study, Peng (2012) explored factors influencing WTC in EFL classrooms in China from an ecological perspective. Four university students participated in the current study and the data was collected through semi-structured interviews, learning journals and classroom observations over seven months. Content analysis was used to analyze the data. According to a nested ecosystems model, six factors underlying classroom WTC were found in the microsystem: learner beliefs, motivation, cognitive factors, linguistic factors, affective factors and classroom environment.

Having utilized both quantitative and qualitative methods, MacIntyre, Burns and Jessome (2011), part of a larger project, investigates ambivalence about communicating in a second language among junior high school students enrolled in a French immersion program. For the accomplishment of the current study, the participants first completed a questionnaire including information on their linguistic background and frequency of French communication. In addition to this, their language learning orientations were also assessed. However, the main data collection instrument was focused essays asking the participants to write up to six situations in which they were the most willing to communicate in French, and six situations in which they were the least willing to communicate in French. As a result, a considerable similarity was found between the situations that contribute to WTC and those that discourage WTC. The situations that the participants described referred to both communicating at school with teacher and peers, and communicating outside of school with family, friends, strangers and media use. Additionally, perceived competence, autonomy and relatedness emerged as the key terms. The current study reveals that the situations in which students are most or least willing to communicate may be quite similar to each other, indicating that communication context is likely to move learners from a state of willingness to unwillingness to communicate or vice versa.

When it comes to the L2 WTC behavior of Turkish EFL learners, which has been densely investigated, Çetinkaya (2005), in her dissertation, examined whether Turkish college students who were learning English as a foreign language were willing to communicate in English when they had the opportunity to do so. She further examined whether the WTC model, developed by MacIntyre et al. (1998), explained the relations among social-psychological, linguistic and communication variables in Turkish EFL context. The data were collected using a WTC questionnaire administered to a large group of college students in Turkey, and interviews conducted with a smaller group of randomly selected students who had already answered the questionnaire. The quantitative data were analyzed employing Structural Equation Modeling (SEM), while the interviews were used to elaborate the quantitative results. The results indicated that Turkish college students who were learning English as a foreign language showed moderate motivation to learn English, had a positive attitude toward the international community, had low communication anxiety, perceived themselves to be somewhat competent in English communication, were slightly extraverted, and somewhat willing to communicate in English. It was also reported that the participants' WTC behavior was directly influenced by their attitude toward the international community and their perceived linguistic self-confidence. Moreover, the participants' motivation for learning English and their personality with regard to being an introvert and extrovert was indirectly related to their WTC behavior via linguistic self-confidence. Furthermore, the participants' attitude toward the international community was related to their personality.

In a quantitative study with similar objectives, Öz, Demirezen, and Pourfeiz (2015) investigated Turkish EFL learners' perception of WTC and its relationship with communication factors such as communication apprehension, self-perceived communication competence and affective factors such as integrativeness, attitudes towards the learning situation, motivation, instrumental orientation and ideal L2 self. The participants were a group of EFL learners of a teacher education program at a major state university in Turkey. The data were collected using a variety of scales, and analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). As a result, it was found that communication competence and communication apprehension strongly predicted WTC, whereas motivational factors were found to have an indirect effect on WTC. Additionally, the proposed model accounted for 63% of the variance in WTC, which means that communication competence, communication apprehension and motivational factors all together explain 63% of the variance in WTC among Turkish EFL learners.

To iterate, a review of the studies investigating willingness to communicate (WTC) among L2 learners reveals a number of common findings. First, WTC behavior of L2 learners is multi-faceted and thus a complex construct. Second, it is affected by a wide array of factors that might be both trait-like and situational. Third, it is dynamic, which means that it may undergo change easily. Lastly, it is context-specific, which means that once the individuals and the context change, divergent findings are likely to arise. Therefore, further research is still required to be able to gain better and clearer insights into WTC behavior of L2 learners, a thorough understanding of which will be beneficial for both learners and teachers.

Methodology

Research Site

For the purpose of the current multiple case study, the data were collected at Anadolu University School of Foreign Languages (AUSFL). AUSFL operates on the semester system and adopts an integrated approach to foreign language learning. AUSFL determines learners' proficiency level according to Global Scale of English (GSE). GSE puts learners at a precise point on a scale from 10 to 90, in each of which there are specific learning outcomes. According to this scale, points from 22 to 29, 30 to 35, 36 to 42 and 43 to 50 correspond to levels D, C, B and A, respectively from the lowest to the highest in terms of English proficiency. It is worth mentioning that these levels are determined as a result of a requisite placement test and a proficiency exam that are carried out at the beginning of the fall term.

Each class at AUSFL consists of 20 to 25 students who are taught by three English instructors collaboratively. There are three main teaching materials, namely a course book, a supplementary pack prepared by a group of instructors and an online system provided along with the course book. Assessment occurs through two mid-term exams and a final exam. It is worth noting that there are also a lot of extra-curricular activities carried out by the instructors and students at AUSFL. In other words, AUSFL recognizes that it is essential to keep L2 learners active and get them communicate inside and outside the class.

Participants

Preliminary data were collected from 17 intermediate-level (level A according to GSE) adult Turkish EFL learners. Subsequently, five of these learners were asked for further data collection. In

determining these five participants, extreme case sampling was employed. Creswell (2012) states that extreme case sampling is used to describe particularly troublesome or enlightening cases. These five participants were believed to enlighten the case considering that they differed in their English proficiency within the same class and WTC behavior depending on their mid-term scores and their teacher's observation for eight weeks prior to the data collection, which is also why the present study is a multiple case study. Table 1 below displays the participants of the current study.

Table 1.
The Participants

	Gender	Semesters at AUSFL*	Repeat at AUSFL**	Mid-term I Score***	Attendance****	WTC*****
Jack	Male	2	No	78	75 (99%)	+
Daisy	Female	2	No	76	71 (93%)	+
Tom	Male	2	No	86	73 (96%)	-
John	Male	4	Yes	64	52 (68%)	-
Rose	Female	4	Yes	70	63 (83%)	+

* How many semesters has the student spent at AUSFL?

** Did the student repeat any of his/her classes at AUSL?

*** Out of 100 (The average mid-term score for the whole class (N=22) is **67**.)

**** How many hours has the student been present in class so far out of 76 class hours?

***** The participants' WTC behavior (negative or positive) depending on their teacher's observation.

As Table 1 shows, two of the five participants are females. Two of them have repeated one of their classes before and thus have been attending AUSFL for two years. One of the two participants who are assumed to have low WTC has the lowest mid-term score, while the other has the highest. The participant with low WTC and the lowest mid-term score is also the one who has attended classes the least so far.

Data Collection

The current study was carried out in 2015-2016 Spring Semester right after the first mid-term exam that the participants sat in week nine of the semester. Multiple data were collected through an open-ended questionnaire, semi-structured interviews and journals kept by the participants. The purpose of the open-ended questionnaire was to elicit overall opinion of a larger sample (N=17) of the whole population with regard to the reasons why they are willing/unwilling to communicate in English in class. Further data were collected from a relatively smaller sample (N=5). Two sessions of semi-structured interviews were conducted individually with each participant. The first session focused on building rapport and informing the participants about the overall aim of the current study. The second session was conducted one week later, and each participant was interviewed on a different day after their regular classes. The interviews were conducted in Turkish and audio-recorded. Each interview in the second session lasted 30-40 minutes. There were five interview transcriptions. Translations are the researcher's. The participants were also asked to keep a journal twice a week for three weeks. The purpose of the journals was to contemplate how the participants felt with regard to their WTC behavior on a specific day, and support the findings gathered through the open-ended questionnaire and the semi-structured interviews. There were 30 journal entries. Translations are the researcher's.

To ensure the reliability and validity of the data collection instruments of the current study, a group of experienced English language teachers who hold an MA degree in English Language Teaching

(ELT) and were doing their PhD in the same field during the administration of the current study were asked for their opinion of the questions in the open-ended questionnaire, semi-structured interviews and journals. In addition to this, semi-structured interview questions were piloted with a student sharing similar characteristics with the actual participants of the current study. Necessary amendments were made on the questions accordingly. Furthermore, the first two journal entries of all of the participants were checked by the researcher, and the participants were asked to give some examples or elaborate what they had written when necessary.

Data collection took a total of five weeks. In the first week, the first sessions of the interviews were conducted and the semi-structured questionnaires were administered. In the second week, the second sessions of the interviews were conducted. The participants kept journals for the following three weeks.

Data Analysis

In the current study, there are three main sets of data, namely the participants' answers to the open ended questions, audio-recordings of the interviews and journal entries. Prior to data analysis, audio-recordings of the interviews were transcribed. The researcher herself made the transcriptions to be familiar with the data. Then, the participants' answers to the open-ended questions about the reasons of their willingness and unwillingness to participate (to communicate in English) in class were listed. Subsequently, transcribed interviews and the journal entries were analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is defined as "a method for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within the data" (Braun & Clarke, 2006: 79; as cited in Liamputtong, 2009:135). The researcher first read each transcript and journal entry to make sense of what had been reported by the participants as a group without making any notes or interpretations. After the first reading, a few general notes were made about what turned out to be interesting or important. The researcher read through the overall data once again making marginal notes this time. The different codes identified in the initial coding were connected into categories and sub-categories. Finally, themes were found by making connections between these categories and sub-categories.

It is worth mentioning that the interview questions in the present study covered the participants' English learning background (question 1), their perceptions with regard to knowing English (question 2), their perceptions with regard to what to do to learn English (question 3), their perceptions with regard to opportunities to use English in class (question 4), their perceptions with regard to their class atmosphere (question 5) and the extra-curricular activities that they find helpful to learn English (question 8) along with their perceptions with regard to their WTC behavior in class and the factors affecting their WTC behavior (questions 6, 7). The main data were elicited from the participants' answers to the questions 6 and 7 as well as the journal entries. Their answers to the rest of the questions were roughly interpreted without constructing codes and themes.

Once the codes and themes were constructed and as a result the factors affecting the participants' WTC behavior in a foreign language classroom were found, quotations were provided to support the findings.

Concerning the reliability of the findings, it is worth noting that the initial coding was carried out with a group of English language teachers who were doing their PhD in English Language Teaching (ELT) department. In addition, themes, categories and sub-categories were checked by the same group of teacher researchers and an ELT professor who can be considered as an expert in educational qualitative studies.

Findings

Findings reveal that except Daisy and Rose, the participants are not content with their previous English learning experience. They indicate that their high-school English education was based mainly on grammar teaching and memorization. They complain that there were not enough interactive, communicative activities. They also maintain that foreign language teaching is not paid enough attention in high schools in Turkey and the time allocated for English lessons are generally used for other school subjects. Daisy and Rose, on the other hand, report that their English lessons were based on four skills and their teachers got them to communicate in English.

The participants all consider that knowing English is important for them. The reasons why they consider knowing English is important include opportunities for finding a job, having access to international sources, opportunities for Erasmus and post-graduate education and keeping the brain active. With regard to their perceptions of what it means to know English, they mention *ability to communicate with others*, *ability to express oneself* and *ability to make and understand complicated sentences*.

With regard to what the participants think is necessary to do to learn English; they all mention watching movies, TV series and videos in English. In addition to this, they report that it is very important to learn new vocabulary, read lyrics and guess their meanings, write in order to learn how to make sentences, make foreign friends to speak to and listen to other students speaking English. Jack and Daisy maintain that it is essential to listen to the teacher during the lesson to be able to learn English well. Jack also emphasizes curiosity to be able to learn any foreign language. Daisy and Rose underscore the importance of producing the language via speaking practice. Rose also indicates that it is crucial to get feedback in order to correct one's mistakes.

Concerning their perceptions of the class atmosphere, the participants agree that most of the students in their class do not seem to be willing enough to learn English, which causes arguments with the teacher and the class atmosphere to be negative. Additionally, they indicate that they do not talk to or see each other outside the class, which, however, they say does not have any effect on their willingness to communicate in class at all. Jack reports that the students for whom prep school is elective are negatively affecting the class atmosphere. Daisy comments that boys outnumber girls, which, as she asserts, affects the atmosphere in a negative way.

The participants of the present study state that there are not enough opportunities for speaking and writing in their class. Daisy indicates that there are enough opportunities to use English in class but not enough for the proficiency exam. Rose claims that Turkish is the mainly spoken language, leaving not enough time for English. She also states that that students are not at the same proficiency level prevents them from having enough opportunities to use English in class. Tom suggests that each teacher should focus on a separate skill for the students to be able to have enough opportunities to use English in class.

Lastly, extra-curricular activities that the participants do or think are good to learn English include watching movies and TV series in English, playing online games, surfing the Internet in English, reading and listening in English and having a pen-pal. They do think that reading books is also a good way but boring or tiring because of the unknown vocabulary. Table 2 below shows a summary of these findings.

Table 2.
The Participants and Their Perceptions

	Jack	Daisy	Tom	John	Rose
Background	Not good Based on memorization and grammar teaching	Good Based on all skills	Not good Not enough activities No homework	Not good “It would be much better for my education and future career if my previous education had been good enough.”	Good Based on four skills
Perceptions of knowing English	Ability to communicate with others Opportunities for finding job	Based on ability and aptitude Opportunities for career and job Access to international sources Opportunities for Erasmus and post-graduate education	Ability to communicate with others Access to more sources	Ability to express yourself Opportunities for finding job	The ability to make and understand complicated sentences Important and fun Good for job opportunities and keeping the brain active
Perceptions of what to do to learn English	Curiosity Watching movies/TV series with English subtitles Focusing on the lesson and the teacher	Listening to the teacher in the lesson Not giving up speaking despite mistakes Watching movies/TV series Reading books (tiring because of unknown vocabulary) Focusing on grammar and speaking in class	Making foreign friends Watching interesting videos in English Having opportunities to use English in class Learning new vocabulary	Watching movies/TV series without subtitles Reading lyrics and guessing their meanings	Learning new vocabulary Writing (to learn how to make sentences) Speaking Getting feedback Listening to other students speaking English
Perceptions of class atmosphere	“Students are not willing enough to learn English.” “Those who learn English as an elective course affect the class atmosphere in a negative way.”	Boys outnumber girls, affecting the atmosphere in a negative way Most of the students are unwilling, causing arguments with the teacher	Negative classroom atmosphere Students not talking to each other outside class	Negative classroom atmosphere Students not seeing each other outside class	Most students are not interested in lesson, not willing to communicate in English. “Unwilling students cause the class atmosphere to be negative.”
Perceptions of opportunities to use English in class	Not enough opportunities for speaking	Enough opportunities to use English in class, but not enough for the proficiency exam	Not enough opportunities for writing I don't use the opportunities For more opportunities, each teacher should focus on a separate skill	Not enough opportunities to use English in class because of teachers Students are interested in everything other than the lesson	Not enough opportunities to use English in class especially for writing and speaking Too much time allocated for speaking Turkish in class “Students are not at the same proficiency level, which prevents us from having enough opportunities to use English in class.”

Extra-curricular activities	Watching movies/TV series in English Playing online games Reading books (boring)	Watching movies/TV series with English subtitles (DVDs of the book are boring)	Surfing the internet in English Reading/listening in English Having a pen-pal “Such informal ways are better to learn a foreign language.”	Watching movies/TV series in English “There used to be movie days every week, I wish it had continued.”	“I have lost my motivation for extra-curricular activities because of the negative atmosphere in my class and dorm and family pressure to pass the prep-school.”
------------------------------------	--	---	---	--	--

Underlying Factors of WTC

As a result of the thematic analysis, in which codes and themes were constructed as a result of reading and rereading the entire data many times, nine factors were found to affect WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study. These factors are *the teacher, the student, other students, class atmosphere, topic, materials, activities, administration* and *others*.

The Teacher

The participants indicate that the teacher is one of the most important factors affecting their willingness to communicate in English in class. *The teacher's attitude towards the students, the teacher's teaching* and *the teacher's character* are the categories related to the teacher theme with regard to WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study. Regarding the *teacher's attitude towards the students*, the teacher's not listening to the students or pretending not to hear them during the lessons, showing disrespect to them with the way he/she speaks to them and not trusting the students decrease the student's WTC.

“Öğretmenin kesinlikle öğrenciyle iletişim içinde olması lazım. Mesela bir

tane hocamız var, ben bir şey söylüyorum ya duymuyor, ya yanlış anlıyor, ya da duymazdan geliyor. Ama öğretmenim tarafından anlaşılabilirsem bu güzel bir şey. “

“*The teacher should definitely be in contact with students. For instance, we have a teacher, I say something, he either doesn't hear or doesn't understand or pretends not to hear. However, it is good if I get understood by my teachers.*” (Jack)

The findings also reveal that some students are discouraged when the teacher tells them that it is early or unnecessary to try to learn more than they can comprehend. The following quotation exemplifies this finding:

“*Bir ara özet çıkarıyorum, hocaya gösteriyordum. Biri beğenmişti devam etmemi istemişti, motivasyonumu artırdı. Başka bir hoca olumsuz eleştirirler yaptı ben de vazgeçtim. Daha çok öğrenmeye çalıştığımda öğretmen erken ya da gereksiz derse de motivasyonum düşer.*”

“*I used to write summaries and show them to my teacher. The teacher appreciated it and encouraged me to continue, which motivated me. Another teacher, however, criticized me for doing so and I gave up. If the teacher tells me that it is early for me or unnecessary when I try to learn more, I get demotivated.*” (Rose)

Additionally, the teacher's not warning the students who do not listen to the teacher or the students who speak, participate and communicate in English was found to affect some students' WTC negatively. Some students expect the teacher to get all of the students to be busy doing something related to the lesson. For example:

"Her zaman derse katılan insanlar bir arada bulunmuyor ama öğretmenin bunu kamufle edebilmesi lazım. Öğretmen derse katılmak istemeyenleri derse katmaya çalışmalı, onların dikkatini bir şeye toplamalı mesela writing yapabilirler, böylece diğerleri de rahatsız olmaz. ... Öğretmen sınıfta otorite kurmalı, haylaz öğrencileri kontrol altında tutmalı."

"Unfortunately, not all the students participate in class, but the teacher should prevent this. The teacher should try to get the students who are not willing to participate to be busy and focus their attention on something. For example, a writing task may be assigned to them so that the other students will not be disturbed. ... The teacher should be the authority in the class and monitor the unwilling students." (Rose)

"Bir hocanın dersinde özellikle aktivite yapamıyoruz çünkü hoca sınıfta otorite kuramıyor, herkes başka bir şeyle ilgileniyor, böyle olmamalı."

"We cannot do any activities in the lessons of one of our teachers because the teacher cannot assert himself. Everybody is busy with something other than the lesson, which is not good." (John)

However, there were some negative comments with regard to the teacher's warning the unwilling students as well:

"Çoğu insan ders dinlemek istemiyor. İsteğe bağlı öğrenciler çok isteksiz. Dersi dinlemeyene zorla ders dinletmeye çalışınca, öğretmen sürekli uyarınca, karmaşa oluyor, dinlemiyorsa rahatsız etmesin yeter bence."

"Most of the students are unwilling. When they are warned by the teacher and forced to participate, there is chaos. They do not have to participate; however, they should not disturb the others." (Daisy)

"Öğretmenin sürekli diğer öğrencileri uyarması da dikkatimi dağıtıyor."

"When the teacher warns the other students constantly, I get distracted." (Rose)

Concerning the teacher's teaching, providing feedback, showing enthusiasm for teaching, having daily chats with students and establishing rapport seem to increase WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study.

"Öğretmenin de öğretmeye istekli olması beni olumlu etkiliyor."

"I am positively affected when the teacher is enthusiastic to teach." (Jack)

"Bugün hocamız siz essay yazın ben dönüt vereceğim dedi, hemen yazdım. Dönüt alabilecek olmak benim için çok önemli."

“One day one of our teachers asked us to write an essay and told us that she was going to give us feedback, I did right away because to be able to get feedback is very important for me.” (Jack)

“Mesela hafta sonundan sonra hocanın sınıfa geldiğinde günlük konuşmalar yapması bence çok güzel. Okula sadece ders için gelmediğimizin aynı zamanda sosyalleştiğimizin de göstergesi, ben bunu seviyorum, olumlu etkisi var benim üzerimde.”

“After the weekend, it is good that the teacher has some daily chat with us. This points out that we come to school not just for lessons but for getting social also, I love this, it has a positive effect on me.” (Jack)

The teacher’s being active during teaching by walking around, asking questions, checking the answers, monitoring the students, reviewing, answering the students’ questions also increase WTC, whereas the teacher’s using the course-book only as a reference, not making further explanations and not providing some tips and similarities and differences have a negative effect on the students’ WTC. To exemplify:

“Öğretmen ekstra şeyler öğretmeli, püf noktaları öğretmeli, syllabusın dışına çıkabilir.”

“The teachers should teach extra things and provide us with some tips, key points, etc.. They do not have to stick to the syllabus.” (Tom)

“Ayrıntılı açıklama ve örnekleme olmayınca, püf noktalar, benzerlikler farklılıklar bahsedilmeyince zorlanıyorum. “

“I have difficulty when I am not told any further explanations, key points, similarities and differences.” (Daisy)

The teacher’s using the black board during teaching, bringing supplementary sources and reference books to the classroom and telling his/her own opinion for the discussion topics are among the factors affecting WTC positively.

One another positive underlying factor of WTC is the teacher’s speaking English for most of the time.

“Sınıfta Türkçe konuşulmasını isterdim. Sınıfta hep İngilizce konuşulmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“I wish Turkish was not spoken in class. I believe that speaking English all the time in class will be useful for us.” (Rose)

“Hocalar sürekli İngilizce konuşmalı çünkü başka İngilizce konuşma imkanımız yok. Sınıfta tamamen İngilizce konuşsa, Türkçe konuşulmaya izin verilmese katılımım epey artar.”

“The teachers should speak English all the time because we do not have any other opportunities to use English. If only English was spoken in the class and Turkish was forbidden, I would be more willing to communicate.” (Tom)

However, it is worth noting that some students may want the teacher to allocate time for L1 when necessary:

“Hocanın derste çok Türkçe konuşmasını istemem ama sürekli İngilizce konuşarak da bizi kaybedebilir. Onun dengesini kurması lazım.”

“I do not want the teachers to speak Turkish too much; however, speaking English all the time might be bad for us. Therefore, the teachers should balance L1 and L2 use.” (John)

Rushing teaching with the purpose of following the syllabus and the teacher’s talk dominating the students’ talk were found to have a negative effect on the students’ WTC.

As for *the teacher’s character*, the teacher’s having sense of humor and making jokes were reported to increase WTC. On the other hand, the teacher’s being arrogant and reflecting their personal problems to his/her work place were reported to have a negative effect on the participants’ WTC.

Lastly, the participants also report that the teacher’s coming to the class on time contributes to their WTC, which has been categorized as “other” in the present study.

The Student

There are two categories with regard to the student theme affecting WTC, namely *the student’s character* and *the student’s mood*. Concerning the student’s character, enthusiasm and ambition for learning a foreign language apparently have a positive effect on WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the present study. Among the factors that the participants indicate to have a negative effect on their WTC are being timid, being irresponsible and being obsessed with minor details.

“Kişiliğim, yeni bir dil öğrenmeye hevesli olduğum, derse katılma isteğimi olumlu etkiliyor. Ama en ufak şeye bile takan bir insan olduğum için olumsuz etkileniyorum. Mesela biri ayağını sallasa dikkatim dağılıyor.”

“My character has a positive effect on my WTC because I am enthusiastic to learn a new language. However, I am obsessed with minor details, which affects me in a negative way.” (Jack)

“Karakterim için de, sorumsuzum bu beni olumsuz etkiliyor. Ya hep ya hiç var bende, ortası yok, o yüzden de derse İngilizce olarak katılmaya çok istekli değilim. Motivasyonum çok düşük hazırlıkta ikinci yılım olduğu için.”

“I am irresponsible, which affects my WTC in a negative way. I have got all or none principle, so I am not much willing to communicate in English. This is my second year at prep-school and I am demotivated.” (John)

One participant also indicated that fear of being left alone by other students decreases her WTC. In other words, she is worried about being criticized for her willingness to communicate in English in class and participation, and thus being unfriended by her classmates.

“Ben çok konuşursam diğerlerini olumsuz etkileyebileceğimi düşünüyorum, skılabilirler. Ötekileştirme oluyor. O yüzden derse az katılmayı tercih ediyorum. Diğerlerinin tepkisini çekme korkusundan dolayı derse istediğim kadar katılamıyorum.”

“I think that I may affect the others in a negative way if I participate too much. They may get bored. Therefore, I prefer not to participate much. I do not participate as much as I wish due to the fear of drawing the others’ attention.” (Rose)

With respect to the student’s mood, personal problems and sleeplessness are likely to decrease WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study.

“...uykusuzsam derse katılamam.”

“... if I am sleepless, I cannot communicate in English in class.” (John)

“...günlük, kişisel problemlerim de derse katılımımı olumsuz etkileyebilir.”

“...my daily personal problems may also have a negative effect on my WTC.” (Daisy)

Exam results are also likely to change students’ mood, thus affecting their WTC. The participants say that if they have high grades or feel that an exam has gone well, they feel more motivated and willing to participate in class discussions, do the tasks and communicate in English in class. When an exam goes badly, however, they say that they avoid participating and remain reticent.

“Quizlerden düşük not aldığımda, derse katılma isteğim azalıyor.”

“When I get low grades from the pop quizzes, my willingness to communicate decreases.” (Jack)

“Herhangi bir sınavımın iyi geçtiğimi düşünüyorsam, derse katılım isteğim artıyor.”

“If I feel that an exam has gone well, I am more willing to communicate.” (Rose)

Another factor that affects the participants’ mood in a negative way is not being allowed to come in the classroom when they are late. They say that this damages their enthusiasm to be in the class and learn new things.

Praise is one of the most important factors that motivate the participants and increase their WTC. They say that when they are praised by either their teacher or their classmates, their willingness to participate and communicate in English boosts.

“Ama öğretmenim bana güvendiğini gösterirse, beni överse motivasyonum artıyor.”

“When my teacher shows me that she trusts me and praises me, I am motivated.” (Rose)

“Takdir edilmek derse katılım için çok önemli. Kendi kendimi takdir ediyorum ama öğretmenin ya da arkadaşların takdir etmesi de önemli.”

“Being praised is very important for participation in class. I do praise myself, but being praised by my teachers and classmates is also important.” (Jack)

Other Students

As well as the teacher and the student himself/herself, the other students in the class also affect a student’s WTC. The participants do not agree on the effect of the other students’ unwillingness to

communicate on their WTC. Some say that they are negatively affected by the other students' unwillingness to communicate, whereas some others state that they are not affected at all. Additionally, the participants state that being warned by their classmates to pay attention to the teacher and the lesson, being asked questions about English and the lesson, and being motivated by their classmates increase their WTC.

"Mesela bir arkadaşım beni derse bak diye uyararak olumlu etkiliyor, derse katılmama yardımcı oluyor."

"I have a friend who sometimes warns me to listen to the lesson, which affects me in a positive way and contributes to my willingness to communicate." (Jack)

"Biri yanıma gelip bana soru sorarsa kendim de öğreniyorum, derse katılma isteğim de artıyor."

"When a classmate asks me a question about the lesson, I do learn as well and my willingness to communicate increases." (Daisy)

Being discouraged and criticized by the other students and their showing disrespect to the teacher, however, decrease WTC.

"Başka bir arkadaşımın da mesela konuşma tarzı çok negatif. Rahatsız edici şekilde konuşuyor bu da beni olumsuz etkiliyor. Sınıftan birilerinin saygısız, patavatsız tavırlar içinde olması beni olumsuz etkiliyor. Hocaya saygısızlık yapılması da beni olumsuz etkiliyor."

"Another classmate, for instance, speaks in a negative and disturbing way, which affects me negatively. When some of my classmates show disrespect either to the others or the teacher, I am affected in a negative way, too." (Jack)

Class Atmosphere

Class atmosphere was also found to play a significant role on the participant students' WTC. Speaking English in the class and getting along well with the classmates seemingly contribute to positive class atmosphere and thus WTC. The participants report that if both the teacher and the students speak English as much as possible leaving very little time for L1 when necessary, they feel more willing to participate and communicate in English.

One participant states that if she has things in common and spends good time with her classmates, she is more willing to communicate in English in the class.

The arguments between the teacher and the students and too much noise apparently decrease WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the present study.

"Öğretmenle bir öğrenci tartıştığı zaman gerginlik oluyor o zaman ben de pek katılmayım sessiz kalayım diyorum."

"When there is an argument between the teacher and the students, there is tension, which makes me remain silent." (Jack)

“Çoğu zaman (derse katılmayan öğrencilerden) etkilenmiyorum, konuşanlarla ilgilenmiyorum ama, hocayla bir tartışma varsa ders kopuyor, ister istemez etkileniyorum. Hoca devam etmeye çalışsa bile toparlanmak zor oluyor.”

“Most of the time, the students who do not participate or are busy with other things do not affect my WTC, but if they argue with the teacher, class atmosphere is damaged, affecting me in a negative way. Even if the teacher attempts to forget and go on, it doesn't work.”
(Daisy)

As stated above, the participants maintain that the other students' unwillingness to participate and communicate in English has a negative effect on class atmosphere; however, this, the participants say, does not affect them all negatively. Some do get affected negatively, whereas some do not mind.

One of the most important factors affecting WTC in terms of class atmosphere is the way English is taught. Similar things are mentioned in the present paper under “the teacher” subtitle; however, it seems to be related to class atmosphere as well. The participants indicate that they are not eager to either listen to or communicate during the lesson if they think it is *ordinary* or *too formal*. On the other hand, if there is variety in teaching such as different activities and games, and a bit of daily chat sometimes, students feel more comfortable and willing.

“Öğretmen sadece kitabı açıp, grammar anlatınca, ders dinleyesim gelmiyor. Sınıfta sohbet ortamı olmalı. Ayrıca, daha çok informal yollarla dilin daha iyi öğrenilebileceğini düşünüyorum.”

“When the teacher just opens the book and tries to teach grammar, I do not want to listen. There should be formal chats in the classroom. Moreover, I believe that a foreign language can be better learned in informal ways.” (Tom)

Additionally, class size seems to have an effect on the participant students' WTC. Considering the other findings in the present study such as the students' not being at exactly the same proficiency level and some students' unwillingness having a negative effect on others, a smaller class size might be better in terms of class atmosphere and WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners.

“Sınıfta daha az öğrenci olursa derse katılımım daha yüksek oluyor. Bazı insanlar enerjimi düşürüyor.”

“If there are less students in class, I feel more willing to communicate. Some people lower my energy.” (Rose)

Topic

It is worth mentioning that what the participants mean by “topic” refers to two things: 1) *the grammar subject being taught* and 2) *the discussion, reading, writing topic*. In this sense, the participants say that if they think the topic (1) is too easy or too hard and if they find the topic (2) uninteresting, their WTC is low. Additionally, if the topic (both 1 and 2) is too repetitive, they get bored and thus their WTC is low.

On the other hand, when students feel or know that the topic (mostly 1, but sometimes 2, too) is likely to be covered in the exam, their WTC increases for that specific lesson. For example, they know that they will be requested to write an opinion essay in the final exam; therefore, they are more willing to listen to the teacher teaching how to write an opinion essay, ask related questions to the teacher, write a sample essay and ask for feedback.

“Konu derse katılımımı çok etkiliyor. İlgimi çekiyorsa, ya da bilmediğim bir konuya onu kaçırmam. Tek başıma çalışmam zor olacaksa özellikle dersi iyi dinler, iyi katılırım.”

“The topic plays a crucial role on my WTC. If it is interesting or unfamiliar to me, I do not miss it. Especially if it is hard to study and understand on my own, I listen to the teacher carefully and participate well.” (Daisy)

“Bunlar haricinde konu da önemli. Birbirini tekrar etmemeli. Öğrendiğimiz grammar konuları da genel konu da. Ve dersler monoton geçmemeli. Öğretmen İngilizce bir şeyler anlatmalı, biz yorum yapmalıyız, Grammarin sadece önemli kısımları sınıfta işlenmeli.”

“The topic is important, too. The topics shouldn't be repetitive. It refers to both the grammar subjects we learn and the general topic. And the lessons shouldn't be monotonous. The teacher should tell something in English and we should make comments. Only the significant parts of grammar should be taught in class.” (Tom)

Materials

One of the underlying factors of WTC is the materials used such as the course-book and the supplementary pack. The participants complain that the course-book is out of date and too repetitive, which decreases their WTC. Moreover, they think that the supplementary pack is relatively better because it is more to the point and most of its content is covered in the quizzes, mid-term exam and the final exam. Furthermore, they state that materials used should be as clear as for a student to be able to study on his/her own. This also, they say, would increase their WTC. Lastly, with regard to the materials used, the participant students state that skill-based materials would be much better.

“Kitap bence çok boş. Pack daha iyi ama ondan da pek bir şey öğrenilmiyor. Onun yerine her beceri için ayrı bir kitap olsa daha iyi olur.”

“The course-book is not useful at all. The pack is better, but one cannot learn much from it, either. Skill-based books would be better instead.” (Tom)

Activities

As for the activities, there are such categories as *variety*, *type* and *lack of activities*. With regard to variety, the participants report that bringing variety to the classroom would increase their WTC. They say games are a good option.

As for activity type, none of the participants favor pair-work as it heavily depends on how willing their partner is. Therefore, they find pair work risky. They all favor individual work in which they work on their own and communicate directly with the teacher. There is not a consensus with regard to group work, though.

“Pair work anlamsız yanımızdaki kişi konuşmayınca. Bire bir öğretmenle konuşmak daha iyi. Grup work, pair work’e nazaran daha iyi herkes bir şeyler söylüyor çünkü.”

“Pair work does not make much sense when your pair is not willing to communicate. It is much better to talk to the teacher. Group work is relatively better than pair work because everybody says something.” (Tom)

“Pair work beni çok olumsuz etkiliyor. Yanımdaki insan konuşmak istemeyince ben de konuşmuyorum ve yapabileceğim bir şey olmuyor. Paira bağlı, iyiyse iyi gidebilir. Group work nispeten daha iyi. Çünkü biri katılmasa diğeri katılıyor, diğeri de ucundan tutuyor, yetiyor. Individual work de iyi bence.”

“Pair work affects me in a very negative way. When my partner does not talk, I do not talk, either, and there is nothing to do. It depends on the partner; if the partner is good (at communicating), it may go well. Group work is relatively better because one of the group members participates and the others help in one way or another. Individual work is good, too.” (Daisy)

With respect to lack of activities, the participants maintain that there are not enough activities for speaking and writing skills. They think that skill-based activities and even skill-based books would be much better than integrated ones. They further state that they would be more willing and learn English better if there were separate lessons and teachers for each skill.

“Mesela bir hafta ya da haftanın belli günleri konuşma belli günleri yazma olabilir. Ya da bir gün tamamen yazma bir gün tamamen konuşma olabilir, Her şeyin üzerinde ayrı ayrı durulsun çünkü sınavda da bizden bu isteniyor. Her skill için ayrı bir ders ve ayrı bir kaynak olabilir.”

“There may be speaking and writing lessons on certain days of the week. We should focus on each skill separately because we are required to be good at each skill sperately. There may be separate books and even lessons for each skill.” (Jack)

Administration

Finally, findings of the present study reveal two underlying factors of WTC related to administration. The first one is about the classes and the teachers’ changing every semester. The second one is about testing. An analysis of the entire data points out that the students are not content with grammar based teaching and testing accordingly. Moreover, comments indicate that testing should be based on language production rather than perception.

“Sınavlarda kağıt üstünde boşluk doldurmadan ziyade bir paragraf yazarak öğrendiklerimizi göstermeliyiz.”

“In the exams, we should be requested to write paragraphs to show what we have learned instead of filling in the gaps.” (Tom)

Other

Apart from all the factors listed above, there are two more factors that the participants say affect their WTC. One of them is use of smart phones in class. One participating student maintains that smart phones distract students’ attention, causing noise and chaos in the classroom. He also states that

teachers do not mind this because smart phones do serve useful purposes as well such as online dictionaries.

“Derslere daha çok katılmak için, derste telefonların toplanması iyi olabilirdi. Bazı kişiler telefonda sözlüğe bakmak amacıyla telefon kullanmak isteyebilirler ama bu iyi niyet genellikle çiğneniyor. Çoğu öğrenci sosyal medyada geziniyor. Bence okula girince akıllı telefonlar toplanmalı, bir kutuya konulmalı, çıkışta geri verilmeli.”

“For the students’ willingness to communicate to increase, smart phones should not be allowed in class. Some students may use the smart phones to look up dictionary, but this is generally abused. Most of the students surf on the social media during the lessons. In my opinion, smart phones should be taken and put in box when the students come to school, and given back when the classes dismiss.” (Jack)

Second one is students’ conducting oral presentations in class individually or in groups as a part of evaluation. The participant students have the opinion that these presentations are a waste of time. They also underscore the importance of feedback when such activities are carried out.

“Sınıfta sunum yapmak o dersin boş geçmesine sebep oluyor. Hocalar gereksiz yere uzatıyor. Kısa kesilmeli ya da ders dışında bile yapılabilir.”

“Making oral presentations in class is a waste of time. The teachers keep the presentations long. They should be kept short or made outside class hours.” (Tom)

“Sınıfta sunum yapılacaksa bile, detaylı dönüt almamız ki hatamızı görelim, düzeltmek için istekli olalım.”

“Even if there are oral presentations in class, we should get detailed feedback so that we can see our mistakes and be willing to correct them.” (Rose)

These underlying factors of WTC fall into two major categories as *internal* and *external*. Only **the student** theme falls into the internal category, while the rest, namely, **the teacher, other students, class atmosphere, topic, materials, activities** and **administration**, fall into the external category. Figure 1 below shows all of the underlying factors of WTC as the findings of the present study reveal.

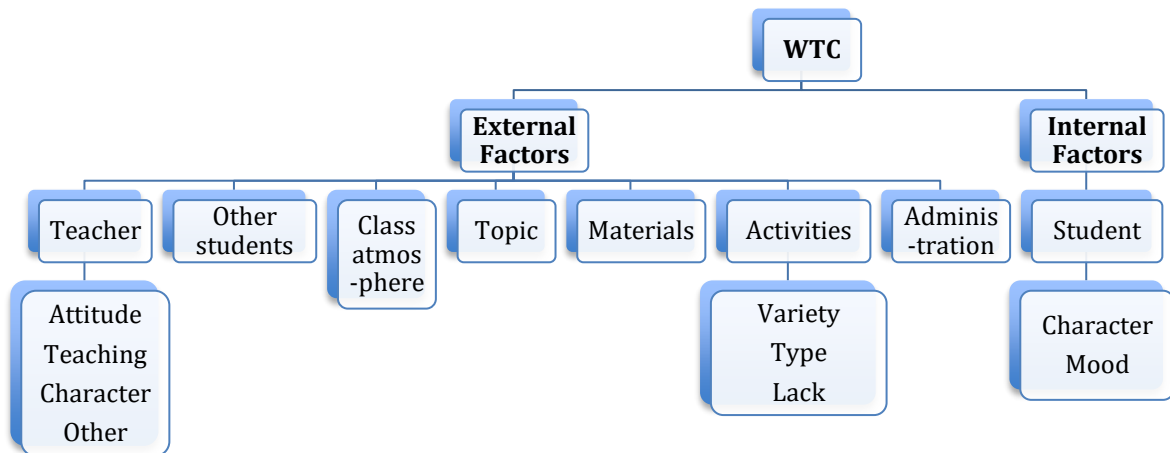


Figure 1. A Summary of the Underlying Factors of WTC

At the end of the interviews, each participant student was lastly asked to tell the three most important underlying factors of their WTC.

Table 3.
The Three Most Important Underlying Factors of Their WTC

	1	2	3
Jack	Class atmosphere	Teacher	Topic
Daisy	Teacher	My mood	Topic
Tom	Topic	Speaking English in class	Teaching (Formal versus informal)
John	Teacher	Class atmosphere	Materials
Rose	Teacher	Class atmosphere	Activities

To rank the underlying factors of WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners is not the primary purpose of the present study; however, as Table 3 above displays, of the nine underlying factors of WTC, *the teacher*, *the class atmosphere* and *the topic* may be considered as the most important three factors affecting WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study.

Discussion

To iterate, the present qualitative study reveals that a wide array of factors underlie Turkish EFL learners' willingness to communicate (WTC) in a foreign language class with the most affective ones being *the teacher*, *the class atmosphere* and *the topic* according to the participant students' comments. In addition to these most affective underlying factors, the participants also report their own role as well as that of other students, materials, activities and administration on their WTC. The present study corroborates with previous research in the sense that its findings support the multifaceted structure of WTC. MacIntyre et al. (1998) state that there is a wide range of potential influences on L2 WTC. They present these potential influences and the interrelations among them in the heuristic model below (See Figure 2). The top of the pyramid-shaped model, which is concerned with actual L2 use, is affected by both situation-specific influences such as behavioral intention and situated antecedents and enduring influences such as motivational propensities, affective-cognitive context and social and individual context.

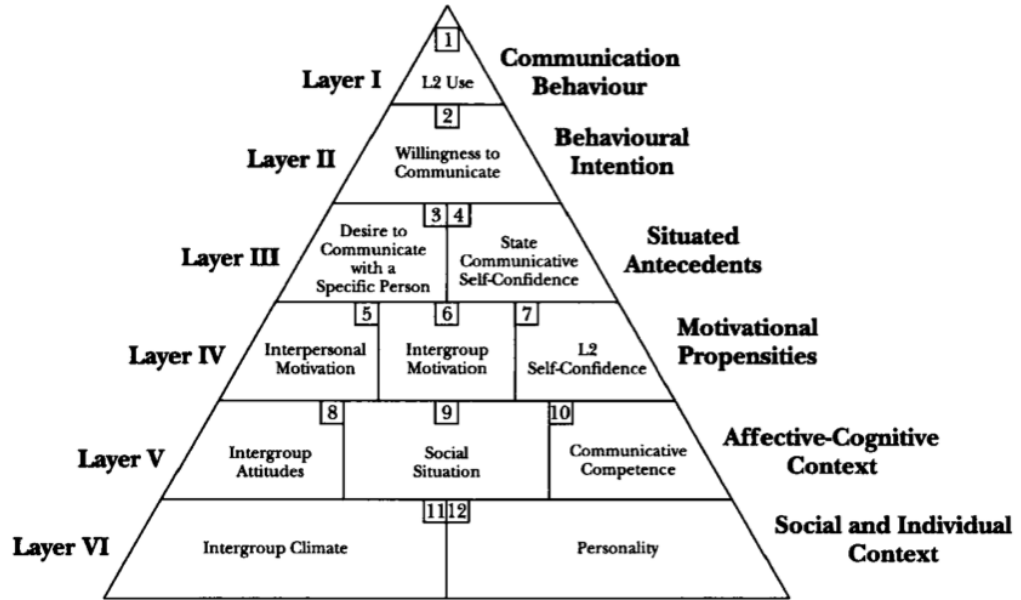


Figure 2. Heuristic Model of Variables Influencing WTC.
(MacIntyre et al., 1998: 547)

Within this regard, of the findings of the current qualitative study, *the student*, which is classified as *internal* in the realm of the current study, is considered as enduring influences. The other factors, namely *the teacher, other students, the class atmosphere, topic, materials, activities* and *administration*, which are classified as *external* in the current study, fall into situation-specific influences on WTC. This means that what influences the students' WTC with regard to their character "represents stable, long-term properties of the person that would apply to almost any situation" (MacIntyre et al., 1998:546). The situation-specific influences, on the other hand, "are seen as more transient and dependent on the specific context in which a person functions at a given time" (MacIntyre et al., 1998:546). This distinction matters when we consider that the most important three factors affecting WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study (namely the teacher, the class atmosphere and the topic) are situation-specific influences, which are likely to change. This means that considering what affects EFL learners' L2 WTC with regard to these situation-specific influences, it is possible to increase (and decrease as well) their WTC and thus enhance their actual L2 behavior. To exemplify, the participants report that they want their teachers to do a number of things so that they could be more willing to communicate such as listen to them, trust, respect, praise and encourage them, provide feedback, show enthusiasm for teaching, have daily chats with them, establish rapport, be active in class by walking around, asking questions, checking their answers, monitoring them, reviewing, answering their questions; use the black board during teaching, bring supplementary sources and reference books to the classroom, participate in class discussions and speak English for most of the time. Moreover, the participants indicate that speaking English, having things in common and getting along well with classmates and variety in teaching contribute to positive class atmosphere and thus increase their L2 WTC. They also indicate that arguments with the teacher or among the students and other students' unwillingness do have a negative effect on class atmosphere and their L2 WTC. These mean that it is possible to enhance L2 WTC by encouraging students to speak English in the

class, keeping student-student interaction alive, paying close attention to their interpersonal relationships, bringing variety to the way we teach, keeping away from arguments and keeping unwilling students busy so that they will not disturb others. Furthermore, according to the participant students' comments with regard to the influences of the topic on their WTC, it is important to avoid boring and repetitive topics. Teachers should also consider individual differences to increase L2 WTC in their classes. In addition to this, the findings also suggest that it is not possible to avoid wash-back effect in teaching. In other words, considering that the participant students report that if they are taught what they are going to be tested for, they will be more willing to communicate in L2, L2 WTC is likely to increase when teaching and testing go hand in hand in terms of topic.

Apart from the most important three factors that underlie L2 WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the present study, the participants' comments with regard to the role of other factors should also be interpreted. The findings with regard to the student theme, for instance, indicate that language aptitude, referred as enthusiasm and ambition for learning a foreign language in the current study, plays a crucial role in L2 WTC. This is somehow what students bring to the classroom, which is thus less likely to change. However, students may be motivated to be enthusiastic and ambitious to communicate in a foreign language and thus learn it. For this purpose, students' interests should be discovered and task variety should be provided in class. For the students who are timid and worried about making mistakes and being left alone by other students, teachers should ensure that the students are aware of the significance of communicating in English to learn English. Moreover, it is important to enable the students to notice that it is not a shame to make mistakes in trying to communicate in English. The findings further indicate that other students' tolerance is essential in a foreign language classroom for the willing students to freely communicate in the foreign language.

The findings with regard to the participants' mood suggest that intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the current study find communicating in English stressful. It is clear that a variety of factors such as exams and not being allowed in class when they are late increase their stress and decrease their WTC. This may be attributed to the nature of school of foreign languages. This is where students take new responsibilities and learn how to be a university student and a foreign language at the same time. Therefore, teachers and administration had better make students feel comfortable so that they can be willing to communicate in English more. In addition to this, apparently, feedback, positive reinforcement and praise play a significant role on students' WTC as well.

As for the materials, findings indicate that the students want their interests to be considered more. The findings further indicate that the students are not content with having to depend on certain materials and a syllabus. It is apparent that variety in both materials and activities is significant in terms of L2 WTC. When it comes to the activity type, it is clear that the students might be nervous when they are required to carry out pair-work activities. Within this regard, teachers should pay utmost attention to matching students. It is also important for teachers not to consider pair work or group work as a way of letting students on their own and resting for a while. Instead, teachers should keep monitoring and facilitating during pair work and group work activities. Another important finding of the current study is lack of writing and speaking activities, which, as the participants report, affects WTC in a negative way. This finding may be explained with chicken and egg relationship. To clarify, teachers may attempt to carry out speaking and writing activities; however, students may seem unwilling as they are either not confident enough or worried about making mistakes. As a result, teachers may gradually give up struggling for productive activities. Therefore,

neither teachers nor students are happy with regard to speaking and writing skills. This may be the reason why the participant students in the present study would prefer skill-based lessons.

The finding that the participant students do not want their teachers and classmates to change every semester may be explained with another finding of the present study, which suggests that the students feel more confident and willing to communicate in English if they are in the same class with people they know and like. This underscores the importance of positive class atmosphere on L2 WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners. The participant comment with regard to testing's being based on language production rather than perception, on the other hand, is a bit unexpected because students are known to prefer multiple-choice tests. This finding indicates that the participant students are aware of the significance of producing the language to be able to learn and communicate in it. Additionally, this finding and the one which is about the lack of speaking and writing activities may signal a mismatch between students' perceptions and actual behaviors on certain things. In other words, they utter that productive activities and exams would be better, but they do not attempt to produce the language at a desired level.

Implications

Findings reveal that a number of factors underlie willingness/unwillingness to communicate (WTC) in English in class, participate in lessons and learn English among intermediate-level adult Turkish EFL learners participating in the present study. Of these factors, the teacher, the class atmosphere and the topic play a far more crucial role. Additionally, it is worth noting that these influences are amendable, which makes it possible to increase WTC among learners and thus contribute to their foreign language learning process. Therefore, teachers and administrators can take initiative to do away with what makes students unwilling and make them more willing to participate in English lesson, communicate in English both verbally and in a written way and accordingly learn English.

To begin with, there are a number of things that teachers can do with regard to their attitude towards their students and the way they teach English. For instance, they should not be bossy. They are expected to listen and respond to their students. They had better show that they trust their students and enable them to feel confident. They should encourage their students to take initiative for their own learning. Additionally, they are expected to endeavor for a positive class atmosphere. For example, they are expected to find a way to deal with unwilling students. They, for example, try to keep those unwilling students busy in one way or another so that they can benefit from the lesson and the others will not be disturbed. However, in so doing, the teachers need to be careful not to exclude unwilling students by showing them that they are a nuisance. Additionally, they need to keep in mind that warning unwilling students to participate in lesson frequently may disturb the rest of the class as well. Moreover, findings indicate that feedback plays a significant role in students' learning. Therefore, teachers should give as much feedback as possible so as to make students' learning meaningful and enable them either to keep on good work or learn from their mistakes. As well as feedback, speaking English in class most of the time is crucially important for students' learning. In this sense, teachers should pay utmost attention to using the target language in class and encourage students to do so. Furthermore, teachers are expected to show their enthusiasm to teach English and be active in class. They are also expected to let students socialize and express themselves in class. For this purpose, once in a while, chat sessions can be carried out in class. Students may decide on a topic in advance or spontaneously and talk about it. The teacher is specifically expected to join those chats not as a teacher but as an ordinary member. Alternatively, these sessions can be conducted

outside the class such as in the school canteen or at a café outside the school. Lastly, teachers are expected to be conformist in terms of class rules such as coming on time and not using the native language unless necessary. This makes a lot of sense considering that a fish rots from the head down.

Administrators can take some more general steps to increase willingness to learn English and communicate in English among EFL learners. For example, in the orientation week of every year, the newcomer students may be informed about the significance of communicating in English to learn English. During each semester, motivation meetings can be held. Throughout the year, students may be interviewed with regard to their willingness or unwillingness to communicate in English in focus groups. Additionally, in order to boost motivation among students to learn English, competitions may be organized, socializing activities can be carried out and there may be movie days when students watch movies they prefer unanimously. Following the movie days, some written or spoken activities can be carried out in smaller groups. Furthermore, it seems necessary to get feedback from students on exams with regard to questions types, reading/writing topics and difficulty level. Lastly, it may not sound practical at all, but the students who take English as an elective course and the ones who have to pass prep-school to start their studies at their departments may be taught in separate classes with different syllabuses being followed.

Conclusion and Further Research

Willingness to communicate (WTC), defined as “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre, et al., 1998: 547), is context-dependent. In other words, the underlying factors of WTC in one context are likely to differ from the ones in another. Therefore, it is essential to deeply investigate these underlying factors in different contexts to be able to gain overall insights into WTC among students learning English a foreign language (EFL learners). This investigation is crucial in the sense that it enables EFL practitioners, especially teachers and school administrators, to get learners communicate in the target language in class. Getting learners to communicate in the target language in class is also crucial because classroom is the only place where EFL learners can practice the foreign language.

In the present study, the underlying factors of WTC among intermediate-level adult Turkish EFL learners attending the school of foreign languages of a state university are investigated. Qualitative data were collected through an open-ended questionnaire, semi-structured interviews and journal entries. A number of situation-specific and enduring factors were found as a result as previous research did. The findings were interpreted and implications were suggested. It is worth mentioning that the findings gathered in the current study makes up only a small part of the actual population, adult Turkish EFL learners. To be able to see the big picture, further research is required.

Further research may keep data collection longer so as to get findings in better quality and quantity. For instance, participants may be requested to keep journals for a whole semester, and there may be more than two interview sessions. In addition to this, different data collection methods may be utilized. For example, participants may be asked to write focused essays on what makes them willing/unwilling to communicate in English in class. As for the potential mismatches between the participants’ perceptions and their actual behaviors, video recordings and retrospective interviews would be much better to find out the underlying factors of the participants’ willingness/unwillingness to communicate in English in class. Alternatively, it is possible to come up with solid findings with classroom observations in case the researcher is not the teacher of the participants. Further research

may also focus on teachers' viewpoint with regard to their students' WTC, which is not the concern of the current study. Teachers may be asked the reasons why they think their students feel willing/unwilling to communicate in English in class. Furthermore, how teachers are affected by their students' willingness/unwillingness to communicate may be the concern of further research.

Finally, it is worth noting that even if the same data collection methods are applied to a different group of participants from the same context, divergent findings are likely to arise. By so doing, it is possible to get a better understanding of the phenomenon, which makes further research really necessary.

References

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5 (2), 156-171.
- Bektas-Cetinkaya, Y. (2005). *Turkish College Students' willingness to communicate in English as a Foreign Language* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, Ohio, United States of America.
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of willingness to communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1-12.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-6.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165 (1), 33-58.
- Braun V, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39 (4), 468-479.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34 (4), 480-493.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33 (2), 277-292.
- Khazei, Z. M., Zadeh, A. M., & Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching*, 5 (11), 181-187.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20 (2), 133-139.
- MacIntyre, P.D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3-26.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clement, R., & Noels, K.A. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clement, R., & Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564.
- MacIntyre, P.D., & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38 (2), 161-171.
- MacIntyre, P.D., Burns, & C., Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: a qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95 (1), 81-96.
- McCroskey, J.C., Baer, J.E., (1985). Willingness to communicate: the construct and its measurement. Paper Presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.
- Öz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL earners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269-275. Pawlak, M., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System*, 50, 1-9.

- Peng, J., & Woodrow, L.J. (2010). Willingness to communicate in English: a model in Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60 (4), 834-876.
- Peng, J-E. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System*, 40, 203-213.
- Riasati, M. J. (2015). Examining Willingness to Speak English in EFL Classrooms. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 1-8.
- Szczepaniak, M., Pathan, H., & Soomro, N. (2013). A case study of the role of English language in Turkey. *International Journal of Academic Research*, 5 (5), 436-442.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- Zarrinabadi, N., Ketabi, S., & Abdi, R. (2014). Facilitating Willingness to Communicate in the Second Language Classroom and Beyond. *The Clearing House*, 87, 213-217.
- Zhou, N. (2015). Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System*, 53, 35-46.

Author

Fatma Aydın is an English instructor at Anadolu University Schools of Foreign Languages (AUSFL). She holds an MA degree in English Language Teaching department at Anadolu University, and is currently doing her PhD at the same institution. Her research areas include willingness to communicate among foreign language learners, reading strategies, morphological awareness and metalinguistic knowledge.

Contact

Fatma Aydın, Anadolu University, School of Foreign Languages, İki Eylül Campus, Eskişehir, Turkey, f.aksoy@anadolu.edu.tr

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Feni Öğrenme Anlayışlarının Öğrenme Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi *

Evaluation of Pre-service Science Teachers' Conceptions of Learning Science through Approaches to Learning

Şirin İlkörücü**

To cite this article/Atıf için:

İlkörücü, Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarının öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 138-154. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s6m

Öz. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarının ortaya konulması ve bunun feni öğrenme yaklaşımları bakımından incelenmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bakış açısıyla bu öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinin altında yatan nedenler hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Çalışma, betimleyici-yorumlayıcı nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojiye göre desenlenmiştir. Veriler açık uçlu soruları içeren formlar yoluyla, fen bilgisi öğretmenliği programı son sınıfına devam eden gönüllü 35 öğretmen adayından sağlanmıştır. Öğretmen adaylarından sağlanan verilerin çözümlenmesi sonucu, feni öğrenme anlayışıyla ilgili bilgiyi artırma, bilgiyi doğal olgulara kopyalama, bilimsel yöneme başvurma, bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama ve farklı açılardan bakabilme ve kişisel değişim olarak altı kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarını daha çok günlük yaşamla ilişkilendirme seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verdikleri cevaplarda derin yaklaşımı tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen feni öğrenme anlayışlarının yüzeysel düzeyde kaldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları derin öğrenme tercihlerine yönelten nedenlerini sırasıyla; konuların günlük yaşamla ilişkili olması, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasına imkân tanınması, aktif öğrenmeyi sağlaması ve düşünme becerilerin kullanmayı sağlaması olarak açıklamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda fen bilgisi öğretmenlerinin derin öğrenme tercihine yöneltecek programlar tasarlanabilir ve değerlendirilebilir önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Feni öğrenme kavramı, fen eğitimi, öğrenme yaklaşımı, öğretmen eğitimi

Abstract. The present study was aimed to explained pre-service teachers' concepts of science learning through approaches to learning and explained the factors which affected their approaches to learning. The study was designed as a qualitative phenomenological study. Data was obtained from open-ended questionnaire from the final year voluntary pre-service science teachers. Six descriptive categories relating to conceptions of science learning were outlined, namely increase a knowledge, applying natural phenomena, applying science process, understanding and applying natural phenomena, re-interpretation and personal change. In the answers given to these categories, it was found that most teachers understood science learning as applying natural phenomena. Although the students implied that they preferred the deep approach, it was seen that the responds the questions regarding to conceptions of science learning were related to the surface level. In addition, it has been found that the factors leading to students' deep learning preferences are related to the daily life of the subjects, to provide meaningful and permanent learning, to enable the connection between past and new information, to support the active learning and thinking skills. According to these findings, programs that lead science teachers' deep learning preferences can be designed and evaluated.

Keywords: Approaches to learning, concept of learning science, science education, teacher education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.01.2017

Düzeltilme: 15.10.2017

Kabul Tarihi: 18.11.2017

* Bu çalışmanın bir bölümü 8-10 Mayıs 2015'te Ankara'da düzenlenen III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırma Kongresi'nde - EJER2015 (IV. International Eurasian Educational Research Congress) sözlü olarak sunulmuştur.

** *Sorumlu yazar / Correspondence:* Yrd. Doç. Dr. Şirin İlkörücü, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye, e-mail ilkorucu@uludag.edu.tr

Giriş

Nitelikli fen bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, yüksek öğretim sisteminin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Meriç ve Tezcan, 2016; Özcan, 2011) gerek öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin gerekse mezun olduktan sonraki öğretmen kalitesinin artırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Türkiye'deki fen bilimleri dersi öğretim programları değerlendirildiğinde, 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programından itibaren öğrenci merkezli yapılandırıcılık yaklaşımının öne çıktığı, 2013 yılında alınan kararda araştırma ve sorgulayarak öğrenmenin gereğinin vurgulandığı, 2017 yılında hazırlanan yeni taslak programında ise fen-teknoloji-mühendislik-matematik [STEM] yaklaşımının eklenmesiyle yine öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların daha da önem kazandığı anlaşılmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2005; Benli Özdemir ve Arık, 2017; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2013, 2017; Karaman ve Karaman, 2016.). Dolayısıyla bu programlarda öğretmenlerin öğrenciyi merkez alan öğretimi tercih etmesi yönünde bir beklentinin olduğu açıktır. Swinkels, Koopman ve Beijaard, (2013) öğretmenlerin aldıkları eğitimle yapılandırıcılığın esası olan öğrenci merkezli öğretimi tercih etmelerinin mümkün olabileceğini tespit etmişlerdir. Adıbelli ve Deniz (2016) ilköğretim öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğrenci merkezli bir öğretme tercihinin gelişmesinde, öğretmenlerin feni öğrenmeye yönelik anlayışlarının ve öğrenme yaklaşımlarının etkili faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin feni öğretme yaklaşımlarının temelde fen öğrenmeyi anlama şekilleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenmeyi kavrama şekilleriyle öğrenme yaklaşımları arasında doğal bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Dart, Burnet, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell ve Smith, 2000; Lee, Johanson ve Tsai, 2007; Tsai, 2004). Öğrenme yaklaşımı, öğrenci ve öğrenme görevi arasındaki etkileşim, bilgiyi işleme biçimi olup, öğrenmeyi algılama, çevreyle etkileşim kurma ve tepki verme biçimini ortaya koyan çeşitli etmenlerden etkilenen bir tercih olarak tanımlanmaktadır (Biggs, 1987a, s.94; Entwistle, 1986; Entwistle ve Ramsden, 1982; Marton ve Säljö, 2005). Bu kavram 1960'lı yıllarda Amerika, Avustralya, İngiltere ve İsviçre gibi ülkelerde yükseköğretimdeki eğitimi iyileştirmek amacıyla yapılan çalışmalarda öğrencilerin, öğrenmeyi nasıl algıladıkları, kendilerine sunulan bir göreve nasıl yaklaştıkları ve bir metinden öğrenmeye çalışırken ne yaptıklarına yönelik sorgulamalar sırasında öğrencilerin öğrenme ile ilgili anlayışlarının belirlenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenmeye yönelik kavramlar ilk olarak Säljö tarafından 1979'da yapılan çalışmada süreç düzeyleri adını verdiği beş kategori olarak, daha sonra Marton, Beaty ve Dall'Alba'nın 1993'te altıncı düzeyi eklemesiyle oluşan Tablo 1'de yer alan birbiriyle ilişkili altı kategori olarak tanımlanmıştır. Bu kavram kategorilerinden ilk üçü öğrenmenin ezberleme ve bilginin pasif dönüşümüyle ilişkili olarak yüzeysel, diğer üç kategori ise bilginin yorumlanması, anlamlandırılmasıyla ilişkili olarak derin boyut olarak tanımlanmıştır (Marton ve Säljö, 2005, s.55).

Tablo 1.

Öğrenmeye İlişkin Kavram Hiyerarşisi

Tanımlar Düzey	Säljö (1979)	Marton, Beaty ve Dall'Alba (1993)	Biggs (1994)
1	Bilgideki nitel bir artış		
2	Ezberleme ve kopyalama	Yüzeysel öğrenme	Nitel öğrenme görüşü
3	Başvurma; Uygulamada faydalanılacak veya kullanılacak gerçeklerin, işlemlerin edinimi		
4	Anlama; Anlamları soyutlama		
5	Farklı açılardan bakabilme; Gerçeğin anlaşılmasındaki yorumlayıcı süreçleri kazanma	Derin öğrenme	Nitel öğrenme görüşü
6	Kişisel değişim		

Bu çalışmalara paralel olarak diğer bir araştırmacı John Biggs 1976'da Kanada'daki üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrenme yaklaşımını önce yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak güdü ve strateji alt boyutlarıyla tanımlamış ancak diğer çalışmalarla uyumlu olması ve terminolojide karışıklık yaratmaması amacıyla yaklaşımlardan yararlanmayı derin, içselleştirmeyi ise yüzeysel olarak kullanmıştır (Biggs 1987a, s.10). Biggs (1994)'te öğrenmeyi nitel ve nicel olarak iki boyutta değerlendirdiği çalışmasında ise nitel öğrenmeyi, bilginin kazanımı ve birikimi ile ilgili, nicel öğrenme ise önceki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi veya ilişkili olarak anlamlı ve anlayarak öğrenilmesiyle ilgili bir ilerleme olarak yorumlamıştır. Entwistle ve Ramsden (1982) hem nitel hem de nicel verileri kapsayan araştırmalarında Marton'un derin ve yüzeysel yaklaşım kategorisini genişleterek üçüncü yaklaşım olan stratejik yaklaşımı tanımlamışlardır. Yapılan bu çalışmalarda öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel yaklaşımı tercih edenlerin, öğrendiklerinden anlam çıkarmaya çalışmayan, ezberine güvenen, öğrendikleri arasında ilişki kuramayan, belli bir amacı veya hedefi olmayan, başarısızlık korkusu nedeniyle derslerini takip eden, derslerine karşı olumsuz bir tutum sergileyen, derin öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin, öğrendiklerini yaşamındaki olgu ve olaylara ilişkilendirmeye çalışan, yeni fikirler üretebilen ve muhakeme yapabilen ve son olarak stratejik (başarı) yaklaşımını tercih edenlerin ise not yükseltmeyi, çalışmanın organize edilmesini, zamanın etkin biçimde kullanılmasını temel alan öğrenciler olarak nitelendirildiği görülmüştür (Biggs, 1987; Entwistle ve Ramsden, 1982; Marton ve Säljö, 2005).

Araştırmalara göre öğrenme yaklaşımı, kişilik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf, yaş vb.) yanında, öğrenme ortamı, verilen eğitimin niteliği ve konu alanı gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Aydoğdu ve Ergin, 2010; Nelson Laird, Shoup, Kuh ve Schwarz, 2008). Öğrenmeye yönelik sahip olunan anlayış kültüre ve disipline göre de değişebilmektedir (Ashong, 2017; Bahçivan, 2014; Duarte, 2004; Lee, Johanson ve Tsai, 2007). Ayrıca eğitimcilerin bilginin aktarımını temel alan öğretmen merkezli yaklaşımı tercih etmesiyle öğrenciler yüzeysel yaklaşımı, öğrenci merkezli yaklaşımı tercih etmesiyle ise derin yaklaşımı daha fazla tercih edebilmektedir (Simon, Beausaert, Segers ve Wiltink, 2013; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Çoğmen ve Saraçoğlu (2016) öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik olan anlayışlarının, sınıf içi uygulamaları, öğrencilerin öğrenme yolları ve baskın olan öğrenme ve öğretme anlayışlarının anlaşılmasında etkili olacağını belirtmektedirler. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenmeye yönelik anlayışlarının ve bununla ilişkili olan feni öğrenme yaklaşımlarının açığa çıkarılmasının, onların öğretmeye yönelik tercihleriyle ilgili de fikir vereceğini öne sürmektedirler. Bütün bu araştırmalar yüksek öğretimden beklenen nitelikli fen bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve buna yönelik öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarının bilinmesinin ve öğrenme tercihleride etkili olan nedenler hakkında bilgi sahibi olunmasının önemini ortaya koymaktadır

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarının ortaya konulması ve bunun feni öğrenme yaklaşımları bakımından incelemesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bu öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinin altında yatan nedenler hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimleyici-yorumlayıcı nitel temel araştırma (Descriptive-interpretive qualitative resarch methods) yöntemlerinden biri olan fenomenoloji olarak desenlemiştir. Fenomenolojik bir çalışma insanların tecrübe ettikleri bir şeyi nasıl betimledikleri ve tecrübe ettikleri üzerine yoğunlaşmayı temel almaktadır (Merriam, 2013, s.37; Patton, 2014, s107). Bu çalışmada öğrenme yaklaşımı konusunda bilgi sahibi olan fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak, feni öğrenmeyle ilgili anlayışlarının neler olduğu ve bunların hangi öğrenme yaklaşımı çerçevesinde toplandığı onların açıklamaları ve örnekleriyle anlaşılmasına çalışıldığı için araştırma fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma grubunu 2014-2015 güz döneminde Uludağ Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 35 (altı erkek, 29 kız) öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi araştırmanın amacını somut göstergelerle net biçimde irdeleme olanağı sunan ve önceden belirlenen ölçütlerle katılımcıları belirlemeye ilişkin yaklaşımı karşılayan bütün durum çalışması olup bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da alan yazına dayalı olarak var olan ölçütlerden yararlanılabilir (Patton, 2014, s.243; Merriam, 2013 s.76; Yıldırım ve Şimşek 2000). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmacı tarafından Öğrenme yaklaşımının verileceği özel öğretim yöntemleri dersini alarak bu olguyu tecrübe etmiş son sınıf fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri olmasıdır. Bu dersi alan öğrenciler 35 kişiden oluştuğu için çalışmanın örnekleme yönteminde sınıfın içinden duruma ilişkin belli bir grup veya öğrenci seçilmeksizin tüm sınıfın çalışmaya katılması sağlanmıştır.

Verilerin Toplama Aracı

Araştırma verileri dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Bir doküman çeşidi olan araştırmacı tarafından oluşturulan dokümanlar, araştırma başladıktan sonra araştırmacının kendi tarafından ya da katılımcıların araştırmacı için oluşturduğu dokümanlardır (Merriam, 2013 s.141). Bu çalışmada öğrencilerin kendi el yazılarıyla ifade ettikleri açıklamaları içeren formlar (self reported questionnaire), araştırmanın analizi için oluşturulan dokümanların kaynağını oluşturmuştur. Açık uçlu formlarda öğrencilere fen öğrenmekten ne anladıklarını ve bunun tercih ettikleri öğrenme yaklaşımıyla olan ilişkisini ve öğrenme tercihlerini etkileyen etmenlerin altında yatan nedenlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen ve Tsai (2004) ve Lin ve Niu (2011) çalışmasından derlenen, Fen öğrenmekten ne anlıyorsunuz? Feni öğrenme yaklaşımınızı nasıl değerlendirirsiniz? Hangi öğrenme yaklaşımı tercih ediyorsunuz, nedenlerini açıklayınız. Duruma ve konuya göre değişiyor mu? soruları yer almıştır. Eğitim sonrasında dağıtılan formlar için 50 dakika cevaplama süresi verilmiş bu sürede öğrenciler, ayrıntılı ve içten cevap vermeleri konusunda araştırmacı tarafından cesaretlendirilmiştir. Ayrıca uygulamayı yürüten araştırmacıdan etkilenmemeleri, görüşlerini içten ve samimi sunmalarını desteklemek amacıyla formlara isim yazmamaları istenmiştir. Bu nedenle analizlerde öğrencilerin isimleri yerine öğrenciler tarafından yazılı görüşlerin belirtildiği formlar (F) kodlanarak ve rastgele 1'den 35'e kadar numara verilerek sıralanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilere üç hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere toplam altı saat eğitim verilmiştir. Bu süreçte öğrenme yaklaşımı ve kuramsal temeli hakkında eğitim alan öğrencilerin deneyimlerine dayanarak öğrenmeye yönelik bir anlayış oluşturmaları ve fen öğrenme yaklaşımlarını bu bağlamda değerlendirebilmeleri hedeflenmiştir.

Veri Analizi

Fenomenolojik analiz, bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomenle ilgili yaşamış olduğu tecrübenin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi amaçlar (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analizden yararlanılmış ve veriler araştırmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak belirlenen temalar çerçevesinde derinlemesine incelenmiştir. Tematik analizde araştırmacı veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanmaktadır. Verilerin kodlanır ve aynı biçimde kodlanmış tüm veriler okunur. Son olarak olay, ortam ve duruma göre değişen kodlardan kategoriler ya da tematik düşünceler ortaya çıkarılır (Glesne, 2013, s.259). Bu bağlamda, araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda araştırma verilerinin çözümlenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin görüşlerini ifade ettikleri yazılı formların bilgisayar ortamına dökümü yapılmış ve çözümlenmiştir. Bu aşamada önemli ifadelerin bir listesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada önemli ifadeler bir arada ele alınarak araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında belirlenen temalar halinde gruplandırılmıştır. Üçüncü aşamada katılımcıların deneyiminin 'ne' olduğu hakkında açıklamalar öğrencilerin yazılı ifadelerinden örnekler verilerek sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Analiz sürecinin bir bölümü Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrenci Veri Analizi Örneği

Temalar	Kodlar	Önemli ifadeler
Bilgiyi artırma	- İlişkileri öğrenmek - Doğayı öğrenmek	-Doğayı canlıları maddeyi ve özellikleri anlamayı ve bunlar arasındaki ilişkiyi öğrenmektir.
	- Canlıları öğrenmek	-Canlıların ve dünyanın nasıl geliştiğini ve gelişmekte olduğunu öğrenmek
	- Çevreyi öğrenmek - Doğayı öğrenmek	- Doğayı ve çevreyi öğrenmek
Kişisel değişim	- Eleştirel düşünme - Sorgulayıcı olma - Başka düşüncelere saygılı olma	-...fen öğrenerek eleştirel düşünmeyi meraklı olmayı sorgulayıcı olmayı başka düşüncelere saygılı olmayı kazanır.
	- Analitik düşünme - Eleştirel düşünme - Tutum geliştirme	-...eleştirel düşünen, analitik düşünen fene karşı tutum değer sistemi geliştiren.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin aldıkları eğitim sonrası *Fen öğrenmekten ne anlıyorsunuz? Feni öğrenme yaklaşımınızı nasıl değerlendirirsiniz?* sorularına verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, bilgiyi artırma, bilgiyi doğal olgulara kopyalama, bilimsel yöneme başvurma, bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama ve farklı açılardan bakabilme ve kişisel değişim olarak altı kavramsal kategoriye ulaşılmıştır. Her bir öğrencinin formlara verdikleri cevapların kategoriler ve yaklaşıma göre ayrı ayrı Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre katılımcı fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarına ilişkin cevaplarının en fazla doğal olaylara kopyalama kategorisinde yer aldığı görülmüştür (n=13). Yüzeysel yaklaşımla ilgili olan üç kategoride yer alan ifadelerin toplamı ele alındığında, bunun derin yaklaşımla ilgili kategorilerde yer alan ifadelerden fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ancak tabloya göre öğretmen adayları feni öğrenme yaklaşımlarını daha çok derin öğrenme yaklaşımı olarak ifade etmişlerdir (n=33). Tablo 3'de yer alan kategorilerin açıklaması ve bu kategorilerle ilişkili öğrenci ifadeleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Fen Öğrenmek Kavramını Anlama Süreçleri ve Öğrenme Tercihleri

Formlar	Öğrencilerin feni öğrenme anlayışına ilişkin kategoriler						Öğrencilerin feni öğrenme yaklaşımlarına yönelik cevapları		
	Bilgiyi artırma	Doğal olgulara kopyalama	Bilimsel yönetime başvurma	Bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama	Farklı açılardan bakabilme	Kişisel gelişim	Yüzeysel	Derin	Stratejik
F1		√						√	√
F2						√		√	
F3	√								√
F4		√							√
F5			√	√		√	√	√	√
F6					√			√	√
F7					√			√	
F8	√							√	√
F9				√				√	
F10						√		√	
F11				√			√	√	
F12	√							√	
F13			√					√	√
F14		√	√					√	√
F15						√		√	√
F16	√	√	√				√	√	√
F17					√		√	√	√
F18		√					√	√	
F19		√						√	
F20					√			√	
F21		√					√	√	
F22					√		√	√	
F23		√					√	√	
F24				√			√	√	
F25		√					√	√	
F26				√		√		√	
F27		√						√	√
F28				√				√	√
F29				√				√	
F30		√		√			√	√	√
F31			√					√	
F32					√		√	√	
F33			√					√	
F34		√						√	√
F35		√					√	√	
Toplam	4	13	6	8	6	5	13	33	15

Bilgiyi arttırma kategorisi ve bu kategoriye betimleyen ifadeler

Bu kategoride öğretmen adayları feni öğrenme hedeflerini ilişkileri öğrenmek ve anlamak açısından daha çok bilginin arttırılması yönünde açıkladıkları görülmüştür. Bu kategoriye ilgili cevaplarda öğrenciler somut olarak hayati öğrenmek (F3), canlıların ve dünyanın nasıl geliştiğini ve gelişmekte olduğunu öğrenmek (F8), doğayı canlıları maddeyi ve özellikleri anlamayı ve bunlar arasındaki ilişkiyi öğrenmek (F12) ve doğayı ve çevreyi öğrenmek (F16) ifadelerine yer vermişlerdir. Burada feni öğrenmek anlayışının daha çok fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili bilgilerin kazanımı gibi mevcut olan bilgilere yenilerinin eklenmesi yoluyla bilginin arttırılması yönünde olduğu düşünülmüştür.

Doğal olgulara kopyalama kategorisi ve bu kategoriye betimleyen ifadeler

Bu kategoride öğretmen adaylarının doğal olgular ile bilimsel bilgi arasında ilişki olduğunu varsaymakta oldukları ancak bilimsel bilginin nasıl doğrulanacağı (kanıtlanacağı) yönünde açıklamalar yapamadıkları görülmüştür. Bununla ilgili cevaplarda Öğrenci kendi bedenindeki sistemlerin nasıl çalıştığını öğrenir hem de çevresindeki olayların nasıl gerçekleştiğini kavrar ve bu ikisi arasında bilimsel bağ kurar (F1), hayati kolay ve güzel yaşantıya çevirmek (F4), bilimsel bilgiyi gündelik hayatla bağdaştırmak (F16), fen öğrenmek yaşamın kendisini anlamlandırmak çevremizde vücudumuzda olaylara farkındalık yaratmayı sağlamaktır... Fen sadece formüller değildir. Fen çevremize baktığımızda gördüğümüz birçok olayın açıklamasıdır (F18), fen dersi aslında bizim yaşamımız içindeki olaylardır (F21) açıklamalarını yapan öğrencilerin feni öğrenme hedeflerinde daha çok günlük hayatla ilişkilendirmek ve çevredeki olguları anlamak düşüncesi fark edilmiştir.

Öğretmen adayları bu kategoride fen öğrenmeyi yaşamı anlamlandırmak ve farkındalık üzerine yorumladıkları görülmüştür. Bu yönde hayati anlamlandırmaya yarar (F23), çevremizdeki her şey günlük problemler dahi feni oluşturur. Eğer çevremizi anlayabilirsek fen öğrenmemizde o kadar kolaylaşır (F25) fen öğrenmek, çevremizdeki bütün olayları anlamlandırabilmektir (F34), hayatımızın her alanında feni fark etme (F19) ve günlük hayatımızda var olan şeyler hakkında bilinçli olmak demektir (F35) ifadelerini kullandıkları fark edilmiştir. Sonuç olarak bu kategoride yer alan cevaplarda öğretmen adaylarının feni öğrenmek anlayışının doğal olguları anlamak olarak kabul edildiği düşünülmüştür. Burada fen öğrenmenin sonucu olarak insan vücudu, doğa, maddeyi ve bunlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasının hedeflendiği dikkat çekmiştir. Ancak günlük yaşam için pratik çözümlere yönelik ifadelerle rastlanmamıştır.

Bilimsel yöntem başvurma kategorisi ve bu kategoriye betimleyen ifadeler

Bu kategoride bilim adamı gibi düşünebilmek, bilimsel süreç becerilerine sahip olmak, araştırma yapmak ve araştırma yapma becerisi ifadelerini içeren cevaplar bu kategorideki görüşlerin temelini oluşturmuştur. Bununla ilgili cevaplarda BSB'yi [bilimsel süreç becerileri] temel alanda; gözlem, ölçme, sınıflanma yapma, sayı uzay ilişkisi kurma, veri kaydetme, nedensel alanda; değişkenleri belirleme, sonuç çıkarma, yorum yapma, deneysel alanda; deney yapma, değişkenleri değiştirme gibi süreçlerin kullanılmasıdır (F5), Fen denilince aklıma ilk olarak laboratuvarında günlerce yılmadan araştıran sorgulayan toplum için yararlı ürünler elde eden bilim adamları geliyor (F13), bilimsel süreç becerilerini kullanarak ... bilim adamı niteliğinde düşünebilen birey haline gelmektir (F14), bilim adamı gibi düşünüp araştırma becerisi kazanmak (F16), araştırma yaparak öğrenmedir (F31) ve, ...yaparak yaşayarak öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırıldığı ... bir öğrenmedir (F33) ifadelerini öne çıkarmışlardır. Bilimsel yöntem başvurma anlayışına sahip olan öğretmen adaylarının öğrenme hedeflerini laboratuvar deneylerini tasarlamak ve uygulamak için araştırma ve gözlem gibi bilimsel süreç becerileri yanında problem çözme becerisi kazanmak olarak

genişlettikleri anlaşılmıştır. Bu kategoride fen öğrenme anlayışının bilim adamlarının kullandığı yolların uygulanması ve bilimsel yöneme başvurma olarak kabul edildiği ifade edilmiştir. Bu kategoride fen öğrenme anlayışında laboratuvar ekipmanlarıyla bilimsel metotları uygulayabilmek görüşünün önem kazandığı görülmüştür.

Bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama kategorisi ve bu kategoriye betimleyen ifadeler

Bu kategoride fen öğrenme anlayışının, günlük yaşam problemlerine çözüm yolu olarak düşünüldüğü görülmüştür. Öğrenciler buna yönelik, *günlük hayat problemlerini çözerken fen bilgisinden yararlanan, fen teknoloji ve toplum çevre ilişkisi kuran, fen kavramlarını kendi ve toplum içinde kullanabilen (F5) problem çözmeye becerisiyle günlük yaşamındaki problemleri çözmeyi, kısaca günlük yaşantımı daha iyi yönetmeyi-çevresindeki olayların nasıl gerçekleştiğini kavrar (F9), kavramlar arası ilişki kurabilmek, öğrendiklerimizi günlük yaşama uyarlayarak günlük yaşamda karşılaştığımız bir probleme çözüm üretebilmek için feni öğrenmek, anlamak örtüşür (F11), dersle ilgili biyoloji, kimya ve fiziğe dair öğrendiği bilgileri günlük yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm bulma, olaylara anlam verme şeklinde kullanmasıdır (F26), günlük hayatta karşılaştığımız problemlere sorunlara mantıklı çözüm yolları getirmek demektir (F28) ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının yine bu kategoride yer alan *teknolojinin gelişmesi ilerlemesi fenle ilgilidir. Bu sebeple fen öğrenmek yaşam için zorunluluktur (F24), Fen tüm alanlarla entegre edilebilir. Çünkü fen yaşamımızın içinde. Fen öğrenmek çevremizde olup bitenleri, çevremizdeki kaynakları anlamamızı sağlar... Sadece ders olarak görmeden anlayarak, özümseyerek öğrenmek gerekir (F29) feni gerçek yaşamın parçası olarak gören ve bu anlamda günlük yaşamda feni kullanan, öğrenci fen dersinde öğrendiği kavramları günlük hayatında uygulayabilmeli, ayırt edebilmelidir (F30), ifadelerinde anlam verme, teknolojik gelişim, günlük yaşamda kullanma ve uygulama görüşlerini temel aldıkları, bunun yanında yaparak, yaşayarak bilginin anlamlı kullanılması ile ilgili ipucu sundukları anlaşılmıştır. Sonuç olarak bu kategoride feni öğrenme anlayışının, bilimsel çalışmalardan sağlanan bilgilerin doğal olgularla ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi yanında karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılması olarak açıklandığı görülmüştür.**

Farklı açılardan bakabilme kategorisi ve bu kategoriye betimleyen ifadeler

Bu kategoride öğretmen adayları feni öğrenme hedeflerinde keşif, merak, sorgulama, neden sonuç ilişkisi kurma ve araştırma düşüncesini temel alan açıklamalar yapmışlardır. Buna yönelik cevaplarında *bilginin doğrudan kabul edilmeden bilim adamı gibi sorgulayarak öğrenilmesi (F6), Yaşamımızın tamamını kaplayan bir şeyin de öğrenilmesinde etkili, eleştirel öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bilginin doğrudan kabul edilmeden araştırarak, yaparak, yaşayarak, bir bilim adamı gibi sorgulayarak öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum (F7), doğada var olan tüm olgu ve olayları merak etmek, sormak araştırmak ve diğer bilim dallarına entegre ederek açıklamaya çalışmak (F17), daha eleştirel, sebep sonuç ilişkisi içinde yaşadığı evreni incelemek ... fen öğrenmek insanın yaşadığı çevreye, vücuduna, doğaya farklı bir bakış açısıyla bakmayı sağlar (F20), yaşamdaki bütün olayları nedenleri ve sonuçlarıyla öğrenmek ve birbirleri arasındaki ilişkiyi kavrayarak hayatı bütün canlılar için kolaylaştırıcı, zarar vermeyen üretici yeni keşifler yapmak (F26) ve fen tüm alanlarla entegre edilebilir ve çevremde gördüğüm her şey tamamen bizim fen derslerimizde gördüğümüz konular ile alakalı olduğundan, çevrede var olan ve gerçekleşen tüm olayları neden sonuç ilişkileri içinde gözlemleyip incelemek bunlarla ilgili sonuçlar çıkarmaktır (F32) ifadelerine yer vermişlerdir. Bu kategoride fen öğrenme anlayışında bilimsel bilgilerden ve yöntemlerden yararlanma yoluyla sorgulayarak, neden sonuç ilişkisi kurarak geliştirilen farklı bakış açısıyla bilgilerin günlük yaşama entegre edebilmesi ve yeni duruma uygulanabilmesi düşüncesinin geliştirildiği anlaşılmıştır.*

Kişisel değişim kategorisi ve bu kategoriyi betimleyen ifadeler

Bu kategoride eleştirel düşünebilme, analitik düşünebilme ve üst düzey düşünebilme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve kazanılması, tutum ve davranışlardaki değişimi temel alan açıklamalar görülmüştür. Bu yöndeki cevaplarında ...*bilimsel düşünme becerisi kazanmak... düşünme becerisi gelişmesi* (F2), *eleştirel ve analitik düşünme..., fene karşı tutum değer sistemi geliştiren, fen kavramlarını kendi ve toplum için kullanabilen yerlere çöp atmayan, odadan çıkarken lambayı kapayan, açık musluğu kapatan, teneffüste arkadaşına zarar gelir diye onu itmeyen...* (F5), *üst düzey beceriler kazandırır. Merak, yaratıcı eleştirel analiz sentez, keşfetme ve neden sonuç ilişkileri kurmamızı sağlar. Kısaca insanın yaşam standartlarını yükseltmesi hayatını anlamlı hale getirmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için...* (F10), *fen konu ve kavramlarını anlama, yorumlama ve uygulama, ileri beceriler kazanabilme.. farkına varma etrafını görebilmeyi öğrenmek* (F15) ve ... *fen öğrenerek eleştirel düşünmeyi, meraklı olmayı sorgulayıcı olmayı, başka düşüncelere saygılı olmayı kazanır* (F26) ifadeleri yer almıştır. Sonuç olarak bu kategorideki fen öğrenme anlayışının düşüncelerdeki, tutum ve davranışlardaki gelişim ve değişim olarak açıklandığı fark edilmiştir. Öğrencilerin feni öğrenme tercihlerinde etkili olan nedenler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla “*Hangi öğrenme yaklaşımı tercih ediyorsunuz, nedenlerini açıklayınız. Duruma ve konuya göre değişiyor mu? Kısaca açıklayınız.*” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Nedenleri

Yüzeysel öğrenme	Derin öğrenme	Başarı-Stratejik öğrenme
<i>Dersi geçmek</i> (Ö1, F5, F11, F18, F22, F24)	<i>Günlük yaşamla ilişkili olması</i> (F5, F15, F19, F20, F21, F23, F26, F27, F29, F30, F31, F32, F33)	<i>Başarılı olmak</i> (F3, F8, F14)
<i>Konuya ilgi duymama</i> (F17, F21, F22)	<i>Anlamlı kalıcı öğrenme</i> (F7, F8, F10, F18, F20, F21, F22, F27, F29, F30, F33)	<i>İlgi duymama</i> (F5, F9, F34)
<i>Konunun uzunluğu</i> (F5, F18, F30)	<i>Konuya ilgi duyma</i> (F5, F6, F15, F17, F23, F23, F25, F34, F35)	<i>Dersi geçmek</i> (F3, F14, F15)
<i>Gereksiz olduğunu düşünme</i> (F18, F25)	<i>Eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurabilme</i> (F7, F17, F19, F21, F26, F29, F30)	<i>Yüksek not almak</i> (F5, F9)
<i>Günlük yaşamla ilişkilendirememesi</i> (F6)	<i>Aktif öğrenme ile ilgili olma (Araştırma, proje, problem çözme...)</i> (F7, F13, F23, F31, F35)	<i>Gereksiz bulma</i> (F8)
<i>Değerlendirme yöntemi (Çoktan seçmeli sorular)</i> (F17)	<i>Düşünme becerilerini kullanabilme (Eleştirel düşünme, aşamalı düşünme, üst düzey düşünme, neden sonuç ilişkisi...)</i> (F6, F10, F14, F20, F29)	<i>Konuların karışık olması</i> (F15)
<i>Formüller içermesi</i> (F5)	<i>Gerekli olduğunu düşünme</i> (F8, F9, F27, F32)	<i>Not kaygısı</i> (F17)
<i>Konuların soyut olması</i> (F11)	<i>Daha ayrıntılı öğrenme</i> (F12, F15, F16)	
	<i>Merak uyandırması</i> (F5, F23)	

Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının fen öğrenme anlayışları ve öğrenme yaklaşımları öğrencilerin gözünden açıklanmış, bununla birlikte öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinin altında yatan nedenler ortaya konulmuştur. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenmekten ne anladıklarına ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde sırasıyla ‘bilginin artırılması, bilgiyi doğal olgulara kopyalama, bilimsel yöntemle başvurma, bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama ve farklı açılardan bakabilme ve kişisel değişim’ olarak altı farklı fen öğrenme anlayışına ulaşılmıştır. Bu kategorilerden bilginin artırılması kategorisinde fen öğrenme anlayışının, ilişkileri öğrenmek ve anlamak ile ilgili olduğu daha çok bilginin artışıyla ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Doğal olaylara kopyalama kategorisinde fen öğrenme anlayışının olgular ile bilimsel bilgi arasındaki ilişki olarak

varsayıldığı görülmüş ancak bilimsel bilginin nasıl doğrulanacağı (kanıtlanacağı) ile ilgili ifadelere rastlanmamıştır. Bilimsel yönetime başvurma kategorisinde fen öğrenme anlayışının bilim adamlarının kullandığı yolların uygulanması olarak anlaşıldığı farke edilmiştir. Bilim insanı gibi düşünebilmek kategorisinde fen öğrenme anlayışının, bilimsel süreç becerilerine sahip olmak, araştırma yapmak, araştırma yapma becerisi olarak yorumlandığı anlaşılmıştır. Bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama kategorisinde, feni anlamının, günlük yaşam problemlerine çözüm sağlamak için bilimsel çalışmalardan elde sağlanan bilgileri uygulamak ve kullanmak olarak ifade edildiği görülmüştür. Farklı açılardan bakabilme kategorisinde fen öğrenme anlayışı temelinde sorgulama ve neden sonuç ilişkisi kurarak geliştirilen bir bakış açısı olarak yorumlanmıştır. Son olarak kişisel değişim kategorisinde ise fen öğrenme anlayışının düşünce, tutum, davranışlardaki değişim ve gelişim ile ilişkilendirildiği anlaşılmıştır.

Eichelberger (1989, s. 6) bir fenomenolojik çalışmadan elde edilen sonuçlar aynı deneyimi veya fenomeni çalışmış diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir (Akt.Patton, 2014, s.107). Çalışmanın analizler sonucu kodlar arası örüntülerden elde edilen temalarının bu konuda yapılan çalışma bulgularıyla (Ashong, 2017; Bahçivan, 2014, Duarte, 2007; Entwistle, 1983; Rossum ve Schenk, 1984; Säljö, 2005) uyumlu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen bulgular alan-yazın çalışmalarıyla ilişkilendirilerek yorumlanabilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğrenmeyle ilgili cevapları değerlendirildiğinde, bu anlayışlarının sırasıyla daha çok doğal olaylara kopyalama ve bilimsel yaklaşımı kullanarak anlama kategorilerinde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tsai (2004) çalışmasında öğrencilerin bilim doğası ve bilim tarihine yönelik farklı bakış açısına sahip olduklarında bunun onları bilim öğrenmeyle ilgili farklı kavramlara yönlendirebileceğini ifade etmiştir. Çalışmasında öğrencilerin bir taraftan bilimsel bilgiyi geçici olarak görüp öğrenmeyi "yeni bir bakış açısı kazanmak" olarak kavramlaştırırken, tarihsel bilgiyi mutlak doğru olarak görebilmekte olup bu nedenle de bunu öğrenmeyi "ezberleme" olarak kavramlaştırdıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada belirtilen öğrencilerin bilginin doğası hakkında görüşlerinin, belli alanlardaki bilgiye yönelik kavramların oluşmasında önemli role sahip olduğu fikri dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki fen bilimleri dersi öğretim programının, fen öğretmenlerinden beklentisi değerlendirildiğinde, genel amaçlarında sorgulayan, araştıran, üreten öğrenci beklentisinin olduğu ancak buna rağmen hedef ve kazanımlarında daha çok öğrencilerin günlük hayattan örnekler vererek ve kısaca doğal olaylara kopyalayarak bir ilişkilendirme yapmalarını isteyen kazanımların olduğu farke edilmiştir. Bunun yanında karşılaştıkları problemleri çözmek için fen bilgisini kullanarak tartışmalarını ve yeni fikirler üretilmelerini hedefleyen derin yaklaşımla ilişkili kazanımların daha az yer aldığı görülmüştür. (MEB 2005; 2017).

Öğrenmeye ilişkin kavramların kültürlere göre farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bununla ilgili olarak Ashong (2017) Nijerya ve Brezilya'lı öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğrencilerin öğrenmeye ilişkin anlayışlarını aktif ve pasif süreç olarak yorumlamıştır. Çalışmasında aktif süreç anlayışını içeren öğrenmeyi, bilgiden kişisel anlam geliştirme, kazanma ve keşfetme olarak, pasif süreç anlayışını içeren öğrenmeyi ise daha çok bilgiyi kullanabilmek yerine öğretmenden bilgiyi almak, ezberlemek ve tekrarlamak olarak açıklamıştır. Nijerya ve Brezilya'lı öğrencilerin bu görüşüne benzer şekilde bu çalışmada da Fen bilgisi öğretmenlerinin feni öğrenme anlayışlarının daha çok hatırlama ve kopyalama kategorilerinin öne çıkması bakımından pasif düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Son olarak Sadi (2015) lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik kavramlarını farklı ders konularına göre değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin fizik ve kimya öğrenmeyi benzer olarak daha fazla ezberleme, biyoloji öğrenmeyi ise bilginin artışı, anlama ve farklı açılardan değerlendirebilme olarak algıladıklarını bulmuştur. Dikmenli ve Çardak (2010) biyoloji öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin biyoloji öğrenmeyi daha çok bilginin artışı

olarak değerlendirdiklerini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, bu çalışmada da feni öğrenmeyle ilgili anlayışın, fenin temelini oluşturan fizik, kimya ve biyoloji öğrenmeyi ele alış biçimlerinden etkilenebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenmeyle ilgili olarak farklı alandaki konular ile ilgili gelişen farklı anlayışları olabileceği ve bu anlayışın buldukları kültüre bağlı daha baskın olma durumunun değişebileceği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise feni öğrenme anlayışının günlük yaşamla ilişkilendirme kategorisinde baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının feni öğrenme anlayışlarıyla öğrenme yaklaşımlarına yönelik cevapları karşılaştırıldığında, öğrenme yaklaşımı tercihlerinin daha fazla derin öğrenme yaklaşımı ile ilgili olduğu görülmüştür. Ancak feni öğrenmekten anladıkları ile ilgili cevaplarıyla kıyaslandığında, yüzeysel yaklaşımla ilişkili kabul edilen 'bilgiyi arttırma, bilgiyi doğal olaylara kopyalama ve bilimsel yöntemle başvurma' kategorilerdeki toplam cevapların daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Simon ve arkadaşları (2013) Hollanda'da ikinci kademedeki farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında ağır bilimsel içerikli derslerde, öğretmenlerin daha fazla öğretmen merkezli eğitimi, dil eğitimi gibi daha az bilimsel içerikli derslerde ise öğrenci merkezli yaklaşımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmalarında farklı branşlardaki öğretmenlerin farklı öğretim tercihlerine göre, öğretmen merkezli eğitimi tercih edenlerin öğrencilerinin yüzeysel yaklaşımı daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999) öğrenmeyi dışarıdan sağlanan bir bilgi birikimi gibi kabul eden öğretmenlerin, öğretmeyi öğrencilere bilgi aktarımı olarak gördüklerini ve öğretmen merkezli stratejilere dayanan yaklaşımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenmeyi, öğrencilerin kavramlarındaki gelişme ve değişim olarak kabul eden öğretmenlerin ise öğrencilerin kavramlarını değiştirmeye ve geliştirmeye yardımcı olmaya dayanan, öğrenci merkezli yaklaşım olarak ele aldığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin feni öğrenme anlayışları ile tercih ettikleri yaklaşımın çeliştiği anlaşılmaktadır. Bu durum fen bilgisi öğretmenlerinin feni öğrenme anlayışının yüzeysel yaklaşımla ilişkili olmasının, öğretim tercihlerini de etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının derin, yüzeysel ve başarıyla ilgili olan öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinde etkili olan nedenler ortaya konulmuştur. Özellikle nitelikli öğretmen eğitimi için tercih edilmesi beklenen derin öğrenme yaklaşımıyla ilgili nedenlerin, bilginin günlük yaşamla ilişkili olması, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki olması, düşünme becerilerinin ve aktif öğrenme metotlarının kullanılması ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte konuları anlamlı ve kalıcı öğrenme isteği, dersi gerekli bulma, ilgi duyma gibi iç ve dış motivasyonların da öğrenme yaklaşımı tercihinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemelerinde öğrenme ortamlarının, verilen eğitimin niteliğinde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Biggs, 1987a; 1987b; Ernwistle, 1982; Dart vd., 2000). Bıyıklı (2016) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretim ve öğrenme ortamına yönelik algının, öğrencinin öğrenme yaklaşımını etkilediğini, düşünmesine ve yaratmasına imkân veren değerlendirme sistemlerinin derin öğrenmede etkili olacağını belirtmiştir. Bu çalışma sonuçlarında da benzer şekilde derin yaklaşımı tercih eden fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan aktif öğrenme yaklaşımlarını ve düşünme becerilerini kullanabilme beklentisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bir fen bilgisi öğretmenin fen öğrenmekten ne anladığının ortaya konulması, onun feni öğrenme yaklaşımı, dolayısıyla feni öğretim yaklaşımı hakkında da bilgi verebilmektedir. Bu açıdan fen

bilgisi öğretmenlerinin eğitiminde fen ile ilgili kavramların öğretilmesinden önce, fen bilgisinin ne olduğunun doğru anlaşılması temel hedeflerden birisi olması düşünülmektedir. Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarında, fen öğrenmenin, günlük yaşamının bir açıklayıcısı, örneklendirilmesi fikrinden öte bilgiyi merak etmek ve keşfetmeye çalışmak, günlük yaşamda karşılaştığımız problemlere çözüm üretebilmek, teknolojiyi geliştirerek hayatı kolaylaştırmak olduğu anlayışı kazandırılabilir. Ayrıca öğrencilerin eğitimleri süresince analitik, eleştirel düşünebilme ve problemlere farklı açılardan bakabilme niteliği geliştirilebilir. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının, düşünme becerilerini geliştiren, aktif süreçleri içeren ve öğrenciyi temel alan yöntemlerle yetiştirilmesinin, onları derin yaklaşımla öğrenmeye yönelteceği düşünülmektedir. Bu amaçla fen bilgisi öğretmenlerini derin öğrenme tercihinə yöneltecek programlar tasarlanabilir ve değerlendirilebilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik kavramlarının fen öğretme tercihleriyle ilişkisini gösteren çalışmalar yapılabilir. Fen öğrenme anlayışını netleştirebilmek için fizik, kimya ve biyoloji alanlarında eğitim veren öğretmenlerin feni öğrenme anlayışlarının karşılaştırıldığı çalışmalar önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*. 4(2),55-64.
- Aydoğdu, B., ve Ergin, Ö. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımına etkileri*. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-12 Kasım, Türkiye, s.1019-1027.
- Bahçivan, E. (2014). Investigating coherence between preservice science teachers' conception of learning and teaching science: A phenomenographic study. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 147-166.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 yılı fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(Özel sayı), 31-44.
- Bıyıklı, C. (2016). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 98-119.
- Biggs J.B. (1987a). *Learning process questionnaire*. Australian Council for Educational Research, Hawthorn.
- Biggs J.B. (1987b). *Study process questionnaire*. Manual. Student Approaches to Learning. Australian Council for Educational Research, Hawthorn.
- Biggs J.B. (1994). Student learning research and theory. Where do we currently stand? In G. Gibbs. (Ed). *Improving student learning: Using research to improve student learning* (pp.1-19). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Çöğmen, S., ve Saracaloğlu A.S. (2016). Liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5),1081-1103.
- Dart, B.C., Burnett, P.C., Purdie, N. , Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- Dikmenli, M., ve Çardak, O. (2010). A study on biology student teachers' conceptions of learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 933-937.
- Duarte, A.M. (2007). Conception of learning and approaches to learning to Portuguese students. *Hig. Educ.*, 54, 781-794.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. [Online] www.enadonline.com
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1982). *Understanding student learning*. Social Science Research Council. England: London.
- Entwistle, N.J. (1986). *Approches to learning in higher education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (70th), 10-20 April, SanFrancisco, CA.
- Karaman, P., Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1),243-269. DOI: 10.17556/jef.65883

- Lee, M., Johanson, R. E., & Tsai C. (2007). Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modelling analysis. *Science Education*, 92(2), 191-220.
- Lin, H.M., ve Niu, H.J. (2011). A phenomenographic approach for exploring learning marketing conceptions of undergraduate students. *Business and Economic Research*, 1(1).
- Nelson Laird, T.F., Shoup, R., Kuh, G.D., & Schwarz, M.J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494.
- MEB. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- Meriç, G., & Tezcan, R. (2016). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp.39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Edt.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sadi, Ö. (2015). The analysis of high school students' conceptions of learning in different domains. *International journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 813-827.
- Säljö, R. (2005). Reading and everyday conceptions of knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp.89-105). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment,
- Simon, A.J., Beausaert, M.S.R., Segers & Danique P.A. Wiltink (2013) The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: The student perspective, *Educational Research*, 55(1), 1-15.
- Swinkels, M.F. J., Koopman, M., & Beijaard, D. (2013). Student teachers' development of learning focused conceptions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 26-37.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Hig. Educ*, 37(1), 57-70.
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi. Ankara: TED
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazar

Dr. Şirin İlkörücü, Uludağ Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanları öğretmen eğitimi, fen eğitimi, biyoloji eğitimi, fen-matematik entegrasyonu ve düşünme becerileridir.

İletişim

Yard. Doç. Dr. Şirin İlkörücü Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilimdalı, Görükle, Bursa, Türkiye, e-posta: ilkorucu@uludag.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. In higher education, in order to train qualified pre-service science teachers, various improvement studies are being carried out in order to increase the quality of teachers after graduation, and learning environments. In the same way science programs are developed depending on the circumstances at that time. The primary objective of the renewed science program is to improve students' inquiry skills and the student-centered teaching approach in our country. Teachers' approaches to teaching science are mainly related to understanding science learning. On the other hand, studies have implied that there is a natural relationship between the learners' conception of learning science and learning approaches.

The main aim of this research is to explore pre-service science teachers' concepts of science learning through approaches to learning and explains the factors which affect their approaches to learning.

Methodology. The study was designed as a qualitative phenomenological study. The data was obtained by using an open-ended questionnaire that 35 (six boys and 29 girls) voluntary pre-service science teachers filled in, at Uludag University in the 2014-2015 term in Turkey, in their final year. The participants were selected through criterion sampling, a type of purposive sampling. The criteria were the applicants needed to be pre-service final year students who had taken the special teaching methods course, including the theory of approaches to learning.

The research data was collected through documents. According to Merriam (2013, p.141) a document created by the researcher can be created by the researcher himself/herself or by the participants after the start of the research. In this study, self-reported questionnaires containing explanations in which students expressed in their own handwriting, were the source of the documents created for the analysis of the researcher. 'How do you conceptualize the term 'science learning'? How do you evaluate your approaches to learning science? Which approaches to learning do you prefer, and explain your reasons. Does it vary according to situation and subject?' questions were asked. The special teaching method course was programmed for a three-week period, two hours per week. In this process, the aim was to build an understanding of learning based on the experiences of students who were trained on a theoretical basis of approaches to learning and science learning approaches were evaluated in this context.

The data was evaluated by thematic analysis. In this study, the answers from the self-reported questionnaires collected from the students were rewritten without making any changes in the computer environment. Later, the key expressions and explanations that directly expressed the phenomenon were determined and codes were formed. Codes were combined to achieve six categories.

Results, Discussion, and Recommendations. In this study six descriptive categories relating to conceptions of science learning were outlined, namely increase a knowledge, applying natural phenomena, applying, understanding, and applying natural phenomena, re-interpretation, and personal change. The explanations of these categories are as follows.

- In the learning science category, conceptions of science are related to increasing knowledge, learning, and understanding relationships, and learning science is considered to be an increase in knowledge.

- In the applying natural phenomena category, conceptions of science are supposed to be the relationship between phenomena and scientific knowledge, but it is not related to how scientific knowledge is to be verified.
- In the applying category, conceptions of science have been accepted as the practice of science and the way science is used.
- In the understanding and applying natural phenomena category, conceptions of science have been recognized as ability of having scientific process skills and research skills.
- With the understanding and applying natural phenomena category, conceptions of science have been implied as using the information obtained from scientific studies to provide practical and new solutions to everyday life problems rather than associating natural phenomena with everyday life.
- In the re-interpretation category, conceptions of science have been accepted as a way of integrating and applying to the new situation by making inquiry, using scientific knowledge and methodology.
- In the personnel change category, conceptions of science are regarded as a change of person with the change of thought and behavior, in addition to changing the point of view.

It is thought that the results obtained will be able to be interpreted and developed by associating conception of science learning with literature. (Ashong, 2017; Säljö, 2005; Rossum and Schenk, 1984; Entwistle 1983; Duarte 2007).

In this study, it has been observed that the science teachers' concept of science learning is mostly associated with applying natural phenomena and understanding and applying natural phenomena. This result has been interpreted regarding to culture as well as different understanding in the subject of the different areas of concept of science learning (Ashong, 2017; Dikmenli and Çardak, 2010; Sadi, 2015; Tsai (2004).

When students were asked which approaches to learning they prefer, it was found that most answers were related to deep learning approach. However, when compared to what their concepts of science learning were, it was seemed that the total answers to the categories that are increasing knowledge, applying natural phenomena, and applying of which is associated with the surface approach. This result has been interpreted by associating with teaching approaches from pre-service teachers (Trigwell, Prosser and Waterhouse, 1999; Simon et al. 2013).

When pre-service teachers were asked which factors affect their approaches to learning were, it was found that students that adopted the deep approach to learning in qualitative teacher education reported that their learning were related to everyday life, a relationship between old and new knowledge, the use of thinking skills, and active learning methods. These results are consistent with the expectations of students in the literature regarding the deep learning approach. (Biggs, 1987a; Biggs 1987b; Bıyıklı, 2016; Ernwistle, 1982; Dart ve ark. 2000).

It is clear that a science teacher also provides information about conceptions of science, what his/her approaches to learning science, and about the teaching approach to science. In this respect, one of the basic aims at science teachers should teach what science is before teaching science-related concepts

in education. Nevertheless, the science teachers' education is based on student-centered thinking skills and active process-based approach, which leads teachers to learn with a deep approach. For this purpose, programs that direct pre-service science teachers to deep learning approach might be designed and evaluated. In addition, some studies might be done to show that the concepts of science learning for science teachers are related to approaches to science teaching. To clarify the understanding of science learning, it is possible to conduct studies comparing teachers' conceptions of science in the fields of physics, chemistry, and biology.

Comparing Turkish Early Childhood Education Curriculum with Respect to Common Core State Standards for Mathematics

Türk Okul Öncesi Eğitim Programı ile Ortak Temel Eyalet Standartlarının Matematik Bağlamında Karşılaştırılması

Tuğba Öçal*

To cite this article/Atf için:

Öçal, T. (2017). Comparing Turkish early childhood education curriculum with respect to common core state standards for mathematics. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 155-171. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s7m

Abstract. Increasing recognition of mathematics in society and its effects in development of children takes attention to early childhood education and as a result early childhood curriculum. Although children have informal mathematical knowledge before they begin formal schooling, a qualified mathematics education during early childhood will enrich and prevent learning difficulties in further years. For this purpose, the aim of the study was to compare Turkish Early Childhood Education Curriculum (TECEC) objectives with respect to kindergarten level Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). The study carried out as a document analysis method. Results are presented under five domains of CCSSM; counting and cardinality, operations and algebraic thinking, number and operations in base ten, measurement and data, and geometry. Results of the study indicate that TECEC and CCSSM for kindergarten level have both similarities and differences. While CCSSM dedicate more time numbers than other topics, TECEC gives significance to many mathematical skills not specifically the numbers like geometry, measurement, etc. About numbers topic in CCSSM have in depth expectations from children. Some other differences are also seen in patterning topic in TECEC and in place value topic in CCSSM. More similarities are found in geometry domain in both TECEC and CCSSM.

Keywords: Turkish early childhood education curriculum, mathematics education, common core state standards

Öz. Toplumda matematik ve çocuğun gelişimindeki etkileri konularındaki farkındalıkların artması, okul öncesi eğitime ve dolayısıyla da okul öncesi eğitim programına dikkatleri çekmiştir. İlkokula başlamadan önce çocuklar hâlihazırda matematiksel bilgiye sahip olsalar da, okul öncesi dönemde verilecek nitelikli bir matematik eğitimi onların daha sonraki yıllarda kazanılacak matematiksel bilgilerinin zenginleşmesini sağlarken karşılaşılabilecekleri muhtemel matematiksel zorluklarında önüne geçmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (TECEC) kazanımlarının Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) ile karşılaştırmaktır. Çalışma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar sunulurken CCSSM'in sayma ve kardinalite, işlemler ve cebirsel düşünme, on tabanında sayılar ve işlemler, ölçme ve veri ve son olarak geometri olmak üzere beş alanında sunulmuştur. Çalışma bulguları TECEC ile CCSSM belgelerinde okul öncesi eğitimi seviyesinde benzerlik ve farklılıkları işaret etmiştir. CCSSM sayılara diğer konulara göre daha fazla zaman ayırırken TECEC, geometri, ölçme gibi birçok matematiksel beceriye önem vermektedir. CCSSM'deki sayılar konusunda çocuklardan büyük beklentiler bulunmaktadır. Bazı diğer değişiklikler ise TECEC'de bulunan örüntü konusunda ve CCSSM'de bulunan basamak değeri konularında görülmüştür. Geometri alanında ise birçok benzerlik bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye okul öncesi eğitim programı, matematik eğitimi, ortak temel eyalet standartları

Article Info

Received: 13.06.2017

Revision: 23.10.2017

Accepted: 20.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÖÇAL, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı, Türkiye, e-mail: ttugba.ocal@gmail.com

Introduction

Mathematics is defined as an assistant element in understanding life and the world, and has also methods used to illuminate and generate ideas about life and the world around us (Ernest 1991). Yenilmez (2010) as well mentioned mathematics' role in development of individual's opinions and in their scope of thoughts, and added that mathematics has a place in development of a country and in forming of information society. Hence, considering the significance of mathematics in individual's life, it is usual to begin mathematics education in early years. These early years are significant and education during these years is observed and thought as important in the development of children. Meanwhile, for children to be successful in mathematics, the content should be rich in itself and connected.

In recent years, there is an increasing recognition of importance of mathematics in society and also its importance in the development of children. This situation results in an attention to early childhood mathematics education. Besides, as known children possess broad and complex informal mathematical knowledge before they begin formal schooling (Clements and Sarama 2008). A qualified mathematics education given in early childhood education will possibly prevent any learning difficulty occurred during elementary school years (Fuson, Smith, and Lo Cicero 1997; Tsamir, Tirosh, and Levenson 2011). To many studies and documents, in early years if children given an opportunity about mathematics education this education will help them to gain basic mathematical skills and knowledge (Kilday 2010; National Association for the Education of Young Children [NAEYC] 2002). Eventually, children are expected to be successful both in school and in life if and only if they have strong foundation in mathematics.

What is meant by curriculum vary widely. But it is generally seen as a plan for action or written document that includes strategies for achieving desired goals or ends (Ornstein and Hunkins 2004). These desired goals and ends serve guides for teachers to structure their instructional process along with the context of their lessons. An appropriate curriculum and the instructional process should consider children's readiness as an age and background knowledge, and also the experiences children will have and the comprehension of mathematics concepts (NAEYC 2002; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] 2000). When we consider Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM), it was firstly released as a draft in United States of America in 2010. Its main aim was to have few, clear and high standards. Moreover, about mathematics education in United States it is criticized with the fact that US curriculum includes many topics in each grade but they have little depth. So, the promises of Common Core State Standards (CCSS) are to share a common language about students' previous learning experiences and the development of high quality materials appropriate to these standards. It specifically indicated what will be taught at each grade level. About CCSSM for kindergarten, instructional time is devoted to representing, relating, and operating on whole numbers initially with set of objects and describing shapes and space. More learning time is dedicated to number than to other topics in CCSSM (CCSS 2012). Besides, some researchers stated CCSSM has different expectations like emphasizing higher order thinking and conceptual understanding (Porter, McMaken, Hwang, and Yang 2011). But still counting is at the very core of mathematical development of numerical knowledge and for early childhood mathematics education, number and operations are arguably the most important mathematical learning area. For instance, the National Research Council (2009) in USA specified mathematical content for 3-6 age group as number, geometry, spatial relations and measurement. And NCTM, in a similar vein, defined content standards under number and operations, algebra, geometry, measurement, and data analysis and probability (NCTM 2000).

When the condition in Turkey is considered, in 2013-2014 academic year, schooling rate for 4-5 years old children is 37.46% (Ministry of National Education [MoNE] 2014). But by the year 2018 gross schooling rate for this age group is planned to be increased to 70 % (Ministry of Development [MoD] 2014). However, this rate is still lower than Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) countries which has an average of 84 % for 4 year old children in 2012 (OECD 2014). About Turkish Early Childhood Education Curriculum, it has been recently revised according to feedbacks on the 2006 Early Childhood Education Curriculum, national and international researches, and Strengthening Pre-School Education Project (MoNE 2013). Actually, 2013 TECEC is named as “updated curriculum” (Dilek 2016). Some of the changes done in 2013 TECEC with respect to 2006 Early Childhood Education Curriculum are; objective and indicator were began to be used instead of goal and objective, explanations regarding each objective and indicator are provided, science and mathematics activities are separated as science activity and mathematics activity, etc. About 2013 TECEC, mathematical concepts and skills are presented under cognitive development skills among five development characteristics (Cognitive development skills, language development, social and emotional development, motor development, and self-care skills). In the curriculum for three age groups as well the objectives are defined separately (36-48 months old, 48-60 months old, and 60-72 months old children).

There are various studies regarding comparison of TECEC with respect to different countries’ early childhood curricula or modern early childhood approaches (e.g. İncikabı and Tuna 2012; Tuncer 2015). In İncikabı and Tuncer’s study, they aimed to compare Turkish and American educational systems’ similarities and differences based on mathematical issues in early childhood education curricula for 60-72 months old children. They found out differences in general principles and objectives of both curricula. About specifically CCSSM, most of the researches focused on K-12 mathematics in CCSSM (e.g. Bush and Karp 2013; Erbilgin 2014; Jimenez and Staples 2015). For instance, Jimenez and Staples (2015) determined that there is a functional relationship between the early numeracy skill instructions on grade aligned 4th and 5th grade Common Core math skill and students’ independent correct responses. On the other hand, Erbilgin (2014) analyzed Turkey’s elementary and middle school mathematics standards with general topic trace mapping. At the end of this study, data showed that Turkey’s elementary school standards include more topics while the middle school standards include fewer with respect to Common Core State Standards and other high achieving countries in international mathematics achievement tests. Recently, in another study Simpson and Linder (2014) found out that few of the professional development received by pre-service and in-service early childhood educators in an Southeastern state in USA working with children aged birth to age five only focus on specific mathematical content area or CCSSM. That is to say, professional development of pre-service and in-service educators in mathematics is inadequate based on mathematical content area and CCSSM. In a study, Purpura and Lonigan (2015) developed a preschool early numeracy scale focusing on one to one counting, cardinality, counting subsets, subitizing, number comparison, set comparison, number order, numeral identification, set-to-numerals, story problems, number combinations, and verbal counting which are the skills and concepts identified by NCTM (2006), National Mathematics Advisory Panel (2008) as well as CCSSM (2010) with preschool children ages 3 to 5 years old. They found out that the scale they constructed is reliable and valid as well as easy to use for measuring the effects of targeted instruction on individual numeracy skills. Existing literature indicates lack of research on mathematics education in kindergarten level and a research is necessary especially in Turkey when early childhood education curriculum is recently updated. Besides, in Turkey studies about curriculum and its objectives are in science (e.g. Kapucu and Yıldırım 2013), in mathematics (e.g. Keleş, Haser and Koç 2012) or in other basic sciences (e.g. Yapıcı and Demirdelen 2014). TECEC

related studies are relatively less. For instance, some researchers (Özsırkıntı, Akay, and Yılmaz Bolat 2014; Köksal, Balaban Dağal, and Duman 2016) only in some part of their studies investigated early childhood curriculum under objective dimension. But in these studies they did not make any comparison between TECEC and other international curriculum. Comparison of TECEC with international curriculum would contribute enriching TECEC, giving feedback to policymakers about TECEC, and also understanding the situation in early childhood education with respect to USA. Besides, results based on similarities and differences found in these curricula would contribute to current literature as well as preschool teachers' mathematics teaching practices in their classrooms.

The aim of this present study is to compare Turkish Early Childhood Education Curriculum objectives related to mathematics with respect to kindergarten level Common Core State Standards for Mathematics. In this process, the following research questions are answered: (1) Do the objectives related to mathematics in Turkish Early Childhood Education Curriculum differ in kindergarten level in CCSSM? and (2) How do the mathematical expectations from kindergarten students differ in these two documents?

Method

In the present study, document analysis as a qualitative research technique is applied. Document analysis involves analysis of written documents based on targeted purpose fact or facts (Yıldırım and Şimşek 2006). In this study, mathematics related objectives in TECEC are compared with respect to CCSSM for kindergarten level. At first objectives in TECEC are classified according to five domains of CCSSM. Then, similarities and differences of objectives with respect to standards of CCSSM are determined. Two of the main documents in the present study are Turkish Early Childhood Education Curriculum and Common Core State Standards for Mathematics. The general issues of two main documents "TECEC" and "CCSSM" are presented in the following paragraphs, respectively.

Mathematical concepts and skills in Turkish Early Childhood Education Curriculum are presented under cognitive development skills. Among these cognitive development skills, there are 21 objectives. Under these objectives, there are 11 development characteristics defined for 36-48 months old children, 20 development characteristics for 48-60 months old children, and 22 development characteristics for 60-72 months old children. Five of the objectives under cognitive development skills were eliminated from analysis, because they are not related to mathematical concepts and skills. Eliminated objectives are; children will be able to (1) pay close attention to object / situation / event, (2) remember what s/he perceives, (3) observe objects or creatures, (4) recognize symbols used in daily life, and (5) recognize Atatürk and explain his significance for Turkish society. The rest of the objectives (16 objectives) are taken into consideration for the present study. Mathematical related objectives involve estimation, number and counting, matching, grouping, comparing, sorting, spatial sense, measuring, geometrical shapes, patterns, part-whole relation, addition and subtraction, cause-effect relation, time, problem solving, and graphics like mathematical concepts or skills.

About CCSSM, there are standards for mathematical practice which describe varieties of expertise students should have. These practices cover making sense of problems and persevering in solving them, reasoning abstractly and quantitatively, constructing viable arguments and critiquing the reasoning of others, modelling with mathematics, using appropriate tools strategically, attending to precision, looking for and making us of structure and lastly, looking for and expressing regularity in

repeated reasoning (CCSS 2012). Mathematics in kindergarten focuses on two critical areas; whole numbers and shapes and space. But more learning time is devoted to numbers. Within CCSSM, counting and cardinality, operations and algebraic thinking, number and operations in base ten, measurement and data, and geometry are the five domains defined.

To compare TECEC with respect to CCSSM, five domains defined under CCSSM are used. Since mathematics related objectives in TECEC aren't categorized in itself and just presented under cognitive development skills. Each objective in TECEC is compared according to each standard represented under these domains. While comparing objectives in TECEC and standards in CCSSM, the researcher considered if these objectives and standards aiming the same results in children. The analysis is qualitative, aiming to categorize the objectives in two main documents used. Categories are chosen as the domains in CCSSM.

Internal validity is also concerned in the study. The results found were sent to an expert, who had experience in mathematics education and qualitative research, for carrying out member check. After his comments, the results took their final form. Expert's comments were about some of the objectives were related with two standards. Both the researcher and expert agreed on these comments and findings took their final forms. In the following sections, under these domains each standard and objective are described.

Results

In this part, the results are presented under six different titles. First five of the titles are determined according to five domains in CCSSM and the last domain is chosen as uncategorized objectives in TECEC with respect to CCSSM. Throughout the results section, in tables italic sentences are objectives in TECEC or standards in CCSSM. Moreover, indicators of objectives and descriptions of standards are written with normal font.

Counting and Cardinality

In CCSSM under counting and cardinality domain there are three standards defined. And these standards have descriptions under them. In addition to this, in TECEC about this domain there are four objectives. Each objective has their indicators under them. Analysis of TECEC with respect to CCSSM is shown in the following Table 1.

Table 1.

Analysis of TECEC with respect to CCSSM under Counting and Cardinality Domain

	TECEC objectives and indicators			
	• Count objects	• Compare the characteristics of objects and creatures	• Sort the characteristics of objects and creatures	• Match the objects or creatures according to their characteristics
CCSSM standards and a cluster of descriptions				
• Know number names and the count sequence				
- Count to 100 by ones and by tens.	- Count forward and backwards one by one.*			
- Count forward beginning from a given number within the	- Count forward and backwards			

known sequence (instead of having to begin at 1).	one by one.*		
- Write numbers from 0 to 20. Represent a number of objects with a written numeral 0-20 (with 0 representing a count of no objects).			
• <i>Count to tell the number of objects</i>			
- Understand the relationship between numbers and quantities; connect counting to cardinality.	- Tell the ordinal number.*		- Match object / creature one to one.* - Distinguish and match objects / creatures according to color, shape, size, length, tissue, voice, material it is produced, taste, smell, quantity and intended use.*
** When counting objects, say the number names in the standard order, pairing each object with one and only one number name and each number name with one and only one object.	- Tell the ordinal number.*		- Match object / creature one to one.* - Distinguish and match objects / creatures according to color, shape, size, length, tissue, voice, material it is produced, taste, smell, quantity and intended use.*
** Understand that the last number name said tells the number of objects counted. The number of objects is the same regardless of their arrangement or the order in which they were counted.	- Tell the number of objects counted.*		
** Understand that each successive number name refers to a quantity that is one larger.	- Tell the number which is previous or next to stated one which is up to ten.		
- Count to answer "how many?" questions about as many as 20 things arranged in a line, a rectangular array, or a circle, or as many as 10 things in a scattered configuration; given a number from 1–20, count out that many objects.	- Tell the number of objects counted.* - Show a set of objects in stated number.		
• <i>Compare numbers</i>			
- Identify whether the number of objects in one group is greater than, less than, or equal to the number of objects in another group, e.g., by using matching and counting strategies.		- Distinguish and compare object's / creature's color, shape, size, length, tissue, voice, smell, material it is produced, taste, quantity, and intended use.	- Sort object's and creature's length, size, quantity, weight, color. - Show equal object / creatures. - Match object / creature with its shade or drawing
- Compare two numbers between 1 and 10 presented as written numerals.			

*compared twice

When Table 1 is analyzed, it is seen that expectations from children have both similarities and differences. Beginning from the first standard in CCSSM, it includes counting to 100 by ones and tens, and counting by beginning at any given number, but in TECEC about counting issue it is limited with counting forward and backwards one by one. About counting to tell the number of

objects standard in CCSSM, saying the number names in standard order, pairing each object with one and only one number name and each number name with one and only one object are emphasized in one of its descriptions. About this description, in TECEC the ordinal number issue, matching one by one, and matching or distinguishing with respect to different issues are mentioned. Another description of the same standard mentions understanding the last number said tells the number of objects counted regardless of their arrangement. TECEC covers telling the number of objects counted as an indicator of “counting objects” objective. One another description in CCSSM is to understand that each successive number name refers to a quantity that is one larger. Similar to this description, an indicator in TECEC is telling the number which is previous or next to stated one which is up to ten. Counting to answer “how many?” questions is also stated in CCSSM and it has a similar indicator in TECEC which is showing a set of objects in stated number. Comparing numbers is the last standard about counting and cardinality domain in CCSSM. Under this standard there is a description which is identifying whether the number of objects in one group is greater than, less than, or equal to the number of objects in another group. When this description is compared with the indicators in TECEC, it has three objectives related with the description mentioned. These three objectives cover distinguishing and comparing, sorting, and object’s / creature’s different characteristics, showing equal object / creature, and matching object / creature with its shade or drawing as seen in Table 1 above.

Operations and Algebraic Thinking

Like the counting and cardinality domain, operations and algebraic thinking domain is also about understanding and using numbers. CCSSM document covers only one standard and it has five descriptions. In TECEC, meanwhile, there are three objectives and these have indicators mentioned under it.

Table 2.

Analysis of TECEC with respect to CCSSM under Operations and Algebraic Thinking Domain

TECEC objectives and indicators	
<ul style="list-style-type: none"> • Do simple addition and subtraction operations by using objects. 	<ul style="list-style-type: none"> • Group objects / creatures according to their characteristics.
<ul style="list-style-type: none"> • Constitute a pattern with objects 	<ul style="list-style-type: none"> • Find a solution for problem situations
CCSSM standards and a cluster of descriptions	
<ul style="list-style-type: none"> • Understand addition as putting together and adding to, and understand subtraction as taking apart and taking from. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Represent addition and subtraction with objects, fingers, mental images, drawings, sounds (e.g., claps), acting out situations, verbal explanations, expressions, or equations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Add stated number of objects to object set. - Subtract stated number of objects from object set.
<ul style="list-style-type: none"> - Solve addition and subtraction word problems, and add and subtract within 10, e.g., by using objects or drawings to represent the problem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suggest various solutions to problems. - Try the solution s/he chooses.
<ul style="list-style-type: none"> - Decompose numbers less than or equal to 10 into pairs in more than one way, e.g., by using objects or drawings, and record each 	<ul style="list-style-type: none"> - Group object / creature according to their color,

decomposition by a drawing or equation (e.g., $5 = 2 + 3$ and $5 = 4 + 1$).	shape, size, length, tissue, voice, material it is produced, taste, smell, quantity and intended use.
- For any number from 1 to 9, find the number that makes 10 when added to the given number, e.g., by using objects or drawings, and record the answer with a drawing or equation.	
- Fluently add and subtract within 5.	- Constitute a pattern with objects according to a given model. - Tell the rule of a pattern that is constituted of three elements. - Tell and complete the missing element in a pattern. - Constitute an original pattern with objects.
	- Tell the problems. - Choose one among the solutions. - Tell the reason of why s/he chooses one of the solutions among others - Choose another solution when s/he couldn't reach a solution. - Suggest creative solutions to problem situations.

Understanding addition as putting together and adding to, and understanding subtraction as taking apart and taking from is the only standard under operations and algebraic thinking domain in CCSSM. One of the descriptions of this standard is representing addition and subtraction with different ways, also in TECEC there are two indicators mentioned under doing simple addition and subtraction operations by using objects. These indicators are adding stated number of objects to object set and subtracting stated number of objects from object set, and they are related to the description in CCSSM. But still one of the descriptions of CCSSM under operations and algebraic thinking domain “Solve addition and subtraction word problems, and add and subtract within 10” is related with “finding a solution for problem situation” objective. Likewise, one of the descriptions of CCSSM under operations and algebraic thinking domain is “Solve addition and subtraction word problems, and add and subtract within 10” is related with “finding a solution for problem situation” objective and its indicators “Suggest various solutions to problems” and “Try the solution s/he chooses”. Decomposing numbers less than or equal to 10 into pairs in more than one way is another description mentioned in CCSSM and one of the indicators under grouping objects / creatures according to their characteristics, grouping object / creature according to different characteristics, is related with the description mentioned in CCSSM.

Constituting a pattern with objects is another objective emphasized in TECEC. It has four indicators. They range from constituting a pattern from a given model to constituting an original pattern with objects. However, there is not any standard or description in CCSSM about patterns.

Number and Operations in Base Ten

About this issue, in CCSSM only one standard is defined and it includes composing and decomposing numbers from 11 to 19. Analysis of TECEC with respect to CCSSM is presented.

Table 3.

Analysis of TECEC with respect to CCSSM under Number and Operations in Base Ten Domain

CCSSM standards and a cluster of descriptions	TECEC objectives and indicators
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Work with numbers 11–19 to gain foundations for place value.</i> 	--
<ul style="list-style-type: none"> - Compose and decompose numbers from 11 to 19 into ten ones and some further ones, e.g., by using objects or drawings, and record each composition or decomposition by a drawing or equation (e.g., $18 = 10 + 8$); understand that these numbers are composed of ten ones and one, two, three, four, five, six, seven, eight, or nine ones. 	--

When the standard in CCSSM is analyzed, children are tried to gain foundations for place value by composing and decomposing them. On the other hand, TECEC objectives and indicators don't address place value.

Measurement and Data

This domain is significant for children to look for and understand the relationships in the real world about length, height, weight, and time issues. Both TECEC objectives and CCSSM standards have related standards and objectives about these issues.

Table 4.

Analysis of TECEC with respect to CCSSM under Measurement and Data Domain

CCSSM standards and a cluster of descriptions	TECEC objectives and indicators		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Describe and compare measurable attributes.</i> 	• <i>Measure objects.</i>	• <i>Prepare graphics with objects / symbols</i>	• <i>Clarify the concepts related with time.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Describe measurable attributes of objects, such as length or weight. Describe several measurable attributes of a single object. 			
<ul style="list-style-type: none"> - Directly compare two objects with a measurable attribute in common, to see which object has "more of"/"less of" the attribute, and describe the difference. For example, directly compare the heights of two children and describe one child as taller/shorter. 	- Measure with nonstandard units.		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Classify objects and count the number of objects in each category.</i> 			
<ul style="list-style-type: none"> - Classify objects into given categories; count the numbers of objects in each category and sort the categories by count. 		- Constitute graphics with objects.	
		- Constitute graphics with symbols that represent objects.	
		- Count objects or	

		symbols that constitute graphics.
		- Draw a conclusion from the graphic examined.
	- Estimate the result of measurement. - Compare measurement results with estimated ones. - Tell standard measurement tools.	
		- Sort the events according to being time. - Clarify time concepts according to their meanings. - Clarify the functions of tools that have time related meanings.

When Table 4 is analyzed, there are two standards mentioned in measurement and data domain in CCSSM. Under describing and comparing measurable attributes standard, there is a description; directly comparing two objects with a measurable attribute in common. It is related with measuring with nonstandard units indicator. Second standard is classifying objects and counting the number of objects in each category, and under it there is only one description about classifying objects into given categories and counting the numbers of objects in each category and sorting the categories by count. This description is parallel to the indicators of preparing graphics with objects / symbols objective. These indicators are as shown in Table 4 constituting graphics with objects, constituting graphics with symbols that represent objects, and lastly counting objects or symbols that constitute graphics. Clarifying the concepts related with time is an objective in TECEC and it covers three indicators. However, CCSSM standards do not include time related standards or descriptions.

Geometry

Geometry is the last domain addressed in this study. The similarities and differences in each document are shared in the following Table 5.

Table 5.
Analysis of TECEC with respect to CCSSM under Geometry Domain

CCSSM standards and a cluster of descriptions	TECEC objectives and indicators		
	• Identify geometric shapes	• Apply instructions related with position in space (spatial sense)	• Comprehend part-whole relationship
<ul style="list-style-type: none"> Identify and describe shapes (squares, circles, triangles, rectangles, hexagons, cubes, cones, cylinders, and spheres). 			
- Describe objects in the environment using names of shapes, and describe the relative positions of these objects using terms such as above, below, beside, in front of, behind, and next to.	-Tell the name of geometric shape shown	- Tell the object's position in space. - Place the object appropriately according to given instruction. - Take position in space.	
- Correctly name shapes regardless of their orientations or overall size.			
- Identify shapes as two-dimensional (lying in a plane, "flat") or three			

dimensional ("solid").	
• <i>Analyze, compare, create, and compose shapes.</i>	
- Analyze and compare two- and three-dimensional shapes, in different sizes and orientations, using informal language to describe their similarities, differences, parts (e.g., number of sides and vertices/"corners") and other attributes (e.g., having sides of equal length).	- Tell the characteristics of geometric shapes
- Model shapes in the world by building shapes from components (e.g., sticks and clay balls) and drawing shapes.	- Show objects which are similar to stated geometric shape.
- Compose simple shapes to form larger shapes. For example, "Can you join these two triangles with full sides touching to make a rectangle?"	- Tell the parts of a whole. - Associate parts to make a whole.
- Use map and sketch.	
	- Show what a whole and a part are. - Divide a whole into pieces.

Under geometry domain there are two standards in CCSSM. One of the descriptions is correctly naming shapes regardless of their orientations or overall size. There is a similar indicator under identifying geometric shapes which is telling the name of geometric shape shown. Another similarity is seen between analyzing and comparing two- and three-dimensional shapes, in different sizes and orientations, using informal language to describe their similarities, differences, parts and other attributes in CCSSM and telling the characteristics of geometric shapes in TECEC. Another description in CCSSM is modelling shapes in the world by building shapes from components and drawing shapes. Similar to this description, there is an indicator in TECEC; showing objects which are similar to stated geometric shape. Applying instructions related with position in space (spatial sense) is another objective in TECEC. Under this objective there are three indicators "telling the object's position in space", "placing the object appropriately according to given instruction", and lastly "taking position in space" which are similar to the description in CCSSM. This description is describing objects in the environment using names of shapes, and describing the relative positions of these objects. The last objective is "comprehending part-whole relationship" about geometry domain. Two of the indicators of this objective are telling the parts of a whole and associating parts to make a whole. The last standard under this domain is analyzing, comparing, creating, and composing shapes. One of the descriptions of this standard is composing simple shapes to form larger shapes this description is similar to these two indicators.

Uncategorized Objectives and Their Indicators in TECEC according to CCSSM

Table 6 presents two objectives of TECEC which are not covered in CCSSM. These objectives also are not belonging to any of domains mentioned above. These objectives as seen in Table 6 are about prediction and cause-effect relation skills.

Table 6.
Uncategorized Objectives

Objectives	Indicators
• <i>Make a prediction about object / situation / event</i>	--
• <i>Establish a cause-effect relation.</i>	- Tell the possible reasons of an event. - Tell the possible results of an event.

Until uncategorized objectives section, none of the CCSSM standards or descriptions expresses specifically the prediction and cause-effect relation skills related objectives in TECEC. Therefore, these objectives are given under uncategorized objectives.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to compare TECEC objectives related to mathematics with respect to kindergarten level CCSSM. For reaching this aim, if there were differences between the mathematics related objectives of TECEC and CCSSM and how they differ were analyzed. In general, the findings of the study showed that CCSSM and TECEC had both similarities and differences.

Counting and cardinality is the first domain in which TECEC is compared with respect to CCSSM. Children can see counting and cardinality as separate and different situations at first (Fuson and Hall 1983). Counting is about the action of finding the number of elements of a finite set of objects, cardinality means the measure of the number of elements of a set. Children's understanding of the last counted word is about cardinal principle as stated by Gelman and Gallistel (1978). When the results of counting and cardinality domain are analyzed, CCSSM has more detailed standards and descriptions than TECEC objectives and indicators. This might contribute to seeing that CCSSM dedicate more time to number than to other topics as also mentioned in it (CCSS 2012). In other respects, TECEC covers mathematical skills like comparing, sorting, matching, and classifying separately but in CCSSM these skills are embedded in descriptions of standards. These mathematical skills also form a basis for logical mathematical knowledge (Copeland 1984). As Copeland (1984) mentioned logical mathematical knowledge is interested in constructing mathematical relations which is an early basis for mathematical thinking. Comparing, sorting, and matching as well as classifying are significant mathematical skills in learning mathematical relations and also early mathematical thinking. Informal learning about these skills is gained during preschool years and teachers might become aware of the significance of them with early childhood curriculum. Therefore, including these skills separately to Turkish early childhood curriculum or embedding them in descriptions of standards of CCSSM is an advantage for preschoolers. As a result, this would help teachers in preparing mathematical activities appropriate to their children's developmental level.

Patterning is fundamental to mathematics (Baroody and Coslick 2000). Besides, patterns are buildings blocks of generalization and generalization is building block of algebra (Tanışlı and Özdaş 2009). When the results about operations and algebraic thinking process domain are analyzed, CCSSM has detailed standards and descriptions about addition and subtraction operations. Though patterns are significant in algebraic thinking (Hawker and Cowley 1997; NCTM 2000; Steele 2005), these were not mentioned in CCSSM. But, TECEC covers this topic and describes patterns in its indicators in detail. Although CCSSM do not include patterns, various studies (Mulligan and Mitchelmore 2009; Rittle-Johnson, Fyfe, Loehr, and Miller 2015) discuss how significant it is in early childhood education and how it affects algebraic thinking. As is known, skills like identifying, continuing patterns, finding out the rule for getting the next step, and stating a rule both verbally and symbolically direct children to algebraic thinking (Palabıyık and Akkuş İspir 2011). Furthermore, number system has patterns due to its nature and looking for a pattern is a form of logical way of problem solving (Sperry Smith 2013). As well, children like working with patterns and are generally successful at patterns when they discover repeating unit in patterns (Papic, Mulligan, and Mitchelmore 2011). Therefore, patterns should be taken into consideration in early childhood education. This could be thought as an advantage for TECEC.

Another issue is place value. The value of the place a digit occupies is defined as place value. Well understanding of place value will constitute a base for operations with numbers and right calculations (Haylock and Cockburn 2013). Nevertheless, many studies found out that it was too difficult for young children (Carpenter, Franke, Jacobs, Fennema, and Empson 1998; Fuson and Briars 1990). CCSSM cover place value and its standard mentions that students can compose and decompose numbers from 11 to 19 into ten ones and some further ones. This can be thought as an advantage for young children. For instance, Laski, Vasilyeva and Schiffman (2016) found that children who used canonical base – 10 representation in kindergarten and first grade would perform more accurately on place value problems two years later. Besides, Moeller, Pixner, Zuber, Kaufmann, and Nuerk (2011) mentioned that early place value understanding was a reliable predictor for specific aspects of arithmetic performance. Young children willing attempt to write multi digit numbers before explicit instruction about place value (Byrge, Smith, and Mix 2014). Besides, in their study expanded number writing of 5 and 6 years old supported the idea that it is the typical first approach to understand place value (Byrge, Smith, and Mix 2014). TECEC objectives and indicators notwithstanding do not address place value. Place value is covered later in primary school in Turkey. Not including place value in TECEC can be thought both as an advantage and as a disadvantage. It can be seen as an advantage since TECEC do not cover detailed counting and cardinality objectives and indicators as in CCSSM. Moreover, it can be seen as a disadvantage due to its benefits in further years as found in Laski, Vasilyeva and Schifman's (2016) study.

Measurement is about physical properties like height, weight, and volume and also is about not physical properties like time, temperature, money, etc. (Sperry Smith 2013). During preschool years children develop their knowledge about measurement. Under measurement and data domain, CCSSM standards are limited to height and weight or any measurable difference. On the other hand, TECEC covers graphics and time related objectives and indicators in addition to height, weight and other measurable differences. Therefore, TECEC has more expectations from children than CCSSM about this domain.

Geometry and spatial sense are also important areas of mathematics for young children. During preschool years children have chance to explore and learn more about geometrical and spatial sense related concepts, especially in their everyday experiences while moving in the environment and interacting with objects around them as Clements, Swaminathan, Hannibal and Sarama (1999) mentioned. Geometry domain is the last one that comparison is done between CCSSM and TECEC. Under this domain there are more similarities in two documents. Both TECEC and CCSSM concentrate on describing positions of objects, naming shapes, features of shapes, and modelling shapes or showing objects similar to the geometric shape told. On the other hand, CCSSM has differences with respect to TECEC and it also takes into concentration two and three dimensional shapes and correctly naming shapes regardless of orientation or overall size. These differences give children chances to experience and understand geometrical shapes.

There are also uncategorized objectives of TECEC with respect to CCSSM; prediction and cause-effect relation related objectives. Prediction is not random issue, the quality of prediction lies on the quality of mathematics somebody has (Olkun and Toluk Uçar 2009). Likewise, cause-effect relation is also significant in reaching a solution. Both skills are gained during early years (Olkun and Toluk Uçar 2009). Therefore, including these skills in TECEC would also be seen as an advantage.

In the study, TECEC and CCSSM were analyzed; this could be thought as a limitation for the study and may decrease the value of interpretation. To eliminate this, in further studies different countries' curriculum can also be included and compared. Although it has a limitation, this study is thought to

have a valuable contribution to the early childhood mathematics education, especially in enriching curriculum. Another limitation of this study is comparison done is just based on mathematics related objectives in TECEC and standards in CCSSM. In further studies, comparison could also be done based on other dimensions of curriculum like assessment and evaluation dimension, teachers' role, students' role in teaching and learning process, etc.

References

- Baroody, A. J., & Coslick, R. T. (1998). *Fostering children's mathematical power – an investigative approach to K-8 mathematics instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bush, S. B., & Karp, K. S. (2013). Prerequisite algebra skills and associated misconceptions of middle grade students: A review. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), pp. 613-632.
- Byrge, L., Smith, L. B., & Mix, K. S. (2014). Beginnings of place value: How preschoolers write three-digit numbers. *Child Development*, 85, pp. 437-443.
- Carpenter, T. P., Franke, M. M. L., Jacobs, A. V. R., Fennema, M. E., & Empson, S. B. (1998). A longitudinal study of invention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), pp. 3-20.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Focal points—pre-k to kindergarten. *Teaching Children Mathematics*, 14, pp. 361-365.
- Clements, D.H., Swaminathan, S., Hannibal, M.A.Z., & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), pp. 192-212.
- Common Core State Standards. (2010). *Common core state standards: Preparing America's students for college and career*. Available at <http://www.corestandards.org/> [Accessed 15 September 2015].
- Common Core State Standards. (2012). *Common core state standards for mathematics*. Available at <http://www.corestandards.org/> [Accessed 15 September 2015].
- Copeland, R. W. (1984). *How children learn mathematics: teaching applications of Piaget's research*. New York, NY: Macmillan.
- Dilek, H. (2016). T. C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. In Demirel & Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi, pp. 585-604.
- Erbilgin, E. (2014). Türkiye'nin ilkökul ve ortaokul matematik öğretim programlarının genel konu izleme haritası ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), pp. 272-285.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: Falmer Press.
- Fuson, K. C., & Briars, D. J. (1990). Using a base-ten blocks learning/teaching approach for first- and second - grade place-value and multidigit addition and subtraction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(3), pp. 180-206.
- Fuson, K. C., & Hall, J. W. (1983). The acquisition of early number word meanings: A conceptual analysis and review. In Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press, pp. 49-107.
- Fuson, K. C., Smith, S. T., & Lo Cicero, A. M. (1997). Supporting Latino first graders' ten-structured thinking in urban classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, pp. 738-766.
- Gelman, R. & Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hawker, S., & Cowley, C. (1997). *Oxford dictionary and thesaurus*. Oxford: Oxford University.
- Haylock, D., & Cockburn, A. (2013). *Understanding mathematics for young children* (4th ed.). London: SAGE.
- İncikabı, L., & Tuna, A. (2012). Türkiye ve Amerika eğitim sistemlerinin 60-72 aylıklar için geliştirilen okul öncesi matematik eğitim programı açısından karşılaştırılması. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), pp. 94-101.
- Jimenez, B. A., & Staples, K. (2015). Access to the common core state standards in mathematics through early numeracy skill building for students with significant intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(1), pp. 17-30.

- Kapucu, S., & Yıldırım, U. (2013). Physics teachers' beliefs about the attainment of skill objectives and the extent of these beliefs' reflection on teachers' instructional practices. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(4), pp. 10-22.
- Keleş, Ö., Haser, Ç., & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni matematik dersi programı hakkında görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), pp. 715-736.
- Kilday, C. R. (2010). *Factors affecting children's math achievement scores in preschool*. Unpublished doctoral thesis. University of Virginia, Virginia.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, pp. 379-394.
- Laski, E. V., Vasilyeva, M., & Schiffman, J. (2016). Longitudinal comparison of place-value and arithmetic knowledge in Montessori and Non-Montessori students. *Journal of Montessori Research*, 2(1), pp. 1-15.
- Ministry of Development. (2014). *Onuncu beş yıl kalkınma planı (1963-1967)*. Available at <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> [Accessed 12 September 2015].
- Ministry of National Education. (2014). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim (2013-2014)*. Available at http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf [Accessed 12 September 2015].
- Ministry of National Education. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Available at <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitim-programi-ve-kurul-karari/icerik/54> [Accessed 12 September 2015].
- Moeller, K., Pixner, S., Zuber, J., Kaufmann, L., Nuerk, H.C. (2011). Early place-value understanding as a precursor for later arithmetic performance—A longitudinal study on numerical development. *Research in Developmental Disabilities*, 32, pp. 1837–1851.
- Mulligan, J. T., & Mitchelmore, M. C. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), pp. 33-49.
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Association for the Education of Young Children. (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Available at <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf> [Accessed 15 September 2015].
- National Council of Teachers of Mathematics. (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Research Council. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. Washington, DC: National Academies Press.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2014). *Education at a glance*. Available at http://www.oecd.org/edu/Turkey_EAG2013%20Country_%20Note.pdf [Accessed 17 September 2015].
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Pearson Education.

- Özsırkıntı, D., Akay, C., & Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkında görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), pp. 313-331.
- Palabiyik, U., & Akkus İspir, O. (2011): The effects of pattern based algebra teaching on students' algebraic thinking skills and students' attitudes towards mathematics. *Pamukkale University Journal of Education*, 30, pp. 111-123.
- Papic, M., Mulligan, J. T., & Mitchelmore, M. C. (2011). Assessing the development of preschoolers' mathematical patterning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), pp. 237-268
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common Core standards: The new U.S. intended curriculum. *Educational Researcher*, 40, pp. 103-116.
- Purpura, D. J., & Lonigan, C. J. (2015). Early numeracy assessment: The development of the preschool numeracy scales. *Early Education and Development*, 26(2), pp. 286-313.
- Rittle-Johnson, B., Fyfe, E. R., Loehr, A. M., & Miller, M. R. (2015). Beyond numeracy in preschool: Adding patterns to the equation. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, pp. 101-112.
- Simpson, A., & Linder, S. M. (2014). An Examination of Mathematics Professional Development Opportunities in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 42, pp. 335-342.
- Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), pp. 639-662.
- Sperry Smith, S. (2013). *Early childhood mathematics* (5th ed.). NJ: Pearson.
- Steele, D. (2005). Using writing to access students' schemat aknowledge for algebraic thinking. *School Science and Mathematics*, 103(3), pp. 142-154.
- Tanırlı, D., & Özdaş, A. (2009). The strategies that elementary fifth grade students used in generalization of patterns. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), pp. 1453-1497.
- Tsamir, P., Tirosh, D., & Levenson, E. (2011). Windows to early childhood mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, pp. 89-92.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), pp. 39-58.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2), pp. 204-212.
- Yenilmez, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik İnançları. In 9. *Matematik Sempozyumu, Bildiri Kitabı* (pp. 455-460). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th ed.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Author

Dr. Tuğba ÖÇAL is lecturing in the Department of Early Childhood Education at Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey. Her research areas mainly focus on learning and teaching mathematics at early childhood period.

Contact

Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÖÇAL; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, 04100, Ağrı, Türkiye e-mail: e-mail: ttugba.ocal@gmail.com

“Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” Değer Eğitiminde “Küçük Kara Balık” Örneği*

“Is It Possible to Live in The World Differently?” An Example “The Little Black Fish” in Value Education

Ş. Dilek Belet Boyacı**
Mediha Güner
Gonca Babadağ

To cite this article/Atf için:

Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M., & Babadağ, G. (2017). “Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?” Değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 172-194. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s8m

Öz. Samed Behrengi'nin masal türünde yazılmış olan “Küçük Kara Balık” kitabının içerdiği değerler bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada analitik araştırma yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi yoluyla toplanan araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Küçük Kara Balık kitabının çözümlenmesi ile ortaya çıkan temaların; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, güvenlik, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve geleneksellik olduğu ve bu temalarda en çok vurgulanan değerlerin merak duyabilmek (özyönelim), kendi amaçlarını seçebilmek (özyönelim), özgür olmak (özyönelim), açık sözlülük (özyönelim), cesur olmak (uyarılım), anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) ve kibarlık (uyma) olduğu bulunmuştur. Ayrıca masalda toplumsal düzenin sürmesini istemek (güvenlik), itaatkâr olmak (uyma), hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak (geleneksellik), otorite sahibi olmak ve sosyal güç sahibi olmak (güç) gibi değerlerin desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda Küçük Kara Balık masal kitabı kullanılarak, özellikle ilkökul düzeyinde özyönelim teması altında bulunan değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılabileceği, ileriki araştırmalara yönelik bu masal kitabıyla değer eğitiminin ilişkilendirildiği nitel ve nicel çalışmalar düzenlenebileceği ve değer sınıflaması içinde yer alan özyönelim, iyilikseverlik gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik Küçük Kara Balık kitabının etkisini belirlemek üzere deneme modelleri ile araştırmalar desenlenebileceği yönünde öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, Küçük Kara Balık, Türkçe öğretimi

Abstract. In this study, an analytical research method was adopted to examine Samed Behrengi's children's tale book, “The Little Black Fish”, in terms of the values the book contains. The research data collected through a document review were analyzed through content analysis. According to the outcomes of the research, the themes that emerged due to the analysis of the book “The Little Black Fish” were determined as power, achievement, hedonism, stimulation, security, self-direction, universalism, benevolence, conformity and tradition, and the values that are most emphasized within these themes were the ability to wonder (self-direction), the ability to choose own goals (self-direction), being free (self-direction), outspokenness (self-direction), being courageous (stimulation), a meaningful life (benevolence) and kindness (conformity). Furthermore, it was concluded that values such as the desire of sustaining the social order (security), obedience (conformity), acceptance of what life brings and depending on traditions (tradition), having authority and social influence (power) were unsupported in this children's tale. In the concluding remarks of this research, suggestions regarding research design through the use of experimental models were provided for further qualitative and quantitative studies that associate value education with the tale book “The Little Black Fish” and in order to understand the effects of the book on delivering values such as self-direction and benevolence that are within the value classifications by proposing activities through which the students would acquire the values included in the self-direction theme in the curriculum using “The Little Black Fish” children's tale book.

Keywords: Value education, The Little Black Fish, Turkish teaching

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.07.2017

Düzeltilme: 20.10.2017

Kabul Tarihi: 15.11.2017

* Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’na - USBES6 sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar / Correspondence: Doç. Dr., Ş. Dilek BELET BOYACI Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: sdbelet@anadolu.edu.tr,

Giriş

Znaniecki (1918'den aktaran Bilgin, 1999) tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramının Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamını taşıyan *valere* kökünden türettiği görülmektedir. Başlangıçta felsefe bilimi içinde incelenen ve ahlak kuralları ile ilişkilendirilen değer kavramı, günümüzde işletme, tıp, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinin de ilgi alanına girmiştir (Baloğlu ve Balgalmış, 2005, s. 21). Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanan değer, insanların davranışlarına kaynaklık etmekte ve bu davranışları yargılamayı sağlamaktadır (Erdem, 2003). Değerler bireylere; nelerin önemli olduğuna, bireylerin neleri tercih etmeleri ve nasıl yaşamaları gerektiğine dair kılavuzluk etmektedir (Akbaş, 2008). Değerleri bireylerin hayatında işaret levhalarına benzeten Aydın ve Akyol Gürlü (2014), tehlikeli eğimlerde ve kaygan zeminlerde değerlerin bireylerde hazırbulunuşluk oluşturarak onlara yol gösterdiğini ifade etmektedir. Bu anlamda değerler yaşamımızda önem verdiğimiz ve yaşamamızı etkileyen düşüncelerdir (Doğanay, 2011).

Schwartz (2007) tarafından; duygulara sıkı sıkıya bağlı olan inançlar bütünü, insanların ulaşmaya çalıştıkları, arzu edilen hedeflere atıfta bulunan motive edici bir yapı olarak tanımlanan değerler, Beck (1990, s.2) tarafından "insan refahını dengeleyen şeyler" olarak ifade edilmiştir. Eylemlerin, politikaların, kişilerin ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde bireylere yol gösteren değerler, bu seçimlerde standartlar veya ölçütler olarak kullanılmaktadır (Schwartz, 2007). Bireylerin değerlerini ise çevreleriyle olan etkileşimleri ve iletişimleri sonucunda davranışlarına kaynaklık eden duygu ve düşünceleri oluşturmaktadır (Çelik, 2016). İlgili literatürdeki farklı tanımlamaların yanı sıra değerlere ilişkin farklı sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Rokeach (1973'den aktaran Yiğittir, 2012, s.3) ve Schwartz (1992) tarafından yapılan sınıflamalar değer sınıflamaları arasında en çok kabul edilen sınıflamalar arasında yer almaktadır (Baloğlu ve Balgalmış, 2005; Yiğittir, 2012). Kişinin sahip olduğu değer sayısının onun biyolojik ve sosyal olarak bir araya getirdikleriyle ve ihtiyaçlarıyla eşit ya da sınırlı olduğu görüşünden hareketle Tablo 1'de de görüldüğü gibi Rokeach (1973'den aktaran Yiğittir, 2012) değerleri amaç ve araç değerler olarak sınıflandırmıştır.

Tablo 1.

M. Rokeach'ın Değer Sınıflaması (1973'den Aktaran Yiğittir, 2012)

Amaç değerler		Araç değerler	
Rahat bir hayat	İç huzuru	Hırslı/istekli	Hayal gücü kuvvetli
Heyecanlı bir hayat	Gerçek sevgi	Ufku geniş olma	Bağımsızlık
Başarma hissi	Ulusal güvenlik	Kabiliyetli	Entelektüel
Barış içinde bir dünya	Zevk	Neşeli	Mantıklı
Güzellikler dünyası	Kurtuluş	Temiz	Sevgi dolu/sevecen
Eşitlik	Özsaygı	Cesaretli	İtaatkâr
Aile güvenliği	Sosyal tanınma	Affedici	Kibar
Özgürlük	Gerçek dostluk	Yardımsızlık	Sorumlu
Mutluluk	Bilgelik/hikmet	Dürüst	Özkontrol

Amaç değerler hayatın temel amaçları ile araç değerler ise bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranış tarzları ile ilgilidir. Amaç değerler kişisel ya da toplumsal merkezli olabilir, araç değerler ise ahlaki içerikli ya da yeterliliğe ilişkindir (Bilgin, 1999). Bu iki değer sistemi birbirinden ayrı fakat aynı zamanda karşılıklı olarak birbiriyle ilişkilidir. Bir davranış tarzı birkaç amaç değerini kazanımı için araç olabilirken, birkaç davranış tarzı bir amaç değerini kazanımı için araç olabilir (Demirhan İşcan, 2007).

Schwartz tarafından 1992 yılında yapılan, değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında 40'tan fazla ülkede uygulanan ve evrensel 10 değer tipi ile bunların içerdiği 56 alt değeri kapsayan sınıflandırma ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Schwartz'ın Değer Sınıflaması (Schwartz, 1994; Schwartz vd., 2012)

Değer Tipi	Tanım ve Amaç	İçerdikleri Alt Değerler
Özyönelim	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, yaratıcılık, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak
Uyarılım	Heyecan, yenilik arayışı ve hayata meydan okuma	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Hazcılık	Bireysel zevk ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak
Başarı	Sosyal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, özsaygı[zeki olmak]
Güç	Sosyal konum ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek [sosyal tanınma]
Güvenlik	Toplumun, kişisel ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak].
Uyma	Başkalarını üzen ya da onlara zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylem, eğilim ve dürtülerin kısıtlanması	Kibar olma, itaatkâr olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, özdenetim
Geleneksellik	Geleneksel kültüre veya dinin sağladığı gelenek ve düşüncelere saygı, bağlılık ve kabul	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, [dünyevi işlerden el-ayak çekmek]
İyilikseverlik	Kişinin yakınlık içinde bulunduğu kimselerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesi	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, [gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat]
Evrenselcilik	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, sosyal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, [iç uyum]

Tablo 2' de kültürlerarası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği saptanan değerler parantez içerisinde belirtilmiştir (Schwartz, 1992; 1994). Değerler, ilkelere ve temel inançlara atıfta bulunan, kurallar ya da eylemlerin değerlendirilmesinde davranışa ya da referans noktalarına hizmet eden ve

kişisel bütünlük ile kişisel kimliğe yakından bağlı olan genel idealler, standartlar ya da hayata karşı bakış açılarıdır (Halstead, 1996) ve büyük ölçüde toplumdan ve onun kurumlarından türetilen ve öğrenilen standartlardır (Rokeach, 1979, s.6). Bu bağlamda toplumu ayakta tutan değerler sistemi (Akbaş, 2008), o toplumun önemli gördüğü davranış ve tutumlar ile hayata bakışı açısını yansıtmaktadır (Aktepe ve Yel, 2009).

Toplum tarafından tanımlanan benlik duygusunun gelişimine rehberlik eden değerler (Rokeach, 1979, s.6), toplumsal birlikteliği sağlayan ve toplumların gelecek nesillere aktarılmasına hizmet eden kültürün de merkezinde yer almaktadır. Değer yargıları bir ulusun kültürünü oluşturmaktadır (Tezcan, 1993). Kültürün güçlü olması toplumda geçerli olan değerlerin bireyler tarafından paylaşılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Ulusoy ve Tay, 2011). Çünkü toplum tarafından benimsenen değerler birleştirici bir rol üstlenmektedirler (MEB, 2009). Bu anlamda değerler sosyal hayatı düzenleyip bireyler arası bağlılığı artırmanın ötesinde toplumların devamlılığını sağlamak için geçmişini ve kültürünü bilen nesillerin yetiştirilmesinde de önemlidir (Şentürk ve Aktaş, 2015). Toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri olan değerlerin toplumun varlığı üzerindeki etkisi yadsınamayacağı için değerler ve değer aktarımının gerekliliği gündeme gelmektedir. Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür (Ulusoy ve Arslan, 2014).

Durkheim, eğitimi yetişkin kuşakların genç kuşaklara değer aktarması olarak tanımlamaktadır (Tezcan, 1993). Çocuk her açıdan gelişim döneminde olduğundan ona verilen eğitim, içinde yaşayacağı ve bireyi olacağı toplumu da şekillendirdiği için oldukça önemlidir (Erdal, 2009). Planlı ve bilinçli bir şekilde olsun ya da olmasın değer eğitimi ailede başlamaktadır. Ailenin erken yaşlarda çocuğa kazandırdığı değerlerin etkileri toplumsal yaşamda çocuğa kılavuzluk ederek genellikle yaşamının sonuna kadar etkisini sürdürmektedir (Yazar, 2014). Sosyal çevre, sivil toplum kuruluşları ve medya gibi unsurlar da değer aktarımında etkili bir rol oynamaktadır (Eraslan ve Erdoğan, 2015). Değer aktarımında toplumun ve ailenin yanı sıra eğitim kurumları da önemli görevler üstlenmektedir. Özellikle temel eğitimden itibaren belirli değerleri çocuklara kazandırmak ve onlarda sağlam bir zemin oluşturmak eğitimin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Yel ve Aladağ, 2009). Ancak bu sayede bu sağlam zemin üzerinde değerlerin geliştirilmesi, içselleştirilmesi ve hayata yansıtılması sağlanabilir (Şentürk ve Aktaş, 2015). Bu noktada eğitim ortamlarında öncelikli değerlerin ne olduğunun belirlenmesi ve sonraki nesillere nasıl kazandırılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Kazandırılacak değerlerin öğretiminde ise yakın çevreden yola çıkılmalı, kültürel özelliklerden yararlanılmalı ve öğretimde uygun olan strateji, yöntem ve teknikler ile kaynaklar ortaya konulmalıdır. Bu kapsamda değer eğitimi çeşitli kaynaklardan yararlanılmaktadır. Edebi eserler içinde yer alan çocuk edebiyatı ürünleri de Karatay'a (2007a) göre değer eğitimi için kullanılabilir kaynaklar arasında yer almaktadır.

Edebi eserler, yaşama ayna tutarak bir toplumun yaşam biçimlerini, gelenek, görenek ve değerlerini gelecek nesillere aktarmaktadır (Yılar, 2016). Bu bağlamda edebi eserler insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesi, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi noktasında önemli rol oynamaktadır (Karatay, Destebaşı ve Demirbaş 2015). Çocuk edebiyatı ise özellikle 2-14 yaş arası çocuklara yönelik olarak hazırlanmış; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve algısal gelişimini destekleyen ve onu geliştiren pek çok faktörü içinde barındıran onların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı eserleri kapsamaktadır (Demirel, 2010; Genç ve Yalınkılıç, 2011). Masal, hikâye, destan, roman, anı, biyografik eserler, gezi yazıları, tekerleme, bilmece, şiir, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar çocuk edebiyatı ürünlerine örnek gösterilebilir (Geçgel ve Demir, 2012). Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri konuları, kahramanları ve anlatım

teknikleri açısından çocukların renkli ve masum dünyasını zenginleştirmeyi ve onlara birtakım değerleri ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır (Arseven, 2005). Bu bağlamda çocuk düzeyine uygun bir dille kaleme alınmış, çocuk duyarlılığıyla örülmüş, eğitici yönüyle ortaya çıkan ve çocukta olumlu izlenim bırakmayı amaçlayan (Karatay, 2007b) çocuk edebiyatı ürünleri çocukların dil gelişimlerini, kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyerek iç ve dış dünyalarına katkıda bulunurken aynı zamanda onlara insani değerler de kazandırmaktadır. Çocukların topluma uyumlu hale getirilmesi; çevreye ve hayvanlara karşı duyarlılık kazanmalarının sağlanması ve onlara ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünleri önemli rol oynamaktadır (Akçay ve Baş, 2015; Arseven, 2005; Deveci, Belet, Türe, 2013; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014). Kendisi için oluşturulan bu ürünlerde kendi hayatının benzeriyle karşılaşan çocuk, yazılan veya anlatılanla yaşadıkları arasında bağlantı kurma ve karşılaştırma yapma fırsatını yakalamaktadır (Karatay, 2007b). Çocuğu doğrudan eğitmek amacı taşımayan bu ürünler çocuğun çevreyi algılamasına ve karşılaşabileceği durumlar karşısında olumlu tutum ve davranışlar sergilemesine imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda çocuk edebiyatı denildiğinde ilk akla gelen türlerden biri olan masal (Aslan, 2016) da çocuğun düşünce ve ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra çocukta milli ve evrensel değerlere ilişkin bir bilinç uyandırmaktadır. Gerçek hayatta olduğu gibi masalarda da iyi ile kötü, doğru ile yanlış, güzel ve çirkin, güçlü ve zayıf bir arada bulunmaktadır (Helimoğlu Yavuz, 1998). Çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan edebi ürünlerden biri olan masallar (Uçak, 2010), sembolik unsurlardan ayıklandığında ortaya gerçek hayat çıkmaktadır. Masallar, çocuk ruhunu besleyip hayal dünyasını zenginleştirirken gerçeği dolaylı olarak anlatarak çocuğu hayata dolayısıyla geleceğe hazırlamaktadır (Şirin, 1994). Ürünü oldukları toplumun kültürel aynaları olan masalarda, kahramanlar ve olay örgüsü aracılığıyla; yaşam deneyimlerinden hareketle yeni yetişen kuşaklar uyarılmaya, yönlendirilmeye, eğitime ve hayata hazırlanmaya çalışılmaktadır. Başka bir deyişle masallar, kültürün nesilden nesile aktarılmasına, toplumların maddi ve manevî değerlerinin korunup yaşatılmasına hizmet etmektedir (Helimoğlu Yavuz, 1998; Şirin, 1994).

Yeni kuşaklara aktarılmak istenen değerlerin niteliği kadar bu değerlerin nasıl aktarıldığı da önem arz etmektedir. Bu noktada çocuklara değerlerin kazandırılmasında doğrudan ya da dolaylı değer eğitimi yaklaşımları kullanılabilir (Belet ve Deveci, 2008). Değer eğitiminde kullanılacak edebi ürünlerde doğrudan öğüt vermek yerine sebep-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmalıdır. Ayrıca bu ürünler çocuğun esnek düşünmesine ve yaratıcılığına hizmet etmeli, onun duyuşsal dünyasını beslemeli, ilgisini çekmeli, merak uyandırmalı ve onu öğrenmeye karşı güdülemelidir (Güleryüz, 2006). Çocuğun anlama ve kavrama yetisi göz önünde bulundurulduğunda öğretilmek istenen değerlerin masal kurmacası içinde etkin bir şekilde iletilebileceği söylenebilir (Uçak, 2010). Nitekim Demirel (2010) de çocuklar için yazılan edebi eserlerde verilmek istenen iletilerin çocuğun gelişim alanlarını olumlu etkilemesi gerektiğini ifade etmekte ve bu iletilerin onun yaşam gerçeklerine uygun olarak sanatsal bir dille, doğrudan değil ama anlaşılır bir üslupla verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Genellikle eserlerini masal tarzında yazan ve hayal ürünü olaylar içinde hayatın gerçeklerini dolaylı yoldan okuyucuya aktarmayı amaçlayan Samet Behrengi'nin (Erkan ve Aykaç, 2014) Küçük Kara Balık adlı kitabının değer eğitiminde kullanılabilir eserlerden biri olduğu düşünülmektedir. Küçük Kara Balık, İranlı yazar Samed Behrengi'nin ilk olarak 1968 yılında yayımlanan masal türündeki bir yapıttır. Bu yapıtta, denizin en derin sularında yaşayan yaşlı bir balığın, çocuklarına ve torunlarına anlattığı bir öyküden yola çıkılmıştır. Masalda bir ırmakta yaşayan küçük kara balığın, çevresindeki bütün baskılara rağmen denize ve özgürlüğe ulaşma çabası, karşılaştığı zorluklara karşı direnerek yaşamı pahasına amacına ulaşması ve geride kalıp onu engellemeye çalışan bütün balıklara yol gösterici olması anlatılmaktadır.

Behrengi eserlerinde iletilerin çocuklara aktarılmasında dolaylı değer eğitimi yaklaşımına paralel olarak genellikle dolaylı yoldan aktarım dilini kullanmıştır (Erkan ve Aykaç, 2014). Bu tür bir anlatım tarzıyla Behrengi, anlam oluşturma sorumluluğunu çocuğa bırakmış ve böylece oluşturulan anlamların çocuğun zihninde daha kalıcı bir yer edinmesini sağlamıştır. İletilmek istenen değerleri çocuklara aktarırken zihnindeki düşünceyi doğrudan ifade etmek yerine cümlelere örtük anlamlar yükleyerek metnin içerisine sindirmiştir (Akçay ve Baş, 2015). Bu bakımdan Küçük Kara Balık kitabının kullanılan dil ve içerdiği eğitsel iletiler bakımından önemli ve nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde Türkiye’de çocuk edebiyatı ürünleri hem nicelik hem de nitelik bakımından gelişme göstermekte ve bu anlamda hem dünya çocuk edebiyatı ürünlerine hem de nitelikli yerli yapıtlara kolaylıkla ulaşılabilir. Bu gelişmelerle birlikte, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk psikolojisi ve eğitimi açısından yeterince değerlendirilmediği ve bu ürünlerin iletilerinin çocuğa gerçek anlamda ulaşip ulaşmadığının araştırılmadığı görülmektedir. Bu ürünlerin hem yapı ve biçim olarak hem de okuyucuları olan çocukların gelişimlerine olan katkıları bağlamında değerlendirilmeleri gerekmektedir (Zeytinoğlu, 1979). İlgili alanyazın incelendiğinde değer eğitimi açısından çoğunlukla ders kitaplarının incelendiği göze çarpmaktadır (Belet ve Deveci, 2008; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Doğan ve Gülüşen, 2011; Fırat ve Mocan, 2014; Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013; Şentürk ve Aktaş, 2013; Yılar, 2016). Ancak özellikle ilkököl döneminde çocuk edebiyatı ürünleri öğrencilerin okuma ilgileri bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda çocuk romanları, masal, hikâye, fabl gibi çocuk edebiyatı ürünlerinin de değer eğitimi açısından ele alındığı görülmektedir (Akçay ve Baş, 2015; Akkaya, 2014; Arıcı, 2016; Aslan, 2016; Batur ve Yücel, 2012; Deveci, Boyacı ve Türe, 2013; Erdal, 2009; Genç ve Yalınkılıç, 2011; Karatay, 2007a; Uzuner Yurt ve Şimşek, 2016). Ancak ilgili alanyazında Samed Behrengi’nin kitaplarının değer eğitimi bakımından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki Türkyılmaz’ın (2015) yaptığı bir araştırmaya göre çocuk edebiyatı denildiğinde Samed Behrengi sınıf öğretmenlerinin ilk aklına gelen yazarlar arasındadır. Ayrıca Samed Behrengi’nin eserleri farklı çalışmalara da konu olmuştur (Akçay ve Baş, 2015; Erkan ve Aykaç, 2014; Ertan, 2011; Kodal Gözütok, 2008). Yapılan araştırmalar Küçük Kara Balık kitabının eğitsel iletiler bakımından zengin olduğunu ortaya koymuştur (Akçay ve Baş, 2015). Bu bağlamda bu araştırmada Samed Behrengi’nin masal türünde yazılmış olan Küçük Kara Balık kitabının içerdiği değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Samed Behrengi’nin dünya çapında ünlü olan, yedi yaş üstü masal kitabı olarak önerilen, 1968 yılında İran’da Çocuk Kitapları Şurası tarafından yılın kitabı seçilen (Kodal Gözütok, 2008) ve Bratislava ve Bologna Dünya Çocuk Kitapları Fuarlarında ödüller almış ve farklı çevirmenler tarafından Türkçeleştirilmiş yapıtı Küçük Kara Balık kitabının içerdiği değerler bakımından incelenmesinin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Küçük Kara Balık kitabındaki değerlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada analitik araştırma modeli benimsenmiştir. Pek çok eğitim araştırmasında benimsenen nitel ve nicel araştırma sınıflamasına uymayan analitik araştırmalarda doküman incelemesi yöntemiyle olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler analiz edilir. Araştırmacı, kavramı ya da doğrudan gözlenebilen/gözlenemeyen geçmiş bir olayı anlamak için verileri tanımlar, araştırır ve sonra sentezler. Ayrıca otantik

dokümanlar analitik araştırmalarda temel veri kaynağıdır. Tarihsel analiz, hukuki analiz ve kavram analizi olarak sınıflandırılan analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerir. Analitik araştırmalarda elde edilen bilginin bağlamı yansıtılması gereklidir (McMillan, 2004; McMillan ve Schumacher, 2014). Doğrudan etkileşim gerektirmeyen analitik araştırma modeli genellikle dokümanlara dayalı veri toplama ve analiz esasına dayalıdır (Burkett, 1990). Bu bağlamda araştırmada Samed Behrengi'nin masal türünde yazılmış olan "Küçük Kara Balık" kitabı doküman olarak kabul edilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Araştırmada Samed Behrengi'nin masal türünde yazılmış olan "Küçük Kara Balık" kitabı temel alınmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi yazılı verilerin ana içeriği ve mesajlarını özetleme ve raporlama sürecini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, yazılı verilerin içeriğinin titiz analizi, incelenmesi ve doğrulanması için sistematik bir prosedür setini tanımlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Araştırmanın içerik analizi sürecinde öncelikle veriler kodlanmış, temalar belirlenmesinin ardından da temaların uygunluğu kontrol edilip son hali verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Merriam (2016) içerik analizi sürecinde temalar belirlenirken araştırmacının kendisinin ve alanyazında bulunan kaynakların temel alınmasını önermiştir. Bu öneri dikkate alınarak çalışma kapsamında da kodlar oluşturulduktan sonra kodlara uygun temalar belirlenirken ilgili alanyazında yer alan kaynaklardan biri olan Schwartz'ın (1992) ve Rokeach'ın (1973'den aktaran Yiğittir, 2012, s.3) değer sınıflamaları temel alınmıştır. Araştırmada doküman incelemesi ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık; aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik); tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Inandırıcılık: Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için Creswell (2013, s.201-202), çeşitleme, üye kontrolü, derinlemesine betimleme ve zenginliğin kullanılması, araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılığın açıklanması, negatif ya da uyumsuz bilginin tanıtımı, alanda uzun zaman geçirilmesi, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici kullanma olmak üzere sekiz farklı strateji belirlemiştir. *Çeşitleme* veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenmektedir. Bu araştırmada analiz süreci üç farklı araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. *Akran değerlendirme*, araştırmacıdan farklı bir yorumu ve farklı birine yetki vermeyi içererek geçerliği arttıran bir stratejidir. Araştırmanın nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış ve konu üzerinde bilgiye sahip kişiler tarafından incelenmesi istenerek araştırmacının geçerliği artırılır. Bu kapsamda bu araştırmada yöntem belirleme ve içerik analizi sürecinde uzman kişilerden destek alınmıştır. *Dış denetleyici kullanma*, inandırıcılık kapsamında yer alan bir diğer maddedir. Nitel araştırmalarda araştırmacının birçok yönünün incelenmesi için bağımsız bir araştırmacının araştırmaya dâhil edilme süreci, araştırmacının inandırıcılığının sağlanması adına önemlidir. Bu kapsamda araştırmacılar, analiz raporlarını bağımsız bir araştırmacıya göndererek kontrol edilmesini sağlamıştır. Bunun yanında, inandırıcılığın artması için bu araştırmada doküman, üç farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve analizler karşılaştırılmıştır. Tüm araştırmacıların gerçekleştirdikleri analizler çerçevesinde fikir birliğine varana kadar tartışmalar yapılmış ve analizler son halini almıştır.

Aktarılabilirlik: Araştırmalarda aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme bulunmaktadır (Erlandson vd., 1993, s.140). *Ayrıntılı betimleme* araştırmacının dayandığı verilerin

yeterli düzeyde betimlenmesini ve elde edilen ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yorum katmadan aktarılmasını kapsamaktadır. Doğrudan alıntılar bu amaçla sıkça kullanılmaktadır. *Amaçlı örnekleme* ise, hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacı güden bir örnekleme yöntemidir. Bu amaç, nitel araştırmada aktarılabilirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.282). Bu bağlamda araştırmacılar verilerin sunulması sırasında, oluşturulan temaları herhangi bir yorum katmadan ve doğrudan alıntılar ile sunarak ayrıntılı bir betimleme yapmıştır.

Tutarlılık: Araştırmalarda güvenilirlik tutarlılığa önem vererek sağlanmaktadır. Tutarlılık; olay ve olguların değişken olduğunu kabul etmek ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtmak anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.282). Araştırmacının tüm araştırma sürecinde tutarlı davranması önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda araştırmacılar önce bireysel olarak yaptıkları kodlamalar sırasında, daha sonra da güvenilirliğin sağlandığı görüş birliği aşamasında kodlara ilişkin ifadelerde tutarlılık sağlamışlardır.

Teyit Edilebilirlik: Araştırmalarda bağımsız olan bir uzmanın, araştırma sürecindeki verilere, veri toplama araçlarına ve analizlerine ilişkin değerlendirmeler yapması araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır (Erlandson vd., 1993, s.142). Teyit edilebilirlik kapsamında araştırmada ham veriler ve analizler uzman denetimine sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Küçük Kara Balık kitabında yer alan değerlere ilişkin elde edilen bulgular; Küçük Kara Balık kitabında ortaya çıkan temalar (değer alanları) ve Küçük Kara Balık kitabındaki temalar altında yer alan değerler şeklinde sunulmuştur.

Küçük Kara Balık Kitabında Ortaya Çıkan Temalar (Değer Alanları)

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Küçük Kara Balık kitabında yer alan temalar; başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, güvenlik, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrenselcilik ve güçtür. Küçük Kara Balık kitabında yer alan değerlere ilişkin temalar incelendiğinde, bunların Schwartz (1992) ve Rokeach (1973) tarafından yapılan değerler sınıflamasındaki değerlerle benzer olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu değerler Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2015, s.5) belirtilen “*Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek*” ve “*Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımlarını sağlamak*” genel amaçlarına da hizmet eder niteliktedir. Şekil 1’de yıldızla belirtilmiş olan değerler Schwartz’ın (1992) değer sınıflaması içinde yer almayıp, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması sonucunda ulaşılan ve bu sınıflamadaki uygun temalara yerleştirilen değerlerdir. Kırmızıyla belirtilen değerler ise Küçük Kara Balık kitabında desteklenmeyen değerleri ifade etmektedir.

Küçük Kara Balık Kitabındaki Temalar Altında Yer Alan Değerler

Küçük Kara Balık kitabında yer alan değerler, bu değerlerin ortaya konma sıklığı göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Özyönelim

Özyönelim teması ile ilgili olarak kitapta merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, yaratıcı olmak, açık sözlülük, özgüven, kararlı olmak değerleri bulunmaktadır. Özyönelim temasının altında yer alan kararlılık değerine yönelik:

“Küçük balıklardan biri: - Pelikanın yolunuzu tuttuğunu biliyor musun?”

Kara Balık: - Evet, biliyorum.

Bir başkası: - Pelikanın ne kadar büyük torbası olduğunu da biliyor musun peki?”

Kara Balık: - Bunu da biliyorum.

Küçük balık: - Yine de gitmek istiyorsun, öyle mi?”



Şekil 1. Küçük Kara Balık Kitabında Yer Alan Temalar

Kara Balık: - Evet, ne olursa olsun, gideceğim.” diyalogu kitabın kahramanının tüm zorluklara karşın amacından kararlılıkla vazgeçemeyeceğini ifade etmektedir. Yine özyönelim temasının alt teması olan merak değerine yönelik, *“Irmağın nereye kadar gittiğini görmek istiyorum. Aylardır bu irmağın sonu neresi diye düşünüp duruyorum. Ama hâlâ işin içinden çıkamadım. Dün geceden beri gözümde uyku girmedi.”* ile *“Ben böyle gezmelerden bıktım artık. Yola düşüp gitmek, başka yerlerde neler olup bittiğini öğrenmek istiyorum.”* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Kendi amaçlarını seçme değeri ile ilgili kitapta *“Bu yorucu gezmeleri sürdürmek istemiyorum. Göz açıp kapayana kadar sizler gibi yaşanmış olacağım ve eskisi gibi gözü, kulağı kapalı kalacağım. İstemiyorum, anlıyor musunuz?”* ile *“Hiç kimse aklıma filan girmedi. Benim aklım, fikrim var; anlıyorum; gözüm var, görüyorum.”* ifadeleri bulunurken, özgürlük değeri ile ilgili *“İyisi mi şöyle bir dolaşayım. Sonra gelir sizin grubunuza katılırım. Kara Balık deniz balıklarının sürüsünden ayrılıp tek başına yüzmeye başladı.”* ve açık sözlü olmak değeri ile ilgili *“Ben ne kötümserim, ne korkak. Gözümün gördüğünü, aklımın söylediğini dile getiririm.”* ifadesi yer almaktadır.

Özyönelim teması altında yer alan yaratıcı olmak değeri ile ilgili olarak masalımızın kahramanının kendini yutmak isteyen bir balıkçıl ile girdiği diyalogda *“Niçin beni diri diri yutmuyorsun? Ben öldükten sonra vücudu zehirle dolan balıklardanım. Karaya varana kadar ben ölmüş olurum ve bedenim zehirli bir torbaya dönüşür...”* diyerek kendini kurtardığı ifade ve yine yolculuğu sırasında onu yutan bir balıkçılın karnındaki küçük bir balıkla olan diyalogda *“...İçerden karnını parçalayacağım. Balıkçılın gıdıklanması için ben oraya buraya koşuşturmaya, dönüp dolanmaya başlayacağım. Ağzını açıp da kah kah gülmeye başlayınca sen fırla dışarı.”* ifadesi yaşadığı zorluk karşısında bulduğu yaratıcı çözümlere örnek olarak verilebilir. Yine özyönelim temasına yönelik olarak kahramanımızın *“Kertenkeliciğim, Ben Küçük Kara Balığım. Nehrin sonunu bulmaya gidiyorum. Senin akıllı ve bilgili bir varlık olduğunu düşünüyorum. Bir şey sorabilir miyim?”* ifadesi hem merak hem saygı hem de takdir etme değerlerine örnek olarak verilebilir.

Uyarılım

Uyarılım teması ile ilgili olarak kitapta cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak ve değişken bir hayat yaşamak değerleri bulunmaktadır. Uyarılım temasının altında yer alan değişken bir hayat yaşamak değerine yönelik dar bir çevrede, farklı şeyleri keşfetmeye uygun olmayan bir yaşamı vurgulayan *“geceleri yosunların altında uyuyorlardı. Bir defacık olsun evlerinden ay ışığını görmek küçük balığın özlemiydi.”* ifadesi ve *“Hanımefendi, kime bilgin, filozof diyorsunuz bilmem ama bu dolaşmalardan sıkıldım artık.”* ifadesi örnek olarak verilebilir.

Cesur olmak değerine ise korkuların üstesinden gelmeyi vurgulayan, *“Birkaç küçük balık Kara Balık’la birlikte gitmeyi düşündülerse de büyük balıklardan korktukları için çıtları çıkmadı. Birkaçı da “Pelikan olmasa, seninle geldik. Ama pelikanın torbasından korkuyoruz” dediler. Siz çok düşünüyorsunuz. Hep düşünmek, hep düşünmek gerekmez. Yola çıkınca korkunuz mutlaka geçer.”* ile *“Ay: - Dünya çok büyük. Her tarafı dolaşamazsın. Balık: - Olsun; gidebildiğim kadar gideceğim.”* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

İyilikseverlik

İyilikseverlik teması ile ilgili olarak kitapta anlamlı bir hayat, gerçek arkadaşlık, dürüst olmak, yardımsever olmak, bağışlayıcı olmak, cömertlik, merhamet, sevgi, özveri, saygı ve takdir etme değerleri bulunmaktadır.

İyilikseverlik temasının alt temalarından biri olan anlamlı bir hayat değerine yönelik bu çalışmanın başlığına da yön veren; *“Balıkların çoğu yaşlandıkları zaman ömürlerini boşu boşuna geçirdiklerinden yakınurlar. Sürekli sızlanır, lanet okur, her şeyden şikâyet ederler. Ben bilmek istiyorum; gerçekten de yaşamak dediğimiz şey şu bir avuç yerde yaşlanıncaya kadar dolaşıp durmaktan mı ibaret; yoksa dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?”* ifadesi yer almaktadır. Gerçek arkadaşlık değeri ile ilgili olarak ölen arkadaşı hakkında annesinin kötü sözlerine tepki olarak kahramanımızın *“Yeter anne! Benim arkadaşımı o...”* sözleri ve *“Balıklar Küçük Kara Balığı yakalamaya geldiklerinde dostları etrafını çevirip tehlikeden kurtardılar.”* ifadesi örnek olarak verilebilir.

Yardımsaver olmak değeriyle ilgili olarak kertenkelenin kahramanımıza: *“Bir şey değil canım. Bende bu hançerlerden çok var. Boş kaldığım zamanlar oturup bitki dikenlerinden hançer yapar, senin gibi akıllı balıklara veririm.”* şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilirken, kitapta takdir etme değeri ile ilgili *“Nasıl unutturuz seni? Bizi sen uyandırdın; önceden hiç düşünmediğimiz şeyleri öğrettin bize. Görüşmek üzere bilgili ve yürekli dostumuz.”* ifadesi ve bağışlayıcı olmak değeri ile ilgili *“Sizin bu denli kendini beğenmiş olduğunuzu tahmin etmezdim. Yine de affediyorum sizi. Çünkü cahilliğinizden böyle konuşuyorsunuz.”* ifadesi yer almaktadır.

Uyma

Uyma teması ile ilgili olarak kitapta kibarlık, özkontrol ve itaatkâr olmak değerleri bulunmaktadır. Bunlardan itaatkâr olmak değeri kitapta desteklenmeyen bir değerdir. Başka bir ifade ile itaatkâr olmak Küçük Kara Balık kitabında olumsuz bir özellik olarak vurgulanmaktadır.

Hem kibarlık hem de itaatkâr olmak ile ilgili *“Böyle büyük lafları bırak bir yana; kalk, dolaşmaya çıkalım. Şimdi laf değil, gezinti zamanı!- Hayır anneciğim. Ben böyle gezmelerden bıktım artık.”* ifadesi örnek olarak verilebilir.

Başarı

Küçük Kara Balık kitabında başarı teması ile ilgili olarak zeki olmak, başarılı olmak, sözü geçen biri olmak, yetkin olmak ve mantıklı olmak değerleri bulunmaktadır. Küçük Kara Balığın annesiyle olan diyalogunda söylediği, *“Her şeyin bir sonu olmaz mı? Gece sona erer, gündüz sona erer, ay öyle, yıl öyle...”* ile *“Şu su birikintisinden dışarı çıkamayan sizler nasıl dem vurursunuz dünyayı dolaşmaktan?”* ifadeleri mantıklı olmak değerine, *“Niçin beni diri diri yutmuyorsun? Ben öldükten sonra vücudu zehirle dolan balıklardanım.”* ifadesi zeki olmak değerine örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda Küçük Kara Balığın yolculuğu sırasında bir balıkla olan diyalogundaki *“Balıkçılı öldürüp balıkları kurtarmak, huzura kavuşturmak istiyorum. Ama önce seni dışarı göndermeliyim; yoksa bir çuval inciri berbat edersin.”* ifadesi de yetkin olmak ve sözü geçen biri olmak değerlerine örnek olarak verilebilir.

Hazcılık

Hazcılık teması ile ilgili olarak kitapta hayattan tat almak ve zevk değerleri bulunmaktadır. *“Taklalar atarak çağlayanlardan düşmek ve yüzmeye devam etmekten hoşlanıyordu artık. Güneşin sıcaklığını sırtında hissettikçe kuvvet alıyordu.”* ifadesi hayattan tat almak değerine örnek olarak verilebilir.

Güvenlik

Küçük Kara Balık kitabında güvenlik teması ile ilgili olarak bağlılık, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, işbirliği ve toplumsal düzenin sürmesini istemek değerleri bulunmaktadır. Bunlardan

toplumsal düzenin sürmesini istemek değeri tıpkı itaatkâr olmak gibi kitapta desteklenmeyen değerlerden biridir.

Toplumsal düzenin sürmesini istemek değeri ile ilgili “*Anne ile yavrusu sabahtan akşama dek birbirinin peşine düşer, bazen öbür balıklara karışır, hızlı hızlı küçücük bir mekânda dolaşır dururlardı.*” ile “*...Dünya burası işte; yaşam ise işte yaşıyoruz, varız...*” ifadeleri, küçük kara balığın yolculuğa çıkmak istemesi karşısında diğer balıklarla girdiği diyalogda geçen “*Üçüncüsü: - Bunlar gençlik hevesidir; gitme. Dördüncüsü: - Buranın suyu mu çıktı? Beşincisi: - Başka dünya münya yok. Dünya burası işte; geri dön. Altıncısı: - Aklını başına toplar da dönersen, o zaman senin akıllı bir balık olduğuna inanırız.*” ifadesi ile “*Ne günlere geldik bak! Artık çocuklar annelerine akıl öğretiyorlar! Bak şu bücüre, nerelere gitmek istiyor! Dünyada neler olup bitiyor, gidip göreceğim diye tutturdu da tutturdu. Boyundan büyük laflar işte!*” ifadeleri toplumsal düzenin devam etmesini istemenin yazar ve masal kahramanı tarafından daha geleneksel ve olumsuz bir durum olarak karşılandığına ilişkin örnek olarak verilebilir.

Güvenlik teması kapsamında yer alan işbirliği değeri ile ilgili küçük karabalığın yolculuğunun sonunda denize ulaştığı zaman balıklarla girdiği diyalogunda geçen “*Her zaman bir arada değiller. Balıkçı ağ attığı zaman, ağın içine girip denizin dibine kadar çekerler ağı... İstediyin zaman bizim grubumuza girebilirsin....Balıkçının ağını kaçırırken ben de sizinle olmak isterim.*” ifadeleri işbirliğine dönük örneklerdendir. Aile güvenliği ile ilgili de “*Kara Balığın annesi: - Çekilin kenara! İlişmeyin çocuğuma!*” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Geleneksellik

Geleneksellik teması ile ilgili olarak kitapta alçak gönüllü olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak değerleri bulunmaktadır. Bunlardan hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak değerleri kitapta desteklenmeyen diğer değerlerdendir.

Geleneklere bağlı olmak değeri ile ilgili “*Ne günlere geldik bak! Artık çocuklar annelerine akıl öğretiyorlar!*” ifadesi, hayatın verdikleri kabullenmek değeri ile ilgili ise “*Boşuna uğraşıyorsun sen. Biz her gün sabahtan akşama kadar dünyayı dolaşırız; ama kendimizden, annemizden, babamızdan başka kimse görmeyiz. Kurtçukları hesaba katmıyoruz tabii.*” ifadesi örnek olarak verilebilir. Yine geleneksellik teması altında yer alan alçak gönüllü olmak değeri ile ilgili ise “*Küçük balığı görünce başladılar alay etmeye: - Aaaa, şunun kılığına bakın! Sen ne biçim yaratıksın böyle? Dünyada bizden güzeli yoktur. Senin gibi kılıksız ve rüküş değiliz.*” şeklinde olumsuz bir ifadeye yer verilmiştir.

Evenselcilik

Evenselcilik teması ile ilgili olarak kitapta açık fikirli olmak, güzelliklerle dolu bir dünya istemek, dünyada barış istemek, doğayla bütünlük içinde olmak, bilgiye saygı duymak ve şükran değerleri bulunmaktadır. Bilgiye saygı duymak değeri ile ilgili “*Kertenkeleciğim, Ben Küçük Kara Balığım. Nehrin sonunu bulmaya gidiyorum. Senin akıllı ve bilgili bir varlık olduğumu düşünüyorum. Bir şey sorabilir miyim?*” ifadesi, dünyada barış istemek değeri ilgili ise “*Lütfen terbiyenizi bozmayın. Benim adım "Küçük Kara Balık". Siz de adınızı söyleyin; tanışalım.*” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Güç

Güç teması ile ilgili olarak kitapta otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak ve liderlik değerleri bulunmaktadır. Bunlardan otorite sahibi olmak ve sosyal güç sahibi olmak değerleri kitapta kimi bölümlerde desteklenirken kimi bölümlerde desteklenmemektedir. Bu bağlamda sosyal güç sahibi

olmak değerine yönelik “Akılları sıra dünyadaki tek varlığın kendileri olduğunu ve mutlu olduklarını sanıyorlar. Ben de onlara gerçekten dünyanın kimin elinde olduğunu anlatmak istiyorum.” ile “Balıkçılı öldürüp balıkları kurtarmak, huzura kavuşturmak istiyorum. Ama önce seni dışarı göndermeliyim; yoksa bir çuval inciri berbat edersin.” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Otorite sahibi olmak değerine ilişkin ise etraftakileri yönetme gücüne sahip olmak anlamını taşıyan “Evet, affederim sizi ama bir şartla. Şu geveze balığı boğarsanız, özgürlüğünüzü kazanırsınız.” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumların geleceklerinin sağlam olması değer eğitimi yoluyla zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan kendileriyle ve çevreleriyle uyum içinde bulunan genç kuşakların yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada aktarılmak istenen duygu, düşünce, davranış şekilleri ve toplumsal değerler, edebi eserler aracılığıyla daha kalıcı olarak verilebilir (Erdal, 2009). Çünkü edebi eserler bireysel ve toplumsal değerleri içinde barındıran zengin kaynaklardır (Karatay, Destebaşı, ve Demirbaş 2015). Bu bağlamda çalışmada Samet Behrengi tarafından yazılan Küçük Kara Balık masal kitabı değerler bakımından incelenmiştir. İncelenen masalda, gençlik günlerini yaşayan, hayatının sonuna kadar tıpkı büyükleri gibi yaşadıkları küçücük ırmakta sıkışıp kalmak ve ömrünü burada geçirmek istemeyen, sürekli denizleri düşleyen küçük bir balığın başından geçenler anlatılmaktadır. Küçük Kara Balık, annesinin, komşularının ve arkadaşlarının karşı çıkmalarına rağmen ırmağın öteki ucuna doğru bir yolculuğa çıkar. Bu yolculukta, keseli pelikanların, testere balıklarının, yengeç ve karabatakların tuzaklarıyla karşılaşır ve birçok tehlike atlatır. Küçük kara balık yolculuğu boyunca, kararlılığı, akli, açık görüşlülüğü ve mücadeleçiliğiyle okuyuculara birçok mesaj vermektedir (Kodal Gözütok, 2008).

İlkokul çağındaki çocuklara, değerlerin aktarılmasına yönelik iyi bir kaynak olduğu düşünülen Küçük Kara Balık kitabında araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, güvenlik, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve gelenekselliklerdir. Bu temalar alanyazında sıklıkla kullanılan Schwartz’ın (1992) değer sınıflandırmasına paralellik göstermiş ve bulgularda da olduğu gibi sonuçlar bu sınıflama doğrultusunda ortaya konularak tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Küçük Kara Balık kitabında özyönelim teması ile ilgili merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, yaratıcı olmak, açık sözlülük, özgüven, kararlı olmak; uyarılma teması ile ilgili cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak ve değişken bir hayat yaşamak değerleri yer almaktadır. İyilikseverlik temasında anlamlı bir hayat, gerçek arkadaşlık, dürüst olmak, yardımsever olmak, bağışlayıcı olmak, cömertlik, merhamet, sevgi, özveri, saygı ve takdir etme değerleri, uyma temasında kibarlık, özkontrol ve itaatkâr olma, başarı temasında ise zeki olmak, başarılı olmak, sözü geçen biri olmak, yetkin olmak ve mantıklı olmak değerlerinin bulunduğu görülmüştür. Hazcılık teması ile ilgili hayattan tat almak ve zevk, güvenlik teması ile ilgili bağlılık, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, işbirliği ve toplumsal düzenin sürmesini istemek değerleri, geleneksellik teması ile ilgili alçak gönüllü olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca evrenselcilik teması ile ilgili açık fikirli olmak, güzelliklerle dolu bir dünya istemek, dünyada barış istemek, doğayla bütünlük içinde olmak, bilgiye saygı duymak ve şükran değerleri bulunurken güç teması ile ilgili otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak ve liderlik değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük Kara Balık kitabında yer alan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, güvenlik, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve geleneksellik temalarındaki değerlerin alanyazındaki çocuk kitapları ve ders kitaplarında ortaya konan değerlerle paralellik gösterdiği ancak ifade edilme sıklığı bakımından farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Örneğin Akkaya'ya göre (2014) masallarda en sık rastlanan değerler geleneksellik, güç, başarı, haz, uyarılma, güvenlik, uyma, iyilikseverlik ve özyönelimdir. Evrenselcilik değerine ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu iki araştırmada ortaya çıkan değerler, evrenselcilik dışında birbiriyle örtüşür niteliktedir.

Araştırma sonuçları Küçük Kara Balık kitabında en çok vurgulanan değerlerin; özyönelim ve uyarılım olduğunu göstermektedir. Akkaya'nın (2014) yaptığı bir çalışmada Keloğlan masallarında en sık rastlanan değerlerin sırasıyla geleneksellik, güç ve başarı olduğu; Kaygana vd. (2013) resimli çocuk kitaplarında sırasıyla en fazla uyma, hazcılık, geleneksellik, iyilikseverlik, uyarılım ve evrenselcilik değerlerine; en az ise güç, güvenlik ve başarı değerlerine yer verildiğini bulmuşlardır. Bu bağlamda bu araştırmada en çok vurgulanan değerler Kaygana vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada geçen uyarılım değer alanıyla paralellik göstermekte fakat diğer değer alanları bakımından örtüşmemektedir. Alanyazındaki bir başka çalışma olan Körükçü, Acun Kapkırın ve Aral'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre incelenen kitaplarda en fazla uyma ve hazcılıkla ilgili değerlere yer verilirken, en düşük değer dağılımı güç olarak görülmekte ve bu noktada bu çalışmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu durum Küçük Kara Balık kitabıyla verilmeye çalışılan iletinin klasik bir masaldan farklı olarak farklı olana merak duyulması, sürekli bir öğrenme çabasının olması, kendini geliştirme ve yenileme isteği ile kişilik gelişimine katkı sağlanması gibi amaçlarının olması biçiminde açıklanabilir.

Körükçü, Acun Kapkırın ve Aral (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre incelenen resimli çocuk kitaplarında; en çok kurallara uyma, kibar olma ile hazcılık temaları yer almaktadır. Bu kategoride eğlenerek öğrenmenin, hayatta iyi ve etkili zaman geçirmenin önemli olduğu yönünde değerlere yer verilmiştir. Geleneksellik kategorisinde dini ve geleneksel fikirleri kabul etme, alçak gönüllülük ve ılımlı olma üzerinde durulmaktadır. Uyarılım kategorisinde heyecanlı bir yaşam, cesaret ve yenilik üzerinde durulmaktadır. Özyönelimli olma kategorisinde düşünce ve eylem seçiminde bağımsızlık, keşfetmek, yaratıcılık, meraklı olma, özgürlük; evrenselcilik kategorisinde bütün doğa ve insanların iyiliğini korumak için tolerans sahibi olma, takdir etme, açık fikirli olma, erdemli olma, sosyal adalet, eşitlik, barış ve çevreyi koruma üzerinde durulmaktadır. Sözü edilen araştırmanın sonuçları; özyönelim, uyma ve uyarılım temalarında yer alan değerlerin resimli çocuk kitaplarında sıklıkla yer alması ve Küçük Kara Balık kitabının da bu temalardaki değerler üzerinde ana tema olarak durması bağlamında paralellik taşımaktadır. Ayrıca her iki araştırmada da geleneksellik, evrenselcilik, uyarılım ve özyönelim temaları altında yer alan değerlerin de benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra bu araştırmada ortaya çıkan dürüstlük, yardımseverlik, kibarlık, işbirliği, cesaret, hoşgörülü olma, takdir etme, merhamet, barış, cömertlik gibi değerlerin alanyazında yer alan Doğan ve Gülüşen (2011), Deveci, Belet ve Türe (2013), Fırat ve Mocan (2014) ve Karatay (2007a) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ortaya çıkan değerler ile örtüştüğü söylenebilir. Bu durum, gerek ders kitaplarında gerekse çocuk kitaplarında çocuklara kazandırılmaya çalışılan temel değerlerin benzer olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu, Küçük Kara Balık kitabında en çok vurgulanan değerlerin merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, açık sözlülük (özyönelim), cesur olmak (uyarılım), anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) ve kibarlık/nezaket (uyma) olduğudur. Ayrıca masalda toplumsal düzenin sürmesini istemek (güvenlik), itaatkâr olmak (uyma), hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak (geleneksellik), otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi

olmak (güç) gibi değerlerden sıklıkla söz edilmekle birlikte bu değerler desteklenmemektedir. Bu durum Çolaker'in (2009) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Nitekim ilgili çalışmada da Küçük Kara Balık karakterinin sorgulayan, meraklı, özgüveni tam, cesur, girişken, yeniliklere açık, öğrenmeye ve keşfetmeye hevesli, kendi doğrularına göre hareket eden ve kendisine ters gelen düşüncelere karşı çıktığı için yaşadığı toplum tarafından eleştirilen bir kişilik yapısı olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre alçak gönüllü olma, cömertlik, sevgi, takdir, özveri gibi değerlerden daha az sıklıkla söz edilmektedir. Bu durum alanyazına göre kitabın yazarı ve Küçük Kara Balık kitabına olan yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Behrengi'ye göre, insanın sorunu, insanca ve düşünerek yaşamayı öğrenmektir. Bu yüzden masalın kahramanını da çevreyi ve koşulları sürekli sorgulayan, kurulu düzene aykırı çıkışlar yapan, aldığı kararların arkasında duran ve başına geleceklere aldırmandan yoluna giden Küçük Kara Balık olarak seçmiştir. "Masalda ana tema aslında, öteyi arama düşüncesidir. Öteyi arama düşüncesi, yerleşik olanı sorgulama, geleneğin arkasındaki ya da dışındakini merak veya içinde yaşanan koşullardan daha iyisini umut etme duygusunun bir sonucudur. İnsan ya da toplumun ilerlemesi ve gelişmesi de bu duygunun ürünüdür." (Kodal Gözütok, 2008, s.39). Bu bağlamda da kitapta ortaya çıkan ve vurgulanan değerler yazarın bakış açısını yansıtmaktadır denilebilir.

Araştırma sonucunda Küçük Kara Balık kitabında sıklık açısından vurgulanan değerlerin alanyazındaki kimi çalışmalarla paralellik gösterirken kimileri ile ise örtüşmediği söylenebilir. Belet ve Deveci'ye (2008) göre ilköğretim 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarında da ortaya çıkan değerlerden olan nezaket/kibarlık, çocukların kendi yaşantılarıyla ilgili metinlerde kararlı olma ve insanlarla olan ilişkilerde güvenilir olma bağlamında ortaya çıkan dürüstlük değerleri Küçük Kara Balık kitabında da vurgulanan değerler arasında yer almaktadır. Şen (2008, s. 763) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belirtilen ders kitaplarında en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin iletildiği; misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerinin ise en az iletildiği sonucu Küçük Kara Balık Kitabında duyarlılık ve vatanseverlik değerlerine değinilmezken barış değerine yer verildiği sonucu bağlamında araştırmanın sonuçları ile kısmen örtüşmemektedir. Karagöz (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında en çok çalışkan olma, zorluklar karşısında yılmama, yaratıcı/yapıcı olma, sabırlı olma, canlıları sevme, yardımsever olma, öğrenmeye meraklı ve istekli olma, çalışma bilincini taşıma, araştırmacı olma değerlerinin yer almasının çalışmanın sonucunda bulunan değerler ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Güzel Candan ve Ergen (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre ise ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında barış değerinin en az işlenen değerlerden biri olduğu sonucu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada en çok vurgulanan iyilikseverlik, yardımlaşma/işbirliği, alçakgönüllülük, sevgi, arkadaşlık ve kibarlık değerleri Erdal'ın (2009) ve Dirican ve Dağlıoğlu'nun (2014) çalışmalarıyla örtüşmekte, ancak yine bu çalışmada en çok vurgulanan cesaret, liderlik ve barış değerlerinin söz konusu çalışmalarda en az vurgulanan değerler olması bağlamında örtüşmemektedir.

Şentürk ve Aktaş (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre ise Türkiye'de 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde okutulan ders kitaplarında yer alan evrensel değerlerin sıklık bakımından bir sıralaması yapıldığında her üç sınıf seviyesinde de en çok *sevgi* değeri üzerinde durulduğu, bunu *çalışkanlık/azim/ kararlılık* değerlerinin takip ettiği bulunmuştur. Kendini denetleyebilme değerine hiçbir sınıf seviyesinde yer verilmezken *kanaatkâr/ itaatkâr olma*, *temiz ve sağlıklı olmaya önem verme*, *iletişim kurabilme*, *bağışlama/ özür dileme*, *zamanı iyi kullanma*, *sadakat gösterme*, *yaratıcılık*, *teknolojik gelişmelere açık olma* değerleri ise en az işlenen değerler olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın

sonuçları Şentürk ve Aktaş (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla, azim, kararlılık ve özgüven değerlerinin sıklıkla işlenmesi bağlamında örtüşürken; itaatkâr, olma, kanaatkâr olma ve sadakat gösterme değerlerine az yer verilmesi bağlamında örtüşmemektedir.

Sonuç olarak araştırmada Küçük Kara Balık kitabında güç, başarı, hazcılık, uyarılım, güvenlik, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma, güvenlik, güç ve geleneksellik temaları bulunmaktadır. Bu temalar altında Küçük Kara Balık kitabında en çok vurgulanan değerler merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, açık sözlülük (özyönelim), cesur olmak (uyarılım), anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) ve kibarlık/nezakettir (uyma). Ayrıca masalda toplumsal düzenin sürmesini istemek (güvenlik), itaatkâr olmak (uyma), hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak (geleneksellik), otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak (güç) gibi değerlerden sıklıkla söz edilmekle birlikte bu değerler desteklenmemektedir. Bunun dışında alçak gönüllü olma, cömertlik, sevgi, takdir, özveri gibi değerlerden ise daha az sıklıkla söz edilmektedir. Bu bağlamda Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık kitabının özellikle ilkokul çağındaki çocuklara yönelik olarak; merak duymayı, özgür olmayı, kendi amaçlarını seçmeyi ve bağımsız olmayı vurgulayan özyönelim değerinin yanı sıra cesur olmayı vurgulayan uyarılım, yardımseverlik ve dürüstlüğü vurgulayan iyilikseverlik değerlerinin kazandırılmasında doğrudan ve dolaylı olarak düzenlenecek etkinliklerde kullanılması önerisi getirilebilir. Ayrıca değer sınıflaması içinde yer alan bu değerlerin kazandırılmasına yönelik Küçük Kara Balık kitabının etkisini belirlemek üzere deneme modelleri ile araştırmalar desenlenebilir.

Kaynaklar / References

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 312-324.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir İli örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104- 105.
- Aslan, C. (2016). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masalların duyarlılık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, (s.131-152). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, M. Z ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat İli örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 1031-1049.
- Beck, C. (1990). *Better schools: A values perspective*. London: The Falmer Press.
- Belet, D. ve Deveci H. (Mayıs, 2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Bilgin, N. (1999). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Burkett, G.L. (1990). Classifying basic research designs. *Family Medicine*, 22(2), 143-148.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çolaker, Ö. (2009). *Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık", Richard Bach'ın "Martı Jonathan Livingston" ve Cahit Zarifoğlu'nun "Motorlu Kuş" adlı öykülerindeki ana karakterlerin kişilik gelişimi, bireyselleşme ve toplumsallaşma açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ş. (2010). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deveci, H., Belet, D. ve Türe, H. (2013). Dede korkut hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 294-321.

- Dirican R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2, 44-69.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Eraslan, L. ve Erdoğan, E. (2015). Değerler, Gençlik ve Sivil Toplum Kuruluşları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 122-139.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-18.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. ve Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Ertan, G. G. (2011). Samed-i Behrengi'nin hikâyeciliği ve iran çocuk edebiyatındaki yeri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 163-171.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183, 25-49.
- Geçgel, H. ve Demir, F. (2012). Muzaffer İzgü'nün öykülerinde çocuk ve eğitim teması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 329-342.
- Genç, H. N. ve Yalınkılıç, K. (2011). 'Fadiş' ve 'Küçük Prens' adlı eserlerin tasarım ve içerik özelliklerinin eserlerin eğitsel yönüne etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 99-114.
- Gülyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güzel Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Halstead, M. J. (1996). Values and values education in schools. M. J. Halstead, and M. J. Taylor (Ed.), *Values in education and education in values* (1st Edition) içinde (3- 14). London: The Falmer Press.
- Helimoğlu Yavuz, M. (1998). Ortak (Anonim) halk edebiyatı. S. Öztürk Çelik (Ed.), *Türk halk edebiyatı içinde* (107-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırma yaklaşımına göre ilköğretim 6 ve 7.sınıf türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karatay, H. (Eylül, 2007a). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*. 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.
- Karatay, H. (2007b). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H., Destebaşı, F. ve Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II*, 123-140.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669.

- Kodal Gözütok, T. (2008). Güney Azerbaycanlı yazar Samed Behrengi'nin hikâye ve masal dünyası. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-51.
- Körükçü, Ö., Acun Kapkırın, N. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- McMillan, J. ve Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (Seventh Edition). New Jersey: Pearson Education.
- McMillan, J. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. London: The Free Press. Erişim adresi: <http://www.worldcat.org/title/understanding-human-values-individual-and-societal/oclc/960939717/viewport>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. (2007). Basic human values: an overview. In *Basic human values: Theory, methods, and applications*. The Hebrew University of Jerusalem. Erişim adresi: <http://151.97.110.134/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus ve O., Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Şirin, M. R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkyılmaz, M. (2015). Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algıları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 917-934.
- Uçak, S. (2010). *Masalsız toplum ve okulda değerler eğitimi*. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s.77-90). İstanbul.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değer ve değerler eğitimi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* içinde (s. 59-73). Ankara: Pegem Akademi.

- Uzuner Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel değerleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 474-488.
- Yazar, T. (2014). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (95-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 118-145). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.
- Zeytinoğlu, S. (1979). Küçük Prens üzerine bir inceleme. Erişim adresi:
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6013.pdf>

Yazarlar

İletişim

Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI, sınıf öğretmenliği alanında doçenttir. Çalışma alanı Türkçe öğretimidir.

Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye,
e-posta: sdbelet@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Mediha GÜNER, Temel Eğitim bölümünde öğretim elemanıdır. Çalışma alanı Türkçe öğretimidir.

Arş. Gör. Mediha GÜNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye,
e-posta: medihaguner@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Gonca BABADAĞ, Temel Eğitim bölümünde öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında değerler eğitimi, fen ve matematik eğitimi yer almaktadır.

Arş. Gör. Gonca BABADAĞ, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye,
e-posta: goncabadag@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Values guide individuals in terms of what is important, what individuals should prefer, and how they should lead a life (Akbaş, 2008). The values that guide the development of the sense of self defined by the society (Rokeach, 1979, p.6) serve not only to improve social life and increase inter-individual loyalties, but also serve to cultivate generations that are aware of their history and culture in order to ensure the continuity of societies (Şentürk & Aktaş, 2015). The continuation of social integrity and peace could only be possible when the social values are transferred to new generations (Ulusoy & Arslan, 2014). Children’s literature, therefore, could be expressed among the sources that could be utilized for transferring such values (Karatay, 2007a). Literary works convey lifestyles, traditions, customs and values of a society to future generations through reflecting life (Yılar, 2016). In this context, literary works play an important role in founding and establishing certain values and qualities that are specific to humans, and in the adoption of these values with respect to the present era and requirements of the social life (Karatay, Destebeşi & Demirbaş, 2015). On the other hand, children’s literature, especially for children between ages of 2 and 14, support the cognitive, affective and perceptive development of the child, contain several factors that fosters improvement, and include oral and written work that nurtures imagination, emotion and thought for children (Demirel, 2010; Genç & Yalınkılıç, 2011).

Work such as tales, novels, memoirs, biographical works, poetry, science and inscriptions of natural phenomena could be mentioned as examples of children’s literature (Geçgel and Demir, 2012). Regardless of their genre, children’s literature aim to enrich children’s colorful and innocent world through the provided themes, heroes and narrative techniques, and to deliver them several values and behaviors (Arseven, 2005). The tales, as the first genre that comes to mind in children’s literature and that has no intention of directly instructing the child (Aslan, 2016), raise certain awareness regarding national and universal values as well as developing the child’s thought and expression skills. Tales prepare the child for the life, thus for the future, through indirectly explaining the truth as well as nurturing the child’s spirit and enriching his/her imaginary world (Şirin, 1994).

Samed Behrengi usually wrote tales and aimed to convey facts of life indirectly to the reader through imaginary events (Erkan & Aykaç, 2014), and his book *The Little Black Fish* is considered as one of the works that could be used in value education. It is possible to observe from the relevant literature that children’s literature such as novels, tales, stories and fables were taken into consideration in terms of value education (Akçay & Baş, 2015, Akkaya, 2014, Arıcı, 2016, Aslan, 2016, Batur & Yücel, 2012, Deveci, 2013, Erdal, 2009, Genç & Yalınkılıç, 2011, Karatay, 2007a, Uzuner Yurt & Simsek, 2016). However, within this relevant literature, it is not possible to come across a value education research focusing on Samed Behrengi’s books. Yet, according to the study conducted by Türkyılmaz (2015), Samed Behrengi is among the first authors that comes to mind of class teachers once children’s literature is mentioned. In this regard, this study was intended to investigate the values in Samed Behrengi’s “*The Little Black Fish*” tale. It is considered that the examination of the book “*The Little Black Fish*”, which is famous worldwide, suggested as plus seven-year-old tale book, was selected as the book of the year in 1968 by the Children’s Books Council in Iran (Kodal Gözütok, 2008), was awarded prizes at the International Children’s Book Fairs in Bratislava and Bologna, and was translated into Turkish by different translators, in terms of its inherent values would contribute to the relevant literature.

Research Model. An analytical research model was adopted in this study, which intends determining the values within the book “*The Little Black Fish*”. In analytical research, which does not fit the qualitative and quantitative research classifications implemented in most educational

research, events, thoughts, concepts, and works are analyzed through document review (McMillan, 2004; McMillan & Schumacher, 2014).

Data Collection and Analysis. Document review method was used to in collecting the research data. Document analysis includes the analysis of written materials that contain information about the facts or phenomena within the framework of examination (Yıldırım & Şimşek, 2016). This research focuses on the tale written by Samed Behrengi, “The Little Black Fish”. The data obtained in the study were analyzed through content analysis. In the content analysis process of the research, initially data were coded, themes were determined, the suitability of the themes was tested and finalized, and the findings were interpreted. Within the scope of this study, classification of values of Schwartz (1992) and Rokeach (1973), which are resources in relevant literature, were taken into consideration in determining the appropriate themes after creating the codes. Confidence, transferability, consistency and confirmability criteria were utilized in order to ensure the validity and reliability of the data collected through document review in this research (Lincoln & Guba, 1985).

Concluding Remarks and Suggestions. According to the outcomes of this research, the book “The Little Black Fish” has themes of power, achievement, hedonism, stimulation, security, self-direction, universalism, benevolence, conformity, and tradition. Values such as being curious, ability to choose own goals, being free, being creative, outspokenness, self-confidence and being determined were found to be related to *self-direction*; being courageous, having a stimulating life, and experiencing a changing life were found to be related to *stimulation*. Values such as a meaningful life, true friendship, being honest, being helpful, being forgiving, generosity, compassion, love, sacrifice, respect and appreciation were found to be related to *benevolence*, gentleness, self-control and obedience were found to be in relation to *conformity*, and being smart, being successful, having influence, being competent and being logical were found to be relevant to *achievement*. Values such as having a taste and pleasure of life were related to *hedonism*, loyalty, family security, responding to kindness, desire for the continuity of cooperation and social order were related with *security*, values such as being modest, accepting what life brings and adherence to tradition were found to be related to *tradition*. In addition, values such as being open-minded, asking for a world full of beauty, seeking world peace, being in harmony with nature, respecting wisdom and gratitude were found to be related to *universalism*, having authority, having social power and leadership values were regarded to be related to *power*.

It is possible to assert that the values emerged as the outcomes of this research are in parallel with the values set forth in children’s books and textbooks in literature, yet include differences in their expression frequency. For instance, according to Akkaya (2014), the most frequent values in tales are tradition, power, achievement, pleasure, stimulation, security, conformity, benevolence and self-direction. The value of universalism is not noticed frequently. In this regard, the themes emerging in these two studies overlap with each other except universalism.

According to this research, in the book “The Little Black Fish” self-direction and stimulation are the most emphasized values within the themes. In a study conducted by Akkaya (2014), the most common values in Keloğlan tales were found to be tradition, power and achievement, respectively. According to Kaygana et al. (2013), the most frequent values in illustrated children’s books are conformity, hedonism, tradition, benevolence, stimulation and universality and the least frequent are power, security and achievement. In this context, the most emphasized values in this study are in parallel with the most emphasized values in the research of Kaygana et al. (2013), yet does not comply with it in terms of other value themes. In the books examined according to the findings of

Körükçü, Acun Kapkiran and Aral (2016), conformity and hedonism were found to be the leading values and the lowest value distribution was observed for power. As is seen, the findings of Körükçü, Kapkiran and Aral also differ from the findings of this research. This could be explained by the fact that the message to be delivered by the book “The Little Black Fish” is different from a classical tale, that the tale has the aim to augment the curiosity towards unknown, endorses continuous learning, aims self-development and renewal through its contribution to development of personality.

In the illustrated children’s books investigated according to the study of Körükçü, Acun Kapkiran and Aral (2016) indicate that prevalent values are conformity, being kind and hedonism. The findings of the mentioned research indicate similarities with the book “The Little Black Fish” and illustrated children’s books in terms of the frequency of self-direction, conformity, and stimulation values, since “The Little Black Fish” focuses on these values as its main themes. In addition, it is possible to assert that the values within the themes of tradition, universalism, stimulation and self-direction provide similarities in both studies. Moreover, it could be mentioned that the values that come forward in this study, such as honesty, benevolence, kindness, cooperation, courage, tolerance, appreciation, compassion, peace and generosity overlap with the values emerged in the studies conducted by Doğan and Gülüşen (2011), Deveci, Belet and Türe (2013), Fırat and Mocan (2014) and Karatay (2007a). This overlapping could be explained by the fact that the basic values aimed to be delivered to children in textbooks or in children’s books possess similarities.

Values of benevolence, help/cooperation, modesty, love, friendship and courtesy, which are frequently mentioned in this study, coincide with the findings of Erdal (2009) and Dirican and Dağlıoğlu (2014), yet does not comply in terms values of courage, leadership, and peace, being the least frequently mentioned values in abovementioned studies and most frequently mentioned values in this study. While the findings of this study overlap with the results of the study conducted by Şentürk and Aktaş (2015), in terms of the frequency of values such as resolution, determination and self-confidence, they do not overlap in terms of the lower frequency of values such as being submissive, being content with what one has, and displaying loyalty.

Another outcome of this research is that the most emphasized values in the book “The Little Black Fish” were found as ability to wonder, choosing own goals, being free, being outspoken (self-direction), being courageous (stimulation), having a meaningful life (benevolence) and being kind/polite (conformity). Furthermore, values such as desire for the continuity of the social order (security), being obedient (conformity), accepting what life brings and accepting tradition (tradition), having authority, having social power (power) were found to be frequently mentioned values and were not supported in the tale. This finding presents similarities with the findings of Çolaker (2009). As a matter of fact, the relevant study also emphasizes that the Little Black Fish character depicts a personality which is criticized by the society it lives in, due to its nature that questions, is curious, self-confident, courageous, sociable, open to innovations, eager to learn and explore, acts according to own rights, and rejects thoughts that are contrary. According to the results of the research, values such as modesty, generosity, love, appreciation and sacrifice are less frequently mentioned.

It is possible to suggest that Samed Behrengi’s book “The Little Black Fish” could be utilized in direct and indirect activities in order to deliver the stimulation values such as being courageous, benevolence values such as being helpful and honest, besides the self-direction values of curiosity, being free, choosing own aims, being free, especially for the children in elementary school. Additionally, it would be possible to design research with experimental models in order to determine the effect of the book “The Little Black Fish” in delivering the values within the values classification.

Matematik Öğretmen Adaylarının Örüntüler Bağlamında Genelleme ve Doğrulama Bilgileri*

Preservice Mathematics Teachers' Knowledge of Generalization and Justification about Patterns

Dilek Tanışlı**

Nilüfer Yavuzsoy Köse

Faik Camci

To cite this article/ Atf için:

Tanışlı, D., Yavuzsoy Köse, N., & Camci, F. (2017). Matematik öğretmen adaylarının örüntüler bağlamında genelleme ve doğrulama bilgileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 195-222. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s9m

Öz. Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının örüntüler bağlamında genellemelerini incelemek, genellemeler için ortaya koydukları doğrulamalarını keşfetmek ve yapılan genelleme ile doğrulama arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Temel nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği ve sekiz öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, verilerin toplanması klinik görüşme tekniği aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak doğrusal ilişki içeren ve içermeyen örüntü görevleri kullanılmıştır. Klinik görüşme verileri tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının örüntüleri genelleme sürecinde belirgin ve belirgin olmayan muhakemeleri kullandıklarını ve doğrulama sürecinde ise tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Belirgin muhakemeyi kullanan adayların doğrulama sürecinde genel olarak tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini kullanırken, belirgin olmayan muhakemede bulunan adayların ise sadece tümevarım yöntemini kullandıkları bazı adayların da doğrulamalarının deneysel deliller ve dış otoriteden destek alma düzeyinde kaldıklarını göstermiştir. Çalışmada önemli görülen iki sonucun şekil aracılığıyla verilen örüntü görevlerinin genelleme ve doğrulama süreçlerini desteklemesi ve doğrulama yapmanın genelleme yapmayı katkı sağlaması olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitiminde alan bilgisi ve alan öğretimine yönelik derslerde genelleme ve doğrulama süreçleri üzerinde adayların daha derin bir anlayış kazanmalarını sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Genelleme, doğrulama, örüntüler, matematik öğretmen adayları

Abstract. The purpose of this study is to examine preservice elementary school mathematics teachers' knowledge of generalization within the context of patterns, to elaborate their justifications for generalizations and to identify the relationships between the generalizations and justifications. In this study, which was conducted with eight preservice teachers using the basic qualitative research design, the research data were collected with the clinical interview technique. As the data collection tool, linear and non-linear pattern tasks were used. The data coming from clinical interview were analyzed through thematic analysis method. The research findings revealed that the preservice teachers used explicit and implicit reasoning in the process of generalizing the patterns, and applied deductive and inductive methods in the process of justifying their reasoning. In the study, the preservice teachers who prefer explicit reasoning generally used deductive and inductive methods in the justification process, while those also used implicit reasoning applied only the inductive method. It was also found that some of the preservice teachers' justifications were limited to using empirical evidence and taking support from external authority. One important result obtained in the study was that the given figural pattern tasks supported the processes of generalization and justification. In addition, another important result was that justification contributed to generalization. Preservice teachers could be provided with the opportunity to develop a more in-depth understanding of the processes of generalization and justification in the profession-related courses in the field of teacher training.

Keywords: Generalization, justification, patterns, preservice elementary mathematics teachers

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.08.2017

Düzeltilme: 25.10.2017

Kabul Tarihi: 11.11.2017

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırma Kongresi'nde – EJER2017 (IV. International Eurasian Educational Research Congress) sözlü olarak sunulmuştur.

** 2 Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Dilek TANIŞLI, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 26210, Eskişehir; Türkiye, e-posta: dtanisli@anadolu.edu.tr

Giriş

Matematsel düşünmenin temel bileşenlerinden birinin genelleme olduğu söylenebilir. Genelleme olmaksızın matematsel düşünmeden söz edilemeyeceği gibi (örn., Mason, 1996), cebirsel düşünmenin gelişiminde de genellemenin önemi büyüktür. Genelleme, öğrencilerin aritmetikten cebire geçiş yapmalarına yardımcı olan önemli bir yaklaşımdır (Blanton ve Kaput, 2011; Kaput, 1999; Lee, 1996; Lannin, 2005). Doğrulama ise matematsel bilginin oluşumunda, gelişiminde ve iletilmesinde gerekli olan temel kavramlardan biridir. Aynı zamanda matematik yapma ve anlamının en temel faktörüdür (Carpenter, Franke ve Levi, 2003; Hanna, 2000). Doğrulama bir bakıma genellemenin ayrılmaz ikizidir ve genellemeyi destekleyen (Lannin, 2005; Radford, 1996) yani genelleme becerilerini etkileyen bir süreçtir (Ellis, 2007a). Carpenter ve Levi'nin (2000) ifade ettiği gibi, bir gerçeğin arkasındaki nedenlerin doğrulanması ve incelemesi öğrencileri daha geneli ifade etmeye yönlendirmektedir. Doğrulama aynı zamanda öğretmenlerin de öğrencilerinin genellemelerini anlamalarını sağlayan bir araçtır (Lannin, 2005). Radford'un (1996, s. 111) "*genellemenin altında yatan mantık sonucun doğrulanmasıdır*" düşüncesi de genelleme ve doğrulama ilişkisini anlatan önemli bir ifadedir. Bu düşüncelere paralel olarak, öğrencilerin genelleme ve doğrulama yapma çalışmalarının, matematsel düşünme gelişimleri için önemli olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin genellemenin ve doğrulamanın farkında olmalarını, ayrıca öğrencilerinin de bunlara ilişkin düşüncelerini anlamalarını ve yorumlamalarını gerektirmektedir. Öte yandan öğrencilerin düşüncelerini anlamak ve yorumlamak pek çok öğretmen için zordur (Maher ve Davis, 1990). Dolayısıyla öğretmenlerin öncelikle genelleme ve doğrulama yapma ile ilgili öğrenci bilgisi kazanımını destekleyen bir lisans eğitiminden geçmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem öğretmen adaylarını ve onların öğretmen bilgilerini gündeme getirmektedir.

Öğretmen bilgisi etkili bir öğretim ve öğrenmede en temel faktördür ve pek çok bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bu bilgilerin başında öncelikle konu alan bilgisinde uzmanlaşmış olmak önemlidir. Her ne kadar bu bilgi tek başına yeterli olmasa da derin konu alan bilgisine sahip olmayan bir öğretmenden öğrencilerin öğrenmesini sağlayabileceğini beklemek de doğru değildir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Ball vd. (2008) Öğretme için Matematik Bilgisi Modeli (ÖMBM) kapsamında konu alan bilgisini, *genel alan bilgisi*, *uzmanlık alan bilgisi* ve *kapsamlı alan bilgisi* olmak üzere üç alt bileşene ayırmışlardır. Bu bileşenlerden uzmanlık alan bilgisi pedagojik bilgi içermeyen ancak öğretmenliğe özgü olup sınıf içerisinde sıklıkla kullanılan matematik bilgisidir. Uzmanlık alan bilgisi etkin öğretim için kavramsal bilginin salt olarak bulunması değil, matematsel fikirlerin nedenlerini açıklamayı, ilişkilendirmeyi ve değerlendirmeyi gerektirmektedir (Ball vd., 2008; Aslan-Tutak ve Köklü, 2016). Çalışma kapsamında ise matematik öğretmen adaylarının genelleme yapmalarına ve bu genellemelerini doğrulamalarına yanı sıra genelleme ile doğrulama bilgilerinin nasıl ilişkilendirildiğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda adayların konu alan bilgileri bu modelin uzmanlık alan bilgisi bağlamında incelenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde genelleme ve doğrulamaya ilişkin az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (örn., Kirwan, 2015; Richardson, Berenson ve Staley, 2009; Tanışlı, 2016). Bununla birlikte genelleme ve doğrulama arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Ellis, 2007a; Kirwan, 2015; Lannin, 2005). Örneğin, matematik öğretmen adaylarının genelleme ve doğrulama yapma becerilerinin incelendiği bir çalışmada, adayların genel olarak sembolik notasyonları kullanarak cebirsel kuralları genelleyebildikleri ancak doğrulama yapmada başarılı olamadıkları görülmüştür (Richardson vd., 2009). Öte yandan lise matematik öğretmen adaylarının genelleme ve doğrulama yapma

becerilerinin gelişiminin incelendiği bir diğer çalışmada ise, öğretim deneyi sonucunda adayların şekil, sayı ve sembolik özellikler içeren çeşitli fonksiyonel, yinelemeli ve pragmatik kurallar geliştirdikleri ve genellemelerini sayısal, şekilsel ve sembolik argümanlarla açıklayarak ve doğrulayarak savdukları görülmüştür. Aynı zamanda şekilsel özelliklerin adayların genelleme yapabilmelerinde daha başarılı olmalarını sağladığı ve sayısal bir bakış açısıyla genellemelerini doğruladıkları da belirlenmiştir (Kirwan, 2015). İki matematik öğretmenin ve bunların öğrencilerinin matematiksel ifadeleri genellemelerine ve doğrulamalarına ilişkin gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğretmenlerin genelleme yaparken deneme yanılma, yinelemeli ya da belirli bir kurala odaklı muhakemede bulunabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda bu genellemelerini doğrulama sürecinde ise genel olarak açıklama düzeyinde kaldıkları ve deneysel delilleri de doğrulama yaparken kullanabildikleri belirlenmiştir (Tanışlı, 2016).

Genelleme ve doğrulama yapmanın erken yaşlardan itibaren gelişiminin sağlanması ve her iki bileşenin de matematik öğretiminin temel amaçlarından olması gerektiği uluslararası standartlarda ve öğretim programlarında vurgulanmaktadır (örn., CCSSM, 2010; MEB, 2013; NCTM, 2000). Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren gelişimi ise belirlenecek uygun öğretim perspektifli çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmalardan biri de *örüntüleri genelleme*dir. Örüntüleri genellemede, öncelikle değişmeyen özellik ya da ilişki keşfedilir, buna ilişkin bir varsayım oluşturulur ve varsayım test edilir (Blanton, 2008). Varsayım mantıklı görünen ancak henüz doğruluğu kanıtlanmamış iddialardır. Bir varsayımın doğruluğunu araştırma ise niçin doğru olduğunu açıklama ve genelleme koşullarını kontrol etme aşamalarından oluşan bir süreçtir. Dolayısıyla bir varsayım oluşturmada önemli bir eylem de, sunulan varsayımları doğrulamadır (Akkan, 2016). Sonuç olarak örüntü genellemesinin erken yaşlardan itibaren genelleme ve doğrulama yapabilme gelişiminde anahtar bir kavram olduğu söylenebilir. Bu düşünce, çalışmanın bağlamının örüntüler üzerine olmasında etkili olmuştur.

Farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin örüntüleri genelleme ve doğrulama becerilerini inceleyen çalışmalarda ise, öğrencilerin genelleme ve doğrulama yapmada zorluk yaşadıkları görülmektedir (Chazan, 1993; English ve Warren, 1995; Kieran, 1992; Knuth, Slaughter, Choppin, ve Sutherland, 2002; Lee ve Wheeler, 1987). Örneğin, örüntü çalışmalarında öğrencilerinin çoklu örüntüleri fark ettikleri buna karşın genellemede zorlandıkları (Blanton ve Kaput, 2002; English ve Warren, 1995; Lee, 1996; Lee ve Wheeler, 1987; Orton ve Orton, 1994; Stacey, 1989; Tanışlı ve Özdaş, 2009), genelleme sürecinde ise fonksiyonel ilişkiden ziyade daha çok yinelemeli ilişkilere odaklandıkları görülmüştür (Blanton ve Kaput, 2002; Pegg ve Redden, 1990; Schliemann, Carraher, ve Brizuela, 2001; Tanışlı ve Özdaş, 2009). Yani sıra geçerli bir sayı örüntüsü algılarının onların genelleme yapmalarını garantilemediği de belirlenmiştir (English ve Warren, 1995; Orton ve Orton, 1994; Stacey ve MacGregor, 1997). Bir kuralı ya da örüntüyü genelleyen öğrencilerin ise nasıl genellediğini ya çok az açıkladığı ya da açıklayamadığı (Coe ve Ruthven, 1994; Tanışlı, 2016), doğrulama yaparken de daha çok örnek verme yoluna gittikleri saptanmıştır (Coe ve Ruthven, 1994; Knuth vd., 2002; Koedinger, 1998; Tanışlı, 2016).

Sonuç olarak gerçekleştirilen çalışmalarda her sınıf düzeyinde genel olarak doğrusal ilişki içeren örüntü etkinliklerine odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Araştırmalarda belli başlı genelleme stratejileri (yinelemeli, fonksiyonel, sayma, tahmin ve kontrol gibi) belirlenmiştir (örn., Lannin, 2003). Diğer yandan özellikle öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen ve doğrusal ilişki içermeyen örüntü etkinliklerinin daha az sayıda çalışmada kullanıldığı görülmektedir (örn., Chua ve Hoyles, 2010; Li, 2011; Yeşildere ve Akkoç, 2011; Zazkis ve Liljedahl, 2002). Dolayısıyla bu tür örüntü çeşitlerinin farklı biçimlerde genellenebilmesi söz konusu olabilir. Öte yandan sayı ve şekil olarak verilen örüntülerin genelleme ve doğrulama yapmaya etkisinin karşılaştırılması da yapılabilir.

Bu düşünceler çalışmada farklı örüntü çeşitleri ve temsillerini genelleme ve doğrulama bağlamında incelemeyi gerekli kılmış, böylece doğrusal ve doğrusal olmayan ilişki içeren sayı ve şekil örüntülere odaklanılmasına yol açmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının örüntüler bağlamında genellemelerini incelemek, genellemeler için ortaya koydukları doğrulamalarını keşfetmek ve yapılan genelleme ile doğrulama arasındaki ilişkileri saptamaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmen adayları, sayı ya da şekil temsili ile verilen doğrusal ve doğrusal olmayan ilişki içeren örüntüleri nasıl genellemektedir?
2. Ortaokul matematik öğretmen adayları, sayı ya da şekil temsili ile verilen doğrusal ve doğrusal olmayan ilişki içeren örüntüleri genellemeye yönelik nasıl doğrulama yapmaktadır?

Bu çalışmanın önemi bağlamında birkaç nokta öne çıkmaktadır. Birincisi bir öğretmenin konu alan bilgisi öğretimi için vazgeçilmez bir bileşendir (Ball vd., 2008). Dolayısıyla, bu yaklaşım, bir öğretmen adayı içinde söz konudur. Genelleme ve doğrulama ise matematik konu alan bilgisi bağlamında sahip olunması gereken önemli bileşenlerinden ikisidir ve sınıf uygulamalarında kullanımı araştırmalarda, reform belgelerinde ve programlarda vurgulanmaktadır (örn., NCTM, 2000; CCSSM, 2010; MEB, 2013). Aynı zamanda erken yaşlardan itibaren gelişiminin sağlaması üzerinde durulmaktadır. Örüntüler ise bu gelişimin sağlamasında iyi bir bağlamdır. Giriş bölümünde özetlendiği üzere, öğretmen adayları üzerinde konuya ilişkin az sayıda çalışma yer almaktadır. Özellikle doğrusal olmayan ilişki içeren örüntüleri genelleme üzerinde çalışmalar sınırlıdır. Diğer yandan genelleme ile doğrulama ilişkili yapılar ancak bu ilişkinin incelendiği çalışmaların sayısı da azdır. Tüm bu gerekçelerin çalışmayı gerekli kıldığı düşünülmektedir. Çalışma sonunda elde edilecek sonuçların hem ulusal hem de uluslararası matematik eğitimine önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle genelleme ve doğrulamaya ilişkin alanyazın destekli genel bir çerçeve sunulmuş, daha sonra çalışmada benimsenen bakış açıları açıklanmıştır.

Genellenenin Tanımı ve Özellikleri

Genellenenin alanyazında çok yönlü tanımlarına rastlanmaktadır. Örneğin genelleme belli bir argümanın daha geniş bağlamda uygulama süreci olarak ifade edilmektedir (Harel ve Tall, 1989, s. 38). Kaput (1999, s. 137) ise genellemeyi olaylar ya da durumların kendilerine değil onlar arasındaki örüntülere, işlemlere, yapılar ve ilişkilere odaklı muhakeme yapma olarak tanımlamaktadır. Ellis (2007b, s. 197) de genelleme için üç etkinlikten en azından biriyle meşgul olunması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar (a) olaylar arasındaki özellikleri belirlemek, (b) kişinin muhakemesini yönlendirilmiş aralığın ötesine genişletmek, (c) belirli olaylardan daha geniş sonuçlara ulaşmaktır.

Genellenenin yapısına vurgu yapan bu tanımların yanı sıra dört özelliğinden de söz edilebilir. Bu özelliklerinden biri *genişletmedir*. Yani, verilen bir argümanın ya da muhakemenin sınırlarını

yükseltmektir. İkinci özelliği ise soyutlamadır. Diğer bir deyişle, nesnelerin tümü arasında ortak ya da değişmeyen özelliklerin tanımlanmasıdır. Soyutlama olarak genelleme, belirli bir grup durum için mevcut ortak noktaların sentezlenmesidir. Genellemenin üçüncü özelliği süreç özelliğidir. Genelleme bir nesne değil, bir eylem ya da etkinliktir. Bu özelliğin tersine dördüncü özellik ise nesne özelliğidir. Diğer bir deyişle, genelleme bir sürecin sonunda elde edilen bir ürün olarak da görülebilir (Kirwan, 2015).

Adı geçen bu farklı özelliklerinin bir sonucu olarak genelleme çalışmalarında farklı varsayımlar da yapılmaktadır. Bazı araştırmacılar genellemeyi içsel bir yapı yani zihinsel bir süreç olarak ele almakta ve kişinin zihinsel etkinlikleri tanımlanmaktadır. Bazı çalışmalarda ise bu durum *süreç olarak genelleme* şeklinde ifade edilmektedir (örn., Becker ve Rivera, 2006; Radford, 2003). Bazı araştırmacılar da genellemeyi dışsal bir yapı yani zihinsel süreç sonucundaki sözel ya da yazılı ifadeler olarak ele almaktadır (Ellis, 2007b). Bazı çalışmalarda ise bu durum *ürün olarak genelleme* şeklinde ifade edilmektedir (Chua ve Hoyles, 2010). Genellemenin dışsal bir yapı olduğu varsayımında, deneysel olarak bulunan kurallar, ortak özellikler, tanımlar ya da diğer ifadeler genelleme olduğu anlaşılan nesnelere, deneysel genellemeler, belirli bir nesne kümesi arasındaki ortak noktaları belirlemeye dayanmaktadır. Bu dışsal genellemelerin en önemli özelliği, genellemenin soyutlanmamasıdır (Kirwan, 2015).

Tüm bu ifade edilenler genellemenin tanımları ve özellikleri arasındaki ortak noktaları ve farklılıkları saptamaya yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı bağlamında, genelleme için Kaput'un (1999) tanımı benimsenmiş ve genellemeye, bir sürecin sonucu olarak *ürün olarak genelleme* (Chua ve Hoyles, 2010) bakış açısı çerçevesinde ele alınmıştır.

Bağlam: Örüntüler ve Örüntüleri Genellemede Kullanılan Muhakeme Türleri

Belirli bir örüntüyü genelleme sonucunda elde edilen cebirsel kurallar sıklıkla ürün olarak genelleme kapsamında ele alınır (örn., English ve Warren, 1995; Lee, 1996; Stacey, 1989). Bu kurallar, katılımcılar tarafından yapılan yazılı ya da sözlü ifadelerle tanımlanır (Ellis, 2007b). Bazı araştırmacılar, sembolik olarak genellemeleri ifade etmenin önemini savunurken (örn., Kieran, 1989; Kinach, 2014), diğer araştırmacılar sembolik olmayan ya da sözlü açıklamaları da eşit derecede geçerli genellemeler olarak görmektedir (örn., Zazkis ve Liljedahl, 2002).

Yapılan araştırmaların bir sentezi sonucunda, örüntü genellemede kullanılan muhakeme türlerinin de çeşitlendiği görülmektedir. Tablo 1'de bu muhakeme türlerinin bir özeti sunulmaktadır (örn., Becker ve Rivera, 2005; Becker ve Rivera, 2006; Chua ve Hoyles, 2010; Lannin, 2003; Stacey, 1989; Tanışlı, 2011; Townsend, Lannin, ve Barker, 2009).

Tablo 1.

Örüntüleri Genellemede Kullanılan Muhakeme Türleri

Muhakeme Türleri	Açıklaması
Yinelemeli Muhakeme	Bir dizide sonraki terimi/şekli bulmak için, önceki terimin/şeklin kullanılmasıdır.
Belirgin Muhakeme	İki ya da daha fazla değişen nicelikleri genellikle bir kural ya da formül ile doğrudan ilişkilendirir.
Şekilsel Muhakeme	Şekilleri ve diğer görselleri kullanarak nesnelereki değişen ve değişmeyen özellikleri ya da yapıları tanımlamaktır.

Şekilsel Sayma	Bir resim çizme ya da durumu temsil eden bir model oluşturma ve istenilen niteliği saymadır.
Sayısal Muhakeme	Kuralı belirlemek için sayısal ipuçları kullanmaktır.
Pragmatik (Sayısal+Şekilsel) Muhakeme	Hem sayısal hem de şekilsel muhakemenin kullanılmasıdır.
Orantısal Muhakeme	Bir birimin tanımlanması sonra bir çarpanla bu birimin ölçülmesidir.
Oran-Düzenleme Muhakemesi	Orantısal muhakemenin en genel yollarından biridir. Birim olarak değişim oranını tanımlama ve bir çarpanla bu birimin ölçülmesidir.
Bütüne Genişletme	Birim olarak değişim oranının olmayan bir çarpanını kullanmak ve sonra bir çarpanla bu birimi ölçmektir.
Tahmin ve Kontrol	Kuralın neden işe yaradığına bakmaksızın bir kural tahmin etmektir.
Parçalama Muhakemesi	İstenen özelliğin bilinen değerleri üzerine bir birim kurarak yinelemeli örüntü oluşturmaktır.
Bağlamsal Muhakeme	Problem durumuyla belirlenen bir ilişkinin temelinde bir kural oluşturmaktır.
Araç Örüntü	Girdi çıktı tablosunda, girdi ve çıktı değerleri arasındaki farkları arak yeni bir örüntü oluşturmaktır.

Çalışmada söz konusu bu muhakeme türleri verilerin analizinde ve bulguların yorumlanmasında etkili olmuş, bu muhakeme türleri dışında farklı muhakemeler de araştırılmıştır.

Doğrulamanın Tanımı ve Anlamı

Alanyazında doğrulama (justification) kelimesinin her zaman kullanılmadığı söylenebilir. Çoğu araştırmada bu kelime “kanıtlama” (proving) kelimesiyle aynı anlamda kullanılmaktadır (Harel ve Sowder, 2007). Bu çalışmada da “doğrulama” ve “kanıtlama” eş anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Doğrulama, kabulleri ve matematiksel muhakeme türlerini kullanarak bir iddianın doğruluğunu (ya da reddini) gösteren bir argüman olarak açıklanabilir (Staples, Bartlo, ve Thanheiser, 2012, s. 448). Benzer şekilde kanıtlamada bir kişinin (ya da topluluğun) bir iddianın doğruluğu hakkındaki kuşkuvarı gidermek için işlettiği bir süreç olarak ifade edilebilir (Harel ve Sowder, 2007, s. 808). Her iki tanımın ortak noktası bir ifadenin doğruluğunu gösterme ile ilgilidir. Lo, Grant ve Flowers (2008) ise doğrulamayı (ya da kanıtlamayı) bir ifadenin neden doğru olduğunu açıklayan ikna edici bir argüman olarak tanımlamışlardır.

Bu açıklamalar ışığında doğrulamanın, doğruluğu gösterme ve neden doğru olduğunu açıklama şeklinde iki temel rolünün öne çıktığı söylenebilir (Hanna, 2000). Bu çalışmada da doğrulama tanımında bu iki temel nokta benimsenmiştir.

Doğrulama ile İlişkili Araştırma Gelenekleri

Doğrulamanın ifade edilen farklı tanımlamalarının bir sonucu doğrulama üzerine yapılan araştırmaların da odak noktasını farklılaştırmıştır. Bu farklı odak noktaları *tümdengelimle ilişkili doğrulama* ve *tümevarımla ilişkili doğrulama* şeklinde iki temel araştırma geleneğini doğurmuştur. Tümdengelimle ilişkili doğrulama genel olarak kanıt ile eş anlamlıdır ve bilinen bir bilgi kümesinden bir sonuca varma olarak tanımlanmaktadır (de Castro, 2004). Tümdengelimli doğrulamanın temel özelliği herhangi bir çıkarımda bulunmamaktır. Diğer bir deyişle belirli bir olay ile çalışılıyorsa bu

olayın ötesine geçilmesi söz konusu değildir (Kirwan, 2015). Tümdengelimle ilişkili doğrulamaya, kanıt şemalarının sınıflandırıldığı teorik çerçevelerden Harel ve Sowder'ın (1998) analitik kanıt şemaları altında ele aldığı dönüşümsel ve aksiyomatik şemalar, Balacheff'in (1988) entelektüel kanıt altında ele aldığı *düşünce deneyi* örnek olarak verilebilir.

Tümevarımla ilişkili doğrulama ise özel örneklerin sonlu bir örneklemeden bilgiyi genelleme olarak ifade edilmektedir (Rivera ve Becker, 2003, s. 63). Tümevarımla ilişkili doğrulama genel bir duruma dayalı bir varsayımı açıklamak için özel bir durumu gözlemlene üzerine kurulmuştur. Temel özelliği ise bir çıkarımda bulunulmasıdır. Diğer bir ifadeyle belirli bir olay ile çalışılıyorsa, bu olayların incelenmesiyle tüm olayları kapsayan genel bir duruma genişletme yapılır. Örneğin bir örüntüyü genellerken bir öğrenci varsayılan genel kuralın neden doğru olduğunu gerekçelendirmek için özel bir duruma başvurabilmektedir. Tümevarımla ilişkili doğrulamaya Harel ve Sowder'ın (1998) dışsal (otoriter, alışkanlık edinilmiş, sembolik) ve deneysel (algısal, örnek temelli) kanıt şemaları, Balacheff'in (1988) entelektüel kanıt altında kapsamlı örnek, pragmatik kanıt altında ise acemi deneycilik ve kritik deneyim örnek olarak verilebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda ise doğrulama yapabilme gelişmelerinin düzeylere atandığı çerçeveler de söz konusudur (örn., Lannin, 2005; Simon ve Blume, 1996; Waring, 2000). Bu düzeylerde yer alan kategoriler de doğrulamaya ilişkin tanımlanan teorik çerçevelerdeki sınıflamalar ile örtüşmektedir. Örneğin Tablo 2'de verilen doğrulama çerçevesi Lannin (2005, s. 236) tarafından çeşitli çalışmalardan adapte edilerek oluşturulmuştur.

Tablo 2.*Doğrulama Çerçevesi*

<i>Doğrulama Düzeyleri</i>	<i>Tanımları</i>
Düzyey 0: Doğrulama yok	Yanıtların doğrulamaya hitap etmemesi
Düzyey 1: Dış otoriteden destek arama	Bir kişinin ya da referans materyalin ifade ettiği doğruluğa atıfta bulunulması
Düzyey 2: Deneysel deliller	Doğrulamanın belirli örneklerin doğruluğuyla sağlanması
Düzyey 3: Kapsamlı örnekler	Belirli bir örnek üzerinden ifade edilen tümdengelim doğrulama
Düzyey 4: Tümdengelimli doğrulama	Belirli örneklerden bağımsız tümdengelim bir argüman yoluyla yapılan doğrulama

Doğrulama ile ilişkin araştırma geleneklerinin bir sentezi sonunda bu çalışmada da doğrulama yöntemlerinde tümevarım ve tümdengelim ile doğrulama şeklinde iki temel başlık benimsenmiş ve bu başlıklar altında Tablo 2'de tanımlanmış düzeylere atıfta bulunulmuştur.

Yöntem**Araştırma Deseni**

Bu çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile bir olgu, bir süreç ya da ilgili kişilerin perspektifleri ve dünya görüşleri keşfedilmeye ve anlaşılmaya çalışılır. Temel nitel araştırmada görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemelerinde kullanılan sorular, belirlenen odak noktaları ve kurulan ilişkiler araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2009). Çalışma kapsamında ise ortaokul matematik öğretmen adaylarının görüşleri

doğrultusunda örüntüler bağlamında genellemelerini incelemek, genellemeler için ortaya koydukları doğrulamalarını keşfetmek ve yapılan genelleme ile doğrulama arasındaki ilişkileri saptamak amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği dördüncü sınıfına devam eden gönüllü sekiz öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda belirlenen ölçüt adayların dördüncü sınıfa devam ediyor olmalarıdır. Çalışma kapsamında adayların öğretmen bilgileri konu alan bilgisi bağlamında sorgulanacağı için adayların hem alan bilgisi (örn. soyut matematik, cebir gibi) hem de alan öğretim bilgisi (örn. Özel öğretim yöntemleri, ilköğretimde cebirsel düşünmenin gelişimi, problem çözme gibi) kapsamında zorunlu ve seçmeli pek çok dersi almış olmaları gerekliliği katılımcıların dördüncü sınıftan seçilmesine yol açmıştır.

Verilerin Toplanması

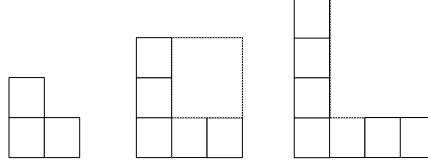
Çalışmada öğretmen adaylarının örüntüler bağlamında genelleme sürecindeki muhakemelerini belirlemek ve bu genellemelerini nasıl doğruladıklarını keşfetmek amaçlanmıştır. Amaca bağlı olarak da adayların muhakeme süreçlerini ve düşüncelerini derinlemesine incelemek gerekliliği doğmuştur. Bu nedenle amacı destekleyen ve matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan klinik görüşme tekniği çalışma kapsamına alınmıştır (Clement, 2000). Çalışmada, Waring, Orton ve Roper (1999) tarafından geliştirilen ve Tablo 4'te sunulan üç açık uçlu sorudan/problemden oluşan örüntü görevi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Problemlerden biri adayların genelde aşına oldukları doğrusal ilişki içeren bir örüntüden oluşurken, diğer ikisi problem bağlamından çıkarılan ve doğrusal ilişki içermeyen örüntü çeşitlerinden oluşmaktadır. Problemlerde alt maddeler yer almaktadır ve çözümlerinde yanıtların gerekçelendirilmesi de istenmiştir.

Hazırlanan problemlerin ölçme amacına uygunluğunun tespiti için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, daha sonra ilköğretim matematik öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci üzerinde ölçme aracının pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Dönütler değerlendirilmiş ancak problemlerde herhangi bir düzenlemeye gidilmemiştir. Klinik görüşmeler adayların kendilerini rahat hissettikleri, sessiz bir ortamda yapılmış ve görüşmeler video kamerayla kaydedilmiştir. Adaylara çözümlerini gerçekleştirebilmeleri için yeterince süre tanınmış ve görüşmeler 60-90 dakika arasında sürmüştür.

Tablo 4.

Örüntü Problemleri

Problem 1 (L Şekil Örüntüsü)



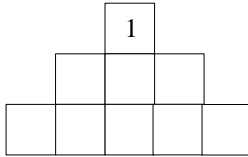
Yukarıda L-şekil örüntüsü kibrit çöpleri kullanılarak yapılmıştır.

1. Aşağıdaki tabloyu $n=2, 3, 4, 5, 6$ için tamamlayınız.

En geniş kenarlı kare sayısı (n)	2	3	4	5	6	10	100
Küçük karelerin sayısı (k)	3						
L-şeklinin çevresi (ç)	8						
Kibrit çöpü sayısı (m)	10						

2. Görebildiğiniz örüntüleri tanımlayınız.
3. n yardımıyla aşağıdaki maddelerin formülünü bulunuz.
a) Küçük karelerin sayısı (k)
b) L-şeklinin çevresi (dışarıdaki kibrit çöpü sayısı) (ç)
c) Kullanılan kibrit çöpü sayısı (m)
4. Formüllerin verilen şekiller ile nasıl ilişkili olduğunu açıklayarak formüllerin doğruluğunu ispatlayınız (kontrol etme ispat ile aynı değildir).
5. $n=10$ ve $n=100$ için k, ç ve m'nin değerlerini bulmak için bulduğunuz formülleri kullanınız ve tabloyu doldurunuz.

Problem 2 (Merdiven Sayı Örüntüsü)



Onur'un kız kardeşi Elif yukarıda görüldüğü gibi bir sayı dizisini araştırmak için verilen şekli kullanıyor.

- 1) Örüntüye üç satır daha ekleyin.
2) 9. satır ne olur? Neden?
3) 10. satır aynı örüntüyü takip eder mi? Neden/Neden değil?

Problem 3 (Ardışık Sayılar Problemi)

Ardışık 5 tamsayıdan oluşan $\{9,10,11,12,13\}$ kümeyi dikkate alınız. Buna göre;

- 1) 2, 3, 4 ve 5'in kaç çarpanı vardır?
a) Herhangi beş ardışık tamsayı kümesinde 2, 3, 4 ve 5'in maksimum çarpan sayısı nedir? Neden?
2) $2 \times 3 \times 4 = 24$ üç ardışık tamsayının bir çarpanıdır.
a) Farklı üç ardışık tamsayı çarpanı da siz bulunuz.
b) Hangi durum her zaman doğru gibi görünüyor? Neden?
c) Bir örüntü görene kadar tekrar ediniz.
d) Üç ardışık tamsayı çarpıldığında bu durumun daima neden olduğunu açıklayınız.

Kaynak: (Waring, Orton ve Roper, 1999)

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizde temalar ve örüntüler veri içinden çıkarılabileceği gibi çeşitli modellerde kullanılan mevcut temalardan da yararlanılabilir (Liamputtong, 2009). Bu çalışmada, kodlar ve temalar kuramsal çerçeve bağlamında incelenmiş ve temalar-alt temalar oluşturulmuştur.

Veri analiz süreci iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda verilerin dökümleri yapılmış ve veriler tekrar tekrar okunarak katılımcılar tarafından ifade edilen düşünceler anlamlandırılmaya çalışılmıştır. İkinci adımda ise kodlamaya ve temalaştırmaya geçilmiştir. Bu süreçte problemlerin yapıları birbirinden farklı olduğu için her problem türü ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her problem için muhakeme türleri ve doğrulama yöntemleri olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Örneğin şekil örüntüsünden oluşan birinci problemde muhakeme türleri teması altında şekilden sayma, belirgin ve belirgin olmayan şeklinde üç ayrı alt tema oluşturulmuştur. Bu örüntünün çözümünde sayısal, şekilsel ve hem sayısal hem de şekilsel-pragmatik (bkz. Tablo 1) olmak üzere üç yaklaşım izlediği için üç alt tema bu yaklaşımlar altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu sınıflandırma altında da dokuz muhakeme türü tanımlanmıştır (bkz. Tablo 1). Birinci problemin doğrulama yöntemleri teması altında ise tümdengelimi ve tümevarım olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Tümdengelimi alt teması altında şekille ilişkilendirme (bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin şeklin yapısal özelliği ile ilişkilendirilerek kuralın ifade edilmesi) ve farklı alternatif yollar bulma (şeklin yapısal özelliğini farklı bir bakış açısı ile analiz ederek kuralı ifade etme) olmak üzere iki kod tanımlanmıştır. Tümevarım alt teması altında ise deneysel deliller (bkz. Tablo 2) ve şekille ilişkilendirilememesi (bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin şeklin yapısal özelliği ile ilişkilendirilememesi) şeklinde iki kod ifade edilmiştir. Benzer şekilde ikinci problemde de muhakeme türü teması altında belirgin ve belirgin olmayan şeklinde iki alt tema ve bu alt temalar altında da dört muhakeme türü tanımlanmıştır (bkz. Tablo 1). Doğrulama yöntemleri teması altında ise tümdengelimi ve tümevarım alt temaları oluşturulmuş ve bu alt temalar altında deneysel deliller, otoriter, kapsamlı örnekler ve hatalı doğrulama şeklinde dört kod belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Üçüncü problem ise ikiye ayrılarak analiz edilmiştir. İlk adımı için muhakeme türü teması altında belirlenen alt tema belirgin teması olmuştur. Bu tema altında katlarını dikkate alma, bölünlerini dikkate alma ve sadece 3'e bölünebilmeyi düşünebilme şeklinde üç kod tanımlanmıştır. İkinci adım için muhakeme türü teması altında ise belirgin olmayan ve belirgin olmak üzere iki alt tema ve bu temalar altında da iki muhakeme türü belirlenmiştir (bkz. Tablo 1). Üçüncü problemin iki adımı için doğrulama yöntemleri teması benzer şekilde tümevarım ve tümdengelimi şeklinde iki alt temaya ayrılmıştır. İlk adımı için tümevarım alt teması altında otoriter, deneysel deliller (rastgele örnekler ve özel örnekler), tümdengelimi alt teması altında ise kapsamlı örnekler ve tümdengelimli doğrulama kodları tanımlanmıştır. İkinci adımı için tümevarım alt teması altında deneysel deliller, tümdengelimi alt teması altında ise kapsamlı örnekler kodları belirlenmiştir (bkz. Tablo 2).

Kodlama ve temalaştırma süreci ilk iki yazar tarafından birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş ve güvenilirlik hesaplaması yapılarak %80 güvenilirlik sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Temalar ve alt temalar bulgularda diyagramlarla sunulmuş, adaylar için takma isimler (Derya, Emel, Işık, ...) kullanılmıştır.

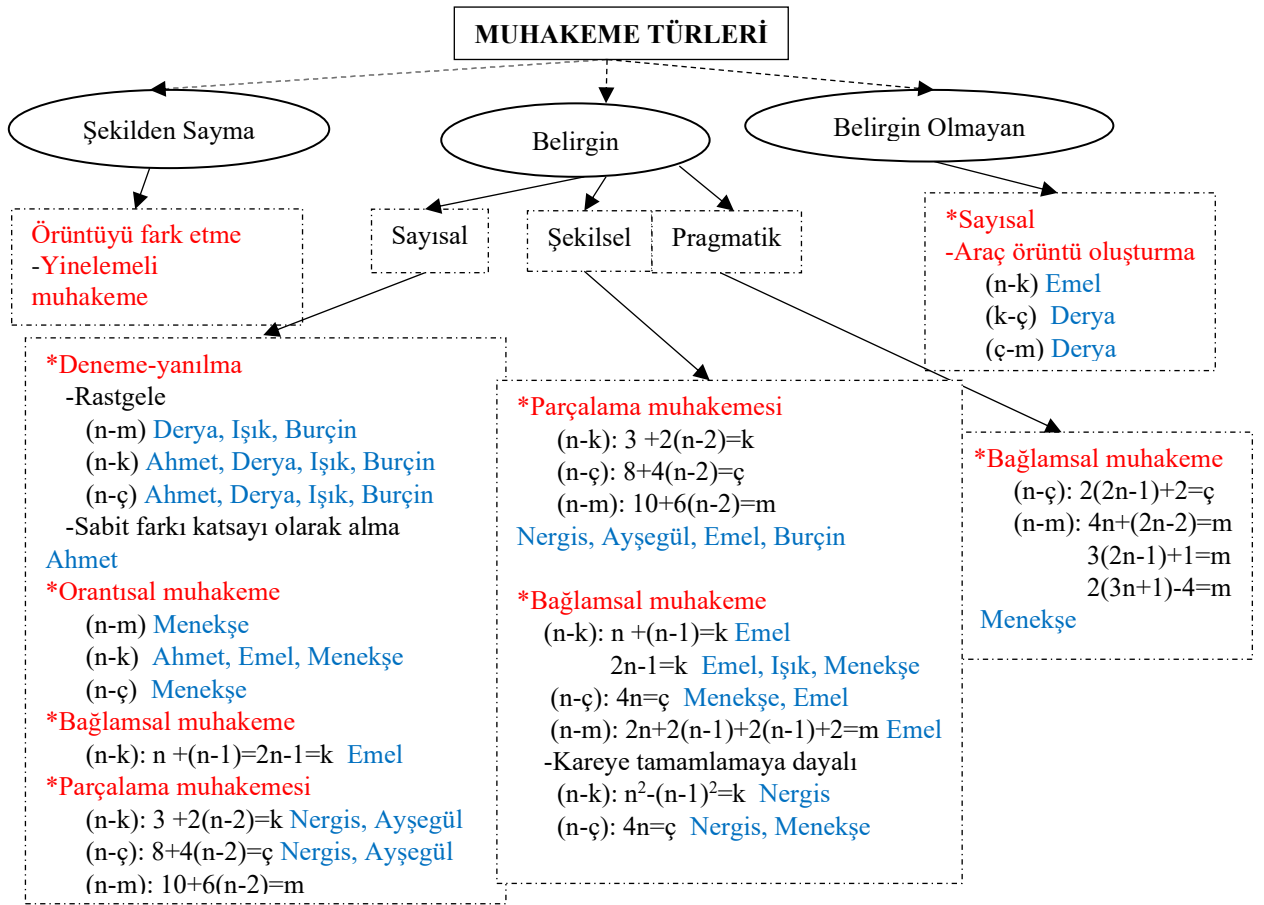
Bulgular

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının genelleme yapmalarına ve bu genellemelerini doğrulamalarına yanı sıra genelleme ile doğrulama bilgilerinin nasıl ilişkilendirildiğine odaklanıldığı bu çalışmada bulgular her bir soru bağlamına özel olarak sunulmuştur.

L şekil örüntüsünü genellemede kullanılan muhakeme türleri ve doğrulama yöntemleri

Öğretmen adaylarının L şekil örüntüsünü genellemede Şekil 1'de sunulduğu gibi "şekilden sayma", "belirgin" ve "belirgin olmayan" olmak üzere üç muhakeme türünden yararlandıkları söylenebilir.

Öncelikle tüm adaylar örüntünün 2., 3., 4., 5. ve 6. adımıdaki küçük kare sayılarını (k), çevreleyen kibrit çöpü sayılarını (ç) ve toplam kibrit çöpü sayılarını (m) şekilden sayarak belirlemişlerdir. Bu süreçte iki öğretmen adayı araç örüntü (Tanışlı, 2011) de oluşturmuştur. Ardından adaylar adım sayısı ile k, ç ve m arasındaki ilişkinin keşfi için belirgin, yani fonksiyonel muhakemeden yararlanmış ve bu muhakeme kapsamında sayısal, şekilsel ya da pragmatik olmak üzere üç muhakeme türünü kullanmışlardır.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının L Şekil Örüntüsünde Kullandıkları Muhakeme Türleri

Sayısal muhakeme kapsamında adayların dört ayrı muhakemede buldukları saptanmıştır. Bu muhakemelerden biri olan ve dört öğretmen adayı tarafından kullanılan deneme yanılma muhakemesinde bazı adaylar rastgele ya da örüntünün sabit farkını katsayı olarak almış, adım sayısı ile k, ç ve m arasındaki ilişkiye ulaşmışlardır. Diğer bir sayısal muhakeme olan orantısal muhakeme ise üç öğretmen adayı tarafından kullanılmış ve adaylar adım sayısı ile k, ç ve m arasındaki kat ilişkisine odaklanarak genellemelere ulaşmışlardır. Sayısal muhakeme kapsamında bir öğretmen adayının adım sayısı ile küçük kare sayıları arasındaki (n-k) örüntüye odaklanarak ilişkiye dayalı bir kural oluşturduğu yani bağlamsal muhakemeyi kullandığı saptanmıştır. Emel bu süreçte önce bir t tablosu oluşturmuş, tablo üzerinden keşfettiği kurala dayalı genellemesini ifade etmiştir. Emel'in düşünme süreci Şekil 2'de sunulmuştur.

n	k	n	k
2	3	2	2+1
3	5	3	3+2
4	7	4	4+3
5	9	5	5+4
6	11	6	6+5
	
		n	n+(n-1)

Emel : Adım sayısına bir eklemişiz, $2+1$ [n=2 için]

Adım sayısına 2 eklemişiz, $3+2$ [n=3 için]

Adım sayısına 3 eklemişiz, $4+3$ [n=4 için]

Adım sayısına 4 eklemişiz, $5+4$ [n=5 için]

Yani hep adım sayısı var, adım sayısının 1 eksiği kadar ekleyince o bana k'yı vermiş.

Araştırmacı: Yani?

Emel : Yani n tane olsaydı, n olacak adım sayısı ve onun bir eksiği kadar ekleyecektik. O zaman $2n-1$, k'ya eşit. [$2n-1=k$ yazdı]

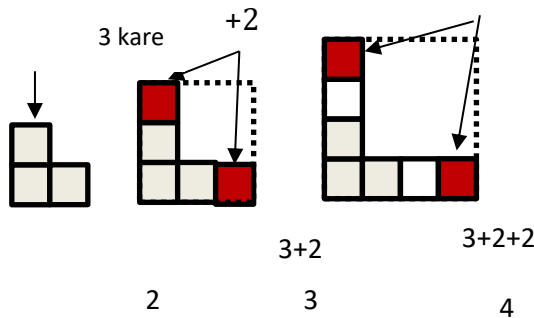
Şekil 2. Emel'in Sayısal Muhakeme Kapsamında Kullandığı Bağlamsal Muhakeme

Sayısal muhakeme kapsamında adayların son olarak kullandıkları muhakeme parçalama muhakemesidir. Parçalama muhakemesinde üç aday birinci adıma karşılık gelen kare sayısını (3), örüntüyü çevreleyen kibrit çöpü sayısını (8) ve tüm kibrit çöpü sayısını (10) sabit tutarak örüntünün sabit farkını eklemişler ve Şekil 3'de sunulduğu gibi her bir ilişki için yinelemeli bir örüntü oluşturmuşlardır. Adayların daha sonra bu örüntüde tekrar eden birimleri adım sayısı ile ilişkilendirdikleri ve $k = 3 + 2(n - 2)$, $\zeta = 8 + 4(n - 2)$ ve $m = 10 + 6(n - 2)$ genellemelerine ulaştıkları da saptanmıştır.

n	k	n	ζ	n	m
2	$3=3$ $=3+2.0$	2	$8=8$ $=8+4.0$	2	$10=10$ $=10+6.0$
3	$5=3+2$ $=3+2.1$	3	$12=8+4$ $=8+4.1$	3	$16=10+6$ $=10+6.1$
4	$7=3+2+2$ $=3+2.2$	4	$16=8+4+4$ $=8+4.2$	4	$22=10+6+6$ $=10+6.2$
5	$9=3+2+2+2$ $=3+2.3$	5	$20=8+4+4+4$ $=8+4.3$	5	$28=10+6+6+6$ $=10+6.3$
6	$11=3+2+2+2+2=3+2.4$	6	$24=8+4+4+4+4=8+4.4$	6	$34=10+6+6+6+6=10+6.4$

Şekil 3. Sayısal Muhakeme Kapsamında Kullanılan Parçalama Muhakemesi

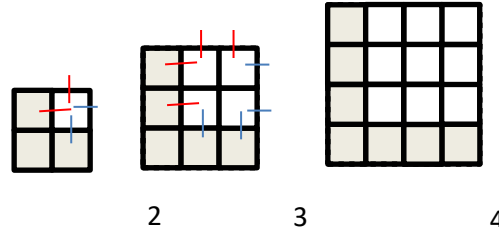
Şekilsel muhakeme kapsamında bağlamsal ve parçalama olmak üzere iki muhakeme adaylar tarafından kullanılmıştır. Özellikle sayısal muhakemedeki parçalama muhakemesini kullanan adayların (Nergis, Aysegül, Emel) ulaştıkları genellemeleri aynı muhakeme ile şekil üzerinden de ifade edebildikleri görülmüştür. Örneğin Şekil 4'de Nergis'in kare sayılarına ilişkin şekil üzerinde oluşturduğu muhakemesi sunulmuştur.



Nergis: 3 tane küçük kare var [2. adımda]. Diğeri de [3. adım] üste 1 kare yana 1 kare gelmiş. Yine 3 tane kare var ama 2 tane daha eklenmiş. Burada üçler sabit, değişen ikiler var, bu ikilerin de şu tabandaki kare sayılarına göre değiştiğini görüyoruz. Burada [4. adımda]. 4 tane kare var ama burada [(3+2+2) ifadesini göstererek] 2 tane 2 var. Burada [3. adımda] 3 tane var ama [(3+2) ifadesini göstererek] 1 tane 2 var. Yani yine adım sayısının 2 eksiği kadar gidiyor.

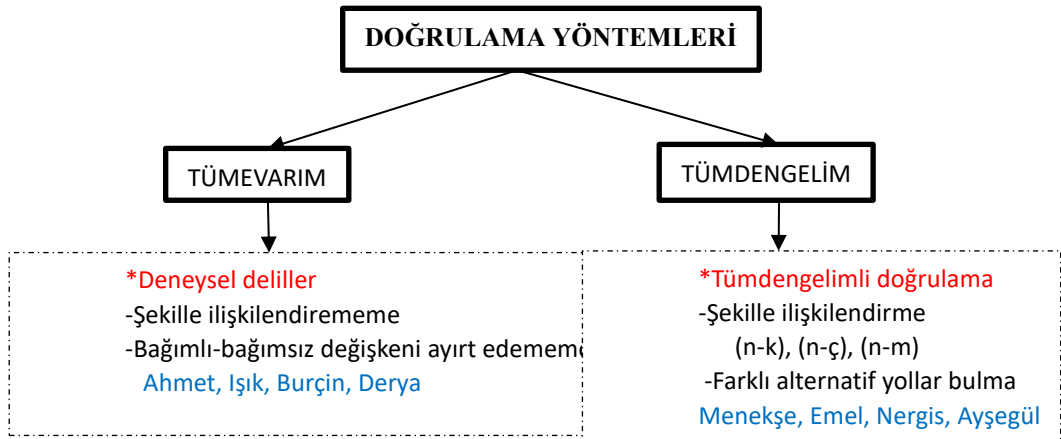
Şekil 4. Nergis'in Şekilsel Muhakeme Kapsamında Kullanılan Parçalama Muhakemesi

Şekilsel muhakeme kapsamında son olarak 4 öğretmen adayı bağlamsal muhakemeyi kullanmışlardır. Öğretmen adayları, şeklin yapısal özelliklerine dayalı olarak adım sayısı ile kare sayısı arasında üç farklı stratejiden, adım sayısı ile çevreleyen kibrit çöpü sayısı arasında iki farklı stratejiden ve adım sayısı ile toplam kibrit çöpü sayısı arasında bir stratejiden yararlanarak kurallara ulaşmışlardır. Bu stratejilerden en ilginç kareye tamamlamadır. İki öğretmen adayı tarafından kullanılan bu stratejide şekil önce kareye tamamlanmış, ardından küçük kare sayısı için toplam kare sayısından (4, 9, 16,...) içteki kare sayıları (1, 4, 9,...) çıkarılarak $n^2 - (n - 1)^2 = k$ genellemesine ulaşılmıştır. Çevreleyen kibrit çöpü sayısında ise örüntünün kenarlarındaki kibrit çöpleri Şekil 5’de verildiği gibi büyük karenin kenarlarına taşınarak $4n = \text{ç}$ genellemesine ulaşılmıştır.



Şekil 5. Şekilsel Muhakeme Kapsamında Kullanılan Bağlamsal Muhakeme

Belirgin muhakeme kapsamında hem sayısal hem de şekilsel muhakemenin ise sadece bir öğretmen adayı tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarından ulaştıkları bu genellemeleri doğrulamaları istendiğinde ise Şekil 6’da sunulduğu gibi dört öğretmen adayının tümevarım muhakemesi ile belirli örneklerin doğruluğuna odaklandıkları ve deneysel deliller düzeyinde kaldıkları görülmüştür. Dört öğretmen adayı ise tümdengelim muhakeme ile ulaştıkları genellemelerini şekil ile ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrulama süreçleri onları farklı genelleme yollarına da yönlendirmiş, adayların örüntüleri genellemede alternatif yollar buldukları görülmüştür.



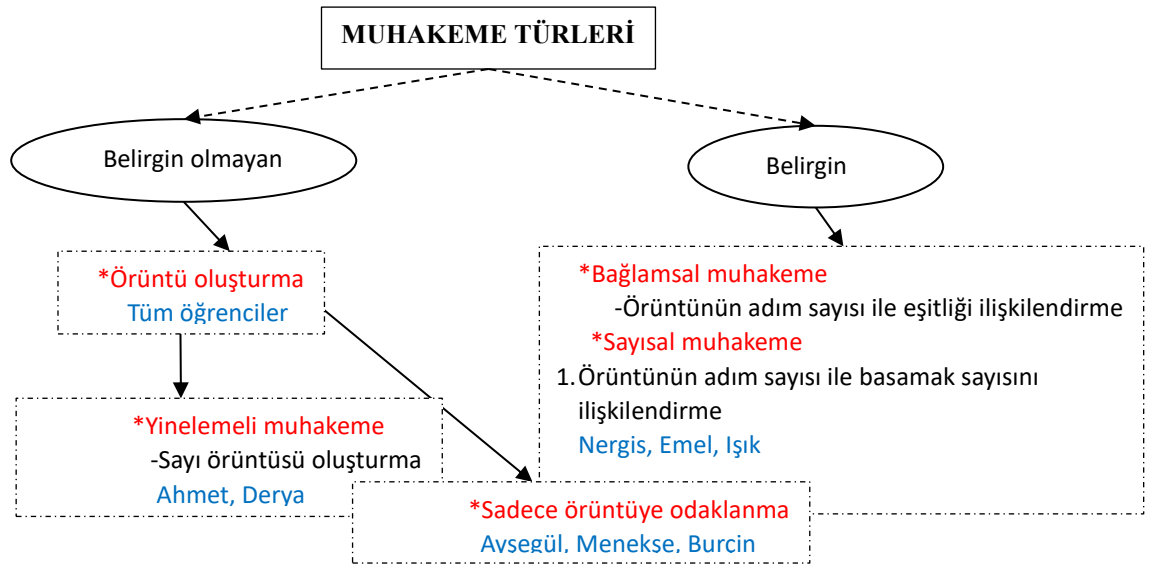
Şekil 6. Öğretmen Adaylarının L Şekil Örüntüsünde Ulaştıkları Genellemeleri Doğrulama Yöntemleri

Tümevarım muhakeme sürecinde özellikle sayısal stratejileri kullanan adayların ulaştıkları genellemelere ilişkin şekildeki kare sayısını (k), örüntüyü çevreleyen kibrit çöpü sayısını (ç) ve tüm kibrit çöpü sayısını (m) adım sayısı ile ilişkilendiremedikleri saptanmıştır. Bu durumun birinci nedeni adayların adım sayısını birden başlatarak ilişki aramalarıdır. Diğer bir neden ise adayların

yinelemeli düşünmeleri, diğer bir deyişle örüntünün sabit farkına odaklanarak muhakemede bulunmaları ve adım sayısı ile k, ç ve m arasında şekil üzerinde fonksiyonel bir ilişki kuramamalarıdır. Dolayısıyla adayların örüntünün bağımlı ve bağımsız değişkenini doğru belirleyemedikleri söylenebilir.

Merdiven sayı örüntüsünü genellemede kullanılan muhakeme türleri ve doğrulama yöntemleri

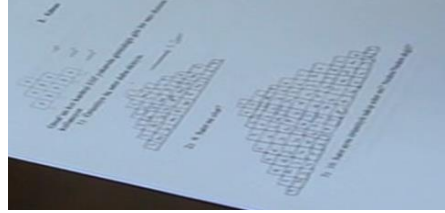
Öğretmen adaylarının verilen örüntüyü genellemede Şekil 7’deki gibi “belirgin” ve “belirgin olmayan” iki muhakeme türünden yararlandıkları söylenebilir.



Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Örüntüde Kullandıkları Muhakeme Türleri

Adayların tamamı ilk olarak verilen örüntünün kuralını fark etmiş ve diğer adımları (9. satıra kadar) da oluşturmuşlardır. Bu süreçte iki aday örüntüyü oluştururken her bir satırdaki basamak sayısının 1, 3, 5, 7, 9 biçiminde giden bir sayı örüntüsü olduğunu ve kuralının $2n - 1$ olarak ifade edilebileceğini, sütunların ise yinelemeli olarak arttığını vurgulamıştır. Böylece bu iki aday 9. satırda 17 kare olacağını ifade etmiş, ancak 10. satır için örüntünün nasıl devam edeceğine yönelik herhangi bir muhakemede bulunamamışlardır. Belirgin olmayan muhakemede bulunan diğer üç aday (Ayşegül, Menekşe, Burçin) ise sadece örüntünün kuralına odaklanmışlardır. Bununla birlikte adaylardan Ayşegül ve Menekşe 10. satırı oluşturan sayıların değişiminin ne olacağını çıkaramamışlardır. Burçin ise örüntüye odaklanmasına karşın 10. satırda sıfırın gelmesi gerektiğini ifade etmiş ancak nereye ve nasıl geleceğine ilişkin bir muhakemede bulunmadan eşitliğin bozulacağına karar vermiştir. Adaylardan Ayşegül’ün görüşmesi örnek olarak verilebilir:

Ö: Bu ortadaki sütun en uzun sütun 1’den 9’a kadar gitmiş.[Sütunu çizdi]. Yanındaki sütunu incelediğimde buradaki sayı (En uzun sütundaki 1. kutusu) buraya gelmiş (1. sütunun sağ yanındaki sütunun 1. kutusuna) ve bunun (9. satırdaki 9’un yanına) 1 eksiği gelmiş, yani buraya 8,7,6,5,4,3,2,1 şeklinde olacak, buraya da aynısı zaten (diğer sütun) ..[örüntüyü çizerek tamamladı]



A: Eşitlikten neden emin değilsin?

Ö: Çarpardım emin olmak için $[111 \times 111 = 12321]$ işlemini yaptım.

A: Böyle bir ilişki var mıdır?

Ö: Diğer adım için denesem? $[1111 \times 1111 = 1234321]$ işlemini yaptım Peki deneyeyim, çıkıyor galiba,

A: Ne yaptın?

Ö: 111 için denemiştin. O 3. satıra karşılık geliyor. 4. satır için de 1111'in karesi oldu.

A: Diğer satırlar için ne söyleyebilirsin?

Ö: Onlarda doğru olur bence. Yani ben sütunları yazdığımda böyle bir ilişki ile gidiyormuş.

A: 9. satır?

Ö: 9 tane 1'in karesi olur.

A: 10. satır? Aynen örüntüyü takip eder mi?

Ö: Eder.

A: Neden?

Ö: Çünkü hep bir düzen var. 10. satır için niye değişsin ki? Yine devam eder. Düzenli olduğu için 10. satırda da n. satırda da devam edecek.

Belirgin muhakeme ile ilişkilendirme yapan üç aday (Nergis, Emel, Işık) ise bağlamsal ve sayısal olmak üzere iki muhakemede bulunmuşlardır. Bu adayların öncelikle sayısal muhakeme kapsamında örüntünün adım sayısı ile basamak sayısı arasında bir ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. Adayların bağlamsal muhakeme ile 9. satıra kadar örüntüyü genişlettikleri, 10. satıra gelecek sayılar için eldeyi dikkate aldıkları ve elde edilen satır ile eşitliği de ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Emel'in görüşmesi örnek olarak verilebilir:

A: 10. satır aynı örüntüyü takip eder mi?

Ö: Burası 10 olacak (9. satırdaki 9'u göstererek) elde 1 gitmesi lazım.

A: Takip eder mi etmez mi?

Ö: Bu durumda takip etmez.

A: Neden?

Ö: Ya mesela 1'ler toplayınca burası 9 oluyordu. Hepsinin alt alta geldiği yer. Bu sefer 10 olacak. 0 yazacağız elde var 1 diye gidecek.

1234567890097654321

A: Emin misin?

Ö: Şeyden eminim hani, bu düzende gitmeyecek. 10 tane 1 alt alta yazınca buraya 0 gelecek (tam ortadaki sayı). Sonra toplama göre 9 olacaktı şuradaki sayı (tam ortadaki sayının sağına göstererek) elde geleceği için o da 10 olacak oraya da 0 yazacağım, gene elde birim kalacak, 8 tane birim gelecek o zaman da 8 tane 1, bir de elde 1, 9 olacak, diğerleri 7,6,5,4 diye gidecek.

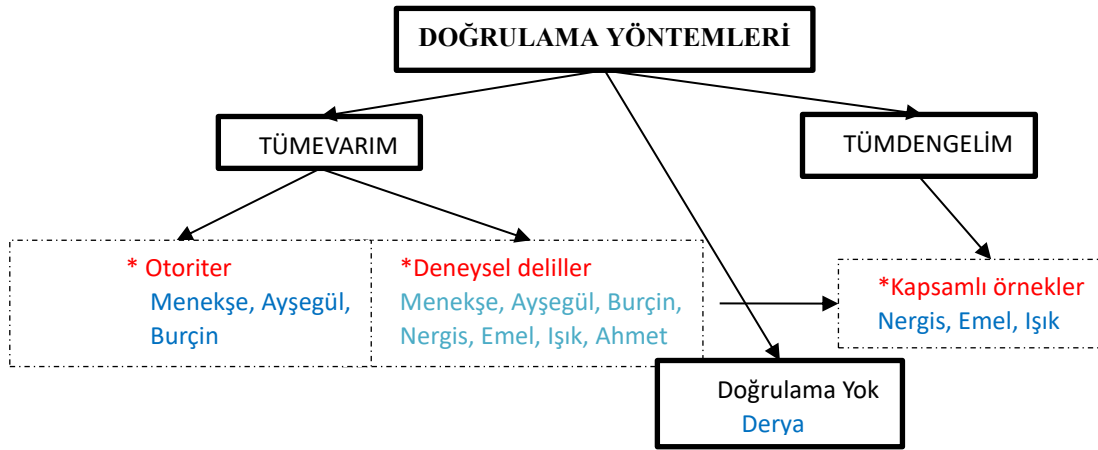
A: Sence 10. satırda kaç terim olur bu durumda?

Ö: 1. kutuda 1 tane, 2. de (1+2), 3. adımda 3+2,... o zaman 10. adımda 10+9, bende terim sayısı fazla çıktı. ...Ay kendimle çeliştim. Çarpımı düşünüyorum, kenarlar 1 olacak, diğerleri de farklı gelecek.... Bir dakika bu tarafa ekliyorum ben ters ekledim.

1234567900987654321

Yani 9'a 1 ekledim 0, elde 1 var yandaki (sol taraftaki) 8'e ekliyorum 9 olacak eldeler bitti. 7 kaldı. Terim adım sayısı kadar ve onun 1 eksiği kadar daha olacak. 19 terim bu şekilde olur.

Öğretmen adaylarından merdiven sayı örüntüsünde ulaştıkları genellemeyi doğrulamaları istendiğinde ise Şekil 8'de verildiği gibi tümevarım ve tümdengelim muhakeme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Adayların tamamı öncelikle tümevarım muhakemesi ile belirli örneklerin doğruluğuna odaklanmışlar ve deneysel deliller düzeyinde doğrulama yapmışlardır.

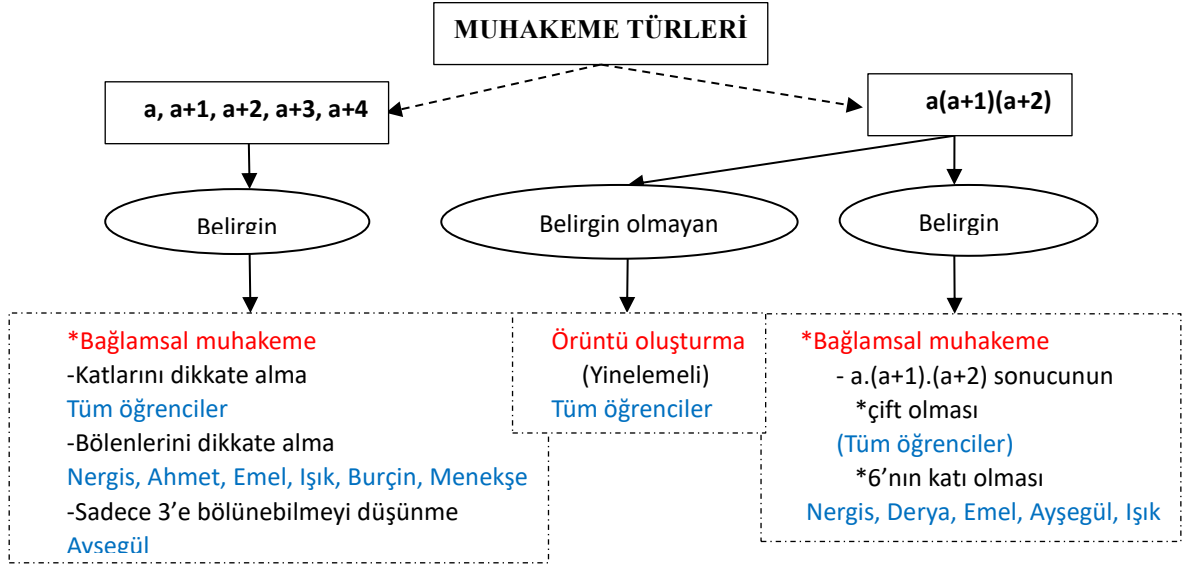


Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Merdiven Sayı Örüntüsünde Kullandıkları Doğrulama Yöntemleri

Tümevarım muhakeme sürecinde üç adayın (Menekşe, Ayşegül ve Burçin) sadece örüntüye odaklanmalarından dolayı örüntünün nasıl genişlediğine ilişkin bir sorgulama yapamadıkları ve “*Şu ana kadar yaptığımız her şey doğru çıktı. İlk dört basamakta doğruysa 10. basamakta da doğrudur*”, “*Hep bir düzen var, 10. satır için niye değişsin ki? Yine devam eder.*” ve “*Örüntü tutarlı olduğu için doğrudur*” biçiminde açıklamalarla otoriter doğrulama yaptıkları görülmüştür. Bir aday (Derya) da eşitliğin bozulduğunu açıklamış ve bu düşüncesine ilişkin herhangi bir doğrulama yapamamıştır. Bu problemde tümdengelim muhakemede bulunan sadece üç öğretmen adayının 10. satıra odaklanarak bu kapsamlı örnek üzerinden açıklamalarda buldukları ve doğrulama yaptıkları belirlenmiştir.

Ardışık sayılar problemini genellemede kullanılan muhakeme türleri ve doğrulama yöntemleri

Ardışık sayılar problemi herhangi beş ardışık sayı kümesindeki 2, 3, 4 ve 5'in maksimum çarpan sayısını belirleme ve üç ardışık sayının çarpımının özelliklerini genelleme olmak üzere iki alt problem olarak ele alınmıştır. Bu problemlerdeki ilişkiyi genellemede adayların Şekil 9'deki gibi “belirgin” ve “belirgin olmayan” iki muhakeme türünden yararlandıkları söylenebilir.



Şekil 9. Öğretmen adaylarının ardışık sayılar probleminde kullandıkları muhakeme türleri

Öğretmen adaylarının tamamı problemin ilk aşamasında seçtikleri 5 ardışık sayı içinde 2'nin, 3'ün, 4'ün ve 5'in katlarına odaklanarak maksimum çarpan sayısına ulaşmışlardır. Adaylar 2, 3, 4 ve 5 için maksimum çarpan sayısını araştırırken kümenin hangi sayıyla başladığına dikkat etmişler ve beş ardışık sayı içerisinde diğer çarpanın nerede geleceğine dair ifadeler kullanmışlardır. Adaylardan Emel'in görüşmesi örnek olarak verilebilir.

A: Bir daha açıklar mısın?

Ö: Şimdi 5 tane ardışık sayı, bunlar bir tek bir çift olacak ardışık olduğu için, 5 içinde en az 2 tanesi tek, o zaman 2'nin en fazla üç tane katı-çarpanı var.

A: Bunu derken neye dikkat ettin?

Ö: Çift olmasına.

A: 3 için?

Ö: 3 için de maksimum 2 olur.

A: Neden?

Ö: Çünkü bir sayının 3'e bölünebilmesi için toplamalarının 3'ün katı olması gerekiyordu. İlk sayı olsa bile 3'e tam bölünen, arkasındaki iki sayı bölünmeyecek, diğer 5. terim de bölünmeyecek. O yüzden 2 tane olur maksimum.

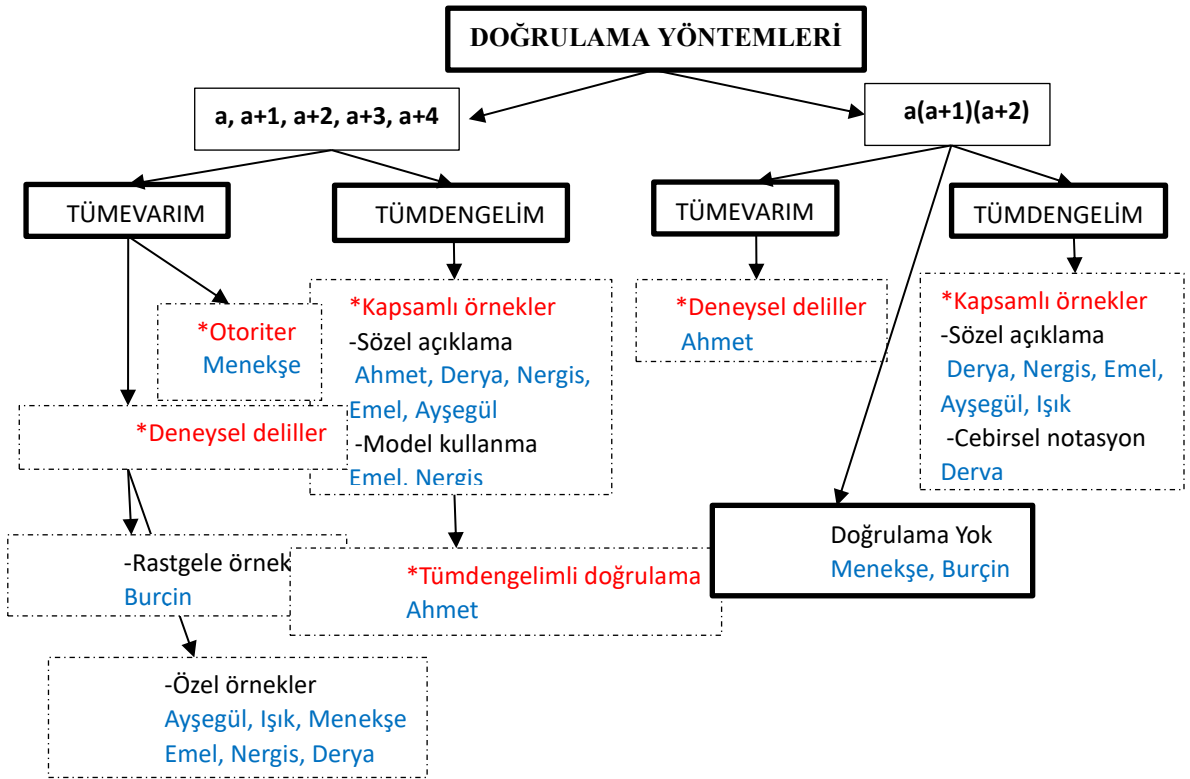
Bu problemde görüşme örneği verilen aday gibi bazı adayların da (Nergis, Ahmet, Emel, Işık, Burçin, Menekşe) katlarına odaklanmanın yanı sıra her bir çarpan sayısını bulurken bölenlere de dikkat ettikleri belirlenmiştir. Sadece bir aday tüm bölenler yerine sadece üçe bölünebilmeyi 3'ün maksimum çarpan sayısını araştırırken ifade etmiştir.

Problemin ikinci aşamasında üç ardışık sayının çarpımının özellikleri için adayların tamamı öncelikle yinelemeli olarak örüntü oluşturmuşlardır. Bu bağlamda tüm adayların aşağıdaki sayıları seçtikleri ve sayılar arasında ilişki aradıkları görülmüştür.

$$\begin{aligned} 1 \times 2 \times 3 &= 6 \\ 2 \times 3 \times 4 &= 24 \\ 3 \times 4 \times 5 &= 60 \\ 4 \times 5 \times 6 &= 120 \\ 5 \times 6 \times 7 &= 210 \end{aligned}$$

Adayların belirgin muhakeme ile oluşturdukları bağlamda üç ardışık sayının “tek, çift ve tek” ya da “çift, tek ya da çift” olabileceğini belirttikleri ve çarpımın kesinlikle bir çift sayı olacağını söyledikleri görülmüştür. Bu ilişkilendirmeyi yapan adaylardan beşi çarpımın ayrıca 6’nın katı olduğunu da belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bu iki alt problem için doğrulama yöntemleri de Şekil 10’da sunulduğu gibi birbirlerinden ayrılmaktadır. Herhangi beş ardışık sayı kümesindeki 2, 3, 4 ve 5’in maksimum çarpan sayısını belirleme probleminde Ahmet dışındaki adayların tamamının öncelikle tümevarım muhakemesi ile deneysel delillere dayalı doğrulama yaptıkları görülmüştür. Bu süreçte bazı adayların özel örnekler odaklanarak {3, 4, 5, 6, 7}; {120, 119, 118, 117, 116}; {2, 3, 4, 5, 6}; {5, 6, 7, 8, 9}; {20, 21, 22, 23, 24} kümelerini seçtikleri saptanmıştır. Adayların bu seçimde kümenin çift ya da tek olmasına, 2’nin, 3’ün, 5’in katı olarak başlamasına ya da 2, 3, 4 ve 5’in ortak katı olmasına odaklandıkları görülmüştür. Bununla birlikte bir adayın ise rastgele olarak {50, 51, 52, 53, 54} kümesini seçtiği de belirlenmiştir. Adayların seçtikleri bu özel ya da rastgele örnekler üzerinden ulaştıkları genellemel eri doğrulamaya çalışmaları çarpıcıdır. Bu aşamada bir aday da dış otoriteden destek ile ulaştığı genellemeyi bölünebilme kurallarına göre doğrulamaya çalışmış ancak başarılı olamamıştır.



Şekil 10. Öğretmen Adaylarının Ardışık Sayılar Probleminde Kullandıkları Doğrulama Yöntemleri

Araştırmacının yönlendirmesi ile adayların tümdengelim muhakemeye yöneldiği, bu bağlamda sözel açıklamalar ve model kullanarak belirli örnekler üzerinden (kapsamlı örnek düzeyinde) doğrulama yapabildikleri görülmüştür. Adaylardan Nergis’in sözel açıklamalar ve model kullanarak yaptığı doğrulama örnek olarak verilebilir:

Ö: 2'nin 3 tane (çarpanı) olabilir. Çünkü 5'in içinde bir tane 2'nin katı olacak, olmayan, sonra 2'nin katı olacak yani bir tane sayı yazıyorum. (Yandaki 1. modeli çizdi.) Bu 2'nin katı (ilk X), diğeri değil (ilk nokta), bu 2'nin katı (ikinci X), bu değil (ikinci nokta). Bu 2'nin katı (üçüncü X)

Eğer 2'nin katı olmayan bir sayıdan başlarsam (Yandaki 2. modeli çizdi), 2 tane olur (X'leri göstererek)

Bu problemde sadece bir adayın (Ahmet) belirli örneklerden bağımsız tümdengelimli doğrulama yapabildiği saptanmıştır. Örnek olarak Ahmet'in muhakeme süreci şu şekilde verilebilir:

A: Örnek vermeden de bulabilir misin maksimum çarpan sayısı?

Ö: İspatı yapılabilir. Ardışık sayılar alırız. Mesela bu beşini alalım. $[n(n+1)(n+2)(n+3)(n+4)]$ Buradaki sayılardan biri beşin katı olsun. n 'i alalım mesela. $n \in \mathbb{Z}/5$ dersek, 5'e bölünebilen bir sayı dersek, buna 5 ekleyip çıkarabileceğimiz için $n-5$, $n+5$ en yakın olarak bunlar $\mathbb{Z}/5$ kümesinde olabilir. Bu küme $(n+5, n-5)$ içermediği için de başka sayıya bölünmez.

A: Bu şekilde gösterebilirim diyorsun. Diğerleri için ne söyleyebilirsin?

Ö: Mesela 4 diyelim. Bunlardan biri $(n, n+1, n+2, n+3, n+4)$ kümesini göstererek 4'e bölünsün deriz. Mesela $n+1$ bölünsün. $n+1 \in \mathbb{Z}/4$ olursa hani buna 4 ekleyip çıkarabileceğimiz için de $n+5, n-3 \in \mathbb{Z}/4$ bu kümede olsaydı 4'e bölünebilirdi. O da olmadığı için sadece 1 çarpan oluyor. Özel olarak n alsaydık mesela $n \in \mathbb{Z}/4$ deseydik o zaman hani 4 fazlasını ve 4 eksikliğini alabilecektik $n-4$ ve $n+4$, n ve $n+4$ bu kümede 1 veya 2 tane olur seçtiğimiz aralığa göre.

A: 3 için?

Ö: Üç için $n \in \mathbb{Z}/3$ olsun. n bölünürse $n+3$ bölünür, $n-3$ bölünür, $n+3$ bu kümede. n ve $n+3$ 'ü alabiliriz. Diğerleri için de denememiz lazım tabi. Tam olarak ifade edebilmek için hani $n+1$ için deseydik ne olacaktı? $n+4 \in \mathbb{Z}/3$ olacaktı. $n+2$ için sadece 1 tane olacaktı, o da var. $n+2 \in \mathbb{Z}/3$ sadece ortadaki sayı olsaydı sadece 3'e bölünebilen 1 tane sayı olacaktı yani 1 veya 2 çarpanı olur 3'ün.

A: Peki 2?

Ö: İki için $n \in \mathbb{Z}/2$ eğer n çift sayı ise 3 tane, eğer n tek sayı olsaydı $n+1, n+3 \in \mathbb{Z}/2$ olurdu. Ya 2 ya 3.

Problemin ikinci aşamasında adayların üç ardışık sayının çarpımının özelliklerine ilişkin ulaştıkları genellemeleri doğrulama yöntemleri incelendiğinde ise bir adayın tümevarım muhakeme aracılığıyla sadece özel örneklerle dayalı olarak doğrulama yapabildiği, iki adayın ise doğrulama yapamadığı görülmüştür. Diğer beş aday ise kapsamlı örnekler aracılığıyla doğrulama yapmışlardır. Bu adaylardan bazıları sadece sözel açıklamalar yaparken bir aday hem sözel açıklama hem de cebirsel notasyon kullanarak doğrulama yapabilmıştır. Aday "her ardışık 3 tamsayı içinde 2 çift sayı denk gelir. $\text{Ç} \times \text{Ç} \times \text{T} = \text{Ç}$ olur" biçiminde başladığı açıklamasını cebirsel notasyon kullanarak " $n.(n+1).(n+2)$ alalım. n tek ise $n=2k+1$ yazalım. $(2k+1)(2k+2)(2k+3)=(2k+1)2.(k+1).(2k+3)$ elde edebiliriz. Dolayısıyla sonuç çift olur. n çift ise $n=2k$ olur ve her türlü sonuç çift olur" biçiminde açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının genelleme yapmalarına ve bu genellemelerini doğrulamalarına yanı sıra genelleme ile doğrulama bilgilerinin nasıl ilişkilendirildiğine odaklanıldığı bu çalışmada sonuçlar iki araştırma sorusu bağlamında ve her soru da örüntü türleri kapsamında tartışılmıştır.

Genellemedeki Muhakeme Türleri

Doğrusal ilişki içeren L şekil örüntüsünü genelleme sürecinde adayların tamamı belirgin muhakemeden yararlanmışlar ve bu bağlamda alanyazında mevcut sayısal, şekilsel ve pragmatik yaklaşımları kullanmışlardır (örn., Becker ve Rivera, 2005; Chua ve Hoyles, 2010; Tanışlı ve Köse, 2011). Ancak bu süreçte Chua ve Hoyles'un (2010) da ifade ettiği gibi, adayların öncelikle sayısal yaklaşıma yöneldikleri söylenebilir. Benzer sonuca bazı araştırmalarda da rastlanılmıştır (Tanışlı, 2016; Yeşildere ve Akkoç, 2011). Bu üç yaklaşım altında adaylar alanyazında da sıklıkla görülen deneme-yanılma, orantısız (örn., Tanışlı, 2016; Yeşildere ve Akkoç, 2011), bağlamsal ve parçalama muhakeme türlerini kullanmışlardır (örn., Lannin, 2003; Tanışlı, 2016). Bu muhakeme türlerinden parçalama muhakemesine ulusal alanyazında daha az rastlanmıştır (Tanışlı, 2016). Bununla birlikte bu muhakeme türünü kullanan adayların sayısal ve şekilsel yaklaşımda da aynı ilişkilendirmeleri ifade ederek birleştirebilmeleri bu çalışmada önemli bir sonuç olarak görülmüştür.

Sadece sayısal yaklaşımı kullanan adayların yarısı deneme-yanılma ve orantısız muhakeme ile belirgin kurala ulaşabilmiş şekilsel ya da pragmatik muhakemede bulunamamışlardır. Bu adaylar ağırlıklı olarak deneme-yanılma muhakemesinde rastgele denemeler yapmışlar bir aday ise örüntünün terimler arası sabit farkını adım sayısının katı olarak kullanıp cebirsel bir kurala ulaşmıştır. Bu durum cebirsel aynı zamanda fonksiyonel düşünme gelişimini engelleyen temel etmenlerden biridir. Tanışlı (2016) ile Yeşildere ve Akkoç (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da bir öğretmenin ve öğretmen adaylarının benzer bir davranış sergilemeleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve öğretmen eğitiminde bu hatanın ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Buna karşın adayların diğer yarısı sayısal yaklaşımlarda kullandıkları muhakemeleri şekil ile ilişkilendirerek bağlamsal ve parçalama muhakemeleri ile belirgin kurala ulaşmışlardır. Bu adayların örüntüde değişen ve değişmeyen özellikleri fark ederek şekli iyi analiz etmeleri bu sonucun bir göstergesidir (Becker ve Rivera, 2005; Chua ve Hoyles, 2010; Tanışlı ve Köse, 2011). Ayrıca bir aday hem sayısal hem şekilsel yaklaşımı içeren pragmatik muhakemede de bulunmuştur (Tanışlı ve Köse, 2011). Diğer yandan şekilsel yaklaşımı kullanan bu adayların sadece sayısal yaklaşımı kullanan adaylara göre daha fazla sayıda muhakeme türünü kullanmaları da ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur.

Doğrusal ilişki içermeyen merdiven sayı örüntüsü cebirsel bir kurala ulaşmaktan ziyade örüntünün genel yapısını analiz etmeye ve genişletmeye dayanmaktadır. Bu örüntüyü genelleme sürecinde ise adaylar belirgin ve belirgin olmayan muhakemede bulunmuşlardır (Tanışlı, 2016; Yeşildere ve Akkoç, 2011). Adayların sadece üçü bağlamsal ve sayısal muhakeme aracılığıyla oluşturdukları örüntünün adım sayısını hem eşitlik hem de basamak sayısı ile ilişkilendirmişlerdir. Buna karşın diğer adaylardan üçü belirli bir adımda farklı bir yapıya dönüşen örüntüyü 9. satıra kadar devam ettirmişler, 10. satırdan itibaren örüntünün benzer yapıda devam edeceğini düşünerek hatalı bir muhakemede bulunmuşlardır. Diğer iki aday ise 9. satıra kadar devam ettirdikleri örüntünün basamak sayısını yinelemeli muhakeme ile belirlemişler (örn. her bir satırdaki basamak sayısını veren 1, 3, 5, 7, ..., 2n-1) ancak 10. satırda ve devamında örüntünün nasıl genişleyeceğine ilişkin bir muhakemede ve açıklamada bulunamamışlardır. Öte yandan belirgin olmayan muhakemede bulunan adaylar merdivenin sütunlarında ortaya çıkan tekrarlayan örüntüyü genişleyen örüntü olarak düşünmüşlerdir.

Doğrusal ilişki içermeyen ve örüntü bağlamında alıılmamış olan ardışık sayılar problemini genelleme sürecinde ise adaylar ağırlıklı olarak belirgin muhakemeyi kullanmışlardır. Adaylar problemin bir boyutunda belirgin olmayan muhakeme ile sadece örüntü oluşturmuşlar, ancak devamında belirgin muhakemeye geçmişlerdir. Problemin yapısına bağlı olarak adaylar bağlamsal muhakeme kapsamında bölenlere ve katlara odaklanmışlardır.

Doğrulama Yöntemleri

Doğrusal ilişki içeren ve içermeyen örüntülere ilişkin genellemeleri doğrulama sürecinde adaylar tümevarım ve tümdengelim olmak üzere temelde iki doğrulama yaklaşımı kullanmışlardır. Tümevarım doğrulamada adaylar alanyazınla da uyumlu (Balacheff, 1988; Harel ve Sowder, 1998; Lannin, 2005; Tanışlı, 2016) deneysel deliller (2. düzey) ve dış otoriteden destek arama (1. düzey) şeklinde yöntemleri benimsemişlerdir. Tümdengelim doğrulamada ise adaylar doğrulama çerçevesinde belirtilen (Lannin, 2005) 3. düzey (kapsamlı örnekler) ve 4. düzey (tümdengelimli doğrulama) kapsamında yer almışlardır. Tüm bu düzeylerden kapsamlı örnekler ve deneysel deliller ağırlıklı olarak adayların buldukları düzeylerdir (Tanışlı, 2016). En üst düzey olan tümdengelimli doğrulama L şekil örüntüsü ve Ardışık sayılar probleminin birinci boyutunda sınırlı sayıda aday tarafından kullanılmıştır. Merdiven sayı örüntüsü ve Ardışık sayı probleminin ikinci boyutunda ise bazı adaylar doğrulama yapamamıştır. Bu çalışma kapsamında dikkati çeken önemli bir nokta da adayların doğrulama istendiğinde ilk tercih ettikleri yöntemin deneysel deliller olmasıdır. Benzer bir duruma Tanışlı'nın (2016) araştırmasında da rastlanılmıştır. Martin ve Harel'in (1989) ifade ettikleri gibi, deneysel delillerin doğrulamada kullanılmasının bir nedeni öğretmenlerin doğrulama yaparken sıklıkla örnek verme yolunu kullanmaları ve öğrencilerinde de bu alışkanlığı kazanmalarınıdır. Diğer yandan örüntülerin hem doğrusal ilişki içermesi hem de şekil ile temsil edilmesinin doğrulamayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

Genelleme ve Doğrulama İlişkisi

Doğrusal ilişki içeren L şekil örüntüsünü adayların tamamı belirgin muhakemede bulunarak şekilsel, sayısal ve pragmatik yaklaşımlarla genellemişlerdir. Ancak örüntüyü şekilden bağımsız sayı örüntüsüne dönüştürerek cebirsel bir kurala ulaşan adayların yarısı ulaştıkları bu genellemeleri doğrulama sürecinde deneysel deliller düzeyinde kalarak tümevarım doğrulama yapmışlardır. Bu sonuç Richardson vd. (2009) ve Kirwan'nın (2015) matematik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Örneğin Richardson ve arkadaşlarının araştırmasında benzer şekilde adayların genel olarak örüntüleri sembolik notasyonlar kullanarak genellemedikleri ancak doğrulama yapmada başarılı olamadıkları görülmüştür. Öte yandan L şekil örüntüsünü genelleme sürecinde genellemelerini şekil ile ilişkilendiren diğer öğretmen adayları tümdengelim doğrulama yapmışlardır. Yanı sıra bu süreçte farklı alternatif genellemelere de ulaşmışlardır. Şekil örüntüsü görevleri üzerinden farklı sınıf düzeylerinde ve farklı katılımcılarla genelleme ve doğrulama ilişkisinin incelendiği bazı araştırmalarda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda daha çok genellenen kuralın ilişkili olduğu şekil üzerinden doğrulandığı ortaya çıkmıştır (Kirwan, 2015; Lannin, 2005; Richardson ve diğerleri, 2009; Rivera ve Becker, 2003; Stacey, 1989). Örneğin Lannin (2005) altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında kurallarını problem bağlamındaki şekiller ile ilişkilendiren öğrencilerin geçerli doğrulamalar yaptıklarını buna karşın, deneysel doğrulama yapan öğrencilerin genellemelerini şekil ile ilişkilendiremediklerini tespit etmiştir. Bu soru kapsamında iki önemli sonuç ortaya çıkmıştır. Birincisi şekil aracılığıyla verilen örüntü görevlerinin genelleme ve doğrulama süreçlerini desteklemesidir (Kirwan, 2015; Lannin, 2005; Richardson ve diğerleri, 2009; Rivera ve Becker, 2003). Şeklin yapısını analiz ederek genelleyen adayların zorlanmadan tümdengelim doğrulama yapabilmeleri bu sonucun bir göstergesidir. Aynı zamanda bu adayların şekilsel muhakemelerini

sayısal muhakemeleri ile ilişkilendirmeleri bu sonucu da desteklemektedir. Diğer bir sonuç ise, doğrulama yapmanın genelleme yapmayı desteklemesidir (Ellis, 2007a; Lannin, 2005; Radford, 1996). Adaylardan ulaştıkları genellemeleri doğrulamaları istediğinde tümdengelim doğrulama yapan adayların 6 ile 10 arası farklı genelleme stratejisi kullanmaları bu durumun bir göstergesidir.

Merdiven sayı örüntüsünü sadece üç aday belirgin muhakemede bulanarak genellemiş, tümdengelim yöntemi altında kapsamlı örnekler ile ulaştığı bu genellemeyi doğrulamıştır. Belirgin olmayan muhakemede bulunan diğer adayların çoğunluğu doğrulama sürecinde tümevarım yöntemi altında deneysel deliller ve dış otoriteden destek arama doğrulama yöntemlerini kullanmışlar bir aday ise doğrulama yapamamıştır. Bu sonuç Kirwan'nın (2015) matematik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucu ile tutarlıdır.

Ardışık sayılar problemindeki iki alt boyutta da adaylar belirgin muhakeme ile çeşitli ilişkilere ulaşmışlar doğrulama sürecinde doğrusal ilişki içeren L şekil örüntüsünde de olduğu gibi tümevarım ve tümdengelim doğrulama yöntemlerini kullanmışlardır.

Çalışmanın başında genelleme ve doğrulama çerçeveleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, bu ilişkinin yapısı ve bunlar arasında ortak noktaların olup olmadığı araştırma kapsamında ele alınması düşünülmüştü. Ancak araştırma sonunda yukarıda tartışılanların dışında genelleme ve doğrulama arasında çok net ve açık bir ilişki ortaya çıkarılamamıştır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri de örüntülerin yapısındaki farklılıklar olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kirwan'nın (2015) araştırma sonucu da bu düşüncüyü desteklemektedir. İlaveten her bir örüntü görevinde adayların kullandıkları muhakeme türleri ve doğrulama yöntemlerinin değişiklik göstermesi bu durumun göstergesi de olabilir. Bir adayın ardışık sayılar probleminin ilk aşamasında tümdengelimli doğrulama yaparken ikinci aşamasında doğrulamanın deneysel deliller düzeyinde kalması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Genelleme sürecinde adayların bazılarının muhakemelerinde deneme-yanılma stratejilerini kullanmaları, bu muhakemelerini doğrulama sürecinde ise deneysel delillere ve dış otoriteye yönlenmeleri irdelenmesi gereken önemli bir sorundur. Bu sorunun reçetesi ise öğretmen eğitimindedir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde alan bilgisi ve alan öğretimine yönelik derslerde genelleme ve doğrulama süreçleri üzerinde adayların daha derin bir anlayış kazanmaları sağlanmalıdır. Bu noktada derslerde sadece problemlerin çözümü değil, çözüm sürecinin neden doğru olduğu, doğrulamada özel örneklerin neden geçerli olmadığı sorgulanmalıdır. Bu bağlamda doğrulamanın genellemeyi desteklemesi sonucu dikkate alındığında doğrulama şemaları gelişen adayların daha iyi genelleme becerisine sahip olmaları da söz konusu olabilecektir. Bu öneri pek çok araştırmacı tarafından da ifade edilmektedir (örn., Ellis, 2007a; Kirwan, 2015; Lannin, 2005; Radford, 1996).

Sonuç olarak doğrulama sürecinde zorlanan ve deneysel deliller ile dış otoriteye yönelme gibi doğrulama şemalarını kullanan adaylar dikkate alındığında, matematiksel çalışmalarda öğrencilerde doğrulama yapma becerisinin erken yaşlardan itibaren alışkanlık haline getirilmesi önerilebilir. Bu durum aynı zamanda doğrulamanın genellemeyi desteklediği sonucu ile öğrencilerin erken yaşlarda genelleme becerilerinin gelişimini de etkileyecektir. Ayrıca araştırmada genelleme ve doğrulama ilişkisine yönelik daha açık ve net bir sonuca ulaşılamadığından bu konuya yönelik daha kapsamlı, farklı bağlamlar içeren ve farklı katılımcıların seçildiği ileri araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Akkan, Y. (2016). Cebirsel düşünme. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Edt.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 43-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan-Tutak, F. ve Köklü, O. (2016). Öğretmek için matematik bilgisi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Edt.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 701-719). Ankara: Pegem Akademi.
- Balacheff, N. (1988). Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics. In D. Pimm (Ed.), *Mathematics Teachers and Children* (pp. 216–235). London: Holdder ve Stoughton.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Becker, J. R., & Rivera, F. (2005). Generalization strategies of beginning high school algebra students. In H. L. Chick, ve J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 4, pp. 121–128). Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- Becker, J. R., & Rivera, F. (2006). Establishing and justifying algebraic generalization at the sixth grade level. In J. Novotna, H. Moraova, M. Kratika, ve N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 4, pp. 465–472). Prague: Charles University.
- Blanton, M. L. (2008). *Algebra and the elementary classroom: Transforming thinking, transforming practice*. New York: Pearson Education.
- Blanton, M., & Kaput, J. (2002). *Developing elementary teachers' algebra "eyes and ears": Understanding characteristics of professional development that promote generative and self-sustaining change in teacher practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Blanton, M. L., & Kaput, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. In J. Cai ve E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 5–23). Heidelberg, Germany: Springer.
- Carpenter, T.P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking Mathematically: Integrating algebra and arithmetic in elementary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carpenter, T. P. & Levi, L. (2000). *Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades*. Research Report. Madison, WI: National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470471.pdf> adresinden Aralık 2010'da ulaşılmıştır.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM)*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Chazan, D. (1993). High school geometry students' justification for their views of empirical evidence and mathematical proof. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 359–387.
- Chua, B. L., & Hoyles, C. (2012). The effect of different pattern formats on secondary two students' ability to generalize. In T. Y. Tso (Ed.), *Proceedings of the 36th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 2, pp. 155–162). Taipei, Taiwan: PME.
- Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In A. E. Kelly ve R. A. Lesh (Eds), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 547–589). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coe, R., & Ruthven, K. (1994). Proof Practices and Constructs of Advanced Mathematics Students. *British Educational Research Journal*, 20(1), 41-53.

- de Castro, B. (2004). Pre-service teachers' mathematical reasoning as an imperative for codified conceptual pedagogy in algebra: A case study in teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 157–166.
- Ellis, A. B. (2007a). Connections between generalizing and justifying: Students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 194–229.
- Ellis, A. B. (2007b). A taxonomy for categorizing generalizations: Generalizing actions and reflective generalizations. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(2), 221–262.
- English, L., & Warren, E. (1995). General reasoning processes and elementary algebraic understanding: Implications for instruction. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 17(4), 1–19.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. In A. Schoenfeld, J. Kaput, ve E. Dubinsky (Eds.), *Research in collegiate mathematics education III* (pp. 234–283). Providence, RI: American Mathematical Society.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 805–842). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Harel, G., & Tall, D. (1989). The general, the abstract, and the generic in advanced mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 38–42.
- Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra with understanding. In E. Fennema, ve T. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 133–155). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kieran, C. (1989). A perspective on algebraic thinking. In G. Vernand, J. Rogalski, ve M. Artigue (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 163 171), Paris.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *The Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 390–419). New York: Macmillan.
- Kinach, B.M. (2014). Generalizing: The core of algebraic thinking. *The Mathematics Teacher*, 107(6), 432 439.
- Kirwan, J. V. (2015). *Preservice secondary mathematics teachers' knowledge of generalization and justification on geometric numerical patterning tasks* (Doctoral dissertation). Illinois State University, USA.
- Knuth, E. J., Slaughter, M., Choppin, J., & Sutherland, J. (2002). Mapping the conceptual terrain of middle school students' competencies in justifying and proving. In S. Mewborn, P. Sztajn, D.Y. White, H.G. Wiegel, R.L., Bryant, ve K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the 24th Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. (Vol. 4, pp. 1693-1700). Athens, GA.
- Koedinger, K. (1998). Intelligent cognitive tutors as modeling tools and instructional model. Invited paper for the National Council of Teachers of Mathematics Standards 2000 Technology Conference.
- Lannin, J. K. (2003). Developing algebraic reasoning through generalization. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(7), 342–348.
- Lannin, J. K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231–258.
- Lannin, J., Barker, D., & Townsend, B. (2006). Algebraic generalization strategies: Factors influencing student strategy selection. *Mathematics Education Research Journal*, 18(3), 3–28.
- Li, X. (2011). Mathematical knowledge for teaching algebraic routines: A case study of solving quadratic equations. *Journal of Mathematics Education*, 4(2), 1–16.

- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Lee, L. (1996). An initiation into algebraic culture through generalization activities. In N. Bednarz, C. Kieran, ve L. Lee (Eds.), *Approaches to Algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 65–86). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lee, L. & D. Wheeler: 1987, Algebraic thinking in high school students: their conceptions of generalisation and justification, Research report, Concordia University, Montreal. Mathematical Association: 1945, The Teaching of Algebra in Schools, London, G. Bell and Sons. (The report was first written in 1929.)
- Lo, J.-J., Grant, T. J., & Flowers, J. (2008). Challenges in deepening prospective teachers' understanding of multiplication through justification. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 5–22.
- Maher, C. A., & Davis, R. B. (1990). Building representations of children's meanings. In R. B. Davis, C. A. Maher, ve N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Martin, G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(1), 41-51.
- Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, ve L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 65–86). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school Mathematics*. USA.
- Orton, A., & Orton, J. (1994). Student's perception and use of pattern and generalization. In J. P. da Ponte, ve J. F. Matos (Eds.), *Proceedings of the 18th Conference of the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 407-414). Lisbon, Portugal: PME.
- Pegg, J., & Redden, E. (1990). Procedures for, and experiences in, introducing algebra in New South Wales. *Mathematics Teacher*, 83, 386-391.
- Radford, L. (1996). Some reflections on teaching algebra through generalization. In N. Bednarz, C. Kieran, ve L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra* (pp. 107–111). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic-cultural approach to students' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(1), 37–70.
- Richardson, K. Berenson, S. & Staley, K. (2009). Prospective elementary teachers use of representation to reason algebraically. *Journal of Mathematical Behavior*, 28, 188–199.
- Rivera, F., & Becker, J. R. (2003). The effects of numerical and figural cues on the induction processes of preservice elementary teachers. In N. Pateman, B. Dougherty, ve J. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 2003 Joint Meeting of PME and PMENA* (Vol. 4, pp. 63 – 70). Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Schliemann, A. D., Carraher, D. W., & Brizuela, B. M. (2001). When tables become function tables. In M. v. d. Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceedings of the Twenty-fifth Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 4, pp. 145-152). Utrecht, The Netherlands: Freudenthal Institute.
- Simon, M. A., & Blume, G. W. (1996). Justification in the mathematics classroom: A study of prospective elementary teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 3–31.
- Stacey, K. (1989). Finding and using patterns in linear generalising problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20(2), 147–164.

- Stacey, K., & Macgregor, M. (1997, February). Building foundations for algebra. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 2 (4), 252–260.
- Staples, M. E., Bartlo, J., & Thanheiser, E. (2012). Justification as a teaching and learning practice: Its (potential) multifaceted role in middle grades mathematics classrooms. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31, 447–462.
- Tanişlı, D. (2011). Functional thinking ways in relation to linear function tables of elementary School students. *Journal of Mathematical Behavior*, 30(3), 206-223.
- Tanisli, D. (2016). How do students prove their learning and teachers their teaching? Do teachers make a difference? *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 47-70.
- Tanişlı, D. & Yavuzsoy Köse, N. (2011). Lineer şekil örüntülerine İlişkin genelleme stratejileri: Görsel ve sayısal ipuçlarının etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 184-198.
- Tanişlı, D. & Özdaş, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin örüntüleri genellemede kullandıkları stratejiler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1453-1497.
- Townsend, B.E., Lannin, J.K., & Barker, D.D. (2009). Promoting Efficient Strategy Use. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(9), 542-547.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Beşinci baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yeşildere, S. ve Akkoç, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının şekil örüntülerini genelleme süreçleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 141-153.
- Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379-402.
- Waring, S. (2000). *Can you prove it? Developing concepts of proof in primary and secondary schools*. Leicester, UK: The Mathematical Association.
- Waring, S., Orton, A., & Roper, T. (1999). Pattern and proof. In A. Orton (Ed.), *Pattern in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 104–120). London, Cassell.

Yazarlar

İletişim

Dr. Dilek TANIŞLI, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında öğrenme ve öğretme, cebirsel düşünme ve cebir öğretimi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır.

Doç. Dr. Dilek TANIŞLI, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: dtanisli@anadolu.edu.tr

Dr. Nilüfer Yavuzsoy KÖSE Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim üyesidir. İlgi alanları arasında teknolojinin matematik eğitiminde kullanımı, geometrik düşünme ve geometri öğretimi, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır.

Doç. Dr. Nilüfer Yavuzsoy KÖSE, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: nyavuzsoy@anadolu.edu.tr

Faik CAMCI, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisidir. Çalışma alanları arasında matematik öğrenme ve öğretme, tahmini öğrenme yol haritaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi yer almaktadır.

Faik CAMCI, Milli Eğitim Bakanlığı Sabri Kılıçoğlu Ortaokulu, Erenköy Mahallesi, Odunpazarı, Eskişehir, Türkiye, e-posta: faikcamci02@hotmail.com.tr

Summary

Purpose and Significance. One of basic components of mathematical thinking is generalization, and justification is one of basic concepts necessary to form and transmit the mathematical information. Justification is an inseparable part of generalization and a process supporting generalization. Generalization and justification studies are important for the development of students' mathematical thinking. This importance requires teachers to become aware of generalization and justification and to understand and interpret their students' related thoughts. On the other hand, it is quite difficult for many teachers to understand and interpret students' thoughts. Therefore, it is necessary for teachers to take an undergraduate education supporting students' acquisition of the information about generalization and justification. This necessity puts preservice teachers and their related knowledge on the agenda. In this respect, the overall purpose of the present study was to examine elementary school mathematics preservice teachers' generalization regarding patterns, to discover their justifications for their generalizations and to determine the relationships between their generalization and justification. Several important points come into prominence within the context of the significance of the study. First of all, a teacher's subject matter knowledge is an important factor for the teaching and learning process. This situation is also true for a preservice teacher. Generalization and justification are two important components of mathematical knowledge, and related studies, documents and curricula put emphasis on their use in in-class applications as well as on the development of these two components at early ages. In addition, patterns constitute an important context for this development. However, in literature, there is little related research conducted with preservice teachers. Also, generalization and justification are interrelated structures, but studies examining this relationship are few in number as well. All these reasons made it necessary to conduct the present study. The results to be obtained in the study are thought to make important contributions to mathematics teaching on both national and international basis.

Methodology. In the study, the basic qualitative research design was used. The participants of the study were eight senior volunteering mathematics preservice teachers from the department of elementary school mathematics teaching at a state university. While determining the participants, the criterion sampling method, one of purposeful sampling methods, was used. In order to collect the research data, the clinical interview technique was applied, and linear and non-linear pattern tasks were prepared as the data collection tool. For the analysis of the data, the thematic analysis method was used. In this process, the codes and themes were related to the reasoning types and justification methods within the theoretical context. In addition, codes were obtained via the data.

Result, Discussion and Recommendations. In the process of generalization of the "L" figural pattern including a linear relationship, all the preservice teachers made use of explicit reasoning, and they used the numerical, figural and pragmatic approaches reported in related literature (eg., Becker & Rivera, 2005; Tanışlı & Köse, 2011). However, in this process, as mentioned by Chua and Hoyles (2010), it could be stated that the preservice teachers primarily adopted the numerical approach. In relation to these three approaches, the preservice teachers used the reasoning types of trial-and-error, proportional (eg., Tanışlı, 2016; Yeşildere&Akkoç, 2011), contextual and chunking (Lannin, 2003). Half of the preservice teachers who used only the numerical approach reached the explicit rule using the trial-and-error and proportional reasoning yet failed to use figural or pragmatic reasoning. These preservice teachers mostly did random trials in terms of the trial-and-error reasoning, and one preservice teacher reached an algebraic rule by using the constant difference between the terms of the pattern as the times number of the steps (Tanışlı, 2016; Yeşildere&Akkoç, 2011). In addition, another preservice teacher used pragmatic reasoning including both numerical and figural

approaches (Tanışlı & Köse, 2011). In the process of generalizing the non-linear stair-number pattern, the preservice teachers used explicit and implicit reasoning (Tanışlı, 2016; Yeşildere & Akkoç, 2011). Only three of the preservice teachers related the number of steps of the pattern they formed via contextual and numerical reasoning with equality and with the number of digits. On the other hand, three of the other preservice teachers did incorrect reasoning. As for the other two preservice teachers, they determined the number of the digits of the pattern using recursive reasoning yet failed to provide any reasoning or explanation regarding how the pattern would expand. In addition, the preservice teachers who did implicit reasoning considered the recursive pattern on the columns of the stair to be an expanding pattern. In the process of generalizing the question related to successive numbers, the preservice teachers mostly used explicit reasoning. In relation to one dimension of the question, the preservice teachers only formed a pattern via implicit reasoning yet then used explicit reasoning.

In the process of justifying the generalizations of the linear and non-linear patterns, the preservice teachers made use of two justification approaches: deductive and inductive. In inductive justification, the preservice teachers (Balacheff, 1988; Harel & Sowder, 1998; Lannin, 2005) adopted such methods as empirical evidence and taking support from external authority. In deductive justification, the preservice teachers took part within generic example and deductive justification. Deductive justification was used by only a few of the preservice teachers for the first dimension of the problem of successive numbers and the “L” figural pattern. In the second dimension of the problem of successive numbers and the stair number pattern, some of the preservice teachers did not do any justification. An important striking point within the scope of the present study was that the first method favored by the preservice teachers was the empirical evidence when they were asked to do justification. A similar situation was observed in another study conducted by Tanışlı (2016).

In the study, two important results were obtained. First, the given figural pattern tasks supported the processes of generalization and justification (Kirwan, 2015; Lannin, 2005; Rivera & Becker, 2003). As an indicator of this result, the preservice teachers who did generalization by analyzing the structure of the figure did deductive justification without having any related difficulty. In addition, this result is also supported by the fact that these preservice teachers related their figural reasoning with their numerical reasoning. The other result was that doing justification supported doing generalization (Ellis, 2007; Lannin, 2005; Radford, 1996). The fact that some of the preservice teachers used the trial-and-error strategies for their reasoning in the process of generalization and that their preference of empirical evidence and taking support from external authority in the process of justification of their reasoning was an important problem to focus on. This problem could be solved via teacher training. Therefore, in courses related to field knowledge and field teaching in teacher training, preservice teachers should develop a more in-depth understanding of the processes of generalization and justification.

Pozitif Örgütsel Davranış Bağlamında Öğretmenlerde İş Aile Zenginleşmesinin İncelenmesi

Teachers' Work Family Enrichment in the Context of Positive Organizational Behaviour

Tuğba Konaklı*
Sibel Arslan

To cite this article/ Atıf için:

Konaklı, T., & Arslan, S. (2017). Pozitif örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerde iş aile zenginleşmesinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 223-244. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s10m

Öz. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin iş aile zenginleşmesine yönelik yaşantılarını ile bu yaşantılara yönelik öncelleri ve sonuçları incelemektir. Araştırma, nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. İş aile zenginleşmesine yönelik katılımcı görüşlerinin incelenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ili Başiskele ilçesinde kamu ilkököl ve ortaokullarında görev yapan 16 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilerek, içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, ailesiyle birlikte vakit geçiren, kendine zaman ayıran öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettiklerini göstermiştir. Bu olumlu deneyim ve hislere sahip olan öğretmenlerin sınıfta ve okulda kendilerini dinç hissettikleri, yeni etkinlikler düzenledikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına göre veliler ve okul yöneticilerinden destek gören, takdir edilen öğretmenlerin işlerine motive oldukları görülmüştür. Bu deneyimlerin öğretmenlerin aile yaşamlarına anlayışlı eş ve ebeveyn olma ile evde üretken olma biçiminde yansıdığı saptanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak daha sonra yapılacak araştırmalarda çalışmaya tutkunluk, aileye tutkunluk, yönetici desteği, iş kaynakları, iş performansı değişkenleri ile iş aile zenginleşmesi arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: İş aile zenginleşmesi, öğretmen, yönetici, pozitif örgütsel davranış

Abstract. The purpose of this study is to examine the lives of teachers on work family enrichment and the antecedents and results on these lives. The research is designed in phenomenological design from the qualitative research types. Maximum diversity and criterion sampling methods were used from purposeful sampling methods in order to examine participant opinions about work family enrichment. In the 2016-2017 academic year, teachers working in public elementary and secondary schools in Kocaeli province, Başiskele district created the sample of the research. The research data was obtained by semi-structured interview form and content analysis was performed. The research found that teachers who spend time together with their families, spare time for themselves feel happier. Teachers who have these positive experiences and feelings have been seen to be vigorous in classroom and in school, organize new activities. According to research findings, teachers who are supported by parents and school administrators, who are appreciated, feel motivated by their work. These experiences have been found to be reflected to the family lives of teachers in becoming an understanding spouse and parent, and productive at home. From the research findings, it is possible to examine the relationships between work family enrichment and job satisfaction with the variables of family support, managerial support, work resources, and job performance.

Keywords. Work family enrichment, teacher, administrator, positive organizational behavior

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.07.2017

Düzeltilme: 13.10.2017

Kabul Tarihi: 14.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: Yrd. Doç. Dr. Tuğba KONAKLI, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmit, Kocaeli, Türkiye, e-posta: tugbakonakli@gmail.com

Giriş

Bireylerin iş ve aile yaşamları genel yaşam alanlarını kapsamaktadır. İş yaşamı ile aile yaşam alanlarında edinilen deneyim ve beceriler bu alanlarda bireyin gelişimini etkilemektedir. Çalışanların iş ve aile yaşamlarına ilişkin yapılan araştırmalar özellikle son yıllarda kadın ve erkeklerin bu alanlardaki sorumluluklarının etkilerine odaklanmaktadır (Greenhouse ve Powell, 2006; Edwards ve Rothbard, 2000). İş aile alanyazını incelendiğinde araştırmaların genel olarak iş ve aile yapılarındaki çatışma üzerinde durduğu görülmektedir. İş ve aile alanlarının etkileşimi ile ilgili çalışmalarda rol çatışması kuramları temel alındığı (Greenhaus and Beutell, 1985; Martinez, 2010 ve Hakanen, Peeters ve Perhoniemi, 2011), aile ve iş ile ilgili rol gerekliliklerinin birbirleriyle negatif yönlü bir aktarıma sebep oldukları, bu nedenle iş-aile çatışmasının stres, tükenmişlik, doyumsuzluk, işe yabancılaşma gibi negatif çıktılar üzerindeki etkilerine odaklanıldığı görülmektedir (Çalışkan ve Arıkan, 2016). İş ve aile alanlarındaki rollerin dengeli bir şekilde gerçekleştirilmesindeki zorluklardan kaynaklanan iş aile çatışması, iş ile ilgili sorumluluk ve beklentilerin aile ile ilgili sorumlulukları yerine getirmeyi zorlaştırdığında ortaya çıkan durumdur. Aile-iş çatışması ise aile ve ev ile ilgili sorumluluk ve beklentilerin, iş ile ilgili sorumlulukları yerine getirmeyi engellediğinde ortaya çıkan durumunu tanımlamaktadır (Netemeyer, Boles ve McMurrin, 1996). Greenhaus ve Beutell (1985) bu durumu rol kuramı ile açıklamaktadırlar. Greenhaus ve Beutell'e (1985) göre "rol", başka bir kişi/grup tarafından hedef kişide oluşturulan beklentiler kümesidir. İş ve aile yapılarından kaynaklanan rol beklentilerinin bazı yönleri ile birbiriyle uyumsuz olması iş aile çatışmasını ortaya çıkarır. Bireydeki çatışma duygusu şiddetlendikçe olumsuz etkiler çoğalır.

Son yıllarda pozitif psikoloji alanının etkisiyle çalışanların olumsuz davranışları ve deneyimleri yerine pozitif davranışlara yönelik pozitif örgütsel davranış akımı, örgütlerde elde edinilen deneyimlerin olumlu yanlarına odaklanmayı hedeflemiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Genel olarak bakıldığında pozitif psikolojinin amacı insan davranışının olumlu yönüyle ilgilenmek ve olumsuz yönlerinin araştırıldığı kadar olumlu yönlerin de araştırılması gerektiğini vurgulamaktır (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji, örgütsel alana beraberinde pozitif örgütsel davranış kavramını getirmiştir. Bu bağlamda pozitif örgütsel davranış, teorik çerçeve ile sınırlandırılmış araştırmalarla desteklenen, ölçülebilen, örgütsel davranış alanyazını içinde yer alan, tek bir özelliği ile vurgulanmayıp gelişim ve değişime açık olan, bireysel iş performansı ve tatmini üzerinde olumlu bir etkisi olan davranış olarak tanımlanmaktadır (Luthans vd., 2007). Pozitif örgütsel davranışın boyutları, psikolojik sermaye ile ilişkilendirilmiş olan ümit, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlidir. Pozitif örgütsel davranış bireylerin gelişimi ve sağlığı için değil, aynı zamanda iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, stresle mücadele üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Buradaki amaç insanlar için daha kaliteli bir vizyon ortaya çıkarmak ve araştırma yapmaktır (Avey, Luthans, ve Jensen, 2009; Schein ve Chen, 2011). Bu açıdan Fredrickson'a (2001) göre "pozitif duygular teorisi" de konuyla ilişkilendirilebilir. Pozitif duygular teorisi gereği olumlu geri bildirim veya takdir alan çalışanların kişisel kaynakları artmakta ve genişlemekte, çalışanın elde ettiği olumlu duygular onu farklı ve yeni şeyler denemeye teşvik etmektedir. Bu teoriye göre kişiler yaşantılarına daha olumlu bir şekilde bakmakta, yeniliklere açık olmakta ve yeni başarılar elde etmek için gayret göstermektedirler. İş aile zenginleşmesi kavramı da pozitif örgütsel davranış akımından hareketle çalışanların olumlu deneyimlerinin iş ve aile alanlarına yansımalarına odaklanmaktadır.

Bir rolde yaşananların, diğer roldeki yaşam kalitesi üzerindeki etkisi olarak tanımlanan iş aile zenginleşmesi kavramı, işten aileye zenginleşme ve aileden işe zenginleşme olarak çift yönlü bir şekilde işlemektedir. İşten aileye zenginleşme, bireyin işte yaşadıklarının ve elde ettiği

maddi/manevi kaynakların aile hayatına etkisiyle, aileden işe zenginleşme ise bireyin aile hayatında yaşananların, iş hayatını zenginleştirmesiyle gerçekleşir (Greenhouse ve Powell, 2006; Carlson, Kacmar, Wayne., & Grzywacz, 2006). Araştırmalar iş ve aile alanlarının pozitif etkileşiminin değişik biçimlerde olabileceğini göstermiştir. Bunlar pozitif yayılma, kolaylaştırma ve zenginleşmedir (Grzywacz ve Marks, 2000; Greenhaus ve Powell, 2006; Carlson vd., 2006).

Pozitif yayılma: duygusal, araçsal ve değerli temelli gerçekleşebilmektedir. Duygusal pozitif yayılma bir alanda edinilen pozitif duyguların diğer alana aktarımıyla gerçekleşir. Araçsal yayılmada bir alanda elde edilen becerilerin diğer alandaki etkinliklere aktarılmasıdır. Değer yayılımı ise bir alanda yaşanan değerlerin diğer alandaki amaçların gerçekleştirilmesini olumlu yönde etkilemesi olarak ifade edilmektedir (Greenhaus ve Powell, 2006; Hanson ve Hammer, 2006).

Kolaylaştırma: İş ya da aile alanlarında elde edilen kaynakları birbirine aktararak bu alanların duygusal ve araçsal katkılarından faydalanmasıdır. Kolaylaştırma, aileden (veya işten) edinilen kazanımların, işte de (veya ailede) kullanılabilir olmasıdır (Grzywacz ve Marks, 2000; Greenhaus ve Powell, 2006; Carlson vd., 2006).

Zenginleşme: Bir alanda elde edilen kaynakların diğer alandaki yaşam kalitesini artırmasıyla ilgilidir. Kolaylaştırma, sistem düzeyinde bir işleyiş; zenginleştirme kişinin performansını ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemesi ile ilgilidir (Grzywacz ve Carlson, 2007; Mishra, 2015).

İş aile zenginleşmesinin öncelleri, çalışma kaynakları (iş ortamında edinilen olumlu yaşantı ve beceriler) ve ev kaynakları (ev ortamında edinilen olumlu yaşantı ve beceriler) olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda çalışma kaynaklarının yeterli ve memnun edici bulunmasının, ev ortamında da olumlu etki yapabilecek pozitif duygular uyandırdığı ortaya çıkmıştır. Çalışma kaynaklarına örnek olarak yöneticiden görülen destek, işle ilgili gelişim olanakları ve meslektaş desteği gösterilebilir (Jaga ve Bagraim, 2011; Lu, Siu, Spector, & Shi, 2009). Çalışma kaynakları, kariyer amaçlarını yerine getirme işlevi olan, kişisel gelişimi tetikleyen fiziksel, sosyal, psikolojik ya da örgütsel öğelerdir. Bu öğelerin bireyin iş ortamında elde ettiği bu kaynaklardan sağladığı doyum ve motivasyonla ailesine dönük olarak katkı sağladığı saptanmıştır (Baral ve Bhargava, 2011). Demerouti'ye göre (2012) çalışma alanından aile hayatına motivasyon ve enerji taşıyan bireyler sosyal destek, özerklik ve gelişme imkanı gibi ev kaynakları yaratmaktadırlar. Ayrıca iş-aile zenginleşmesi yaşayan çalışanların, özerklik ve işle ilgili gelişme olanakları gibi iş kaynaklarının da arttığı gözlemlenmiştir (Marais, 2014). Buna paralel olarak, ev kaynakları ise ev desteği, ev ile ilgili gelişim olanakları ve evdeki özerkliği içerir. Ev desteği, bireye, aile bireylerinin verdiği bilişsel, duygusal ve takdire dayalı destek üzerine kuruludur. Ev bazlı gelişme imkanı, bireyin ev rolündeki kişisel gelişim imkanlarıdır. Evdeki özerklik ise bireyin evle ilgili işlerini ne şekilde ve ne zaman gerçekleştireceğine kendisinin karar verebiliyor oluşudur. Bu alandaki öğelerin iş aile zenginleşmesini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Hakanen, Peeters ve Perhoniemi, 2011; Halbesleben, Harvey, & Bolino, 2009). İş aile zenginleşmesinin sonuçları çalışmaya tutkunluk (work engagement) ve aileye tutkunluk (family engagement) olarak ifade edilmektedir. Çalışmaya tutkunluk, pozitif, enerjik, tatminkar, işle ilgili ilerlemeye yönelik, zinde ve verimliliğinden emin bir düşünce yapısına sahip olma olarak tanımlanabilir. Çalışanın bu koşullara sahip olabilmesi dinçlik, adanma ve yoğunlaşma ile karakterize edilir (Schaufeli ve Bakker, 2003). Dinçlik (vigor); işe yönelik yüksek düzeydeki enerjii, kişinin işine veya diğer etkinliklere emek verme isteğini ve bireyin kolayca tükenmemesini ifade eder. Yoğunlaşma (absorption), bireyin işinden memnuniyet duyması, işle çevrili olmanın hoşuna gitmesi ve isteyken etraftaki her şeyle bağımlı kesmesi anlamındadır. Adanma (Dedication); kişinin işine, coşku, gurur, sadakat, önem ve ilham duyguları ile kuvvetli bir şekilde kendini vermesi anlamına gelir (Marais, 2014). Çalışmaya tutkunluk ile ilgili

çalışmalar, bu değişkenin yönetici desteği, iş özerkliği ve (iş kaynaklarının bir parçasını oluşturan) işten aileye zenginleşme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir (Hakanen ve ark, 2011; Jiang ve Men, 2015; De Klerk, Nel ve Koekemoer, 2015).

Çalışanların aile üyeleriyle birlikteyken kendilerini pozitif ve enerjik hissetmeleri olarak tanımlanan aileye tutkunluk, çalışmaya tutkunluk değişkeninde olduğu gibi dinçlik, adanma ve yoğunlaşma öğeleriyle karakterize edilmektedir (Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Marais, 2014) Çalışmaya tutkunluğun bir diğer yüzü olarak görülen aileye tutkunlukta aile dinçliği, aile içi etkinliklerde/birlikteliklerde enerji dolu olma, birlikteliğe istek duyma ve kolay tükenmeme durumunu ifade etmektedir. Aileye yoğunlaşma, çalışanın ailesiyle birlikteyken kendini tamamen birlikte yapılan etkinliğe verme, zamanın nasıl aktığının farkında bile olmamasını vurgulamaktadır. Aileye adanma ise çalışanın kurduğu güçlü bağlarla birlikte ailesi ile birlikteyken coşkulu olma, bağlanma, kendini değerli hissetmeyi gibi yaşantıları ifade etmektedir (Rothbard, 2001).

İş-aile zenginleşmesi, genel yaşam doyumu, iş doyumu, duygusal bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş performansı artışı, örgütsel bağlılık, girişkenlik ve aile memnuniyeti gibi bir takım olumlu sonuçlar yaratabilmektedir (Carlson, Grzywacz, & Zivnuska, 2009; Masuda, McNall, Allen, & Nicklin, 2012; Çalışkan, Ürü Sanı, Atan & Yozgat, 2013). Girişken ve hevesli çalışanların, işlerini anlamlı ve uğraşa değer görmelerinden yola çıkarak, bu bireylerin bu özelliklerini aile yaşamlarına aktardıklarında, aile yaşamlarında olumlu bir durum yarattıkları görülebilmektedir. Aynı şekilde çalışan, iş yerinde geçirdiği verimli bir günün ardından kendini daha pozitif ve iyi hissettiğinde, bu tutumunu eve de taşıyarak ailesine daha şefkatli ve pozitif davranabilir (Marais, 2014). İş-aile çatışmasının bireyler ve örgütler açısından doğurduğu olumsuz sonuçlara yönelik birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Peeters, Montgomery, Bakker, & Schaufeli, 2005; Stella, Betty ve Robin, 2016; Frone, Russel ve Cooper, 1992). Ancak iş ve aile alanlarının birbirleriyle etkileşiminde doldurabileceği olumlu etkiler ve bunun bireysel ve örgütsel çıktıları nasıl etkilediği üzerinde durulması gereken bir konudur (Çalışkan ve Arıkan, 2016). İş-aile zenginleşmesi örgüte ve çalışana olumlu katkılar sunmaktadır. Örgütlerin iş ve aile alanlarının yarattığı sinerjiden yararlanabilen, iş-aile zenginleşmesi algıları yüksek çalışanlar istihdam etmeleri yarattığı bireysel sonuçlar kadar (yaşam doyumu, iş tatmini vb..) örgütsel verimlilik ve performans açısından da önem taşımaktadır (Çalışkan, Ürü Sanı, Atan & Yozgat, 2016). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş performansını etkilemesi olası görülen iş aile zenginleşmesi kavramının öğretmenler açısından nasıl yaşandığı ve bu yaşantıları etkileyen etmenlerin incelenmesi önem taşımaktadır (Carlson vd., 2009; Masuda vd., 2012). Türkiye’de iş-aile zenginleşmesi alanında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Çalışkan vd., 2013; Çalışkan ve Arıkan, 2016). Bu çalışmaların nicel modelde tasarlanan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte iş aile zenginleşmesine yönelik eğitim örgütlerinde öğretmenlere yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın öğretmenlerin iş aile zenginleşmesine yönelik ne tür yaşantıları olduğunu incelemesi açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin iş aile zenginleşmesine yönelik yaşantıları ve bu yaşantılara yönelik öncelleri ve sonuçları incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin işe yönelik zenginleşme sağlayan aile yaşantıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin işe yönelik zenginleşmeleri hangi alanlarda gerçekleşmektedir?
3. Öğretmenlerin aileye yönelik zenginleşme sağlayan iş yaşantıları nelerdir?
4. Öğretmenlerin aileye yönelik zenginleşmeleri hangi alanlarda gerçekleşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşım etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir desen olarak belirtilmektedir (Merriam, 2015). Bu yaklaşım felsefi temelini Husserl'den almaktadır. Bu yaklaşıma göre birey dış dünyayı kendisine özgü bir biçimde algılamaktadır ve bu bağlamda birey dış gerçekliğin kendisinde oluşturduğu algıyı anlar (Giorgi, 1997; Reiners, 2012). Bu nedenle fenomenolojik yaklaşım bireydeki bu anlamın analizini gerektirir (Dahlberg, Drew, & Nystrom, 2001). Husserl fenomenolojik yaklaşımı epistemolojik temele dayandırmıştır. Fenomenolojik yaklaşıma ilişkin felsefi temelleri atan filozoflardan bir de Heidegger'dir. Heidegger'in ileri sürdüğü yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım ise ontoloji temellidir (Reiners, 2012). Her iki yaklaşım da temelde fenomene ilişkin kişisel deneyimleri ortaya çıkarmaya yönelik olmasına karşın, bakış açısı ve odak noktası bakımlarından birbirinden farklıdır (Ersoy, 2016). Yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşım, araştırmacının karşı taraftan bilgi topladığı bir süreç olmasından ziyade her iki tarafın da karşılıklı işbirliği yaptığı bir süreci ifade etmektedir (Miles & Huberman, 2015). Hediggere'e göre dünyanın içinde olmak dünyayı tanımlamaktan öte bir durumdur. Yaşanılanların doğası ve ilişkiler temele alınarak anlam ve eylemlerin anlaşılmasına odaklanır. Yorumlamacı fenomenolojide araştırmacının, yaptığı araştırmadan bağımsız olmadığını savunulmaktadır (Reiners, 2012). Husserl'in betimleyici fenomenolojik yaklaşımında deneyimlere ilişkin esasların tanımlanması ve açıklanması söz konusudur (Reiners, 2012). Betimleyici fenomenoloji, bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir. Burada temel amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2016). Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin iş aile zenginleşmesine yönelik yaşantılarının onlarda oluşturduğu anlam ve tanımları üzerinde durulduğundan betimleyici fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada iş aile zenginleşmesine yönelik katılımcı görüşlerinin incelenmesi amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme özellikle farklı durumları seçmeyi öngörmekte, farklı çeşitlilikleri belgeleme ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamayı amaçlamaktadır (Miles & Huberman, 2015). Bu örneklem türü olgunun çeşitli örneklerinin görülmesini ve örneklendirilmesini sağlar (Merriam, 2015). Araştırmada seçilen olguyla ilgili durumlar arasından çeşitli kaynaklarının olabildiğince belirlenmesi önem taşımaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yanında ölçüt örnekleme de kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada fenomeni deneyimleyen katılımcı sayısının çok olabilmesi ve fenomenin incelenmesi için gereken iş yaşantısına sahip olabilme açısından ölçüt örnekleme de kullanılmıştır (Miles & Huberman, 2015). Ölçüt örnekleme de kriterlerden biri fenomenin incelenmesi için gereken iş yaşantısına sahip olma durumudur. İkinci kriteri ise katılımcıların en az iki yıldır öğretmenlik yapıyor olmalarıdır. Böylece maksimum çeşitlilik örneklemeyle iş aile zenginleşmesini algılayan, anlamlandıran ve deneyimleyen öğretmenleri geniş bir yelpazede sunma olanağı sağlanmıştır (Ersoy, 2016). Ölçüt örnekleme ile fenomenin deneyimlenmesi için gereken asgari çalışma süresinin katılımcılar açısından sağlanması amaçlanmıştır. Kocaeli'nin İzmit ve Başiskele ilçelerindeki ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan farklı cinsiyet, medeni durum, yaş ve branşlardan katılımcılar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde katılımcıların özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Özellikleri

Kod	Branş	Medeni Durumu	Yaş	Kıdem
Ayşe Öğr.	Sınıf Öğr.	Evli	43	15
Osman Öğr.	Türkçe Öğr.	Evli	57	37
Fatma Öğr.	Rehber Öğr.	Evli	40	17
Emine Öğr.	Sınıf Öğr.	Evli	39	18
Arzu Öğr.	Matematik Öğr.	Evli	36	15
Merve Öğr.	İngilizce Öğr.	Evli	24	2
Ece Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	Bekâr	26	5
Leyla Öğr.	Fen Bilgisi Öğr.	Evli	31	9
Sinem Öğr.	Sosyal Bilimler Öğr.	Evli	38	16
Hasan Öğr.	Sınıf Öğr.	Evli	39	16
Hüseyin Öğr.	Beden Eğitimi Öğr.	Evli	43	21
Meltem Öğr.	Matematik Öğr.	Evli	31	9
Mehmet Öğr.	Sınıf Öğr.	Bekâr	24	2
Elif Öğr.	Sınıf Öğr.	Evli	32	9
Esra Öğr.	Fen Bilgisi Öğr.	Evli	36	15
İdris Öğr.	Sosyal Bilimler Öğr.	Evli	32	9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada fenomenolojik desene uygun olarak veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Çünkü bu yöntem gözlemleyemediğimiz davranışları, duyguları veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merrriam, 2015). Görüşme formu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine uygun olarak sorular esnek yapıda hazırlanmıştır. Böylece katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatması amaçlanmıştır. Görüşme formundaki sorular alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş pilot denemesi yapılmıştır. Pilot deneme için araştırmanın çalışma grubu dışında kalan üç farklı branş öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot denemede soruların açık ve anlaşılabilirliği, görüşmenin olası süresi göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme sorularının fenomeni farklı açılardan ortaya koyabilecek türden olması ve derinlemesine veri toplamaya olanak sağlaması açısından uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici, betimleyici ve değerlendirici nitelikte olmak üzere yeniden düzenlenmiştir (Ersoy, 2016). Görüşme formundaki sorulardan bazıları şu şekildedir; “Aile yaşantınızda sıradan bir gününüzü aktarır mısınız?, Aile yaşantınızla ilgili sizi iyi hissettiren zamanlardan örnek verebilir misiniz?, İş yaşamınızda size iyi hissettiren yaşantılarınızın aile yaşamınıza yansımaları nasıl olmaktadır? İş yaşamınızla ilgili görev ve sorumluluklarınızı yerine getirmek aile yaşantınızı nasıl etkiler?”. Görüşme formunda toplam sekiz soruya yer verilmiştir. Görüşmeler 06-28 Mart 2017 tarihleri arasında gerekli izinler alınarak öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her katılımcı ile yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme süreleri 35-45 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşme verileri görüşmecilerden izin alınarak ses kaydı aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmecilere araştırmada elde edilen verilerin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı ve gizlilik ilkeleri aktarılmıştır. Çalışmada katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuş, raporlaştırma aşamasında ise katılımcılara takma isimler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler analiz yapılmaya uygun hale getirilmesi için yazıya dökülmüştür. Betimleyici fenomenolojide veri analizi genellikle deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine kurgulanmaktadır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda verilerin kodlanması sürecinde araştırmacılar veriler arasında saptadıkları anlamlı bölümleri kodlarken anlamı en iyi yansıtabilecek kavramı ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Temaların bulunması aşamasında kodlar arasındaki ortak yönler göz önünde bulundurularak kategorize edilmiştir. Bu aşamada iç ve dış tutarlılığın sağlanması amacıyla, ortaya çıkan temaların birbirinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına dikkat edilmiştir. Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında elde edilen veriler ortaya çıkan temalarla ilişkilendirilerek okuyucuya açık bir dille tanımlanmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarında ise ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanarak ortaya çıkan sonuçlar aktarılmıştır ve tanımlar takip edilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde Nvivo 8 Nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde iş aile zenginleşmesine yönelik öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen temalar, kodlar ve bu kodlarla ilişkin betimlemeler tablolar ile sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt sorusu “öğretmenlerin aile hayatındaki ne tür yaşantılar işe yönelik zenginleşme sağlamaktadır” şeklindedir. Bu soruyla iş hayatında zenginleşme sağlayan aile yaşantılarının neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kod, tema ve betimlemeler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin işe yönelik zenginleşmelerini sağlayan öncellerin, aile ile zaman geçirme, tatile çıkma, düzenli ev, eş ile paylaşım, bireysel zaman ve çocukların sağlığı temaları altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların hepsi öncelikle bu yaşantıların kendilerini işyerinde mutlu ve iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle “İşyerinde mutlu hissetme” ana tema olarak belirlenmiştir. Özellikle aile ile birlikte vakit geçiren katılımcıların ve eş ile paylaşımlarını yoğun yaşayan katılımcılar iş yerine daha mutlu gittiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kadın katılımcıların evin düzenli olmasının kendilerini mutlu hissettirerek işe yansıdığını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların sağlıklı olması ve çocuk sahibi olmanın işlerine olumlu yansıdığını belirtmişlerdir.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin aileden işe yönelik zenginleşmelerinin meslektaşlarla olumlu ilişkiler, hoşgörülü olma ve performansın artması temaları altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ailelerinde yaşadıkları olumlu yaşantıların okulda özellikle öğrencilerine ve iş performanslarına yansıdığı görülmüştür. Bu bağlamda aile ile birlikte zaman geçiren, tatil yapabilen, ev ortamının düzenini sağlayan, çocukların sağlıklı olduğu bir ailesi olan, kendine özel zaman ayıran öğretmenlerin elde ettikleri bu kazanımları işyerine yansıttıkları görülmektedir. İşe yönelik zenginleşmenin gerçekleştiği alanların öğrenci ilişkileri ve performans alanlarında yoğunlaştığı bunun yanı sıra olumlu meslektaş ilişkilerinin geliştirildiği de görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin İşe Yönelik Zenginleşme Sağlayan Aile Yaşantıları

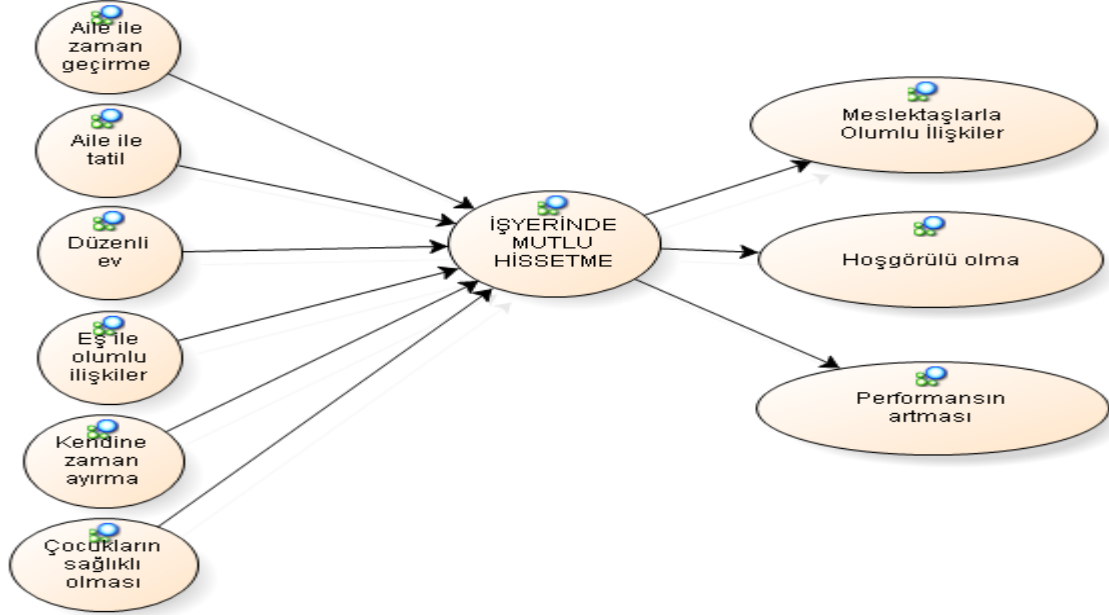
Kodlar	Temalar	Ana Tema	Betimlemeler
Çocuklarla vakit geçirmek Birlikte şarkı söylemek Bir arada olmak. Oynamak	Aile ile zaman geçirme	İş yerinde Mutlu Hissetme	Çocuklarıma bana yaptıkları sürprizler, birlikte söylediğimiz şarkılar, gittiğimiz tiyatrolar beni mutlu ediyor (Ayşe Öğr.) Ailemin bütün bireyleri, dayımlar, teyzemler vs. bir ardaydık. O gün kendimi güvende hissettim, çok mutluydum. Ertesi gün okula geldiğimde günüm çok iyi geçti (Ece Öğr.) Akşam yemeklerinde birlikte olmak beni çok mutlu ediyor. İşime yansıtıyorum bu durumu. (Meltem Öğr.) Benim için yemek yapmaları ya da bir şey almaları da beni çok mutlu ediyor (Mehmet Öğr.)
Yurt dışı tatili Ailece denize gitme Tatile çıkma Gezi	Tatil		Ailecek denize giderdik, o beni çok mutlu ederdi. Ben mutlu olunca iş yaşamıma yansıyor (Osman Öğr.) Ailemle yaptığımız tatiller bana çok iyi geliyor. (Fatma Öğr.) Tatildeyken ailecek birlikteyiz. Kendimi özgür hissediyorum. İş de pozitif yansıyor (Arzu Öğr.)
Evin toplu olması Ev işleri Düzenlemek	Düzenli ev		Ev topluysa kendimi iyi hissediyorum (Emine Öğr.) Ailedeki görev ve sorumluklarımı yerine getirmem, evin düzenli olması beni mutlu ve huzurlu ediyor. (Elif Öğr.)
Çiçek Sürprizler Konuşmak İlgili Olmak Paylaşmak Özel Gün Kutlamaları	Eş ile paylaşım		Eşimin bana hediyeler alması beni çok mutlu ediyor (Osman Öğr.) Eşimin okuldayken bir çiçekle gelmesi, eşimden gelen jest, beni çok mutlu etti. Yüzümde güller açıyordu. Okula da böyle gittim (Merve Öğr.) Eşimle konuşmak hayatımdaki tüm zorlukları alıyor (Leyla Öğr.) Eşimin yakın davranışları, ilgilenmesi, arkadaş gibi olması beni iyi hissettiriyor. iş yaşamında iyi geliyor (Hasan Öğr.)
Kitap okuma Televizyon izleme Kendine zaman ayırmak	Bireysel zaman		Tek başıma kitap okurken, televizyon izlerken çok iyi hissediyorum. Dinlemiş ve mutlu olarak işe gidiyorum (Emine Öğr.) Kendime zaman ayırmak stresimi alıyor. Daha iyi hissediyorum okula gidince (Sinem Öğr.) Sadece kendime vakit ayırmak yarım saat bile olsa rahatlıyorum. Özellikle çocuğu almadan önce çok iyi geliyor (Arzu Öğr.)
Sağlıklı olmaları Mutlu olmaları İyileşmek Hasta olmaması Doğum	Çocukların sağlığı	İş yerinde Mutlu Hissetme	Onların sağlıklı olmaları beni iyi hissettiriyor (Fatma Öğr.) Çocuklar mutluysa, hasta değilse iyi hissediyorum. Sınıfa kendi öğrencilerime olumlu yansıtıyorum (Emine Öğr.) Onun doğumu varlığı bir mucizeydi. İşime yansımaları çok olumluydu. (Elif Öğr.) 3 yaşlarındayken tedavisine çok güzel cevaplar veriyordu. Uğraşlarımızın, emeğimizin karşılığını almamız bizi çok mutlu etmişti. İşteki ilişkilerime yansısı (Hüseyin Öğr.)

Araştırmanın ikinci alt sorusu aileden işe yönelik zenginleşmenin hangi alanlarda gerçekleştiğine ilişkindir. Bu bağlamda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan kod, tema ve betimlemeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmenlerin İşe Yönelik Zenginleşme Alanları

Kodlar	Temalar	Ana Tema	Betimlemeler
Sohbet Paylaşmak Zaman geçirme Öğretmenler odası Katılmak	Meslektaşlarla olumlu ilişkiler	İş yerinde Mutlu Hissetme	Mutluysam iş arkadaşlarımla şakalaşıyorum mesela (Hüseyin Öğr.) Okulda daha mutlu ve huzurlu oluyorum. Mutlu olunca stresim olmuyor. Öğretmenler odasında duygularımı belli ederim, arkadaşlarımla paylaşırım, daha çok sohbete katılırım.(Meltem Öğr.) İşe arkadaşlarımla beraber yemeğe gidiyorum, keyifli zaman geçiriyorum (İdris Öğr.)
Anlayışlı olmak Sabırlı olmak Güleryüzlü olmak Sevecenlik	Hoşgörülü Olma		Ben mutlu olunca iş yaşamımda daha hoşgörülü oluyorum. Öğrencilerimin kızacağı davranışlarına daha anlayışla karşılıyorum. (Osman Öğr.) Ayrıca anne olduktan sonra daha merhametli, her şeyin kitaplardaki gibi olmadığını öğrendim. Öğrencilerimin de hepsinin farklı olduğunu anladım ve daha anlayışlı ve hoşgörülüyüm (Fatma Öğr.) Sınıfa enerjik girdim. Derste daha güler yüzlü, enerjik bir öğretmendir o gün. Ayrıca o gün sınıftaki ve okuldaki olumsuzlukları görmezden geldim (Merve Öğr.) Tabi işime yansdı iş yerimde çok mutlu idim, sorunlu durumlarda bile hoşgörülle çözdüm.(Esra Öğr.)
Verimli olma Yenilik yapma Enerji Paylaşım Etkinlik yapma Derse hazırlanma	Performansın artması		Tatil bana ilaç gibi geldi. Okula daha mutlu geldim, derslerde daha verimli idim, yenilikler bile yaptım o dönem (Arzu Öğr.) Mutluysam öğrencilerim için yenilik yapmak isterim. O yüzden derslere daha fazla hazırlanırım, etkinlikleri çeşitlendiririm (Ece Öğr.)- Eşimle aynı branşta olduğumuz için evrak işleri kolaylaşır. Bilgisayarın başında çok zaman geçirmiyorum böyle olunca.Derslerime daha iyi hazırlanıyorum (Leyla Öğr.) Ders anlatmamı bile olumlu etkiliyor. Öğrencilerle daha çok paylaşımım oluyor böylece derslerim verimli geçiyor (Hasan Öğr.) çocuklarla daha çok oyun oynuyorum işin içine katılıyorum (Hüseyin Öğr.)

Şekil 1'de aileden işe yönelik zenginleşmenin öncelleri ve sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 1. Aileden İşe Zenginleşme Alanları

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemini oluşturan aileden işe yönelik zenginleşme Şekil 1’de de görüldüğü üzere 6 temada toplanmıştır. Bu temalar “İş yerinde mutlu hissetme” ana teması altında toplanmıştır. Yine bu ana temaya bağlı olarak ailede elde edilen kazanımların işyerine aktarılma alanları 3 temada toplanmıştır. Dolayısıyla ailesiyle birlikte vakit geçiren, tatil yapan, eşi ile olumlu ilişkiler kuran, evin düzenini sağladığını düşün, kendine zaman ayırabilen ve çocukları sağlıklı olan öğretmenlerin kendilerini öncelikle mutlu hissettikleri buna bağlı olarak da işyerinde performanslarının arttığı, iş ortamında anlayışlı ve hoşgörülü oldukları ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları görülmüştür. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin aileye yönelik zenginleşme sağlayan iş yaşantıları nelerdir?” sorusudur. Bu soruyla aile hayatında zenginleşme sağlayan iş yaşantılarının neler olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kod, tema ve betimlemeler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde öğrenci başarısı, yöneticiyle olumlu ilişkiler, öğrencilerle olumlu ilişkiler ve velilerle olumlu ilişkilerin öğretmenlerin öncelikle evde rahat ve huzurlu hissetmelerini böylece aileye yönelik zenginleşme yaşadıkları görülmektedir. Velilerle olumlu ilişkiler, öğrencilerle olumlu ilişkiler ve öğrenci başarısı temalarında öğretmenlerin motivasyonlarının da etkilendiği, verdikleri emeğin karşılığını aldıklarını düşündükleri görülmüştür. Örneğin öğretmenlerin;

“Ayrıca velilerimin çoğunun “Siz öğretmen olmak için doğmuşsunuz” sözleri beni motive ediyor.” (Sinem Öğr.)

“Konuşma problemi çeken öğrencimin konuşmaya başladığı gün çok mutlu olmuştum. Eve gidince de bunu eşime anlattım; çünkü çok çaba sarf etmişim karşılığını görmek beni çok mutlu etmişti. O zaman diyorsun ki pes etme, emek harca karşılığını alıyorsun.” (Elif Öğr.)

“Mezun öğrencilerim geliyor bazen gurur duyuyorum duygulanıyorum, her şeye değer diyorum. Evde çocuklarıma anlatıyorum onlar da örnek alsın diye.”. (Fatma Öğr.)

Tablo 4.

Öğretmenlerin Aileye Yönelik Zenginleşme Sağlayan İş Yaşantıları

Kodlar	Temalar	Ana Tema	Betimlemeler
Velilerle iletişim Değer verilmesi Velilerin kutlama yapması Velilerin teşekkür etmesi	Velilerle olumlu ilişkiler	Evde Mutlu Hissetme	Beni düşündükleri için mutlu oldum. Velilerimle iletişimim iyi olduğunu ve ben çocuklara değer verdiğimden onların bana değer verdiğini düşündüm.(Emine Öğr.) Velilerim de dönüt oluyor bana. Onların hem sevgisini hem saygısını kazanıyorum. İşime çok yansıyor daha çok şey yapmak istiyorum çocuklar için. Kendi çocuklarıma da tabii.(Meltem Öğr.)
Öğrencilerin ziyaretleri Öğrencilerle sohbet Öğrencilerin sürprizleri Esprili dersler	Öğrencilerle olumlu ilişkiler		Onlarla sohbet edebiliyor, şakalaşabiliyorduk. O sınıfta çok rahat, esprili ders anlatabiliyordum. Onlar benim için özeldir. (Arzu Öğr.) Öğrencilerimle bol bol sohbet eder gülüşürüz. Bana enerji veriyorlar. Keyifli olurum evde de (Hüseyin Öğr.) İlk öğrencilerim bile hala beni öğretmenler gününde araması beni çok mutlu eder.(Ayşe Öğr.)
Yöneticinin takdir etmesi Liderliği Anlayışlı olması Dinleme Sorun çözme eğilimi	Yöneticiyle olumlu ilişkiler		İdarecinin beni takdir ettiği gün benim için çok önemliydi. Sınıf teftişi yapmıştı ve bana “hocam düzeniniz, öğrencilere yaklaşımınız, güler yüzünüz ne güzel.40 yıllık öğretmen gibisiniz” demişti ve ben çok mutlu olmuştum. İşimi yapabiliyorum diye düşünmüştüm. Aile yaşantımı etkiliyor . (Mehmet Öğr.) yöneticim tam bir liderdi, onunla çalışmak keyif veriyor daha çok ne yapabilirim diye düşünüyordum. Ayrıca bizim özel durumlarımıza anlayışla yaklaşıyor çözümler bulmaya çalışıyordu k(İdris Öğr.) Beni dinler, bana böyle başkasına farklı değil. Herkese karşı aynı tavır var en beğendiğim yönü bu. O yüzden rahatım yani kafam rahat oluyor bir şey varsa gidip konuşurum. Tabii yansıyor aileme. (Elif Öğr.)
Derse katılım Başarı Dersi sevdirmeye Öğrencinin örnek alması Sınav kazanma	Öğrenci başarısı		Geçen yıl başarılı bir sınıfım vardı. Son dersim, genelde çok yorgun hissederim ama o sınıfa girip eve gitmek bana çok iyi geliyordu. (Arzu Öğr.) Öğrencilerim derse katılımı yapacakları hamleyi önceden bilmeleri hoşuma gidiyor. Okulda yaşadığım bu olumlu durumlar eve yansıyor. (Ayşe Öğr.) Bir sınıfım var onların çok güzel bir sınıf ruhu var, onlar matematik dersini ve beni çok seviyorlar. Onlara ders anlatmayı çok seviyorum. Ayrıca matematiğe ilgisi olmayan bir çocuğa matematiği sevdirdiğimde bu işi iyi yapıyorum duygusuna kapılıyorum.(Meltem Öğr.) Fen lisesini kazanan bir öğrencimin gelip beni ziyaret ettiği gün benim için çok özeldi. Eve de gayet günün tüm yorgunluğunu atmış biçimde sakin ve huzurlu gittiğimi hatırlıyorum (İdris Öğr.)

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen ifadelerine göre işe yönelik motivasyonlarının da arttığı görülmüştür. Bununla birlikte bu temalarda belirtilen yaşantılar sonucunda evlerine keyifli ve huzurlu gittiklerini, eş ve çocuklarına yansıtıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ile olumlu ilişkiler temasında öğretmenlerin kendilerini dinleyen yöneticiye önem verdikleri belirtilmektedir. Özellikle yöneticilerin tarafsız ve sorun çözücü yaklaşımları öğretmenlerin hem işlerine yönelik motive etmekte hem de bu durumu aileye yansıtılmalarını sağlamaktadır. Örneğin yönetici ile olumlu ilişkiler temasında bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Önceki yöneticimle gerekmedikçe konuşmazdık. Yanlı davranıyordu. Bu da aileme yansırđı çocuklara normalde kızmayacağım yerde kızar bađırırđım. Şimdiki öyle değil, rol yapmıyor en azından. Ben de daha sakinim evde.” (Hasan Öğr.)

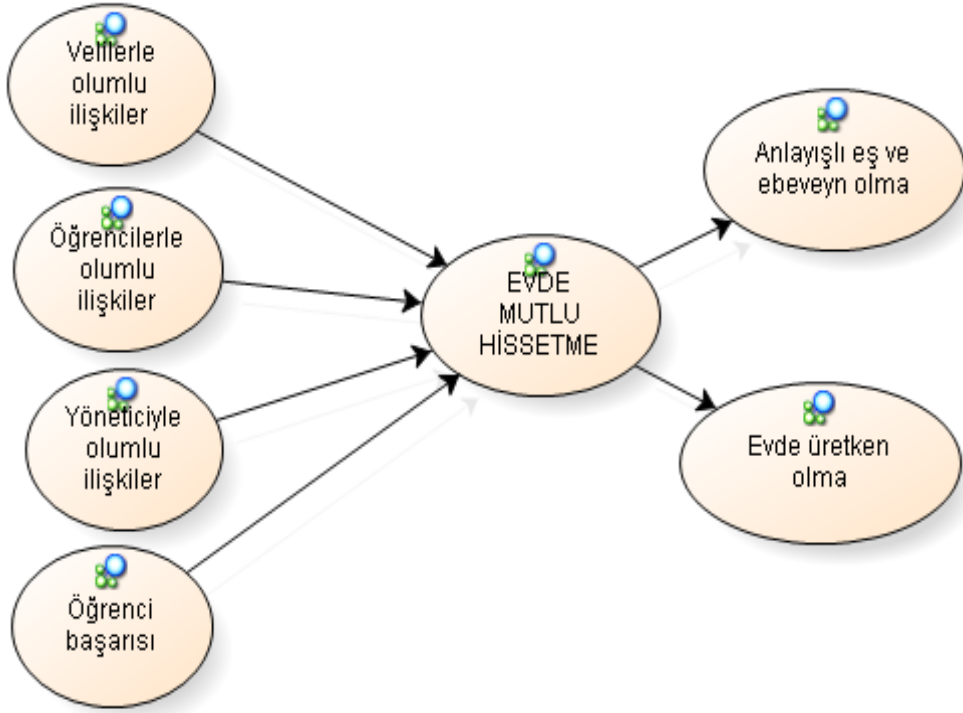
Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin aileye yönelik zenginleşmeleri hangi alanlarda gerçekleşmektedir?” sorusudur. Bu soruyla aile hayatında hangi alanlarda zenginleşme yaşandığı incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen kod, tema ve betimlemeler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Aileye Yönelik Zenginleşme Alanları

Kodlar	Temalar	Ana Tema	Betimlemeler
Mutlu Rahatlamış Hafiflemek Huzurlu olmak Keyifli olmak	Anlayışlı eş ve ebeveyn olma	Evde Mutlu Hissetme	Evde eşime ve çocuklarıma karşı daha mutlu, sevecen, sabırlı yaklaşıyorum. (Ayşe Öğr.) Eve gittiğimde rahatlamış dönüyordum. (Arzu Öğr.) Böyle olunca evde herkese karşı daha mutlu, rahat, huzurlu neşeli, anlayışlı oluyorum. (Meltem Öğr.) Eve rahat ve huzurlu geldiğim için daha yapıcı oldum. Güzel sözler beni mutlu ediyorsa bende evde güzel sözler söylerim. Kardeşlerimi, annemi takdir edici sözler söylerim ki onlar da mutlu olsun. (Mehmet Öğr.) Bu başarılarından dolayı eşim de çok mutlu oluyor. Oğlumun rahatsızlığındaki sorunları daha yorgunluklarım böylece hafifliyor gibi geliyor bana. (HÜEYİN) Bunlar aile yaşamımı çok etkiliyor. Eşime anlatınca ona olan bağlılığım artıyor. Ben de onu anlayışlı biçimde dinliyorum. (Hasan Öğr.)
Çocuklarla etkili vakit geçirme Ev işlerinde yenilikler yapma Aileyle farklı etkinlikler yapma Evdeki işleri keyifle yapma	Evde üretken olma		Bunların hepsi eve yansıyor. Yaptığım ev işlerini daha neşeli yapıyorum. Yemeğin yanına ekstra kurabiye de yapıyorum mesela. Dışarı çıkıp eğlenmek istiyorum eşimle mutluyum. (Leyla Öğr.) İşimin sorumlularını tam yaptığımı hissedince evde daha mutlu, rahat, sakin oluyorum. Çocuklarımla daha çok oynarım, espri yaparım, taklit yaparım ailemi güldürürüm. Çocuklara tatlı yaparım mutlu olunca. (Sinem Öğr.) Ev işlerinde eşime yardım ederim. Makinayı boşaltır, evi süpürürüm, çamaşırları katlarım. (Hüseyin Öğr.) İşimi başarma hissi kendimi mutlu ve güvende hissettiriyor, böyle olunca evdeki işteki her şeyi daha keyifle yaparım. (Sinem Öğr.) Okulda sorunumu çözdüysem eve daha istekli vakit ayırıyorum. Eşime çocuklara mesela “hadi bakalım bugün de birlikte şöyle bir şey yapalım” diyorum. Bazen içimden geliyor çocuklarla çiçek ekiyoruz saksılara ya da evin balkonunu yeniden düzenliyoruz, çay demliyorum balkonda keyif yapıyoruz (Elif Öğr.)

Tablo 5'e göre öğretmenler iş yaşamında veli, yönetici ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurduğunda ve öğrencileri başarılı olduklarında kendilerini evde rahat ve mutlu hissetmektedir. Bu bağlamda aileye yönelik zenginleşmenin "Evde üretken olma" ve "Anlayışlı eş ve ebeveyn olma" temaları altında toplandığı görülmüştür. Evde üretken olma temasında öğretmenlerin iş yaşamlarındaki olumlu yaşantıları sonucunda evde farklılıklar ortaya koydukları, eş ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanlara yönelik yeni fikirler ürettikleri belirtilmiştir. Anlayışlı eş ve ebeveyn olma temasında ise eş ve çocuklarla paylaşımlarının arttığını, sakin ve anlayışlı olduklarını belirtmişlerdir. Şekil 2'de aileden işe yönelik zenginleşmenin öncelleri ve sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 2. İşten Aileye Zenginleşme Alanları

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemini oluşturan işten aileye yönelik zenginleşme Şekil 2'de görüldüğü üzere 4 temada toplanmıştır. İşyerinde velileri tarafından önemsenen, değer verildiğini düşünen, öğrencilerle sohbet eden ve paylaşımlarda bulunan, yöneticisi tarafından dinlenen ve takdir gören, öğrencilerinin başarılı olduğunu gören öğretmenlerin kendilerini mutlu hissettikleri bunu aile yaşantısına yansıttıkları görülmüştür. Bu nedenle bu dört tema "Evde Mutlu Hissetme" ana teması altında toplanmıştır. Bu ana temaya bağlı olarak işten edindiği kazanımlarıyla evde kendini mutlu hisseden öğretmenlerin daha üretken oldukları ve aile bireylerine yönelik anlayışla yaklaştıkları görülmektedir. Dolayısıyla aileye yönelik zenginleşme alanlarının eş ve çocuklarla ilişkilerde anlayışlı olma yani duygusal alanda gerçekleştiği diğer alanın ise evde yenilikler yapma, farklılık yaratma olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin iş aile zenginleşmelerine yönelik yaşantılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla iş aile zenginleşmesinde ailede edinilen kazanım ve deneyimlerin iş yaşamını nasıl zenginleştirdiği öncelikli olarak incelenmiştir. İş yaşamına zenginleşme sağlayan aile yaşantılarının, aile ile zaman geçirme, tatile çıkma, düzenli ev, eş ile paylaşım, bireysel zaman ve çocukların sağlığı temaları altında toplandığı görülmüştür. Araştırmada katılımcıların yaşantılarını belirttikten sonra kendilerini özellikle mutlu hissettiklerini ifade etmeleri bu temaların işyerinde mutlu hissetme ana teması altında toplanmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda işe yönelik zenginleşme sağlayan aile yaşantıları sonucunda katılımcılar öncelikle kendilerini işyerinde mutlu hissettiklerini belirtmişler ve mutlu oldukları için işe yönelik zenginleşme alanlarındaki duygu ve davranışları gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

İlgili alan yazında işe yönelik zenginleşme sağlayan ev kaynaklarının, ev desteği ve ev özerkliği olarak incelenmektedir. Ev desteği aile bireylerinin bilişsel, duygusal ve takdire dayalı desteğiyle ilgilidir (Marais, 2014). Bu araştırmada da katılımcıların eşleriyle duygusal paylaşımlarının ayrıca aile ile birlikte zaman geçirmelerinin iş ortamlarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca alan yazında ev özerkliği olarak belirtilen bir diğer ev kaynağı daha bulunmaktadır. Ev özerkliği bireyin evle ilgili işlerde işlerin ne zaman nasıl yapılabileceği ile ilgili karar alma ile ilgilidir. Bu bağlamda araştırmada evin düzenli olması ve kendine zaman ayırma temalarının alan yazında belirtilen ev özerkliği kaynağıyla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır (Hakanen, 2011; Halbesleben, Harvey & Bolino, 2009). Araştırmada ailedeki yaşantılar sonucu oluşan neşe ve pozitif moralin, elde edilen becerilerin iş yaşamına yansıdığı görülmüştür. Benzer bulgulara Türkiye'deki sınırlı sayıda araştırmada da rastlanmıştır (Çalışkan ve Arıkan, 2016). Çalışkan ve Arıkan (2016) tarafından yapılan araştırmada aile yaşamında elde edilen ve yetilerin iş yaşamına taşındığı ve ale sorumlulukları nedeniyle iş yaşamındaki birçok kaynağı etkin ve verimli kullandıkları görülmüştür.

Aileden işe yönelik zenginleşmenin sonuçları performansın artması, hoşgörülü olma ve meslektaş ilişkilerinin olumlu gelişimi şeklinde görülmüştür. Katılımcılar evde aile bireyleri ile geçirdikleri olumlu yaşantı, ve paylaşımlar sonucu işyerlerine bu durumu yansıttıklarını belirtmişlerdir. Örneğin sınıfta enerjik olma, yenilikler yapma, derslerine daha fazla hazırlanma isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde iş aile zenginleşmesinin sonuçlarından biri olarak çalışmaya-işe tutkunluk belirtilmektedir. Çalışmaya tutkunluk alan yazında, pozitif, enerjik, tatminkâr, işle ilgili ilerlemeye yönelik, zinde ve verimliliğinden emin bir düşünce yapısına sahip olma olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliklere sahip olmak alanyazında, dinçlik, adanma ve yoğunlaşma ile karakterize edilmiştir (Schaufeli ve Bakker, 2003; Marais, 2014). Bu çalışmada da öğretmenlerin sınıflarında yenilik yapmaları, farklı etkinlikler düzenlemeleri, derslerine daha iyi hazırlanmaları, sınıfta ve okulda hoşgörülü olmaları ve meslektaşlarıyla paylaşımlarını arttırmalarına ilişkin bulgular alan yazınla tutarlılık göstermektedir (Schaufeli ve Bakker, 2003; Hakanen ve ark, 2011). Nitekim işe yönelik zenginleşme temalarına bakıldığında öğretmenlerin hoşgörülü olma temasında sınıfta enerjik girdiklerini ve daha güler yüzlü olduklarını belirtmeleri de çalışmaya tutkunluğun özellikle dinçlik boyutuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Siu vd. (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları da çalışmaya tutkunluğun yönetici desteği, iş özerkliği ve iş aile zenginleşmesi arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Carlson vd. (2006) tarafından iş-aile zenginleşmesi 6 boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. Bunlardan aileden işe yönelik zenginleşme üç boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutlar aileden işe gelişim aileden işe olumlu duygu aktarımı ve aileden işe etkinlik aktarımı olarak

sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmanın aileden işe yönelik zenginleşme kısmında aile ile vakite geçirme, tatil, eş ile paylaşım, düzenli ev, bireysel zaman temaları dikkate alındığında Carlson vd. tarafından belirtilen tüm boyutları kapsadığı görülmüştür. Özellikle aileden işe olumlu duygu aktarımının (neşe, tatmin, haz, mutluluk) ve aileden işe etkinlik aktarımının ön planda olduğunu saptanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulguların aileden işe yönelik zenginleşmenin gerek öncelleri gerekse sonuçları açısından alan yazınıla tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Araştırmada işten aileye yönelik zenginleşmeyi incelemek amacıyla öncelikle aileye yönelik zenginleşme sağlayan iş yaşantıları üzerinde durulmuştur. Bu iş yaşantıları, velilerle olumlu ilişkiler, öğrencilerle olumlu ilişkiler, yöneticilerle olumlu ilişkiler ve öğrenci başarısı temaları altında toplanmıştır. Katılımcılar iş yaşamında edindikleri bu deneyim ve yaşantılardan, öncelikle mutlu olduklarını, kendilerini iyi hissettiklerini belirttikleri için tüm temalar “Evde mutlu hissetme” ana teması altında toplanmıştır. Aileye yönelik zenginleşme sağlayan alanlar, alan yazından çalışma kaynakları olarak belirtilmiştir. Bu kaynaklar fiziksel, psikolojik, sosyal ve örgütsel yönlerden olabilmektedir (De Klerk, Nel ve Koekemoer, 2015; Bakker ve Demerouti, 2007). Bu araştırmada elde edilen iş kaynaklarına yönelik temaların psikolojik, sosyal ve örgütsel yönlerde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin velilerin takdiri ve desteğini önemsedikleri, öğrencilerle geliştirdikleri olumlu ilişkilerin onları motive ettiğini, özellikle yöneticileriyle olan ilişkilerinde takdir edilmelerinin, dinlenilmelerinin aile yaşamlarına olumlu yansıdığı belirtmeleri bulguların alan yazınıla tutarlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen yöneticilerle olumlu ilişkiler temasına ilişkin bulgu alan yazında “yönetici desteği” olarak belirtilmektedir. Yapılan birçok araştırma bulgusu da yönetici desteği ile iş aile zenginleşmesi arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmektedir (Baral ve Bhargava, 2011; Beutell ve Wittig-Berman, 2008). Nicklin ve McNall, (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da yöneticilerin çalışanların işlerine yönelik katkılarını desteklemesi ve onların kendilerini iyi hissetmesini önemsemesinin iş aile zenginleşmesini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

“Evde mutlu hissetme” ana teması altında, aileye yönelik zenginleşme alanları, anlayışlı eş ve ebeveyn olma teması ile evde üretken olma temaları altında toplanmıştır. Bu bağlamda işyerindeki olumlu yaşantı ve paylaşımlardan dolayı kendini evde mutlu hisseden katılımcıların eş ve çocuklarına karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı oldukları, bağlılıklarının arttığını, birbirlerini daha etkili dinledikleri ve takdir ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca evde eşine yardımcı olma, birlikte farklı etkinlikler yapma veya yapmaya istekli olma gibi enerjinin arttığını belirten katılımcılar, evdeki işleri daha keyifli ve istekli yaparken daha üretken olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulguların, Carlson vd.(2006)’nin duygu aktarımı boyutunu ve işten aileye psikolojik sermaye aktarımı boyutlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Nitekim Carlson vd. (2006)’ya göre işle ilgili edinilen pozitif duyguların (tatmin, mutluluk), aile yaşamındaki performansı artırması: işten aileye olumlu duygu aktarımı olarak tanımlanmaktadır. İşten aileye psikolojik sermaye aktarımı ise başarı ve bir şeylerin üstesinden gelme duygusunun aile yaşamına aktarılması olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla işle ilgili olumlu duyguların aileye tutkunluğa etki ettiği ileri sürülebilir. Çalışmaya tutkunluk kavramında olduğu gibi alan yazında aileye tutkunluk iş aile zenginleşmesinin önemli sonuçlarından (Rothbard, 2001). Rothbard, (2001), aileye tutkunluğu aile dinçliği, aile içi etkinliklerde/birlikteliklerde enerji dolu olma, birlikteliğe istek duyma olarak tanımlamıştır. Katılımcıların iş yerinde elde ettikleri moral ve olumlu hislerin ev yaşamına anlayışlı olma, iletişimi güçlendirme, ev işlerinde ve aile bireyleriyle olan paylaşımlarında farklılık yaratma aileye tutkunluk olarak değerlendirilebilir (Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Marais, 2014). Bu bağlamda elde edilen bulguların genel olarak alanyazınıla tutarlı olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin iş aile zenginleşmelerinde ev kaynakları ve çalışma kaynaklarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş ortamında edindiği olumlu deneyimleri aile ortamına yansıttıkları, aile ortamındaki olumlu yaşantıları iş yaşamına doğrudan aktardıkları görülmüştür. Bu süreçte özellikle iş ortamında destekleyici koşullardan yönetici desteği önplana çıkmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin iş aile zenginleşmeleri sonucunda çalışmaya tutkunluk ve aile tutkunluk gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bulgular katılımcıların işe yönelik performansın olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak daha sonra yapılacak nicel modelde tasarlanan araştırmalarda çalışmaya tutkunluk, aileye tutkunluk, yönetici desteği, iş kaynakları, iş performansı değişkenleri ile iş aile zenginleşmesi arasındaki ilişki incelenebilir. Bu araştırmada öğretmenleri yönetici desteği dışında çalışma ortamında onları etkileyen çeşitli iş kaynaklarına değinilmemiştir. Bu bağlamda iş aile zenginleşmesini etkilemesi olası görülen iş kaynaklarının neler olduğu nitel modelde tasarlanan başka araştırmalarda incelenebilir. Ayrıca araştırmada öğretmenler kendilerini dinleyen, ayırım yapmayan, anlayışlı ve takdir eden bir okul müdürünü betimlemişlerdir. Bu bağlamda iş aile zenginleşmesini destekleyen liderlik davranışları yine nitel modelde tasarlanan diğer araştırmalarda incelenebilir.

Kaynaklar / References

- Avey, J. B., Luthans, F., ve Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48, 677-693. doi:10.1002/hrm.20294
- Bakker, A. B., ve Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Baral, R., ve Bhargava, S. (2011). Examining the moderating influence of gender on the relationships between work-family antecedents and work-family enrichment. *Gender in Management: An International Journal*, 26(2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1108/17542411111116545>.
- Bezuidenhout, A., ve Cilliers, F. V. (2010). Burnout, work engagement and sense of coherence in female academics in higher-education institutions in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1-10.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Wayne, J. H., ve Grzywacz, J. G. (2006). Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 131-164.
- Carlson, D. S., Grzywacz, J. G., &ve Zivnuska, S. (2009). Is work-family balance more than conflict and enrichment?. *Human Relations*, 62(10), 1459-1486.
- Çalışkan, S. ve Arıkan, S. (2016). İş-Aile Çatışmasının Öteki Yüzü: İş Aile Zenginleşmesi ve Psikolojik Yılmazlık, Mükemmelliyeçilik, Yaşam Doymu Değişkenleri ile Etkileşimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(4), 122-123.
- Çalışkan, S. C., Ürü Sanı, O., Atan, Ö., Yozgat, U., ve (2013). Hizmetkar liderliğin iş-aile zenginleşmesi üzerindeki etkisinde kapsamlı bir model geliştirme arayışları: Örgütle özdeşleşme ve pozitif psikolojik kaynakların bu etkileşimde aracılık rolü üzerine bir araştırma. *21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 298-304.
- Edwards, J. R., ve Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of management review*, 25(1),178-179.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frone, M. R., Russell, M., ve Cooper, M. L. 1992. Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77: 65-78.
- Gable, S. L., ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Greenhaus, J. H., ve Powell, G. N. (2006). When Work And Family Are Allies: A Theory Of Work-Family Enrichment. *Academy Of Management Review*, 31(1), 72-92.
- Grzywacz, J. G., ve Carlson, D. S. (2007). Conceptualizing work-family balance: Implications for practice and research. *Advances in Developing Human Resources*, 9(4), 455-471.
- Grzywacz, J.G, ve Marks, N.F. (2000). Family, work, workfamily spillover and problem drinking during midlife. *Journal of Marriage Family*, 62(2), 336-348.
- Hakkanen, J.J., Peeters, M., ve Perhoniemi, R., 2011b. Enrichment processes and gain spirals at work and at home: a three-year cross-lagged panel study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 8-30.
- Hanson, G. C., ve Hammer, L. B. (2006). Development and validation of a multidimensional scale of perceived work-family positive spillover. *Journal of occupational health psychology*, 11(3), 249-265.
- Halbesleben, J. R., Harvey, J., ve Bolino, M. C. (2009). Too engaged? A conservation of resources view of the relationship between work engagement and work interference with family. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1452.

- Jaga, A., ve Bagraim, J. (2011). The relationship between work-family enrichment and work-family satisfaction outcomes. *South african journal of psychology*, 41(1), 52-62.
- Jiang, H. ve Men, R. L. (2015). Creating an Engaged Workforce: The Impact of Authentic Leadership, Transparent Organizational Communication, and Work-Life Enrichment. *Communication research*, 44 (7), 225-243.
- Lu, J. F., Siu, O. L., Spector, P. E., ve Shi, K. (April, 2009). Antecedents and outcomes of a fourfold taxonomy of work-family balance in Chinese employed parents. *Journal of occupational health psychology*, 14(2), 182-192.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. ve Norman, S.M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement And Relationship With Performance And Satisfaction. Published In *Personnel Psychology* 60(3), 541-572.
- Marais, E., De Klerk, M., Nel, J. A., ve De Beer, L.T (May, 2014). The antecedents and outcomes of work-family enrichment amongst female workers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-14.
- Masuda, A. D., McNall, L. A., Allen, T. D., ve Nicklin, J. M. (2012). Examining the constructs of work-to-family enrichment and positive spillover. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 197-210.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mishra, P. (2015). A grounded theory study on family-to-work enrichment: Exploring links with family resources, community resources, work-role salience and psychological capital. *South Asian Journal of Global Business Research*, 4(1), 45-67.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., ve McMurrin, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of applied psychology*, 81(4),411-420
- Olivetti, G., Abbi, R., Quaini, F., Kajstura, J., Cheng, W., Nitahara, J. A. ve Reed, J. C. (1997). Apoptosis in the failing human heart. *New England Journal of Medicine*, 336(16), 1131-1141.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing and Care*, 1(5), 1-3.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative science quarterly*, 46(4), 655-684.
- Schaufeli, W. B., ve Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht*.
- Schein, J. ve Chen, P. C. (2011). *Work family enrichment. A research of positive transfer*. Rotterdam ; Boston : Sense Publishers.
- Siu, O. L., Lu, J. F., Brough, P., Lu, C., Bakker, A. B., Kalliath, T, ve Shi, K. (2010). Role resources and work-family enrichment: The role of work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 470-480. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.007
- Stella E. Anderson, Betty S. Coffey ve Robin T. Byerly (2016). Formal Organizational Initiatives and Informal Workplace Practices: Links to Work-Family Conflict and Job-Related Outcomes. *Journal of Management*, 28 (6),787 – 810.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Tuğba KONAKLI, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Eğitim Yönetimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışmaları konuları arasında pozitif örgütsel davranış, okul güvenliği, liderlik, politik yeti, sosyal girişimcilik, bilgi uçurma, yıldırma gibi konular gelmektedir.

Sibel ARSLAN, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir okulda okulöncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programında yüksek lisans öğrencisidir.

İletişim

Yrd. Doç.Dr. Tuğba KONAKLI, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Kampüsü. İzmit/Kocaeli
e-mail: tugbakonakli@gmail.com

Sibel ARSLAN, Başiskele Kartonsan İlkokulu, Başiskele/Kocaeli
e-mail: sibellarlaan@gmail.com

Summary

The concept of work family enrichment focuses on the reflection of the positive experiences of employees on the work and family on the basis of positive organizational behavior. The concept of work family enrichment, which is defined as the effect on the quality of life of a person in a role, operates in a bidirectional way as enrichment from work to family and enrichment from family to work. Enrichment from work to family is achieved by the effect of individual's experiences at work and obtained material/spiritual resources on family life, while enrichment from family to work is achieved by experiences in family life enriching the work life (Greenhouse and Powell 2006; Carlson, Kacmar, Wayne and Grzywacz 2006). Research has shown that the positive interaction of work and family domains can be in different forms. These are positive diffusion, facilitation and enrichment (Grzywacz and Marks, 2000, Greenhaus and Powell, 2006, Carlson et al., 2006).

Antecedents of work family enrichment are expressed as work resources and home resources. Some of the work resources consist of support from the administrator, work related development possibilities and peer support (Jaga and Bagram, 2011; Lu, Siu, Spector, and Shi, 2009). In parallel, home resources include home support, home-related development opportunities, and home autonomy (Hakanen, 2011; Halbesleben, Harvey and Bolino, 2009). The results of work family enrichment are expressed as work engagement and family engagement.

Organizations employing employees with high perceptions of family work enrichment, utilizing the synergy created by their work and family domains is important in terms of organizational efficiency and performance as well as individual results (life satisfaction, job satisfaction, etc.) (Günaydın, Ürü Sanı, Atan and Yozgat, 2016). In this context, it is important to examine how the concept of work family enrichment is experienced in terms of teachers and the factors affecting these experiences, which are likely to affect job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship, job performance in educational organizations (Carlson et al., 2009; Masuda et al., 2012).

Purpose of the Study. The purpose of this study is to examine the lives of teachers on work family enrichment and the antecedents and results on these lives. Accordingly, answers to the following questions were sought.

- 1) What are the family experiences that provide for work enrichment of teachers?
- 2) In what areas are the work enrichment of teachers occur?
- 3) What are the work experiences of the teachers that provide enrichment for the family?
- 4) In what areas are the family enrichment of teachers occur?

Method

Design of the Research. This research is designed in phenomenological design from the qualitative research types. The phenomenological approach is specified as an appropriate and effective design to study emotional, and often intense human experiences (Merriam, 2015). In this research, a descriptive phenomenological approach has been adopted since it focuses on the meaning and definitions that teachers created for their work family enrichment in their lives

Participants. In this study, maximum diversity sampling and criterion sampling were used from purposeful sampling methods in order to examine participant opinions about work family enrichment. Thus, by means of the sampling of maximum diversity, it was possible to present teachers who perceive, understand and experience the family enrichment in a wide range (Ersoy, 2016), aiming to provide the minimum study period required for experimentation with the criterion sampling. Participants of different gender, marital status, age and branches working in primary and secondary schools of İzmit and Başiskele districts of Kocaeli formed the sample of the research.

Data Collection Tool. In the study, data was collected by interview method in accordance with the phenomenological design. The interview form was formed from semi-structured questions. The questions on the interview form were created by the researchers after literature review and the developed scales related to work family enrichment were examined. The draft interview form was presented to two field experts and a pilot trial was conducted. For the pilot trial, interviews were conducted with three different branch teachers outside the study group. A total of eight questions were included in the interview form.

Analysis of Data. In the study, the data obtained with the voice recorder were transcribed into the text to make it suitable for analysis. Content analysis was used in the analysis of the data obtained in this study. The qualitative data analysis utilized the Nvivo 8 qualitative data analysis program.

Findings. In the research, the antecedents that enable teachers to enrich for work were gathered under the themes of time spent with family, going to a vacation, ordered house, sharing with spouse, individual time and health of children. All of the participants first stated that these experiences made them feel happy and good at the workplace. For this reason, "feeling happy in the workplace" is determined as the main theme. Particularly, participants who spend time with the family and those who share with their spouses intensely have indicated that they are happier at work. In addition, it has been observed that the female participants have stated having a house in order is reflected in the work by making them feel happy. In addition to this, they stated that children being healthy and having a children reflect positively on their job.

It has been seen that teachers enriching from family to work are gathered under the themes of positive relationships with colleagues, tolerance and performance. It has been seen that the positive experiences that teachers have in their families are reflected in the school, especially in their students and their work performances. In this context, it is seen that the teachers who spend their time with their family, can go to vacations, organize their home and have healthy children, reflect these achievements to their work. It has also been observed that the areas of work enrichment focus on student associations and performance areas, as well as the development of positive colleague relationships.

Research findings showed that student success, positive relationships with the administrator, positive relationships with the students and positive relationships with the parents make the teachers feel comfortable and peaceful at home and thus have enrichment towards the family. Positive relationships with the parents, positive relationships with the students, and student achievement were seen as influencing the motivations of teachers and their acceptance of their emotions.

According to research findings, teachers feel comfortable and happy at home when they have positive relationships with parents, administrators and students in their work life and their students are successful. In this context, it was seen that the enrichment towards the family was gathered under the themes of "being productive at home" and "being an understanding companion and a parent". In

the being productive at home theme, as a result of the positive experiences in the work life, the teachers reported that they produced differences in the home, and new ideas about the time they spend with their spouse and children. In the theme of being an understanding companion and parent, they stated that sharing with spouses and children is increased, and they are calm and understanding.

The results obtained from the research have resulted in the fact that the teachers' home resources and working resources are influential in the family enrichment of work. It has been seen that the teachers reflect positive experiences obtained in the work environment to the family environment and that the positive experiences in the family environment are directly transferred to the work life. In this process, especially in the work environment, administration support from the supportive conditions has come to the forefront. The findings of the research showed that the teachers were affected by family affluence, family passion, work performance as a result of work family enrichment. From the research findings, it is possible to examine the relationships between work family enrichment and job satisfaction, family support, administration support, work resources, and job performance variables in later research to be designed in quantitative model. In this research, teachers did not refer to the various work resources that affect them in the working environment, except for administration support. In this context, what are the work resources that can possibly affect work family enrichment can be examined in other research designed in qualitative model. Also, the teachers described a schoolmaster who listens, does not discriminate, understands and appreciates them in the research. In this context, leadership behaviors that support work enrichment can also be examined in other studies designed in the qualitative model.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*

Metaphorical Perceptions of Teachers and School Managers Related to the Concept of Value Education

Taha Yazar**
Berna Özekinci
Özlem Lala

To cite this article/ Atıf için:

Yazar, T., Özekinci, B. ve Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 245-269. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s11m

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metafor algılarını tespit etmektir. Araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Diyarbakır’da görev yapan 235 öğretmen, 56 okul yöneticisi toplam 291 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, katılımcıların “Değerler eğitimi.....gibidir. Çünkü.....” cümlesini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenler değerler eğitimi kavramına ilişkin 235, okul yöneticileri ise 56 metafor üretmiştir. Öğretmenlerin en çok “yapıtışı”, okul yöneticilerinin ise “ahlak” metaforunu kullandıkları görülmüştür. Metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak öğretmenlerin ürettikleri metaforlar 15 kategoride, yöneticilere ait olanlar ise 5 kategoride toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, metafor, değer, öğretmen, yönetici

Abstract: The purpose of this research is to determine the perceptions of teachers and school administrators about the concept of values education. Basic qualitative research method has been used in this research. The research group consisted of 235 teachers and 56 school administrators in Diyarbakir during the 2016-2017 academic year, 291 participants in total. The research data is the participants' "Values education....is like. Because ..." they were obtained by completing the sentence. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the research findings obtained, teachers produced 235 metaphors for the concept of value education and 56 metaphors for school managers. It is seen that teachers mostly use the "building stone" and the school administrators use the "morality" metaphor. Taking into account the common characteristics of the metaphors, the metaphors produced by the teachers were collected in 15 categories and the school administrators in 5 categories.

Key Words: Values education, metaphor, value, teacher, school administrators

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.08.2017

Düzeltilme: 28.10.2017

Kabul Tarihi: 25.11.2017

* Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılan tezsiz yüksek lisans projesinin özet hali olup, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli’de düzenlenen IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırma Kongresi’nde (IV. International Eurasian Educational Research Congress) sözlü olarak sunulmuştur.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye, e-mail: yazar2011@gmail.com

Giriş

İnsanların düşünce ve davranışlarına yön veren, kişisel ve toplumsal ilişkilerin şekillenmesinde önemli unsurların başında toplumsal değerler gelmektedir. Toplumda birlik ve beraberliğin sağlanması bireylerin toplumsal yaşamda ortak ilke ve anlayışlarda buluşması değerler aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Değer, sözlüklerde arzu edilen, ilgi duyulup peşinden koşulan, ayar ölçüsü olarak kullanılan şey anlamlarına gelmektedir. Değer, dinden ekonomiye, psikolojiden sosyolojiye kadar değişik alanlarda kullanılan bir kavramdır (Aydın, 2011). Değer kavramı bir kişi ya da topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır. Değer, karşı karşıya kaldığı varlıkları ve davranış tarzlarını istenebilir ve saygın kılar (Doğan, 2012). Değerler nasıl davranmamız gerektiği konusunda bizlere rehberlik etmekte ve bizleri yönlendirmektedirler. Kimliğimizi ve kişiliğimizi de şekillendiren değerler toplumdaki uyum ve huzura zemin hazırlamaktadır (Demircioğlu, 2014).

Bireylerin tercihlerinde birer filtre görevi gören değerler, inanç formunda yargıların normu, standardı ve ölçütü olmuşlardır. Bu bağlamda bireyin yaşamına yön veren, aynı zamanda hayatın gayeleri olan değerler, bireye önemli olanı tanımlayarak isteklerine ve tercihlerine kılavuzluk etmektedir (Keskin, 2016). Neyin iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin, doğru ya da yanlış olduğuna dair kararlarımızı değerlerin kılavuzluğunda veririz (Ulusoy ve Arslan, 2016). Değerlerin en önemli işlevi, sosyal hayatı biçimlendirmeleri, felsefi bir ifadeyle determine etme (belirleme) dir (Aydın, 2011). Davranışları biçimlendiren öğrenilmiş inançların güçlü bir duygusal örüntüsü olan değerler, bireyin yaşam içinde nasıl davranması gerektiğini belirlemektedir. Birey, yaşamında sahip olduğu değerler etkisi altında ve bu değerlerin ışığında iyiye, doğruya ve güzele doğru karar verebilmektedir (Keskin, 2014). Bireylerin davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994).

Değer, her toplumun yapısında yer alan ve toplum için vazgeçilmez olan bir kavramdır. Toplumlar geçmişten günümüze sahip oldukları değerleri daima yetişen nesillere aktarma çabası ve telaşı içinde olmuşlardır (Nalçacı, 2016). Toplumsal boyutuyla değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ilke ya da inançlardır (Kızıler ve Canikli, 2015). Bireylerin mensubiyetlerine (grup, cemaat, dernek, aile, okul, mahalle, sokak vs.) bağlı hale gelmesinde değerlerin büyük ölçüde etkisi vardır. Toplumsal değerler günlük hayatı belirleyen ve hatta organize eden değerlerdir (Doğan, 2012). Topluma hâkim olan değerlere uygun olarak yaşamını sürdüren bireylerin toplumla uyumlu bir biçimde yaşadıkları gözlenmektedir (Yazar, 2016).

Okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004). Hayat boyu devam eden değer kazanma/kazandırma süreçlerine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2012). Değerler Eğitimi, gençlerin akademik odaklanma ve başarıları da dâhil, sosyal eğilim ve kabiliyetlerini güçlendiren, destekleyici yapılarını ve eğitim bilimlerini işleyen bir eğilimdir (Berkowitz, 2011). En basit tanımlamasıyla değerler eğitimi “değerleri öğretmen için açık bir girişimdir”. Bu girişim aile ve okul ortamında gerçekleştirilebildiği gibi günümüz özelinde düşünüldüğünde, sosyal medya ve iletişim araçları üzerinden de yapılabilmektedir (Keskin, 2008).

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı düşünülemez. Çocuklarımıza ve

gençlerimize günümüz toplumsal koşullarına uygun olarak değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler doğrultusunda değerler kazandırılmalıdır. Çocuğun doğuştan getirdiği iyi özelliklerini ortaya çıkarmak; kişiliğin çeşitli yönleri ile gelişimini sağlamak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak, bunun yanı sıra bireyi iyi ahlaki davranışlarla donatmak ve bunun devamını sağlamak değerler eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Ulusoy ve Arslan,2016).

Çoğu öğretmen kendi görüşlerini genellikle metafor vasıtasıyla dile getirir. Metaforlar iletişim aracı olarak işlev görebilirler. Metaforlar, okulun eğitim kurumları niteliğinin anlaşılmasına aracılık eder (Botha, 2009). Metaforik düşünme, mecazi düşünme planlamasında ve özellikle öğretmenlerin öğretme ve öğrenme konusundaki düşüncelerini oldukça etkilemektedir. Metaforlarla, birbirinden farklı görünebilecek kurumlar arasındaki temel benzerliklerin farkında oluruz. Metaforlar analiz süreçlerinde güçlü etkilere sahiptirler (Martinez, Saulea ve Huber, 2001). Metaforlar, insanların kendilerini çevreleyen kavramsal kalıpları ayarlama ve değiştirme imkânı tanıyan araçlara güç vermektedir (Taylor, 2008).

Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı algılayışını yapılandıran bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını sağlar. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret etmektedir. Metaforlar, söylenmek istenen daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir. Aynı zamanda, metaforlar, bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır (Yaşar ve Girmen, 2012). Metaforun yaratıcı potansiyeli, mecazi süreçte yer alan konular arasında bir miktar farklılık olmasına bağlıdır. Örneğin, bir boksör kaplan olarak tanımlanabilir. Kaplan terimini seçerken, avına yöneltilen agresif eylemlerde zaman zaman zarafet, gizlilik, güç, güç ve hızla hareket eden şiddetli bir hayvanın spesifik izlenimini yaratırız. Sonuç olarak, metafor, boksörün rakibiyle savaşırken bu niteliklere sahip olduğunu ileri sürer (Morgan, 1980). Metaforların dilin ötesinde, kültürel, sosyal ve felsefi boyutları da bulunmaktadır. Hiçbir metafor keyfi değildir. Metaforların tümü, fiziksel ve kültürel yaşantıdan kaynaklanmaktadır. (Girmen, 2007). Metaforik algılar, bireylerin günlük hayatlarında kullandıkları bazı benzetme unsurlarını ve açıklayamadıkları bazı durumları açıklamaları ve böylece zihinlerindeki durumun ortaya çıkması açısından önem taşımaktadır (Tamimi, 2005).

Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, Aladağ ve Kuzgun’un (2015) sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına ilişkin metafor algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının değerlere ilişkin düşünceleri 7 ana temada toplanmış ve 330 farklı görüşe ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların değer kavramına ilişkin olarak toplam 107 adet geçerli metafor ürettiği belirlenmiştir. Gündüz, Saygılı ve Sulak’ın (2014) sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin metaforlarını üretirken daha çok algı, şekil, kişi, olay benzetmeleri yaptığı görülmüştür. Aydın ve Sulak (2015) sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik metafor algılarını belirledikleri çalışmada, sınıf öğretmeni adayları 79 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar; zorunluluk olarak değer (27), birleştirici ve şekillendirici olarak değer (21), değişken olarak değer (17), mutluluk kaynağı olarak değer (10) ve yol gösterici olarak değer (4) şeklinde beş farklı kategoride sıralanmıştır. Kaliteli eğitim, eğiticileri değerler eğitiminin öğrenme hedeflerini tamamlayıcı ve hatta arttırıcı kapasitesi yönünde çalışmalarını içerir (Lovat & Clement, 2008). Sınıflarda olumlu bir disiplinin sürdürülmesi, diyalog süreci boyunca herkes tarafından anlaşılabilir ve inşa edilmiş sağlam bir değer tabanı gerektirir

(Du Preez & Rouks,2010). Eğitimciler; değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Hangi değerlerin veya değerler sisteminin ne şekilde aktarılacağı önem arz etmektedir. Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, “Neyin doğru? Neyin yanlış? ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğu?”nu vurgulamada eğitimcilere rehberlik edecek ilkelerin olması gerekmektedir (Akbaba Altun, 2003). En değerli varlıklarımız olan çocuklarımızın özgüvenli, sağlam karakterli, toplumsal ve kültürel değerlere sahip çıkan bireyler olmaları değerler eğitimi aktarmada sorumluluk sahibi olan öğretmen ve yöneticilerin var olduğu nitelikli eğitim ile mümkündür. Bu bağlamda öğretmen yöneticilerin değerler eğitimi kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin “değerler eğitimi” kavramı hakkındaki metaforik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, değerler eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu düşünceler ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir (Altheide ve Johnson, 2011; Merriam, 2013). Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin değerler eğitimine yönelik algılarının katılımcıların kendi bakış açıları ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Metaforların ortaya çıkarılması, kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların belirlenmesi ve araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin yazılı olarak alınması amaçlandığından bu araştırmada nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın, çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde görevli 235 öğretmen, 56 yönetici, toplam 291 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Sosyo-Demografik Bilgileri

Özellik	Öğretmen	Yönetici
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	148	11
Erkek	87	45
<i>Hizmet Süresi</i>		
1-5 yıl	51	12
6-10 yıl	58	21
11-15 yıl	89	15
16 yıl ve üzeri	37	8
<i>Görev yapılan okul kademesi</i>		
İlkokul	103	24
Ortaokul	132	32
Toplam	235	56

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden “değerler eğitimi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla “değerler eğitimi..... gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Formun doldurulması ve metaforlar hakkında uygulama öncesi kısa bir açıklama yapılmıştır. Katılımcılara, metaforları üretmeleri için yaklaşık 15 dakikalık bir süre verilmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla yazdıkları metafor cümleleri, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizin gerçekleşme aşamaları (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama şeklinde yapılmıştır (Saban, 2008). Katılımcıların ürettiği metaforlar alfabetik sıraya göre sıralanmış ve her katılımcı için bir sayı verilir kodlanmıştır (K20: Metaforun alındığı 20. Kişi). Herhangi bir metaforun üretilmediği ve açıklama cümlesi ile uyumlu olmayan formlar ayıklanmıştır. Birden fazla katılımcı tarafından kullanıldığı tespit edilen aynı metaforlar (ahlak, temel, su vb.), konusu ve kaynağı arasındaki ilişki bakımından incelenerek aynı ya da farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (geçerlik), araştırma sürecini, verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (güvenirlik), nitel araştırmanın iki önemli ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütlere göre araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, araştırmada elde edilen metafora ve oluşturulan kavramsal kategorilere bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda iki eğitim uzmanına, kavramsal kategorinin ve her kategoriye ait metaforun bulunduğu bir liste verilmiştir. Kategoriler ve içeriğindeki kavramların, kendi aralarında ve diğer kategorilerle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Bulgular iki eğitim uzmanı tarafından gözden geçirilip değerlendirildikten sonra, 8 metafor (su, ayna, sevgi, yapı taşı, güneş, hamur mayası, ahlak, ağaç) farklı bir kategoriye yerleştirilerek ilişkilendirmiştir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması beklenir. Bu araştırmaya özgü gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında, Güvenirlik= 283/ 283+8 x 100= %97 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin “değerler eğitimi” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar ve bu metafor imgelerinden oluşturulan kavramsal kategoriler tablolar halinde verilmiştir. Her kavramsal kategori, katılımcıların yazmış oldukları cümlelerle desteklenerek açıklanmıştır.

Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Şekil 1’de, öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin çok sayıda metafor ürettikleri ve üretilen metaforların kullanım yoğunluklarına göre kelime bulutu biçiminde verildiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından en fazla kullanılan metaforun yapıtaşı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin değerler eğitimini bireyin kişilik gelişiminde, davranışlarını belirlemede ve toplumdaki karşılıklı ilişkilerini düzenlemede önemli bir role sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin ürettiği metaforlara dayalı olarak oluşturulan 15 kategori, ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan her kategori için öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Toplumun temeli olarak değerler eğitimi

“Tolumun temeli olarak değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu kategoridir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde değerler eğitiminin, toplumun bütünlüğünün sağlanması için önemli ve gerekli olduğu ifade edildiği görülmektedir. Değerler eğitimi toplumun temeli olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2.

Toplumun Temeli Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Su	“Değerleri olmayan bir toplum düşünülemez. Doğru değerler iyi bir değer eğitimi ile gerçekleşir. Toplumlari var eden, varlığını sürdüren değerlerdir.”
Temel	“Bir binanın temeli sağlam değilse yıkılmaya mahkumdur. Değerler eğitimi ile toplumun sağlam temellere oturması sağlanır.” “Bir toplum değerleri sayesinde ayakta durabilir. Değerler eğitimi toplumun eğitim sisteminde vazgeçilmez bir temeldir.”
Toplum düzeni	“Değerler eğitimi toplumsal düzeni ve uyumu sağlar.”
Aklın ve kalbin uyumu	“Toplumsal değerler insan yaşamının en önemli yanını oluşturmaktadır. Toplumlari bir arada tutan prensiplerin en önemlisi inanç esaslarıdır. İnanç esasları da vicdanın, ahlakın davranışların ve aklın uyumdur.”
Fener	“Toplumu aydınlatır. Kişilere toplum bilinci aşılar. Topluma daha uyumlu ve toplumu kalkındırma bilincinde bireyler yetiştirmeyi amaçlar.”
İnsan bedeni	“İyi bir beyin yönetimi ile tüm sistem sağlıklı çalışır. Her organ bedenin(sistemin) sürekliliğini sağlayacağı gibi toplumsal değerlerin uyum içinde olmasını da sağlayacaktır.”
İnsanlığın özü	“İnsanı insan yapan temel ahlaki kavramlar bireyin özünü yansıtır. Birey özünün farkına varır ve bunu içselleştirirse toplum da kendi özünün farkına varır. Bu sayede toplum daha iyi kaynaşarak birlik, beraberlik, sevgi ve saygı çerçevesinde yaşamını idame ettirir.”
Barış	“Bir toplumda barış oldu mu o toplum refah ve huzur içinde yaşar. Değerler eğitimi ile bu çok daha kolay elde edilebilir.”

İnsana ait önemli bir özellik olarak değerler eğitimi

“İnsana ait önemli bir özellik olarak değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu ikinci kategoridir. Öğretmenlerin değerler eğitimi, insani özelliklerin ortaya çıkarmada etkili olan temel bir eğitim olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Değerler eğitimi insana ait önemli bir özellik olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3.

İnsana Ait Önemli Bir Özellik Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Hayat bilgisi dersi	“İnsanın ahlak gelişimini kazandığı yer onun yakın çevresidir. Okul da bireyin çevresinde yer alan en önemli kurumlardandır. Değerler eğitimi ile bireye saygı, sevgi, işbirliği, sorumluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük vb. değerleri kazandırılır.”
Ağaç	“Değerler her insanda bulunması gereken temel özelliklerdendir. Bu özellikler olmasa tıpkı bir ağacın meyvesi gibi acı olur insan.” “Nasıl dallar olmadan ağaç olmazsa, değerler olmadan insan olmaz.”
Biçim verme sanatı	“Değerler insanı şekillendirir. Değerlere sahip olmayan bir insan içi boş bir bardak gibidir.”
Atom	“İnsanlar ne kadar değer duygusuna sahipse o kadar insancıl güdülleri var demektir.”
Alfabe	“İnsanı oluşturur tıpkı harflerin konuşmayı oluşturduğu gibi.”
Toplumun kendisi	“Bireylerin ahlaki ve kişisel gelişimlerini destekleyen davranışlar bütünüdür.”
Ruh	İnsanı insan yapan sahip olduğu değerlerdir. Onunla yaşarsın, o giderse sen de yok olursun.”
Hamur mayası	“Çocukların temel insani özellikleri kazanmasını sağlamak, değerlere karşı duyarlılık oluşturmak ve onları davranışa dönüştürmekle olur.”

Geleceğin inşası için değerler eğitimi

“Geleceğin inşası için değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu üçüncü kategoridir. Bu kategoride öğretmenler, İyi bir geleceğin değerler eğitimi ile mümkün olabileceği görüşündedirler. Öğretmenlerin değerler eğitimi geleceğin inşası olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4.

Geleceğin İnşası İçin Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Yaşam tarzı	“Yaşamlar, tercihler sonucu şekillenir. Hayatınızda değerleri tercih ettiyseniz bu gelecekte de sizinle olacağı anlamına gelir.”
Evren	“Evrende var olabilmek için değer yargılarımızı korumalıyız ki mutlu nesiller gelecekte var olabilsin.”
Güneş	“Güneşin aydınlattığı gibi, gençlerin yetişmesinde ve sağlıklı geleceğin var olmasında değerler eğitimi gereklidir.”
Ayna	“Toplum olarak değerlerimize sahip çıkarsak bunun yansımaları bugün çocuklarda, yarın gençlerde görmemiz mümkündür.”
Altın anahtar	“Değerleriyle birlikte büyüyen çocuk için geleceğe açılan bir kapının anahtarıdır.”
Bugünümüz ve yarınımız	“Değerleri olmayan toplumların bugünü olmayacağı gibi geleceği de olmaz.”
İskelet	“İnsanı destekleyen ve daha güzel yaşanılabilir yarınlar için değerler eğitimi gerekir.”
Temel	“Planlı, güçlü ve sağlam bir gelecek için değerler eğitimi olmalıdır.”

Eğitim ile bütünleşen bir olgu olarak değerler eğitimi

“Eğitim ile bütünleşen bir olgu olarak değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu diğer bir kategoridir. Bu kategorideki öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerler eğitiminden yoksun bir eğitim sistemi olamayacağı ve eğitim yoluyla değerlerin çocuklara küçük yaştan itibaren aktarılması gerektiği düşüncesinin ön planda olduğu görülmektedir. Değerler eğitimini eğitim ile bütünleşen bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 5.

Eğitim ile Bütünleşen Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Şekil verme sanatı	“Değerler eğitimi her insanın özünde var olanı şekillendirme ortaya çıkarma anlam yüklem sanatıdır. Bir insanda bu değerleri açığa çıkarma vurgulama toplumun düzgün ilerleyişinde, toplumun ayakta kalmasında birbir etkili olduğu için mutlaka bu değerlerin öneminin eğitim yoluyla anlatılması gerekir.”
İşlenmiş maden	“Değerler eğitimi almış çocuk daha sosyal, daha saygılı ve daha verimli olur. Yani cevheri ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi alan çocuk işlenmemiş maden gibidir.”
Hamur	“Çocuğu nasıl şekillendirirsek o kalıbı alacaktır. Eğitimde değerler eğitimi varsa biz bunun yansımaları çocukta da görebiliriz.”
Ressam	“Eğitim ile değerler iç içe geçmelidir. Hem eğitime hem değerler önem verilmeli tıpkı bir ressam gibi bütünlük içinde ele alınmalıdır.”
Kişilik eğitimi	“Bir çocuk değerler eğitiminden yoksun olursa ders başarısı tek başına hiçbir şey ifade etmez. Önemli olan ahlaklı, saygılı, hoşgörülü, sabırlı insanlar yetiştirmektir.”
Davranış kazandırma	“Bir çocuğun doğru değerleri alması ve bunları hayatına alarak büyümesi çok önemlidir. Bizim mesleğimiz de sadece öğretim değil eğitimidir de. Bu nedenle dürüstlük, sevgi, saygı, dostluk vb. değerleri onlara okullarda kazandırmamız gerekir.”
Gelenek göreneklerimiz	“Çocuk kendi toplumundaki gelenek görenekleri, büyüklerine saygıyı küçüklerine sevgiyi, merhameti ve vicdanı bilmeden tam bir kişilik oluşturamayacaktır. Okulda değerler eğitimi ile kültür aktarımının sağlanmış olur.”

Yaşama yön veren bir olgu olarak değerler eğitimi

Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin, bireylerin yaşamlarına yön veren önemli olguların başında değerlerin geldiğini düşündükleri söylenebilir. Değerler eğitimini yaşama yön veren bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6.

Yaşama Yön Veren Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Pusulula	“Değerler, insan davranışına yol gösteren ve insanların ulaşmak istedikleri hedeflerle ilgili olan normlardır.”
Isınma hareketleri	“Değerler kişiyi yaşama hazırlar. Yaşam içinden gelen olumlu ve olumsuz durumlara karşı kişinin direnci gelişir.”
Sevgi	“Toplum içinde kabul gören, önemli davranışlar bizim yaşam tarzımızı belirler.”
Temel ihtiyaç	“Değerler, genel yaşam tarzımızı etkileme ve belirleme açısından önemlidir.”
Doğruluk	“Doğru düşünen, konuşan ve davranan insan için değerler her zaman yol göstericidir ve yaşamındaki ana yöndür.”
Hayatı anlamlandırmak	“Hayatımızı şekillendiren ve hayata yön veren değerler vardır: sevgi, saygı, hoşgörü, vicdanlı olma gibi.”

Kötü gidişin durdurucusu olarak değerler eğitimi

Yaşamdaki olumsuzlukların ancak değerler eğitimi yoluyla ortadan kalkabileceği görüşü bu kategoride ön plandadır. Değerler eğitimini kötü gidişi durduran olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 7.

Kötü Gidişin Durdurucusu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Karakter kazandırmak	“İnsanlık adalet, merhamet, iyilik, vefa gibi insanı insan yapan ve toplumun barışını sağlayan değerlerden uzaklaşmaktadır. Bu kötü gidişi durdurmak için değerler eğitimine ihtiyaç vardır.”
Yasalar	“Değerleri olmayan bir ortamda veya kültürde düzensizlik vardır. Değerlerimiz sayesinde toplumda çok şeyi rahatlıkla düzene koyabilmekteyiz.”
Ümit	“Toplumsal yaşamdan hızla uzaklaşan, tüketim toplumu haline gelinen ve teknolojiye bağımlılığın ileri seviyede olduğu günümüzde bizi biz yapan değerler kurtaracaktır.”
Kılavuz	“Her geçen gün ve zamanda yozlaşan, kendini kaybeden bir toplumun dikkat etmesi gereken reçete niteliğinde olan değerler eğitimidir.”
İlaç	“Toplumda yer etmiş olan zararların tümünü temizlemek ve hastalıklı halden kurtulmak için güce ihtiyacımız vardır. O güç değerler eğitimidir.”

Zaruri bir ihtiyaç olarak değerler eğitimi

Değerler eğitimi yaşamda vazgeçilmez bir unsur olarak gören öğretmen görüşleri bu kategoriyi oluşturmaktadır. Değerler eğitimi zaruri bir ihtiyaç olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8.

Zaruri Bir İhtiyaç Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Temel ihtiyaçlar	“Hayat temel ihtiyaçlar olmadan yaşanmaz. Su, hava, toprak, ateş en temel ihtiyaçlardır. Bu dört temel ihtiyacın en acili havadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellikleri değerleridir.”
Su	“Su olmazsa hayat olmaz, değerler olmazsa sosyal bir yaşantı da olmaz.” “İnsan bedeni için yaşamdaki en önemli şey suyun varlığıdır. Değerlerin var olması da evde, okulda, bahçede, işte vb. kısacası her yerde su gibi hayatidir. Çünkü biz de ancak bu şekilde birlikte yaşayabiliriz.”
Dört işlem	“Matematikte işlemleri yapabilmemiz için dört işlemi de bilmemiz gereklidir. Hayatı da düzgün ve huzurlu yaşayabilmek, birbirimizi iyi anlayabilmek için değerleri özümsememiz ve yaşantımıza uygulamamız en önemli koşuldur.”
Kalp	“Kalbin görevi vücuda kan pompalamaktır. Kalp durursa yaşam durur. Değerler olmazsa bizi bir arada tutan hiçbir şey kalmaz.”

İnsan ilişkilerinin belirleyicisi olarak değerler eğitimi

Bu kategorideki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, değerlerin insanlarda bulunması gereken önemli bir özellik olduğunu ve bu özelliğin toplumu oluşturan bireyler arasındaki ilişkilerin belirleyicisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Değerler eğitimi insan ilişkilerinin belirleyicisi olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 9.

İnsan İlişkilerinin Belirleyicisi Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
İnsanlık	“İnsanı insan yapan sahip olduğu değerlerdir. İnsanların tutum ve davranışları değerler çerçevesinde şekillendiği zaman insan ilişkilerinde eğitim hedeflerimizden en önemlisine ulaşmış oluruz.”
Vücudumuzdaki organlar	“Değerler de tıpkı insan vücudundaki organlar gibidir. Organların birbirine uyumu nasıl belli kurallarla oluyorsa, değerler de toplumdaki uyum ve ilişkiden sorumlu düzenleyicilerdir.”
Ahlak	“Bireylerin toplumsal yapı içinde, birbirleriyle ilişkilerinde ahlaki değer yargıları gelişimi belirleyicidir.”
Yardımlaşma	“Değerler eğitimi ile bireyler yardımlaşma ve dayanışmanın önemini karşılıklı bir şekilde uygulayarak öğrenir.”

Evrensel doğrular olarak değerler eğitimi

Öğretmen ifadelerinde genel anlamda değerler eğitiminin var olması gerektiği, bütün değerlerin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Değerler eğitimini evrensel doğrular olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 10.

Evrensel Doğrular Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Evrensel	“İnsanların ulaşmak istediği evrensel değerlerin; saygının, hoşgörünün, adaletin, cesaretin, özgüvenin, sevginin yardımlaşmanın, dürüstlüğün, merhametin, sorumluluğun, kardeşliğin, vatanseverliğin önemini vurgulayan ve kazandıran değerler eğitimidir.”
Ahlak	“İçerisinde ahlak kurallarının belli başlı ilkeler olan karşılıklı sevgi-saygı, sorumluluk adalet, doruluk-dürüstlük, hoşgörü, empati, sabır gibi birçok öğeyi içerisinde barındırmaktadır.”
Hayat damarları	“İnsanın ulaşmak istediği evrensel değerlerin, tevazunun, hoşgörünün, adaletin, özgüvenin, sevgin, yardımlaşmanın önemini vurgulayan ve kazandıran değerler eğitimidir.”
Gökkuşağı	“Her biri farklı amaçlarla ilişkilendirilse de değerler eğitiminde ulaşılmak istenen ortak gaye birdir: evrensel ölçüde değerlere sahip olmak.”
Zincirin halkaları	“Biri olmadan diğerleri olmaz. Olsa bile sağlıklı olmaz. Bütün değerler birbirine bağlıdır. Birbirinden beslenir ve dünyadaki tüm insanlar için geçerlidir.”

Hayatın anlamı olarak değerler eğitimi

Hayata anlam veren en önemli şeyin değerler olduğu ve bu nedenle değerler eğitimini hayatın anlamı olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 11.

Hayatın Anlamı Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Doğal yaşamayı öğrenme	“Değerlerimiz yaşamımızı güzelleştirir ve hayatımıza anlam katar. Değerler sayesinde yaşamamız gerektiği gibi yaşar ve hayatı anlamlandırırız.”
Ağaç	“Ağacın kökleri nasıl ağaca tutunuyorsa değerlerde öyle hayata tutunabilmeyi sağlar.”
Sevgi	“Aldığın eğitim ile hayatı anlamlı ve ahlaki yönde yaşarsın.”
Kusursuz bir yapı	“ Bir binayı güzel yapan ona harcanan emektir. Değerler de, insan hayatının içinde yer alan ve ona anlam katan, hayatı güzelleştiren normlardır.”

Emek verilen bir öge olarak değerler eğitimi

Bu kategorideki öğretmenler, değerlerin insan yaşamında kalıcı olarak yer edinebilmesi için çaba emek harcanması gerektiği ve bu yönde zamanla oluşan bir birikim olduğunu ifade etmişlerdir.

Değerler eğitimi emek verilen bir öge olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 12.

Emek Verilen Bir Öge Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Tohum	“Zamanında ekmek, sulamak, bakım yapmak gerekir. Değerleri kazandırmak ve belli davranış örüntülerinin oluşması için okul- aile işbirliğinin olması, davranışlarla rol model olunması gerekir.”
Fidan	“Fidanı güzelce bakıp büyüttüğümüzde yeşerecek ve büyüyecektir. Değerler eğitimi çocuğumuza küçük yaşta verdiğimizde ve devamlı olarak hayatımıza tatbik ettiğimizde çocukta davranış halini almasını sağlamış oluruz.”
Kültür	“Bir anda oluşmaz. Okuyarak, yazarak kısa sürede oluşmaz. Sadece okulda ya da sadece evde kazanılmaz. Yaşam boyu her zaman her yerde oluşması emek ve zaman gerektirir. Değerler eğitimi bir birikimdir.”

Değişkenlik gösteren olgular olarak değerler eğitimi

Öğretmenlerin kalıcı bir değerler eğitiminden söz edilemeyeceği, değerlerin zaman ve mekâna göre farklılık gösterebileceği belirttikleri görülmektedir. Değerler eğitimi değişkenlik gösteren olgular olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 13.

Değişkenlik Gösteren Olgular Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Yapboz	“Yapbozun parçaları tam olarak yerleştirilirse bir eser ortaya çıkar ama biri eksik bırakılırsa veya yanlış yerleştirilirse farklı bir şey meydana gelir. Değerler, evrensel ilkeler doğrultusunda verilirse sanat eseri meydana gelir ama ideolojik, siyasi amaçlar doğrultusunda verilirse bir yığın çıkar.”
Zaman	“Değişen zamana göre farklılık gösterir. Sabit ve kalıcı bir değerden bahsetmek pek mümkün değildir.” “Gelip geçicidir. Zamana ve mekâna göre değişir değerler. Bu değerler insanın icat ettiği ve işine gelmediğinde değiştirdiği kavramlardır.”
Mevsimler	“Bazen bazı değerler öne plana çıkarken, bazen daha farklı değerler önemli olabiliyor. Tamamıyla durağan bir şey olduğunu söylemek mümkün değil.”

Yitirilen bir olgu olarak değerler eğitimi

Yaşanan teknolojik gelişmeler ve iletişim kanallarının değişmesi gibi nedenlerle değerler eğitiminin günümüz dünyasında artık yer almadığı öğretmen görüşlerinde ifade edilmektedir. Değerler eğitimi yitirilen bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 14.

Yitirilen Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Kaybolan nokta	“Günümüzde modern eğitim ve okullar, toplumlarda meydana gelen değişim, dönüşüm ve sorunları önceden sezip inceleyerek topluma rehberlik yapacağına, bizi biz yapan kültürümüzden, gelenek ve göreneklerimizden uzaklaştırmaktadır.”
Geçmişini kaybetme	“Günümüzde o kadar şey çok çabuk değişiyor ki, değerler de bundan nasibini aldı maalesef. Kültürümüzden bu günlere kadar getirdiğimiz değerlerin birer birer kaybolduğunu düşünüyorum. Değerlerini kaybeden toplumun geçmişle bağlantısı da kalmamıştır.”
Eriyen kar	“Teknolojik gelişmeler hayatımıza o kadar yerleşti ki, insanlar arası iletişim neredeyse sıfırlandı. Böyle bir ortamda değerler eğitiminden bahsetmek ne kadar gerçekçi olabilir ki?”

Bireyi güçlü kılan olgu olarak değerler eğitimi

Öğretmenler, bireyin sağlam bir karakter kazanmasını ve toplum içinde güçlü olmasını sağlayan en önemli şeyin değerler eğitimi olduğunu belirtmektedirler. Değerler eğitimi bireyi güçlü kılan olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 15.

Değişkenlik Gösteren Olgular Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Vitamin hapı	“İnsan ruhuna enerji değerler eğitimi, bireyi sağlam karar ve davranışlar sergilemesine neden olur.”(
Temel	“Değerler eğitimi çocukluğunda iyi almış bireyler ileride toplum içinde önemli yer edinir. Bulunduğu ortama daima iyi şeyler yansıtır, saygınlık kazanır çünkü değerlerini bilen birey kendini bilir, yaptığı her davranışın korkusuzca arkasında durur.”
Karakterli bireyler yetiştirmek	“Doğru ve iyi olanı bilmek ile doğru ve iyi olanı yapmak arasındaki en büyük fark, doğru ve iyi olanı yapacak güçlü bir karaktere sahip olmaktır. Bu da değerler eğitimi ile mümkündür.”

Tek tiplendirilen bir olgu olarak değerler eğitimi

Değerler eğitiminin insanları tek bir kalıba koyduğu görüşü bu kategoride ön plandadır. Değerler eğitimi tek tiplendirilen bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 16.

Tek Tiplendirilen Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Topluma dayatılan yaptırımlar	“Gerçek anlamda değerler eğitimi, eğitim sisteminin dayatmasında farklı şekilde verilmektedir. Değerler eğitimi dini eğitim olarak algılanmakta ve o şekilde kabul ettirilmeye çalışılmaktadır.”
Fabrika	“Değerler eğitimi adı altında tek din ve dünya görüşünün empoze etme çabası vardır.”

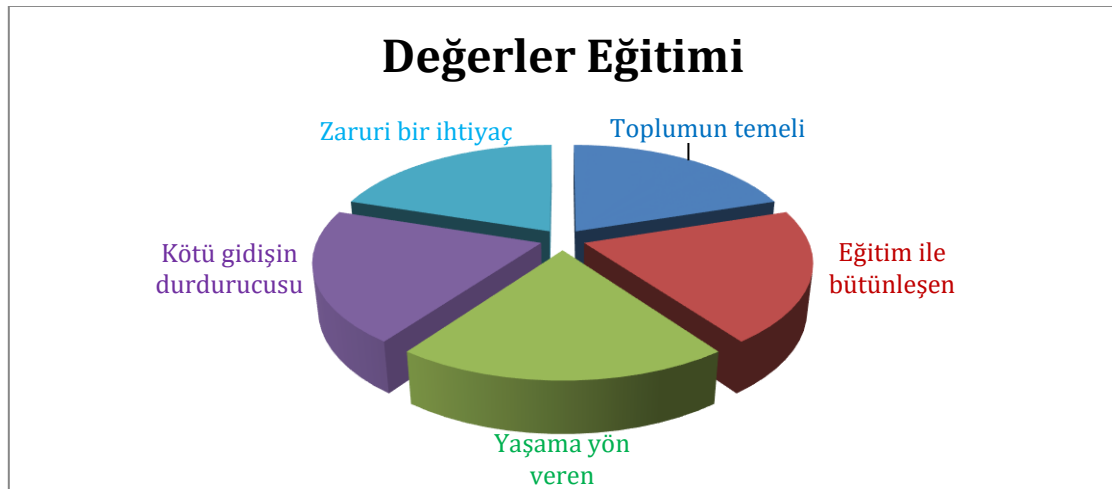
Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Bulgular

Şekil 3'te, yöneticilerin değerler eğitimi kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kullanım yoğunluklarına göre kelime bulutu biçiminde verildiği görülmektedir. Yöneticiler tarafından en fazla kullanılan metaforun ahlak olduğu görülmektedir. İnsan davranışlarını düzenleyen değerler ve ahlakın birbiriyle ilişkili iki kavram olması nedeniyle yöneticiler tarafından sık kullanıldığı düşünülebilir. Dam'a (2016) göre ahlak bir yönüyle değerler, dünyanın önemli bir parçası olarak, birey ve toplum hayatında önemli bir yer ve işleve sahiptir.



Şekil 3. Yöneticilerin Değerler Eğitimi Metaforları.

Yöneticilerin değerler eğitimi kavramına ilişkin ürettiği 38 farklı, toplam 56 metafor, ortak özellikleri ve kullanım nedenlerine göre incelenerek 5 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler.

Yöneticilerin değerler eğitimi kavramına ilişkin ürettiği metaforlara dayalı olarak oluşturulan 5 kategori, ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan her kategori için yöneticilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Toplumun temeli olarak değerler eğitimi

“Toplumun temeli olarak değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu kategoridir. Değerlerin, toplumu ayakta tutan, insanları bir araya getiren ve zor günlerin birlikte aşılmasını sağlayan önemli rolleri vardır. Bu bağlamda yöneticilerin, değerlerin toplumsal yönünü ağırlıklı olarak düşünmüş oldukları söylenebilir. Değerler eğitimi toplumun temeli olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 17.

Toplumun Temeli Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Su	“Değerler olmazsa insanların bir arada yaşaması imkânsızdır. İnsanların bir arada huzurlu ve mutlu yaşaması için değerler eğitimi mutlaka olmalıdır.”
Toplumun özü	“Toplumsal yaşantımızın temeli olan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizin öğrencilerimize kazandırılması gerekir. Değerler eğitimi toplum için önemlidir.”
Bağ	“Çocuklarımızın evde, okulda, iş yerinde, trafikte, parkta vb. yerlerde örnek davranışları görmesi ve bu davranışları yapmaya teşvik edilmesi toplumu bir araya getirir.”
Toplumsal kurallar	“Bizi bir arada tutan toplumsal kurallar vardır ve birlik ve beraberliğin sağlanması bu için gereklidir. Sevgi, saygı, adalet, yardımseverlik gibi değerlerin var olduğu toplumlar daha huzurlu ve mutludurlar.”
Toplumsallaşma	“Bir çocuğa sevgiyi, saygıyı, hoşgörüyü, iyiliği, doğruluğu öğrettiğimiz zaman bu temeller üzerine kurulmuş toplumu oluşturmuş oluruz. İnsanın ihtiyacı olan da budur.”
Sütun	“Toplumu ayakta tutan, zor günlerinde dayanışma, sabır, kanaatkârlık gibi önemli unsurların insanlara aşılması toplumu sağlıklı kılar.”
İskelet	“Değerler eğitiminden yoksun insanların yaşadığı bir toplum, toplum olmaktan çıkar. İnsanları bir arada tutan şey sevgi, saygı ve sorumluluk gibi duygulardır.”

Eğitim ile bütünleşen bir olgu olarak değerler eğitimi

“Eğitimle bütünleşen bir olgu olarak değerler eğitimi” kategorisi en çok metaforun bulunduğu ikinci kategoridir. Yöneticilerin, değerler eğitiminin okullarda verilen eğitimden bağımsız olmamasını belirttikleri görülmektedir. Değerler eğitimi bütünleşen bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 18.

Eğitim İle Bütünleşen Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Sevgi	“Değerler eğitimi sayesinde öğrencilerin okulda davranışları üzerinde daha çok durularak öğrencilere sevgi, saygı, yardımlaşma, dürüstlük gibi değerler kazandırılabilir.”
Fidan	“Bazı kavramların küçük yaşlarda çocuklara kavratılması kalıcılığını artırır. Değerler eğitimi de bunlardan biridir. Okul aracılığı ile değerler sistemli bir şekilde aktarılabilir.”
Ayna	“Çocuk eğitim ile şekillenir. Verilecek değerler eğitimi ile çocuğun kendisini görmesi sağlanmalıdır.”
Vazgeçilmez bir unsur	“Değerler eğitimi, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. İç içe geçmiş anne-evlat gibidir.”
Beslenmek	“İnsan yetiştirme sürecinin tamamlanması ve başarıya ulaşması için bireyde oluşturulmak istenen değerlerin beslenmesi ve desteklenmesi gerekir. Tam bu noktada ihtiyacımız için gerekli olan şey eğitim sistemidir. Değerlerden bağımsız bir eğitim süreci düşünülemez.”

Yaşama yön veren bir olgu olarak değerler eğitimi

Değerler eğitiminin aynı zamanda insan yaşamına kılavuzluk ettiği yönetici ifadelerinde görülmektedir. Değerler eğitimi yaşama yön veren bir olgu olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 19.

Yaşama Yön Veren Bir Olgu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Amaç ve araç	“İyi bir değer, çocuğun hem kişiliğini hem de akademik başarısını etkiler. İnsanın yaşamına yol gösteren, kültürel öğelerini benimseten değerler olumlu davranışlara yön verirler.”
Kılavuz	“Neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin bireysel normların göstergesidir. Aynı zamanda insanların ulaşmak istedikleri hedeflerle ilgilidir. Değerler insanların varmak istedikleri yere kılavuzluk yaparlar.”
Fener	“Değerler ömür boyu bize yol gösterir.”
Ahlak	“İnsanlara yaşamlarında yol gösteren, davranışlarının belirleyicisi olan ahlaki değerler vardır.”

Kötü gidişin durdurucusu olarak değerler eğitimi

Bu kategoride zor zamanların ve sıkıntılı durumların aşılması için gerekli olan şeyin değerler eğitimi olduğunu belirten yönetici görüşleri yer almaktadır. Değerler eğitimi kötü gidişi durduran olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 20.

Kötü Gidişin Durdurucusu Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
İlaç	“Bozulmuş olan vicdanı, ahlaki maddi ve manevi değerlerimiz tedavi edebilir. Değerlerini kaybeden toplumlar yozlaşmaya ve yok olmaya mahkûmdurlar.”
Barış	“Toplumsal yaşamdan hızla uzaklaşan, tüketim toplumu haline gelen, teknolojiye bağımlılığın üst seviyede olduğu günümüzde, bizi biz yapan değerleri ele almak ümit vericidir.”
Kurumuş bir ağaca su vermek	“Her geçen gün kendini kaybeden bir toplumda dikkat edilmesi gereken ve reçete niteliğine sahip bir değerler eğitimi programı verilmelidir.”

Zaruri bir ihtiyaç olarak değerler eğitimi

Yönetici görüşlerine bakıldığında, hayattaki en temel gereksinimin tıpkı su ve oksijen gibi değerler eğitimi olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi zaruri bir ihtiyaç olarak gören bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 21.

Zaruri Bir İhtiyaç Olarak Değerler Eğitimi Kategorisindeki Temalar ve Katılımcı Görüşü Örnekleri

Metafor Adı	Katılımcılardan Alıntı Cümleler
Oksijen	“Oksijen olmadan insanın yaşayamayacağı gibi değerleri olmadan da bir insan ayakta kalmaz.”
Su	“Fizyolojik ihtiyaçlar bedenini diriliği için önem arz ederken, değerlere sahip olma da hayatın canlılığı ve yaşamın güzelliği için bir o kadar önemli ve gereklidir.”
Sütun	“Dürüst olmak, adil davranmak, yardımsever olmak gibi değerler olmazsa ne eğitim olur ne de gerçekten yaşam anlamlı olur.”

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, değerler eğitimine ilişkin öğretmenlerin 235 metafor, yöneticilerin 56 metafor, toplamda 291 metafor oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok “yapıtaşı”, yöneticilerin ise “ahlak” metaforunu kullandıkları görülmüştür. Değerler eğitimi, bireyin sosyal, duygusal ve ahlaki açıdan gelişimine katkıda bulunarak bireyi kendisiyle ve bulunduğu toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını amaçlar. Okullar, bireyin kendisini tanımasında yardımcı olan ve değerlerin uygulandığı yaşam alanıdır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen ve

yöneticiler, değer eğitimi bireyin ahlaki gelişiminin tamamlayıcısı ve mihenk taşı olarak düşünmüş olabilirler.

Öğretmenlerin değerler eğitimi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 15 kavramsal kategoride, yöneticilerin ise 5 kavramsal kategoride toplanmıştır. “Toplumun Temeli Olarak Değerler Eğitimi” kategorisi, araştırma bulgularında öğretmen ve yöneticilerde en çok metaforun yer aldığı kategoridir. Katılımcıların değerler eğitimi, toplumu bir arada tutan ve toplumun devamlılığını sağlayan norm ve kurallar bütünü olarak gördükleri söylenebilir. Balcı ve Yanpar Yelken’in (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin değer kavramına ilişkin yaptıkları açıklamaların önemli bir kısmını değer toplumsal yaşamdaki yeri, değer bireyin toplumsallaşması rolüne yapılan vurguların oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirhan İşcan (2007) yaptığı çalışmada değerler eğitimi programına katılan öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki değerleri benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yaşar, Gültekin ve Bayır’ın (2013) yapmış olduğu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında değer eğitimi, kendi ulusal değerlerinden kopmadan, evrensel değerlere uyum sağlayabilen bireylerden oluşan güçlü bir toplumun temellerini atmada etkili bir araç olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

“İnsana ait önemli bir özellik olarak değerler eğitimi” kategorisi, öğretmen görüşlerinde en çok metaforun yer aldığı ikinci kategoridir. İnsanın insan olma değerini koruyan sadece “bilme” değil, aynı zamanda şuur, vicdan, merhamet ve bunların beslediği ve beslendiği “ahlaki değerler” ve “erdemler” gibi en temel varoluşsal özelliklerdir (Kenan, 2009, s.274). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenler, insanın canlılar içinde ayırt edilebilir özelliği olan değerlerin kazanılmasında değerler eğitiminin önemli bir yeri olduğunu düşünmüş olabilirler. Gürhan (2017) çalışmasında, değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin edinmelerini gereken insani değerleri kazanmasını sağladığını, öğretmenlerin ve velilerin bu durumdan memnun kaldıklarını belirlemiştir. Dilmaç (2007) çalışmasında, İnsani Değerler Eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin dostluk/ arkadaşlık, sorumluluk, barışçı olma, saygı, dürüstlük değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

“Geleceğin inşası için değerler eğitimi” kategorisi öğretmen görüşlerinde en çok metaforun yer aldığı diğer bir kategoridir. Sahip olduğumuz en değerli varlıklarımız olan ve geleceği emanet edeceğimiz çocuklarımızın sağlam karakterli, özgüveni yüksek, bilgi edinmenin yanı sıra bilgiyi üretebilen ve bunu bulunduğu toplumun refahı için kullanabilen bireyler olabilmeleri, nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında değerlere sahip olmaları ile de mümkün olacaktır. Değerler, insanın sahip olduğu tutum ve davranışları etkilemede, dünyayı algılamasında ve bulunmak istediği yer hakkında öngörü sahibi olmasında etkili olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, yetişkin bir insanda bulunması gereken değerlerin kazanılmasında bugünün önemini biliyor ve bu nedenle değerler eğitiminin, geleceğin inşasında çok önemli olduğunu düşünüyor olabilirler.

“Eğitim ile Bütünleşen Bir Olgular Olarak Değerler Eğitimi” kategorisi öğretmen ve okul yönetici görüşlerinde en çok metaforun bulunduğu diğer bir kategoridir. Okulların, değerler eğitiminde benimsenen program ve yaklaşımların, bireylerin değer ediniminde önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Uzunkol (2014) çalışmasında, hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitimi programının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Engin’in (2014) yapmış olduğu çalışmada, değerler eğitimi programının öğrencilere değer kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Izgar (2013) ise çalışmasında, uygulanan değerler eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımsızlık, insan onuruna saygı, arkadaşlık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, gizlilik

ve çevreye saygı alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların, araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Toplumu ayakta tutan ve katılımcıların daha çok yapıtaşı olarak nitelendirdiği değerler eğitiminin, öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri ve günlük yaşamda uygulayabilecekleri projelerin de içinde bulunduğu ders programları oluşturulabilir.
- Öğretmen ve yöneticilere değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği üzerine hizmet içi eğitimler verilerek ders içi ve ders dışı faaliyetlerin bu ekseninde uygulanması sağlanabilir.

Kaynaklar / References

- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1, 7-17.
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının 'değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 163-193.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*. 2 (19), 39-45.
- Aydın, E & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 482-500.
- Altheide, D.L., & Johnson, J.M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 581-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Balcı, F.A. & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 81-90.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*. 50 (3), 153-158.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*. 29, 431-444.
- Dam, H. (2016). Din, ahlak ve değer. Mustafa Köylü (Ed.) *Teoriden pratiğe değerler eğitimi içinde* (ss.53-72). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2016). Tarih eğitimi ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler Eğitimi içinde* (ss.270-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirhan İşcan, C.(2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Du Preez, P. & Roux, C. (2010). Human rights values or cultural values? Pursuing values to maintain positive discipline in multicultural schools. *South African Journal of Education*. 30, 13-26.
- Engin, G. (2014). Türkçe ve beden eğitimi programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, M., Saygılı, G. & Sulak, S.E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 5 (10), 73-94.
- Gürhan, E. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Izgar, G. (2013). İlköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(1), 259-295.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2014). Değer davranış ilişkisi. Bülent Tilmaç ve Hasan Hüseyin Bircan (Ed.). *Değerler ve değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. Mustafa Köylü (Ed.) *Değerler eğitimi* içinde (ss.19-52). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kızılar, H. ve Canikli, İ. (2015). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayıncılık.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*. 37(1), 1-16.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching And Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Ç ev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory *Administrative Science Quarterly*, 25, 605-622.
- Nalçacı, A. (2016). Değer kazandırmada örnek olay inceleme yöntemi. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss.324-338). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Taylor, N. (2008). Metaphors, discourse and identity in adult literacy policy. *Literacy*. 42 (3), 131-136.
- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt kültürünün metaforlarla analizi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss.2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. & Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(3), 13-23.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. & Bayır, Ö.G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerlere ve değer eğitimine yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11 (26) 339-369.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss.96-115). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

İletişim

Dr. Taha YAZAR Diyarbakır Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Program geliştirme, değerler eğitimi ve yaşam boyu öğrenme çalışma alanıdır.

Yrd.Doç.Dr. Taha YAZAR, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye e-mail: tahayazar2011@gmail.com

Berna ÖZEKİNCİ, Diyarbakır Vali Kurt İsmail Paşa Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Berna ÖZEKİNCİ, Vali Kurt İsmail Paşa Ortaokulu, Diyarbakır, Türkiye e-mail: berna.21@hotmail.com

Özlem LALA, Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisidir.

Özlem LALA, Dicle Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye e-mail: ozlemlala.oz@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Values are the most important elements in shaping personal and social relations that shape people's thoughts and behaviors. Ensuring unity and solidarity in society and collecting common opinion by all individuals is through values. Values, which serve as filters in the preferences of individuals, have become norms, standards and criteria of judges in the form of beliefs. In this context, the value that guide the life of the individual and at the same time the goals of the life guide the individual to their desires and preferences by defining the important ones (Keskin, 2016). It is impossible to think of an education that is free from value. Our children and our young people should be given human values in line with the activities related with values education in accordance with the social conditions of today. To reveal the child's good innate characteristics; (Ulusoy and Arslan, 2016). It is the aim of the education of values to provide the development of various aspects of the person, to protect the individual and society from bad morals, as well as to equip the individual with good moral behavior and to maintain it.

Our children, our most precious assets, are self-confident, solid, character, social and cultural values-worthy individuals. It is only through qualified education that teachers and administrators are responsible for conveying value education. In this context, it is important to determine the thoughts of teacher managers about the concept of value education. The aim of this research is to determine the metaphorical perceptions of the concept of "education of values" by teachers and school administrators Within the scope of this general objective, the following questions were sought:

1. What are the metaphors that teachers and school administrators have about the concept of value education?
2. What conceptual categories can these ideas be gathered in terms of their common characteristics?

Methodology. Basic qualitative research was used in this study. Qualitative data provide first-hand and effective descriptions of the truth. In the qualitative research, the available data are classified to determine relationships between similar words and themes (Miles & Huberman, 1994). It was aimed that the perceptions of the teachers and administrators about the teaching of values in the survey were evaluated by their own perspective. Qualitative research design was preferred in this research because it was aimed to determine the themes through the extraction of metaphors, conceptual coding and classification, and to take the opinions of the teachers and administrators participating in the research in written form.

The study group consisted of 235 teachers, 56 school administrators, 291 participants in Diyarbakır province center during 2016-2017 academic year. 140 of the participants are in primary school and 151 are in secondary school. In order to determine the metaphors of the "value education" concept from the teachers and school administrators who participated in the research "value education is like, "because....." they wanted to complete the clan.

The metaphoric statements that participants write in their handwriting form the basic data source of the research. Content analysis was used in the analysis of the data. The basic process in content analysis is to interpret the similar data within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek). The stages of the analysis were (1) coding and sorting stage, (2) sample metaphor image compilation stage, (3) category development stage, and (4) validity and reliability (Saban, 2008). The metaphors generated by the participants are arranged in alphabetical order and a number is given and coded for each participant. Forms that do not produce any metaphors and are

incompatible with the explanatory note are removed. For each selected metaphor, a "sample metaforest" was created from participatory metafor images that were supposed to best represent it. Based on the "sample metaforest list" generated, each metaphor produced was analyzed in terms of the relationship between the subject and its source, and conceptual categories were created.

Conclusion and Discussion: In this research, which is aimed to determine the metaphors possessed by teachers and managers about the concept of value education, it was determined that 235 metaphors of teachers related to education of values, 56 metaphors of managers, 291 metaphors in total. It was seen that the teachers used the metaphor of "building materials" the most, and the school administrators used the "morality". The metaphors that teachers make about the concept of values education are collected in 15 conceptual categories and managers in 5 conceptual categories.

The category "Education of Values as a Foundation of the Society" is the category in which researchers find the most metaphor in the teacher and school administrators . It can be said that teachers see values education as a whole of norms and rules that keeps society together and ensures the continuity of society. Values have important roles that keep society alive, bring people together and help them overcome difficult times together. In this context, it can be said that the school administrators have mainly considered the social direction of values.

The category "education as an important attribute of humanity" is the second category in which the most metaphor appears in teacher opinions. At the same time, consciousness, conscience, compassion, and the "moral values" and "virtues" that they feed and nurture are the most basic existential features that protect the value of human beings (Kenan, 2009).

The "Education of Value for the Future of Construction" category is another category where the most metaphor is included in teacher opinions. It is also possible for our children, who are our most precious assets we have and which we will entrust with the future, to be individuals who are robust in character, have high self-confidence, can acquire knowledge, and can produce information and use it for the welfare of the society they are in.

"Education as a Case of Integration with Education" category is another category in which teachers and school administrators (have the most metaphors. It can be said that the programs and approaches adopted by schools in value education play an important role in valuing individuals.

Lise Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

A Study of High School Teachers Views on Professional Values in Terms of Different Variables

Ayşen Bakioğlu
Mehmet Hilmi Koç

To cite this article/Atıf için:

Bakioğlu, A. & Koç, M.H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 270-296. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s12m

Öz. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerine yer verilen "kararma araştırma" modeli niteliğinde olan araştırmanın hedef evrenini, İstanbul Anadolu yakası sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçeleri örneklem olarak belirlenmiştir. Bu ilçelerin ortaöğretim okullarında görev yapan 461 öğretmenin ankete verdikleri cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde, amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş olup strateji olarak kartopu ve maksimum çeşitlilik stratejileri kullanılmıştır. Aynı ilçelerin ortaöğretim okullarında görev yapan 30 öğretmen çalışmanın nitel kısmına katılmıştır. Araştırmaya katılanların bağımsız değişkenlere göre mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek için t-Testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında katılımcılar ile görüşme yapılmış, ardından görüşme dökümleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Kadın öğretmenlerin mesleki değerleri erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmaktadır. Okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem yılında bulunduğu ve sahip olunan mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilmek suretiyle okullar kırmızı, sarı ve yeşil okullar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki değerleri lisans düzeyinde olanlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, mesleki değerler, kırmızı okullar, sarı okullar, yeşil okullar

Abstract. The purpose of this study is to analyse the factors affecting viewpoints of high school teachers towards professional values. The research which consists of quantitative and qualitative research methods has the characteristics of "mixed survey" model. Teachers working in public secondary schools located in the Anatolian side of Istanbul form the target universe of the research. Kadıköy, Umraniye and Sultanbeyli districts and stratified sampling method were selected to form the sample. The answers given to the research questionnaire by 461 teachers working in secondary schools in the aforementioned districts were taken into consideration. For the qualitative stage of the study, purposive sampling was chosen and maximum variety and snowball sampling methods were used as the strategy. 30 teachers working in the high schools in the same districts were involved in the qualitative stage of the study. In order to determine the opinions of the participants in relation to professional values according to independent variables, t-Test and Anova were applied. In the qualitative stage of the study, the participants were interviewed and interview notes were analysed with content analysis. The schools were divided into three groups: red, yellow and green, by determining years of seniority of the teachers and the professional values they possessed. It was found out that professional values of female teachers had been higher than male teachers. It was identified that teachers having post-graduate education had higher professional values comparing with the ones having a bachelor's degree.

Keywords: Values, teachers' professional values, red schools, yellow schools, green schools

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.06.2017

Düzeltilme: 18.10.2017

Kabul Tarihi: 14.11.2017

• *Sorumlu yazar / Correspondence:* Dr. Mehmet Hilmi KOÇ, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İç Denetim Birim Başkanlığı, Kasımpaşa, İstanbul, Türkiye, e-posta: kocmehmethilmi@gmail.com

Giriş

Değer kavramını, düşünce ve eylemlerimize yön veren standartlar kümesi (Feather, 1975, s. 8), çeşitli durumlarda davranışlarımıza rehberlik eden bize özgü ölçütler (Hodgkinson, 2008, s. 142) ya da değişken önemlilik içerisinde bize yol gösteren temel ilkeler (Schwartz, 1999, s. 25) şeklinde ifade edebiliriz. Bir mesleğin varoluş dayanağını oluşturan üzerinde kesin olarak uzlaşılmış temel ve esas inanışlar toplamına ise mesleki değerler olarak adlandırabiliriz (Disney ve arkadaşları, 1986, s. 77). Meslek değerleri meslek ortamında meydana gelen tutum, davranış, eğilim, kişisel yargı ve durumlarla nesnelere karşılaştırmaya yön veren inançlar bütünü olarak da tanımlayabiliriz (Merdan, 2013, s. 144).

Öğretmenlikte mesleki değer kavramını, eğitimcide mutlaka ve uygun şekilde bulunması gerektiği düşünülen inançların öğrencilerle iletişim kurulurken nasıl kullanılacağı hakkında bilgi veren değerler seti şeklinde ifade edebiliriz (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7). Mesleki değerler, öğretmenin öğrencileri, meslektaşları ve toplumla olan ilişkilerinde dikkat etmesi gerektiği düşünülen ilkeler bütünüdür. Tunca ve Sağlam'a (2013) göre mesleki değerler, "*öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler ya da standartlardır.*"

Boon (2011) kaliteli öğretmenleri, yardımsever, öğrenci öğretmen ilişkileri pozitif, güven oluşturan ve yüksek standartlarda mesleki etiğe öncülük eden eğitsel inanç ve değerleri oturmuş kişiler olarak tanımlamaktadır. Freire's (1998) hem kalitesini ilerleten hem de insancıl ve duygusal sorumluluk sahibi olan bir öğretmeni alçakgönüllü, cesaret sahibi, sevgi dolu, hoşgörülü, kararlı, sabır ile sabırsızlık arasındaki tansiyonu koruyabilen ve yaşama sevincine sahip kişi olarak tanımlamıştır (Akt. Brady, 2011, s. 58). İngiltere Hükümeti tarafından yayınlanan Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) adlı yayında yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler şunlardır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7):

1. Öğretmenler bütün öğrencilerinden yüksek beklenti içerisinde olmalı; öğrencilerin sosyal, kültürel, dil, din ve etnik kökenine saygılı olmalı ve onların eğitim başarısını yükseltmek için kendisini adanmalı,
2. Öğrencilerin öğrenmelerine önem ve alaka göstererek sürekli bir şekilde onların gelişimleriyle ilgilenmelidir,
3. Öğretmenler tutum ve davranışlarda öğrencilerden beklenen pozitif değerleri desteklemeli ve örnek göstermeli,
4. Öğretmenler anne, baba ve bakıcıların öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili rollerini, haklarını, sorumluluklarını ve ilgilerini dikkate alarak onlarla etkili ve dikkatli bir şekilde iletişim kurmalıdırlar,
5. Öğretmenler okulların kurumsal sorumluluklarının paylaşılmasında ve yerine getirilmesinde katkılarda bulunmalıdır,
6. Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde destek personele ve diğer meslektaşlarına katkıda bulunmalıdırlar,
7. Meslektaşlarının etkili öğrenme uygulamalarını veya tanık olduğu durumları değerlendirerek kendi öğretme kapasitelerini geliştirebilmelidir,
8. Öğretmenler bir parçası oldukları sistemdeki yasal sorumluluklarının farkında olmalıdırlar.

Öğretmenlik yalnızca birtakım bilgilerin aktarılmasını kapsamasından öte genç nesillere değerler

kazandırma hedefini de içeren bir meslektir. Ancak öğretmenlerin kendi değer sistemlerinin ne durumda olduğu önem arz etmektedir (Aydın, 2006, s. 60). Tokmak (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim süreçleri açısından farklı değer yargılarına sahip olduğu ve bu farklılıkların zaman zaman öğretmenler arasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara sebep olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin farklı değer yargılarına sahip olmaları öğrenciler üzerinde de olumsuz etkilere sebep olduğu tespit edilmiştir (Tokmak, 2009). Okullarda farklı bireysel değerlere sahip işgörenlerin ortak amaçlar için ortak değerleri paylaşmalarına yardımcı olacak gerekli paylaşımı, işbirliğini, iletişimi ve etkileşimi sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır (Chatman ve Caldwell, 1991). Öğretmenlerin benzer değer yargılarına sahip olmaları, hem bireysel tatmin hem de toplum yararına edinilen mesleğe saygı duyarak bunu anlamlandırma, özellikle kişisel memnuniyetin gerçekleşmesi ile verimin ve dolayısıyla başarının artması açısından önemlidir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 163). Mesleğin değerlerine gereken önemi veren öğretmenlerin bulunduğu bir eğitim sisteminin başarıya ulaşacağı düşünülebilir.

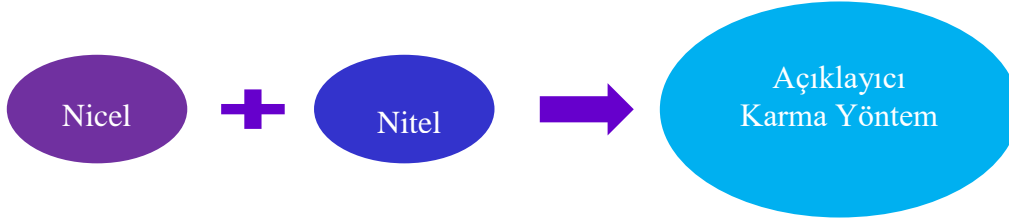
Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki değerlerinin nasıl ve nelerden etkilenecek olduğu, mesleki değerler bakımından Türk Eğitim sisteminde öğretmenlerin mevcut durumu ve yeterliliklerini irdeleyerek, tartışmak ve sonuca ulaşabilmek açısından önemlidir. Bu çalışma ile öğretmenlerin kendi eylemlerinin altında yatan değerleri derin düşünerek değerlendirmeleri, geliştirmeleri ve farkındalıklarının artması sağlanabilir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 118).

Değerlere ilişkin alan yazın incelendiğinde öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakını değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya dönük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Oysa eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılacak değerleri yönlendiren temel kılavuz öğretmenin sahip olduğu mesleki değerleridir. Bu durumda öğretmenin mesleki değerlerinin nasıl olduğunun bilinmesi önem kazanmaktadır. Tüm bunların ışığında bu araştırmanın problemini, "lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin değerlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin değerlerine ilişkin görüşleri mezuniyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin değerlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem ve okuldaki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmacının yapmış olduğu çalışmada nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Robson, 1993; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Araştırmada karma yöntem kullanılmasının amacı nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulamak ve geliştirmektir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntemde öncelikle nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell, 2003). Bu durum aşağıda Şekil 1'de özetlenmiştir



Şekil 1. Açıklayıcı Karma Yöntem

Nicel verilerden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında nitel yöntemin sonuçları kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırmada karma yöntemin tamamlayıcılık (Complementarity) özelliği ön plana çıkmaktadır. Tamamlayıcılık bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarının kullanılmasıdır (Greene vd., 1989; Giannakaki, 2005). Giannakaki, (2005) tamamlayıcılıkta çeşitlemeden farklı olarak bulguların tutarlılığının kontrolünü amaç edinildiğini belirtmektedir. Tamamlayıcılıkta amaçlanan nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak araştırmanın zenginleştirilmesi ve daha ayrıntılı şekilde düzenlenebilmesidir. Bu da nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde tasarlanmasıyla sağlanır. Nitel veriler çalışmanın nicel boyutunu desteklemek üzere sıralı bir şekilde gerçekleştirilir (Greene vd., 1989; Giannakaki, 2005). Araştırmada tamamlayıcılığı sağlamak için nitel veriler ilişkili oldukları nicel bulgularla birlikte verilmiştir. Böylece her bir veri türünün bir diğerini tamamlaması amaçlanmıştır. Araştırmada işe koşulan nicel ve nitel süreçler ayrı ayrı olarak açıklanmıştır.

Nicel Desen

Araştırmanın birinci aşamasında nicel desenden yararlanılmıştır. Nicel araştırmada tarama modeli içinde yer alan ilişkisel tarama yaklaşımından yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel taramada karşılaştırma yapmak suretiyle bulguların açıklanmasına çalışılmıştır. Bu tür desenlerde, araştırmacı doğal ortam içinde inceleme yaptığından, bulguların geçerlilik olasılığı yüksektir (Karasar, 2016).

Nicel Çalışma Grubu

Nicel araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakaların var olduğu durumlarda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 114). Tabakalama yapmaktaki amaç, seçilen örneklemin çalışma evreni ile benzerliğini olabildiğince yükseltmek evreni temsil etme kapasitesini artırmak ve böylece örnekleme hatasını en aza indirebilmektir (Böke, 2011, s. 112). Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 öğretim yılı İstanbul Anadolu yakası sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim (liseler) kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan 12 ilçeden 3 ilçe örnekleme oluşturmak için belirlenmiştir. Örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı ayrı basit tesadüfi örnekleme gibi örneklenmektedir (Balci, 2013, s. 100). Alt tabakaların belirlenmesinde İstanbul Ticaret Odası ve Kalkınma Bakanlığı tarafından da kullanılan Şeker'in (2011) İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması temel alınmıştır. Bu doğrultuda ilçelerin yaşam kalite düzeyleri dikkate alınarak Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçeleri örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan

ilçelerden 26 okul kura ile seçilmiş, bu okullarda görev yapan 461 öğretmenin araştırma anketine verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların görev, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenlerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	211	45,8
	Erkek	250	54,2
	Toplam	461	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	331	71,8
	Lisansüstü	130	28,2
	Toplam	461	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	107	23,2
	6-10 yıl	66	14,3
	11-15 yıl	118	25,6
	16-20 yıl	105	22,8
	21 yıl ve üstü	65	14,1
	Toplam	461	100,0
Okul Kıdemi	1-3	214	46,4
	4-6	98	21,3
	7-10	79	17,1
	11 yıl ve üstü	70	15,2
	Toplam	461	100,0

Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel verilerin toplanmasında Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” (ÖMDÖ) kullanılmıştır. ÖMDÖ için istatistiksel olarak yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler de ölçeğin kullanıma uygun olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. ÖMDÖ beşli Likert tipte, 4 boyutlu ve 24 maddeden oluşmaktadır. “Farklılıklara Saygı Duyma” faktörü, sekiz maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk” faktörü sekiz maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .49 ile .65, arasında değişmektedir. “Şiddete Karşı Olma” faktörü beş maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .58 ile .72 arasında değişmektedir. “İşbirliğine Açık Olma” faktörü üç maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .54 ile .72, arasında değişmektedir. ÖMDÖ genel Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddeler, “kesinlikle katılmıyorum (1)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe mesleki değerlere sahip olma düzeyi yükselecektir.

Nitel Verilerinin Toplanması ve Analizi

Nitel verilerin toplanması sürecinde İstanbul Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında belirlenen üç ilçedeki 26 okul ziyaret edilerek katılımcılara ölçekler elden dağıtılmıştır. Ölçeklerin dağıtımı ve toplama süreci Ocak 2015 ile Nisan 2015 tarihleri arasında olmak üzere yaklaşık üç buçuk ay sürmüştür. Dağıtılan 700 adet formun 582 adeti değerlendirilmeye uygun olarak geri dönmüştür. Geri dönmeyen 118 adet form ve uygun doldurulmayan veya kısmi olarak doldurulan 119 form araştırmaya dahil edilmemiştir. Toplam 461 form araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların bağımsız değişkenlere göre mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek için t-Testi ve Anova Testi farklılık neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Nitel Desen

Nitel araştırma yoruma dayalı, bütüncül bir bakış açısına sahip, esnek veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, katılımcıların algılarının dikkate alındığı ve doğal bir ortamda yapılan araştırmalardır (Mason, 1996 ; Mayring, 2000). Araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin daha detaylı bilgi elde etmek için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Diğer nitel araştırmalardan farklı olarak fenomenolojik araştırmada deneyim çok önemlidir. Fenomenolojik çalışmalarda amaç, deneyimin var olan koşullar altında oluşturduğu anlama ulaşmaktır. Yani "*Hangi koşullarda, ne deneyimlenerek nasıl bir anlama ulaşılmıştır?*" sorusuna cevap aranır (Ersoy, 2016, s. 55-57). Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin hangi deneyimlerin sonucunda oluştuğu anlaşılmasına çalışılmıştır.

Nitel Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 güz döneminde İstanbul ilinde çeşitli liselerde (ortaöğretim) görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak için İstanbul'un Sultanbeyli, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki liselerde çalışan öğretmenler seçilmiştir. Nitel araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma doğası gereği esneklik araştırma sürecinin her aşaması için söz konusudur. Araştırmacılar nitel araştırmanın bu özelliğini bir artı olarak kullanıp araştırmada örneklemeyle ilişkin kararlarını verirken birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 124). Nitel araştırmanın bu esnekliğinden faydalanılarak amaçlı örnekleme yönteminde strateji olarak maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi olmak üzere birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinde "*evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması*" (Büyüköztürk vd., 2008, s:88) sağlanır. Burada amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrende genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119). Bu bağlamda, katılımcıları seçerken katılımcıların farklı okul tiplerinde ve sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenler olmasına özen gösterilmiştir. Böylece maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri hakkında daha geniş veriye ulaşılması sağlanmış olacaktır. Araştırmada örnekleme dâhil her durumun ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaların ortaya çıkarılması amacıyla İstanbul'un sosyo-ekonomik durumu ve derecesi farklı (A,B,C tipi) okulları seçilmiş ve bu okulların öğretmenleri araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunun oluşturulmasında çalışılacak

ilçeler belirlenirken İstanbul Ticaret Odası ve Kalkınma Bakanlığı tarafından da kullanılan Şeker'in (2011) İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması temel alınmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir örnekleme yöntemi kartopu yöntemidir. Kartopu yöntemi, araştırma katılımcıları tarafından görüşme için bir başkasının tavsiye edilerek örneklemin çoğaltılması yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Groenewald, 2004). Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan mesleki kıdemleri, hayata bakış açıları, kişisel ve mesleki değer uygulamalarındaki farklılıklar yönünden araştırma için faydalı olacağını ve araştırmada yer almak isteyeceğini düşündükleri başka öğretmenlerin isimleri ve erişim bilgileri alınarak örnekleme genişletme yoluna gidilmiştir. Görüşülen kişiler farklı cinsiyet ve kıdem yıllarındaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada fenomen mesleki değerler iken katılımcılar bu deneyimi yaşayan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin farklı cinsiyet ve kıdem yıllarında olması onların mesleki değerlere ilişkin deneyimlerindeki farklı olan yönleri görmemizi sağlayacaktır. Araştırmada sekiz ortaöğretim (lise) kurumunda görev yapmakta olan toplam 30 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i kadın, 12'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 6'sı 1-5 yıl, 7'si 6-10 yıl, 5'si 11-15 yıl, 7'si 16-20 yıl, 1'i 21-25 yıl ve 4'ü de 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada her katılımcıya bir rumuz verilmiştir. Rumuz verilirken ilk harfi hangi kariyer evresindeyse onun baş harfi kullanılmıştır (Bakioğlu,1996). Daha sonra kullanılan ikinci harfler ise erkek ise "E" kadın ise "K" harfi kullanılmıştır. En son olarak da 1'den 30'a kadar olan sıra numaraları eklenmiştir (KK19: Kariyere Giriş Evresi- Kadın-19. Öğretmen; DE1: Durulma Evresi- Erkek-1. Öğretmen; AK2: Aktivizm (Deneycilik) Evresi-Kadın-2. Öğretmen; UE4: Uzmanlık Evresi- Erkek-4. Öğretmen; SE6: Sakinlik Evresi-Erkek- 6. Öğretmen)

Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılarla birebir görüşme yapılması kararlaştırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları nicel araştırma da anlamlı çıkan sonuçları araştırmak için bu anlamlı çıkan konularla ilgili olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra altı öğretmen ile anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve harcanan zaman açısından değerlendirilmek üzere pilot uygulama yapılmıştır. Bu şekilde uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve anlaşılmayan, eksik kalan ya da konudan uzaklaşmaya neden olan sorular yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada tekrar uzman görüşleri alındıktan sonra, dört sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale gelmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır: (1) Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğinin değerlerine sahip olma açısından bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? (2) Öğretmenlik mesleğinin değerlerine sahip olma açısından lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerle almamış olan öğretmenler arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? (3) Öğretmenlik hizmeti az olan öğretmenlerle çok olan öğretmenler arasında mesleki değerlere sahip olma açısından bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? (4) Öğretmenlerin bir okuldaki hizmet sürelerinin az ya da çok olması onların mesleki değerlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten sonra okul müdürlerinden bir randevu talep edilmiştir. Okul müdürleriyle yapılan görüşmede araştırmacı kendini tanıtmış, yapacağı araştırma hakkında detaylı bilgi vermiştir. Okul müdürünün de onayı alınarak okulun uygun bir yerinde görüşme odası (bölümü) ayarlanmıştır. Görüşülecek öğretmenlerin belirlenmesinde, okul müdüründen ve görüşme yapılan öğretmenlerden görüşme sırasında yardım alınmıştır. Katılımcıların tümü ile birebir

görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz-yüze yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının yapılması için, kayıt cihazı kullanımı ya da not alma seçenekleri katılımcılara sunulmuş ve 30 katılımcıdan 24'ünde kayıtlar kayıt cihazına kaydedilmiş ayrıca onların da uygun görmesiyle yazılı kayıta kullanılmış, kayıt cihazı kullanılmasını istemeyen 6 katılımcının söyledikleri ise yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 1 saat ile 2 saat arasında sürmüştür.

Araştırmacı görüşmelerdeki akıcılığı bozmamak ve görüşmeyi daha çok sohbet ortamına dönüştürmek için görüşme formundaki soruları sorarken duruma göre sorularda yer değişiklikleri yapmıştır. Örneğin öğretmen bulunduğu okulda uzun yıllardır çalışıyorsa önce bu konuya ilişkin soru sorulmuştur. Araştırmacı ayrıca sohbet ortamını güçlendirmek için görüşme sorularını konuşma tarzında sormaya çalışmış ve bu şekilde süreci sorgulama sürecinden ziyade bilgi vermeye davet edici, doğal bir iletişim havasına sokmaya çalışmıştır. Katılımcıların teyitlerini almak ve olası yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için gerek sesli kaydedilen ve gerekse yazılı kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bilgisayar ortamında yazılan yazıların çıktısı alınarak katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidinin amacı elde edilen verilerin olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız ele aldığından emin olabilmektir. Katılımcılarla son bir görüşme yapılarak yazılı dokümanları okumaları sağlanmış ve verdikleri cevaba göre verilerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veriler analizde kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından nitel veri analizinde NVivo 11 nitel veri analizi programı kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016)

Bulgular

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin nicel bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Kadın	250	4,38	,37	459	2,413	,016*
	Erkek	211	4,29	,44			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Kadın	250	3,78	,61	459	,969	,333
	Erkek	211	3,73	,68			
Şiddete karşı olma	Kadın	250	3,39	,73	459	2,033	,043*
	Erkek	211	3,25	,72			
İşbirliğine açık olma	Kadın	250	3,83	,68	459	3,378	,001*
	Erkek	211	3,59	,83			
Toplam mesleki değerler	Kadın	250	3,73	,38	459	2,895	,004*
	Erkek	211	3,62	,40			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından, ÖMDÖ “Farklılıklara Saygı Duyma”, “Şiddete Karşı Olma”, “İşbirliğine Açık Olma” ve “Toplam Mesleki Değerler” de grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin mesleki değerlerin “Farklılıklara Saygı Duyma”, “Şiddete Karşı Olma”, “İşbirliğine Açık Olma” boyutları ile “Toplam Mesleki Değer” düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin nicel bulgulardan anlamlı çıkan farklılıklara saygı duyma ve işbirliğine açık olma değerleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek üzere mülakatlar yapılmıştır. Farklılıklara saygı duymaya cinsiyet değişkeni açısından verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3.

Cinsiyet Açısından Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Kadın Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı Duyma	Hoşgörülü Olma	4
	Empati Kurma	3
	Duyarlı ve Hassas Olma	2
	Tutucu Olma	2
	Toplam	11
Erkek Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı Duyma	Ön Kabul ile Hareket Etme	4
	Kapalı ve Mesafeli Olma	2
	Kıdem Etkisi	1
	Rahatsızlığını Dışa Vurma	1
	Toplam	8

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerde farklılıklara saygı duyma temasına ilişkin toplam yanıtların “hoşgörülü olma”, “duyarlı ve hassas olma”, “empati kurma” ve “tutucu olma” şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Verilen yanıtlardan “hoşgörülü olma”, “duyarlı ve hassas olma” ile “empati kurma” kadınların olumlu özellikleri iken “tutucu olma” ise olumsuz özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kadın öğretmenlerin mesleki değerlerin farklılıklara saygı duyma boyutu hakkında verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Okulumuzda farklı siyasi görüşten, dini görüşten arkadaşlarımız var. 4-5 farklı kültüre sahip öğretmen profili çizebilirim size. Bütün bu yönlerden baktığımızda kadınlarda hoşgörü daha hâkim. Erkeklerde siyasi görüşler, dini görüşler bireysel farklar çok keskin ve tahammülsüz davranabiliyorlar."

Erkek öğretmenler öğretmenliğe karşı öğrencilere karşı daha sabırsızlar. Kadınlar daha sabırlı ve duygusallar. Erkekler farklılıklara saygı duyma açısından yeniliklere daha bir kapalılar."

"Bayanlar daha ılımlılar, öğrenciye daha duygusal ve anaç yaklaşıyorlar. Empatik davranıyorlar."

Erkek öğretmenlerde farklılıklara saygı duyma temasına ilişkin toplam yanıtların “kapalı ve mesafeli olma”, “ön kabul ile hareket etme”, “kıdem etkisi” ve “rahatsızlığını dışa vurma” şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Verilen yanıtlara baktığımızda erkek öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma konusunda olumsuz yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

"Farklılıklara saygı duyma açısından erkek öğretmenleri biraz daha kapalı ve mesafeli buluyorum. Kadın öğretmenlerde ya evlat duygusundan dolayı mı nedir bilmiyorum daha anlayışlı daha kaydedici ve olan biteni daha iyi gözlemlediklerini düşünüyorum."

Farklılıklara saygı duyma açısından kesinlikle kadın öğretmenler daha saygılılar. Bir iki istisna dışında kadın öğretmenler kıdemleri de az olmasına rağmen bu konuya dikkat ediyorlar ve o öğrencileri anlamaya çalışıyorlardı. Kadın öğretmenler öğrenciyi anlamaya çalışıyorlar. Erkek öğretmenler ön kabullerle hareket edebiliyorlar."

Kadınlar farklılıklara daha açıklar. Türk toplumunun yapısından kaynaklanıyor. Erkekler daha katı bir tutum içerisindedir. Ama kadınları konuşarak ikna etmek daha mümkün. Toplumumuzda kadınların olaylara bakış açısıyla erkeklerin bakış açısı arasında çok büyük farklar var. Bu öğretmenliğe de yansıyor. Bu nedenle kadınlar farklılıklara daha saygılılar"

İşbirliğine açık olmaya cinsiyet değişkeni açısından verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 4’de sunulmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerde işbirliğine açık olma temasına ilişkin toplam yanıtların “anaç olma”, “gayretli olma”, “hemcins sayısının fazla olmasının getirdiği işbirliği”, “iş disiplinine sahip olma”, “paylaşımçı olma” ve “evliliğin getirdiği sorumluluklar” şeklinde altı kategoride toplandığı görülmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyet Açısından İşbirliğine Açık Olmaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Kadın Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma	Evliliğin Getirdiği Sorumluluklar	8
	İş Disiplinine Sahip Olmak	7
	Gayretli Olma	5
	Hemcins Sayısının Fazla Olmasının Getirdiği İşbirliği	4
	Anaç Olma	4
	Paylaşımçı Olma	2
	Toplam	30
Erkek Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma	Ek İş Yapma	7
	Kendine Yük Olarak Görme	3
	Meşguliyet Alanın Çeşitliliği	2
	Toplam	12

Verilen yanıtlara baktığımızda kadın öğretmenlerin “anaç olma”, “gayretli olma”, “hemcins sayısının fazla olmasının getirdiği işbirliği”, “iş disiplinine sahip olma” ve “paylaşımçı olma” özellikleri işbirliğine açık olmalarını artırır iken “evliliğin getirdiği sorumluluklar” maddesinin ise azalttığı görülmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"İşbirliğine açık olma yönünden kadınlar daha iyi. Farklı şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bayan öğretmenler sürekli bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Sürekli bir gayret içerisindedir. Kadınların kendi aralarındaki zümre işbirlikleri gayet iyi."

"Bir tık kadınlar işbirliğine, iletişime planlamaya daha açıktır. Kadınlar sorumluluk hissedyorlar. Erkekler karakter olarak biraz da rahat oldukları için işbirliği yönünden kadınların gerisindedir."

Tablo 4 incelendiğinde erkek öğretmenlerde işbirliğine açık olma temasına ilişkin toplam yanıtların "ek iş yapma", "kendine yük olarak görme" ve "meşguliyet alanının çeşitliliği" şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Verilen yanıtlara baktığımızda erkek öğretmenlerin işbirliğine açık olma konusunda olumsuz yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Kadınlar genellikle sadece öğretmenlik mesleğini yapıyor. Ama erkekler mesleğin dışında başka işlerle de uğraşıyorlar. Maddi nedenlerle vakitlerini ikiye bölüyorlar. Yeterince mesleğe önem veremez hale geliyorlar. Erkek öğretmenler ek iş yapıyorlar."

"Kadınların sorumluluk alma isteği daha fazla gördüm. Erkekler daha kolaycı sorumluluk almak istemiyorlar."

Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili mezuniyet değişkenine ilişkin nicel bulgular Tablo 5 de yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Lisans	331	4,32	,42	459	-1,672	,095
	Lisansüstü	130	4,39	,37			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Lisans	331	3,73	,65	459	-1,691	,092
	Lisansüstü	130	3,84	,62			
Şiddete karşı olma	Lisans	331	3,29	,71	459	-1,584	,114
	Lisansüstü	130	3,41	,77			
İşbirliğine açık olma	Lisans	331	3,68	,77	459	-2,016	,044*
	Lisansüstü	130	3,84	,74			
Toplam mesleki değerler	Lisans	331	3,65	,39	459	-2,492	,013*
	Lisansüstü	130	3,76	,40			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, ÖMDÖ “Farklılıklara Saygı Duyma”, “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk” ve “Şiddete Karşı Olma” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; “İşbirliğine Açık Olma” ile “Toplam Mesleki Değerler” de grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Mezuniyet değişkeni ile ilgili yapılan nitel araştırma sonucunda verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Lisansüstü Eğitimin Öğretmenin Mesleki Değerlerini Etkilerine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Lisansüstü Eğitimin Olumlu Etkileri	İşbirliğine açık hale gelme	6
	Mesleki Özgüvende Artış	4
	Doğru Davranışı Sergileme	4
	Araştırmacı Yönünün Gelişmesi	4
	Bilinç Düzeyinde Artış	4
	Uygulama Sonrası Özdeğerlendirme Yapma İmkânı	3
	Sağlaması	3
	Vizyoner Olma	3
	Meslektaşlarının Mesleki Değerlerin İstifade Etme	3
	Farklı değerleri anlamaya çalışma	2
	Toplam	33
Mesleki Değerlere Katkısı Olmayan Lisansüstü Eğitim	Yapanla Yapmayan Arasında Anlamlı Bir Farkın Olmaması	8
	Kişisel Menfaat İçin Yüksek Lisans Yapılması	3
	Mesleki Değerlerde Değişimin Görülememesi	3
	Toplam	14

Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü eğitimin mesleki değerlere olumlu etkileri temasına ilişkin toplam yanıtların “öğretmenin araştırmacı yönünün gelişmesi”, “bilinç düzeyinde artış”, “doğru davranış sergileme”, “farklı davranışları anlamaya çalışma”, “işbirliğine açık hale gelme”, “mesleki özgüvende artış”, “uygulama sonrası öz değerlendirme yapma imkanı sağlanması”, “vizyoner olma” ve “meslektaşlarının mesleki değerlerin istifade etme” şeklinde dokuz kategoride toplandığı görülmektedir. Mesleki değerlere katkısı olmayan lisansüstü eğitim temasına ilişkin toplam yanıtların "yapanla yapmayan arasında anlamlı bir farkın olmaması", "kişisel menfaat için yüksek lisans yapanlar" ve “mesleki değerlerde değişimin görülememesi” şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimin öğretmenin mesleki değerlerini etkilerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Kendinizi yeniliyor ve var olan değerlerinize yeni bir açılım sağlıyorsunuz. Artık mesleki değerlerime daha geniş açıdan bakıyorum. Farklı değerlere sahip insanları anlamaya çalışıyorum. Yüksek lisans yapmakla ekstra enerji göstermiş ekstra çaba göstermiş ister istemez insanların gözü onda oluyor. Kültürel açıdan olaylara ve insanlara daha farklı bakmaya başladım. Farklı değerlerdeki insanları anlamaya başlıyorsunuz."(DE1)

"Sosyal yardım için bir çalışmanın içerisine girme öğrencilere bir şeyler yapmak için bir uğraş içerisine girme hep öncü olduklarını gördüm. Bu bir törenlerde toplantılarda bile ortaya çıkıyor açıkçası."(KK28)

"Yok. Hayır. Hiç bir şekilde mesleki değerlerin hiçbirine katkısı yok. Alınan belge sadece kâğıt üzerinde kalıyor. Genel yapısı, mesleki duruşu neyse hiç bir değişiklik olmuyor."(KE11)

Mesleki Kıdem ile Okul Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

ÖMDÖ “Farklılıklara Saygı Duyma”, “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk” ve “Şiddete Karşı Olma” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; “İşbirliğine Açık Olma” ile “Toplam Mesleki Değerler” de

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. "İşbirliğine Açık Olma" ile "Toplam Mesleki Değerlere" ilişkin bulgular, Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	An. Fark
İşbirliğine Açık Olma	1-5	107	3,55	,72	5;455	3,594	,003*	1-5 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl arasında
	6-10	66	3,51	,81				
	11-15	118	3,82	,80				
	16-20	105	3,86	,74				
	21-25	36	3,83	,69				
	26 yıl ve üstü	29	3,85	,63				6-10 yıl ile 11-15, 16-20, 21-25 ve 26 yıl ve üstü arasında
Toplam Mesleki Değerler	1-5	107	3,65	,35	5;455	2,510	0,29*	6-10 yıl ile 11-15, 16-20, 21-25 ve 26 yıl ve üstü arasında
	6-10	66	3,55	,39				
	11-15	118	3,72	,41				
	16-20	105	3,73	,43				
	21-25	36	3,73	,35				
	26 yıl ve üstü	29	3,74	,33				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "İşbirliğine Açık Olma" boyutundaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin "Toplam Mesleki Değerler" yönünden 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Mesleki Değerler Ölçeği "Farklılıklara Saygı Duyma" ve "Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk" alt boyut puanlarının okul kıdemi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; "Şiddete Karşı Olma", "İşbirliğine Açık Olma" ile "Toplam Mesleki Değerler" de grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden "Şiddete Karşı Olma" alt boyutu açısından 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-10 yıl ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden; "İşbirliğine Açık Olma" alt boyutu açısından 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden ve "Toplam Mesleki Değerler" açısından 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde mesleki değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. "Şiddete Karşı Olma", "İşbirliğine Açık Olma" ile "Toplam Mesleki Değerlere" ilişkin bulgular, Tablo 8'de yer almaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki değerleri en düşük olan grup 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerdir. Okul kıdemi açısından ise 11-15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin mesleki değerleri en yüksek çıkmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında nicel araştırmada ortaya çıkan bu iki durum derinlemesine araştırılması yoluna gidilmiştir. Nitel araştırmanın veri toplama evresinin başlarında bu iki husus ayrı ayrı ele alınırken, görüşme yapılan öğretmen sayısı arttıkça mesleki kıdem ile okul kıdeminin birbirini etkileyen yönleri fark edilmiş ve konu birlikte değerlendirilerek araştırma sürdürülmüştür. Nitel örnekleme yer alan üç ilçede de görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildikçe okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem (mesleki kıdem-okul kıdemi) aralığında bulunduğu ve okulların sahip

olduğu mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilerek okullar araştırmacı tarafından “kırmızı okullar”, “sarı okullar” ve “yeşil okullar” diye temalara ayrılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin diğer yıllardan daha düşük ve okul kıdemi 11-15 aralığında olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin diğer yıllardan daha yüksek çıkmasının temel nedenleri olarak okullardaki öğretmenlerin sahip olduğu kıdem (mesleki ve okul kıdemi) yılları ile çalıştıkları okulların ("kırmızı", "sarı", "yeşil") mesleki değerlerinden kaynaklandığını tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Şiddete Karşı Olma	1-3	214	3,30	,70	4;456	5,764	,000*	11-15 yıl ile 1-3, 4-6,7-10 ve 16 yıl ve üstü arasında
	4-6	98	3,17	,75				
	7-10	79	3,30	,63				
	11-15	53	3,74	,74				
	16 yıl ve üstü	17	3,24	,97				
İşbirliğine Açık Olma	1-3	214	3,61	,69	4;456	4,179	,002*	11-15 yıl ile 1-3, 4-6 ve 7-10 yıl arasında
	4-6	98	3,73	,82				
	7-10	79	3,73	,86				
	11-15	53	4,06	,71				
	16 yıl ve üstü	17	3,96	,69				
Toplam Mesleki Değerler	1-3	214	3,66	,35	4;456	4,886	,001*	11-15 yıl ile 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl arasında
	4-6	98	3,62	,39				
	7-10	79	3,68	,44				
	11-15	53	3,90	,45				
	16 yıl ve üstü	17	3,70	,31				

“Kırmızı okullar”, öğretmenlerin tamamına yakınının 1 ile 5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu okullardır. Kırmızı okullar mesleki değerlerin en düşük olduğu okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kırmızı okulların özellikleri aşağıda Tablo 9’da görülmektedir

Tablo 9.

Kırmızı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Kırmızı Okullar	Kıdemi Az Olan Öğretmen Kadrosu	4
	Oturmamış Kültür	4
	İdeallerde Erken Sönme ve Bıkkınlık	4
	Etki Tepki	2
	Yoğun Sirkülasyon	2
	Toplam	16

Tablo 9 incelendiğinde kırmızı okulların özelliklerinin “kıdemi aza olan öğretmen kadrosu”, “oturmamış kültür”, “ideallerde erken sönme ve bıkkınlık”, “etki tepki” ve “yoğun sirkülasyon” şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. "Kırmızı okullardaki" öğretmenlerin tamamına yakını mesleğe yeni atanmışlardır. Okulun kıdemli öğretmenlerinin 4-5 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mesleğe yeni atanan öğretmenler okulun işleyişini ve bir öğretmen olarak nasıl davranması gerektiğini kendisinden birkaç yıl fazla kıdemi olan ve mesleğinin acemisi olan 1-5 yıl

aralığına kıdeme sahip meslektaşlarından öğrenmektedir. Öğretmen sirkülasyonu yoğun bir şekilde yaşanmakta olup yoğun sirkülasyonun da etkisiyle okulun köklü bir kültürü olmayıp her yıl yeni gelen kariyerinin başındaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki değer algılarına göre kültür yeniden şekillenmektedir. Öğretmenin yapmış olduğu mesleki uygulamalar ile ilgili olarak meslektaşlarından olumsuz tepkiler alması ve öğrencilerinden istediği dönütü elde edememesi onu meslekten soğutabilmektedir. Ayrıca okul çevresinin sahip olduğu zor şartlar ve yaşanan birçok olumsuzluklar daha mesleğin başında ideallerde erken sönmeye ve mesleki bıkkınlığın oluşmasına yol açabilmektedir. Katılımcıların kırmızı okullara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Mesleğimin 2. Yılında ... 2 yıl görev yaptım. Lanet ettim. Sebebi okul olamamış bir yer. Sürekli ücretli öğretmenler. Formasyonları yok, iki yıllık muhasebe bitirmiş muhasebe derslerine muhasebe öğretmeni olarak giriyor ücretli olarak. Öğrenciye hem psikolojik hem de fiziksel şiddet uyguluyorlardı. Biz orda okulun ilk mezunlarını verdik. Tek kadrolu ben ve bir bilişim öğretmeni idi. Geri kalan ücretli öğretmenlerdi. O dönemde çok yıprandım. İşbirliğini bırakın hiçbir şey yoktu o okulda."

"Ağırlıkça hep yeni atanan öğretmenlerdik. Okulun kıdemli öğretmenleri 4-5 yıl kıdeme sahiptiler ve sayıları azdı. En basit bir anma programında bile kimse görev almak istemiyordu. Sanki görev almak suçmuş yanlış bir şeymiş gibi bir durum oluşuyor. Sirkülasyonun çok olduğu okullardı bu okullar. Kurum kültürü sağlıklı değildi sanki."

"İlk atandığımda çok hevesli olduğunuz için her şeye koşturayım istiyorsunuz. Yaşadığınız birçok olumsuzluk zamanla bunun azalmasına yol açıyor. Aşırı özveriliydim ama aldığım tepkiler "hocam çok takmayın" her şeyi görmek zorunda değilsiniz" gibi tepkiler 2. 3. yılda benim mesleki değerlerimde azalmaya yol açtı."

"Sarı okullar", her kıdem aralığından öğretmen bulunmakla birlikte, öğretmenlerin genç öğretmenler (1-10 yıl) ve kıdemli öğretmenler (11 yıl ve üstü) diye iki gruba ayrıldığı okullardır. Sarı okullar kırmızı okullarla kıyaslandığında mesleki değerlerin iyi, yeşil okullarla kıyaslandığında ise mesleki değerlerin düşük olduğu okullardır. Sarı okulların özellikleri aşağıda Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.

Sarı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Kıdemli Öğretmenler	Kültürün Belirleyicileri	13
	Etik bilinçte düşme	12
	Mobbing Uygulama	8
	Gruplaşma (Devrecilik)	7
	Kıdem ve Okulu Tanımının Getirdiği Olumlu Tutum ve İşbirliği	7
	Rotasyon İhtiyacı	7
	Mesleki Değerlerde Azalma	5
	Ben Yaptım Sıra Sizde Anlayışı	4
	Kimseyi Umursamama	2
	Öğrenilmiş Çaresizlik	2
	Toplam	67
Genç Öğretmenler	Kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme	7
	Yeni Gelenin Uyum Süreci	6
	İdealist Olma	5
	Mesleğe İnamama	5
	Ben bilirim	3
	Toplam	26

Kıdemli öğretmenler olarak, hem o okulda okul kıdemi en fazla 7-10 yıl hem de mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenler kastedilmektedir. Kıdemli öğretmenler temasının özelliklerinin “kültürünün belirleyicileri”, “etik bilinçte düşme”, “mobbing uygulama”, “gruplaşma”, “kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve işbirliği”, “rotasyon ihtiyacı”, “mesleki değerlerde azalma”, “ben yaptım sıra sizde anlayışı”, “kimseyi umursamama” ve “öğrenilmiş çaresizlik” şeklinde on kategoride toplandığı görülmektedir. Uzun yıllar aynı okulda olan kıdemli öğretmenler okulun temel (belirleyici) kültürünü oluşturmaktadır. Okulun işleyişinde kıdemli öğretmenler söz sahibi olup kararların alınmasında ve uygulanmasında belirleyici rol üstlenebilmektedirler. Okulda yeni olan genç öğretmenlerin kıdemlilerin kurduğu bu düzenin dışında hareket etmesi mümkün gözükmemektedir.

Kendisinin ilk yıllarda çok çalıştığını artık çalışmasına gerek olmadığını, çalışma sırasının az kıdemli öğretmenlerde olduğunu düşünebilmektedir. "Kıdemli öğretmenlerde" özellikle 15. yıldan sonra meslekten soğuma ve mesleki değerlerde azalma başlayabilmektedir. Genç öğretmenin kıdemlilerle işbirliğine gidebilmesi için özel bir çaba sarf etmesi gerekebilmektedir. Bazı "kıdemli öğretmenler" yıllar içerisinde kendi sistemini oturttuğu ve kimseye ihtiyacının kalmadığını düşündüğü için diğer öğretmenlere yardım edeyim, işbirliği içerisinde bulunayım gibi bir kaygısı ve çabası bulunmayabilmektedir. "Kıdemli öğretmenler" kıdem yılları arttıkça okulun kurallarından daha çok kendi teamüllerine göre hareket edebilmektedirler. "Kıdemli öğretmenler" okulu öğrenciyi, veliyi ve çevreyi tanımasından dolayı işbirliğine açık hale gelebilmekte ve genç öğretmenlere göre daha isabetli kararlar verebilmektedir. Katılımcıların “kıdemli öğretmenler” temasına ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Bütün okullarda kemik bir kadro vardır bu saltanat gibi sırayla geçer. Okulun önemli görevlerinin dağılımında onlar bir çok şeyi belirler. Örneğin ders programını onlar yaparlar sevdiği arkadaşlarına eşine dostuna yontarak programı yaparlar. Siz yeni gelmişsinizdir. Sizde çocuğunuz vardır çocuğunuzun okul saatleri vardır sizin almanız gerekebilir ama sizi bu kemik kadro hiç dikkate almayabilir. Siz çok çaresiz zor durumda bırakabilirler..."

"Hep kıdemini öne alıyorlar. Ben şu kadar kıdemliyim, hepsini yaptım zaten, gördüm geçirdim. Sıra sizde."

"Zamanla öğretmenin okuldaki kıdemi arttıkça veliyle iyi diyalog kuruyor, veliyi ve çevreyi tanıyor, öğrenci ortamını tanıyor. Kıdemli öğretmen okulda güvenilen bir öğretmen olmaya başlıyor. Bu da o öğretmeni işbirlikçi olmaya itiyor."

Genç öğretmenler olarak okul kıdemi 1-5 yıl arasında olan ve mesleki kıdemi de 10 yılın altında olan öğretmenler kastedilmektedir. Genç öğretmenler temasının özelliklerinin “kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme”, “yeni gelenin uyum süreci”, “idealist olma”, “mesleğe ısınamama” ve “ben bilirim” şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. Bir okula yeni gelen öğretmen ortamı tanımadığı için uyum sağlamada zorlanabilmekte, kendini kabul ettirebilmek ve disiplini sağlayabilmek için öğrenciyi karşı sert davranabilmektedir. Okula yeni gelen öğretmenin uyum sağlama süreci üç yılı bulabilmektedir. Ancak üç yıl geçtikten sonra o okulun öğretmeni gibi davranmaya başlayabildiği söylenebilir. Mesleğin acemisi oldukları için öğrenciyi, veliyi ve meslektaşlarına nasıl davranacaklarını bilemeyebilmektedirler. İçlerinde idealist olup, canla başla çalışan ve işbirliğine açık öğretmenler olduğu gibi işbirliğine açık olmayan ve mesleğini sevmeyen öğretmenler de bulunabilmektedir. “Genç öğretmenlerden” bazıları, "kıdemli öğretmenlerin" mesleki uygulamalarını dikkate almayıp kendi öğretmenlik uygulamalarının daha doğru olduğu inancına sahip olabilmektedirler. Gerek kurumu tanımak ve gerekse saygınlık kazanmak için etiğe

dikkat ettikleri söylenebilir. Katılımcıların genç öğretmenler temasına ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Yeni öğretmenlerin öğrenciye, veliye meslektaşlarına nasıl davranacağını bilmiyor. Davranış tecrübesi sorunu var. 2.3. yılını çalışmakta olup bugünde mi derse gireceğim diyen öğretmen de var. 30. Yılına çalışmakta olup ilk günkü gibi dersine hızlı hızlı gidip zaman geçmesin diyen de var. Yeni arkadaşlar daha gevşek. KPSS sınavı onları çok yoruyor. Öğretmenliğe kapağı atınca rahatlık geliyor. Bir sınav yorgunluğu var. Devlet okulları rahat, yan gelip yatma yeri olarak görülüyor."

"Ben üniversiteden yeni çıkmış adamım her şeyi ben bilirim. Çocuklar beni aynen dinlemek zorunda öğrenmek zorunda. Ben onların öğretmeniyim beni dinlemek zorundalar. Bu aslında hoş bir tavır değil. Genç arkadaşlarda bu tür davranışlar veya idealizm anlayışı çok fazla şekilde olabiliyor."

"Kıdemi yeni olanlar etik bilinç yönünden daha hassaslar. Kıdemi fazla olanlar zamanla ilişkileri dost ahbab ilişkisine döküyorlar ve bu konularda daha rahat davranıyorlar..."

"Yeşil okullar", öğretmenlerin tamamına yakınının 11-15, 16-20, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu okullardır. Yeşil okullar mesleki değerler sahip olma düzeyinin en iyi olduğu okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşil okulların özellikleri aşağıda tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11.

Yeşil Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	f
Yeşil Okullar	Öğretmenliği Hayat Tarzı Olarak Görme	7
	Meslektaşlarının Değerlerine Önem Verme	5
	İşbirlikçi ve paylaşımcı	5
	Oturmuş Okul Kültüründen Kaynaklı Olumlu Etik Bilinç	5
	Kültürü Şekillendiren Başat Aktör Öğrenci	4
	15 Yıl ve Üstü Kıdeme Sahip Öğretmenler	4
	Kıdemin ve Okulu Tanımanın Getirdiği Olumlu Tutum	4
	Daha Toleranslı	3
Toplam		37

Tablo 11 incelendiğinde yeşil okulların özelliklerinin "öğretmenliği hayat tarzı olarak görme", "meslektaşlarının değerlerine önem verme", "işbirlikçi ve paylaşımcı", "oturmuş okul kültüründen kaynaklı olumlu etik bilinç", "kültürü şekillendiren başat aktör öğrenci", "15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler", "kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum" ve "daha toleranslı" şeklinde sekiz kategoride toplandığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere bu okullarda genç öğretmen gözüyle bakılabilmektedir. 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmen hemen hemen hiç yok gibidir. Okul kıdemi açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu 10 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin ve akademik düzeyinin iyi olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenin sahip olduğu mesleki değerler ve akademik düzey iyi değil ise öğrencinin karşısında ayakta duramayarak okuldan ayrılmak zorunda kalabilmektedir. Okula yeni gelen öğretmeni meslektaşları hemen aralarına kabul etmeyip öncelikle öğrencinin eline bırakılıp akademik başarı anlamında başarılı olup olmayacağına bakabilmektedirler. Öğrencinin karşısında başarılı olduktan sonra aralarına kabul ettikleri söylenebilir. "Yeşil okulda" öğretmen için önemli bir yeri olan informal statüler (kaliteli öğretmen, iyi matematikçi gibi) bulunabilmektedir. Öğrenci

tarafından öğretmenler iyi öğretmen olarak görüldüğünde bu statüleri elde edebilmektedir. Dolayısıyla okul kültürünün şekillenmesinde öğrenciler başat aktörler olduğu söylenebilir. Okulda ağırlıklı olarak deneyimli öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler öğretmenlik mesleğini kendi için bir hayat tarzı olarak görebilmektedirler. Öğretmenler mesleklerini sahiplendikleri için işbirliğine açık oldukları ifade edilebilir. Tecrübelerini diğer meslektaşlarına aktarmak ve paylaşmak isteyebilmektedirler. Olaylar karşısında daha bir toleranslı olup sakin ve ılımlı davranabilmektedirler. Okulu, çevreyi tanımaları ve özellikle de öğrencinin ne istediğini bilmeleri öğretmenlerin doğru davranışlar sergilemesinde etkili olduğu görülmektedir. Okulun sahip olduğu kültür etik bilinci olumlu yönde beslemektedir. Katılımcıların “yeşil okullar” temasına ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Buradaki seçilmiş öğrenci gurubu, öğrencilerin hedeflerinin yüksek olması bu öğretmeni etkiliyor. Öğretmeni öz-disiplinli yapıyor. Buradaki bir sorun idari anlamda ticaret lisesinde göze batmayacaktır. Kendi içerisinde kaynatılacaktır. Bu okulda şunu hissettim öğrenci sizin karşınızda geliyor ve duruyor, sizi süzüyor. Bir şey yapmadınız durumda bir fırsat daha verecektir. Branşınızla ve mesleğinizle ilgili bir kaç soru soracaktır. Örneğin sakatlanma ile ilgili bir soru sorduğunda öyle geçiştirici yanıt verdiğinizde ben burada düşerim hocam. Kimin gözünde okul müdürünün gözünde değil o orada yok. Ama öğrencim bir daha burada bana saygı duymaz..."

"Ben hep gittiğim okullarda okulun küçük öğretmeni oldum. Şu anda 14 yıllık öğretmenim ama bu okulun küçük öğretmeniyim. Bir türlü büyüyemedim."

"İşbirliğine açık olma yönünden tecrübeli öğretmenleri daha iyi görüyorum. Onlar öğretmenliği sahiplenmişler. Onlar bunu biz yapmalıyız, daha iyi yapmalıyız diyorlar."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur. Kadınların mesleki değerleri erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmaktadır. Kadınlar, erkeklere göre farklılıklara daha fazla saygı duydukları, şiddete daha fazla karşı oldukları ve işbirliğine de daha açık oldukları görülmektedir. Nicel boyutta anlamlı çıkan bu sonuçları nitel bulgularda desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Tunca ve Sağlam (2013) yapmış oldukları araştırmada kadınların “işbirliğine açık olmaya” erkeklerden daha fazla önem verdiklerini tespit etmiştir. Şentürk’e göre (2015), kadın öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevgi ve değer erkek öğretmenlerden daha fazladır. Kaya’nın (2008) araştırmasına göre kadınların daha fazla ilgi gösterdiği öğretmenlik cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir meslek olarak görülmektedir. Manhas ve Saigal’ın (2013) öğretmenlerin mesleki değerleri üzerine yaptıkları araştırmada ise erkek öğretmenlerin mesleki değerleri kadın öğretmenlerin mesleki değerlerinden daha yüksek çıktığı görülmektedir. Gerek araştırmanın sonuçları gerekse alanyazın incelendiğinde öğretmenliğin bir kadın mesleği olmaya doğru gittiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında mesleki değerler ölçeğinin işbirliğine açık olma boyutunda ve toplam mesleki değerlerde lisansüstü eğitim gören öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nicel boyutta anlamlı çıkan bu sonucu nitel bulgularda desteklemektedir. Nitel boyutta görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimin mesleki değerlere olumlu katkısı

olduğunu belirtmektedirler. OECD (2009), araştırmasına göre lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranı Türkiye’de %6 iken bu oran Avusturya’da %59, Belçika’da %84, Polonya’da %94 ve Slovakya’da %96’dır. Finlandiya’da öğretmen adaylarının öğretmen olabilmesi için branş öğretmenlerinin kendi alanlarında, sınıf öğretmenlerinin ise eğitim bilimlerinde yüksek lisans bitirme zorunluluğu bulunmaktadır (Sahlberg, 2007). Türkiye’de de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yüksek lisansa yönlendirilmesini öneren çalışmalar bulunmaktadır (Bakioğlu, 2013; Özcan, 2013). Manhas ve Saigal (2013) öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki değerleri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bems (1989), yüksek lisans yapan öğretmenlerin iş doyumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre önemli düzeyde yükseldiğini belirtmektedir (Bems, 1989, s. 34). Kerwin (2009), kolej öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde öğretmen master programları adlı nitel araştırmasında özellikle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin eğitim-öğretim hakkında edindikleri negatif deneyimler etkisi ile yanlış bir bakış açısına sahip olduklarını, bu yanlış bakış açısının değişmesi ve mesleki kalitenin artmasında öğretmen master programlarının önemli bir imkân sunduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın nicel kısmındaki bulgular incelendiğinde mesleki değerler ölçeğinin işbirliğine açık olma boyutu ile toplam mesleki değerlerde kıdem yılları açısından istatistiki olarak anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeyleri diğer kıdem yıllarından daha düşüktür. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre, toplam mesleki değerler açısından en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Okuldaki kıdem değişkeni açısından kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerler arasında anlamlılık bulunmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerlere sahip olma açısından en yüksek değere sahip oldukları görülmektedir. Manhas ve Saigal’ın (2013) yapmış oldukları araştırmada beş yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin mesleki değerleri üç yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmaktadır. Grady (1985) ve Bems (1989) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenin çalışma yılı arttıkça deneyiminin de arttığını bu da onun işten daha fazla doyum elde etmesini sağladığını belirtmektedir. Sezgin’in (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında en yüksek uyumun mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde olduğu görülürken en düşük uyum ise kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularının alan yazındaki bulgularla genel anlamda örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında mülakat yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulardan hareketle okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem (mesleki kıdem ve okul kıdemi) yıllarında bulunduğu ve okulların sahip olduğu mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilerek okullar kırmızı, sarı ve yeşil okullar diye üç gruba ayrılmıştır. Okullar mesleki değerlere sahip olma düzeyi açısından düşükten yükseğe doğru sıralandığında kırmızı, okullar, sarı okullar ve yeşil okullar diye sıralanmaktadır. “Kırmızı Okullar” öğretmenlerin tamamına yakınının 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu okullardır. “Sarı Okullar” her kıdemden öğretmen bulunmakla birlikte, öğretmenlerin genç öğretmenler (1-10 yıl kıdem aralığında) ve kıdemli öğretmenler (11 yıl ve üstü kıdeme sahip) diye iki gruba ayrıldığı okullardır. “Yeşil okullar” öğretmenlerin tamamına yakınının 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu okullardır. “Kırmızı okullardaki” öğretmenlerin mesleki değerleri diğer okullardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında düşük olduğu söylenebilir. “Kırmızı okulların” özellikleri, kıdemi az olan öğretmen kadrosu, oturmamış kültür, etki-tepki, yoğun sirkülasyon, ideallerde erken sönme ve bıkkınlık şeklinde beş kategoride

toplanmaktadır. "Sarı okullar" "kırmızı okullarla" kıyaslandığında öğretmenlerin mesleki değerlerinin yüksek, "yeşil okullarla" kıyaslandığında ise düşük olduğu okullardır. Bu okullarda öğretmenler kıdemli ve genç öğretmenler diye iki gruba ayrılmaktadır. "Kıdemli öğretmenler" ifadesinden, okul kıdemi "7 yıl ve üstü" ve mesleki kıdemi de "11 yıl ve üstü" olan öğretmenler kastedilmekte iken "genç öğretmenler" dediğimizde, okul kıdemi 1-5 yıl arasında ve mesleki kıdemi de 10 yılın altında olan öğretmenler kastedilmektedir. "Kıdemli öğretmenlerin" özellikleri incelendiğinde; okul kültürünün belirleyicileri, ben yaptım sıra sizde anlayışı, mesleki değerlerde azalma, psikolojik şiddet uygulama, gruplaşma, kimseyi umursamama, kıdemin ve okulu tanımının getirdiği olumlu tutum ve işbirliği, rotasyon ihtiyacı, öğrenilmiş çaresizlik ve etik bilinçte düşme şeklinde on kategoride toplandığı görülmektedir. "Genç öğretmenlerin" özellikleri incelendiğinde; yeni gelenin uyum süreci, idealist olma, mesleğe ısınamama, ben bilirim ve kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme anlayışı şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. "Yeşil okullarda" çalışan öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma açısından en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. "Yeşil okulların" özellikleri; kültürü şekillendiren başat aktör öğrenci, on beş yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, meslektaşlarının değerlerine önem verme, işbirlikçi ve paylaşımcı, öğretmenliği hayat tarzı olarak görme, daha toleranslı olma, kıdemin ve okulu tanımının getirdiği olumlu tutum ve oturmuş okul kültüründen kaynaklı olumlu etik bilinç şeklinde sekiz kategoride toplanmaktadır.

Özoğlu (2015) mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin ağırlıklı olarak doğu ve güneydoğu illerine atandıklarını, burada çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin 1-3 yıl aralığı ile Türkiye ortalamasının altında olduğunu ve bunun nedeninin bu bölgelerde öğretmen devir hızının aşırı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Aşırı sirkülasyon öğrencinin performansını, öğretmenin motivasyonunu ve bağlılığını, öğretmenin öğrenci ve aileler arasındaki iletişimi, eğitim-öğretimin planlanmasını, idari süreçleri ve okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ingersoll (2011) ABD'de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğe en kötü şartlara sahip okullarda başladığını belirtmektedir. Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin sistem tarafından yüzme bilip bilmediğine bakılmadan denize atıldıklarını ve "ya yüz ya boğul" denilerek öğretmenlerin kendi kaderlerine terk edildiklerini belirtmektedir (Ingersoll, 2011). Kaliteli öğretmenler fakirliğin, azınlığın düşük olduğu ve öğrenci başarısını yüksek olduğu okullara gitmeye çalışmaktadırlar. Bu da kaliteli yetişmiş öğretmenlerin hareketliliğine yol açmaktadır (Boyd vd., 2005). Öğretmenlerin göç etme nedenleri arasında beşeri sermayelerini yani bilgi, beceri ve deneyimlerini artırarak daha fazla para kazanmak, daha fazla seçenek elde etmek ve daha fazla mesleki mutluluğu yakalamak yatmaktadır (Arab, 2005, s. 117). Avrupa'da mesleğe yeni başlayan öğretmenleri asker toplar gibi belli okullara yığmazlar. Burada yeni öğretmenler şanslıdırlar. Çünkü onlar güçlü akademik geçmişi olan okullarda göreve başlarlar. Finlandiya, İsveç, Singapur ve Japonya gibi öğrenci kalitesinin yüksek olduğu yerlerde kaliteli öğretmenler bütün bölgelere eşit olarak dağıtılmaktadır (Darling-Hammond, 2008). Oysa Türkiye'de kıdemi yüksek ve yetkinliği iyi öğretmenler ülkenin belli bölgelerine, acemi öğretmenler ise belli bölgelerine yığılmıştır. Bu da öğretmenlerin mesleki değerlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Kırmızı okullardaki öğretmenlerin tamamı 1-5 yıl kıdem aralığındaki acemi öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki değerleri kendisinden birkaç yıl önce atanmış başka bir acemi öğretmenden öğrenmesi büyük bir sorun olabilir. MEB uzman ve başöğretmen sistemini sağlıklı bir yapıya oturtarak, öğretmenleri yetkinliklerine göre

sınıflandıracak ve yetkin öğretmenlerle acemi öğretmenleri buluşturacak güvene dayalı bir mentorlük sistemini hayata geçirmesi faydalı olabilir.

- Kırmızı, sarı ve yeşil okullar incelendiğinde acemi öğretmenlerin kırmızı ve sarı okullarda kıdemli ve yetkinliği olan öğretmenlerin ise ağırlıklı olarak yeşil okullarda toplandığı görülmektedir. Bu durum okullar ve bölgeler arasında deneyimli öğretmen dağılımında adaletsizliğe yol açabilmektedir. Okullardaki deneyimli öğretmen dağılımında adaleti sağlayacak öğretmen atama ve yer değiştirme sistemi kurulabilir.
- Yeşil okullarda mesleki değerleri yüksek öğretmenlerin varlığı politika yapıcılar tarafından dikkate alınmalıdır. Yeşil okullardaki mesleki değerleri yüksek öğretmenlerden yola çıkarak öğretmen niteliğini artırma çalışmalarına yön verilebilir.
- Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki değerlerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler branşlarında ya da eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitime yönlendirilmelidirler.
- Kadın öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerleri erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun eğitim-öğretime nasıl yansıdığına dair araştırmalar yapılabilir.
- Kırmızı, sarı ve yeşil okul türlerinin farklı açılardan incelenmesine yönelik anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi değişik eğitim kademelerinde ya da ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Arab, C. (2005). *An examination of teacher migration in a large, urban school district*. Louisiana: State University and Agr. & Mech. College.
- Arthur, J., Davison, J. & Lewis, M. (2005) *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. & Sılay, N. (2013). *Yüksek öğretimde ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bems, R. G. (1989). *Job satisfaction of vocational education teachers in Northwest*. Northwest Ohio Vocational Education Personnel Development Regional Center, Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Boon HJ (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7), 76-93.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95 (2), 166-171.
- Böke, K. (Ed.) (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınlar.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chatman, C. & Caldwell, D. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 487-516.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2008). Educating teachers: how they do it abroad. *Time*, 171(8), 34.
- Disney J, Basten J, Redmon P. & Ross S. (1986). *Lawyers* (2nd ed.) North Ryde. NSW: Law Book Co.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Feather, N. T. (1975). Human values and their relation to justice. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 129-151.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11 (4), 323- 348.
- Grady, T. L. (1985). Job satisfaction of the vocational agriculture teachers in Louisiana. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 26 (3), 70- 78.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1), 1-26.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. Çev.: İbrahim Anıl Ve Binali Doğan, İstanbul: Beta Yayınları.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- İngersol, R. (2011). Power, accountability and the teacher quality problem. Teachers College Press, *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on Instruction and Achievement*, 97-109.
- Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, G. (2008). *Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Demografik Faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kerwin S. (2009). The master teacher program: Professional development for college teachers. *Learning Landscapes*, 2, 225-241.
- Manhas, K. & Saigal, P. (2013). Professional values among teachers: gaps and status. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 3(6), 453-560.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publication, London.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Gümüş, A. ve Durgun, M.S.), Adana: Baki Kitabevi.
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 140-159.
- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Özcan, M. (2012). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul:TÜSİAD.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (4), 891-909.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers*. Oxford:Blackwell Publishers.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23-47.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu: Ankara İli Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, M. (2011). *İstanbul'da yaşam kalitesi araştırması*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Şentürk, Z. (2015). *Müzik Öğretmenlerinin Bireysel Profil Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tunca, N. & Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3 (1), 139.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında profesördür.

Dr. Mehmet Hilmi KOÇ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktordur.

İletişim

Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Göztepe, İstanbul, Türkiye
e-posta: abakioglu99@hotmail.com

Dr. Mehmet Hilmi KOÇ, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İç Denetim Birimi, Kasımpaşa, İstanbul, Türkiye
e-posta: kocmehmethilmi@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The sum of absolutely agreed principles and basic beliefs forming the foundation upon which a profession stands are called professional values (Disney et al, 1986, p. 77). We can also define professional values as the body of beliefs which direct the comparison between attitudes, behaviors, trends, personal judgments, situations and objects (Merdan, 2013, p. 144). We can define the concept of professional values as the set of values which provides information on how should the beliefs absolutely expected to exist suitably in a teacher be used in communicating with students (Arthur, Davison and Lewis, 2005, p. 7).

When the literature concerning values is reviewed, almost all the studies made on the teachers seem to be aimed at receiving the opinions of the teachers on values education. Study made on the professional values of teachers is almost nil. Whereas the principal guides which are orienting the values to be instilled to the student during the education process are the values that the teacher possesses. In such a case it is important to know how the professional values of the teacher are. In the light of all this, the problem of the research consists of “examining the opinions of the senior high school teachers on professional values from the perspective of diverse variables”. In order to fulfill the main purpose of the research answers to the following questions were sought:

1. Do the opinions of the teachers on their profession’s values vary according to the gender variable?
2. Do the opinions of the teachers on the values of the teaching profession vary according to the graduation variable?
3. Do the opinions of the teachers on the values of the teaching profession vary according to the variable of professional seniority and seniority at school?

Methodology. Mixed methods research was used as research model. In the research, from the mixed method designs, sequential exploratory design was used (Creswell, 2003). In the explanatory research design, quantitative data was collected first and then the qualitative data (quantitative +qualitative). The complementarity feature of the mixed method stands out in the research (Greene et al., 1989 and Giannakaki, 2005). In the qualitative research, from the probability sampling methods, stratified sampling method was used. Taking to account the quality of life in the administrative districts of the Anatolian side of Istanbul, the administrative districts of Kadıköy, Ümraniye and Sultanbeyli were chosen as sample. The answers given by 461 teachers to the survey were evaluated. In collecting the quantitative data, the professional values scale of teachers developed by Tunca and Sağlam (2013) was used. To determine the opinions of those who participated to the research according to independent variables t-Test and Anova test and in detecting the group which causes the difference Scheffe test was used to determine their opinions according to professional values. In the qualitative research, phenomenological method was used. The research group of the qualitative research consists of 30 teachers. As a strategy in the research, more than one sampling strategies were used with maximum variety sampling and snowball sampling. In the analysis of the data collected the research, the technique of “content analysis” was used.

Conclusion, Discussion and Suggestions . In this research, women have higher results in professional values of women are significantly higher than men. Women, compared to men are observed to be more respectful to differences, more against violence and more open to cooperation than men. These results which are significant in the qualitative dimension are supported by

qualitative findings. Tunca and Sağlam (2013), in the research they performed, have found that women gave more importance than men to “being open to cooperation. In the research that Manhas and Saigal (2013) have conducted on the professional values of teachers, the professional values of male teachers were found to be higher than the professional values of female.

When the results of the research are studied, a significant difference was found in favor of teachers who have received postgraduate education in the dimension the professional values scale being open to cooperation and in total professional values. This result found significant in the quantitative dimension is supported by qualitative findings. In Turkey, there are studies which propose that candidate teachers and teachers are steered to post graduate studies (Nomer, 2002; Bakioğlu, 2013; Özcan, 2013). Manhas and Saigal (2013) in the research they conducted on the professional values of teachers found that the professional values of teachers who had postgraduate degrees were higher than those who had teachers with graduate degrees.

When the findings in the qualitative side of the research are studied, it is observed that there are statistically significant differences regarding the dimension of openness to cooperation dimension of the professional values scale and the years of seniority in total professional values. According to the own evaluations of the teachers with seniority between 6-10 years are observed to have the lowest value regarding total professional values. There is significance regarding seniority variable in schools between the sub dimensions of personal and social responsibility, being against violence and open to cooperation and total professional values. Teachers with 11-15 years of seniority are observed to have the highest value in being against violence, open to cooperation and having total professional values. In the research conducted by Manhas and Saigal (2013) the professional values of teachers who have an experience of five years or more are found to be higher than the teachers who have an experience of three years or less. Grady (1985) and Bems (1989) in their studies indicate that as the working years of the teachers increase, their experience increases and this in turn results for them in having more satisfaction from work.

In the qualitative section of the research, with reference to the findings obtained from interviewed teachers, the schools were divided into three groups as red, yellow and green by determining which seniority years were the teachers in the school predominantly (professional seniority and school seniority) and which were the professional values adhered by the school. When the schools were ranked from lowest to highest according to the level of professional values they had, they are aligned as red schools, yellow schools and green schools. “Red Schools” are schools where almost all teachers have a professional seniority in the range of 1-5 years. In “Yellow Schools” there are teachers from all seniority levels but these are schools where teachers are separated into two groups as young teachers and senior teachers. “Green schools” are schools where almost all teachers have seniorities of 11-15 years, 16-20 years and 21 years and above. The characteristics of "Red schools" are enumerated in five categories as a junior teaching staff, unsettled culture, action-reaction, high circulation, early disillusion and tiredness. Yellow schools " are schools which, when compared to "red schools" the teachers' professional values are high whereas they are low when compared with “Green schools”. In these schools teachers are separated into two groups as senior teachers and young teachers. When the characteristics of "Senior teachers" are studied; the determinants of the school culture are collected under ten categories such as, the understanding which says “I did now it is your turn”, a decrease in professional value, using psychological violence, forming groups, not caring about anyone, positive attitude and cooperation brought by seniority and knowing the school, need for rotation, learned helplessness and decrease in ethics awareness. When the characteristics of “Young teachers" are studied, they observed in five categories as the adaptation process of the

newcomer, being an idealist, inability to become reconciled to the profession, self-righteousness and the careful ethics approach due to being new in the institution. The teachers employed in "Green schools" are observed to have the highest levels in professional values. The characteristics of the "Green schools" are collected in eight categories such as the student is the principal actor shaping the culture, teachers with a seniority of fifteen years and above, life style, being more tolerant, positive attitude brought by seniority and knowledge of the school and positive ethical awareness due to established school culture. Ingersoll (2011) states that the majority of the teachers in the USA start their careers in schools having the worst conditions. He indicates that the teachers newly appointed in the profession are thrown to the sea without caring whether they know how to swim or not saying "either swim or get drowned" and that they are left to their own fate (Ingersoll, 2011). In places like Finland, Sweden, Singapore and Japan where student quality is high quality teachers are distributed equally to all the regions (Darling-Hammond, 2008).

Based on the findings of the research, the following proposals can be made :

- When red, yellow and green schools are studied, it is observed that inexperienced teachers are accumulated in red and yellow schools and competent teachers are predominantly concentrated in green schools. An appointment and reassignment system which can provide justice in the distribution of qualified teachers in schools can be established.
- It is observed that the professional values of teachers with post graduate degrees develop positively. As a consequence teachers should be oriented to post graduate studies in their branches or in educational sciences.
- Female teachers, in respecting the differences being against violence, being open to cooperation were found to have significantly higher professional values compared to male teachers in respecting the differences being against violence. Studies can be conducted on how this situation reflects on training and education.

Erken Çocukluk Ortamında Sınıf Kültürü ve Katılım Yetkinliği Üzerine Nitel Bir Analiz

A Qualitative Analysis of Classroom Culture and Participation Competence in an Early Childhood Setting

Zekiye Yahşi*

To cite this article/Atf için:

Yahşi, Z. (2017). Erken çocukluk ortamında sınıf kültürü ve katılım yetkinliği üzerine nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 297-316. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s13m

Öz. Makalede güneyde bir ilimizdeki bir köy okulunda yürütülen geniş çaplı bir etnografik araştırmadan alınan problemli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi analiz edilmektedir. Günümüz okul sınıflarında gerçekleşen eğitimin modern bir eğitim modeli olduğu ve ders etkinliklerinin modern yöntemlerle yürütüldüğü, dolayısıyla okul sınıflarının bu ortamlarda eğitim gören bireyler üzerinde modernleştirici etkisi olduğu, okullaşma ve modernleşme ilişkisiyle ilgili tarihi veriler çerçevesinde tartışılmaktadır. Ek olarak, okul sınıflarına geleneksel aile yapısından gelen çocuklarının modern etkileşim tarzlarıyla ilk kez okul sınıflarında karşılaşmalarına bağlı olarak evlerinden getirdikleri katılım yetkinliklerinin sınıf ortamlarında bir dezavantaja dönüştüğü, bu durumun hem eğitim hem de modernleşme sürecini olumsuz etkilediği tartışılmaktadır. İkili arasındaki etkileşimin problemli sonuçlanması öğretmenin sınıfların kültürel düzenini ve gerekli katılım yetkinliklerini sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermesiyle ilgili bulunmuştur. Modern kültüre mesafeli geçmişten gelen çocukların eğitim hayatlarının karmaşık bir sürece dönüşmemesi için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarında eğitimin sosyal ve kültürel temellerine yönelik konulara yer verilmesinin gerekli olduğu tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Modernleşme ve eğitim, geleneksel kültür, sınıf kültürü, etkileşimsel düzen, etkileşim yetkinliği

Abstract: In this paper, a teacher-student interaction that turns problematic is analyzed; data is collected ethnographically in a village school in a southern province. As the education model of contemporary classrooms is a model of modern education and unfolding activities of lessons follow modern methods, classrooms having modernizing effect on individuals is discussed within the framework of a historical background on relation between schooling and modernization. In addition, as the children from traditional family background encounter modern interactional forms for the first time in schools, their home brought interactional competencies turning into their disadvantage in classrooms and associated negative effects, on both education and modernization process, is discussed. The interaction between the two turning problematic is found to be related to teachers' taken-for-granted approach towards classroom order and competencies required for participation. It is proposed that teacher education programs need to include topics on social and cultural foundations to prevent the education of culturally distant children from becoming a complicated process.

Keywords: Modernization and education, traditional culture, classroom cultural order, interactional organizations, interactional competencies

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.10.2017

Düzeltilme: 28.10.2017

Kabul Tarihi: 20.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: Dr. Zekiye YAHŞI, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yenimahalle, Ankara yahsi.1@icloud.com

Giriş

Bu makalede günümüz modern okul sınıflarında etkin olarak kullanılan ve ders etkinliklerini düzenleyen *sınıf kültürünün* geleneksel kültürel düzenden gelen köylü çocuklarla arasındaki uyum ele alınmaktadır. Bu araştırmaya konu olan kültürel grubun yerel ortamlarındaki gündelik etkinlikleri ağırlıklı olarak geleneksel kültürün etkileşimsel özelliklerine göre düzenlenmektedir. Dolayısıyla çocuklar günlük etkinliklere ve etkileşimlerine *katılım yetkinliklerini* bu kültürün beklentilerine uygun olarak geliştirmektedirler. Dolayısıyla, köy çocukları modern kurumlara özgü sosyal-kültürel düzenlerle ilk kez okul sınıflarında karşılaşmaktadırlar. Aile ortamlarından bildikleri geleneksel düzen ile modern sınıfların düzenleri arasındaki *kültürel mesafe*'den dolayı (Au, 1980; Au & Kawakami, 1994; Delpit, 1995; Erickson & Shultz, 1981; McDermott, 1974; Phillips, 1972) çocukların evden getirdikleri etkileşimlere katılım *yeterlilikleri* sınıf ortamlarını dolduran ders etkinliklerine katılım için yeterli ve etkili olmadığı gibi zaman zaman bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Makalede sunulan analizde çocukların evden getirdikleri yeterliliklerin okul sınıflarında nasıl yetersizliğe dönüşebileceğine dair bir örnek olay yer almaktadır. Böylece köy çocuklarının erken çocukluk dönemlerinde eğitim hayatlarının nasıl etkilendiğine ve öğretmenlerin sınıfların etkileşimsel zeminlerini düzenleyen sosyo-kültürel özellikleri mutlak görme ve bu ortamlara katılım yetkinliklerini sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermelerinin varılan bu sonuçtaki rolüne yoğunlaşılmaktadır. Bu makalede sunulan analiz Güneyde bir ilimizde yer alan bir köy okulunda yürütülmüş olan etnografik bir araştırma esnasında not edilmiş bir etkileşimi ele almaktadır.

Problem ve Amaç

İlk bakışta, sınıflarda ders etkinliklerini oluşturan etkileşimsel düzenlemelerin ders içeriklerinin sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlamak amacıyla oluşturulduğu ve dolayısıyla sadece belli bir disiplinin sağlanması işlevini gördüğü düşünülebilir. Böylesi bir bakış açısından, sınıf ortamlarında yapılan katılımların *belli* modern kimliklere (öğretmen ve öğrenci) düşen roller çerçevesinde gerçekleştirildiği gözden kaçabilir. Hatta, geleneksel insanların modernleşmesinin bu kültürel yollara maruz kalma sayesinde gerçekleştiği (Foucault, 1979) dikkati çekmeyebilir. Fakat, böylesi bir yaklaşımda ailevi çevrelerindeki günlük yaşantılarını modern değil de geleneksel kimlikler çerçevesinde yaşayan, karşılıklı etkileşimlere katılımlarını bu kimliklere düşen roller çerçevesinde yürüten köylü çocuklarının okul sınıflarında kendilerine düşen katılımları etkili bir şekilde göstermekte zorlanabilecekleri de gözden kaçabilir.

Nitekim, okullarda ve sınıflarda günlük ders etkinliklerini yapılandıran etkileşimlere katılım usullerini düzenleyen sosyo-kültürel ortamlar ile yaşam tarzı modern orta-sınıf aile geleneğinden farklı bir tarzı yansıtan toplumun çeşitli kesimleri arasında kültürel bir mesafe bulunduğu dair zengin bir literatür mevcuttur. Çoğunluğu Etnografik olan bu araştırmalar öğretmen-öğrenci etkileşimini yakından gözlemleyerek çocukların evlerinden getirdikleri sosyo-kültürel özellikleri yansıtan dil kullanım alışkanlıklarının nasıl eğitim ortamlarındaki etkileşim beklentileriyle uyuşmadığını nakletmektedir. Örneğin Susan Philips (1972) ABD'nin Oregon eyaletinde yaşayan Warm Springs Kızılderili yerleşim alanlarından gelen çocukların etkileşim yapılarına karşı tutumlarının nasıl devam ettikleri okullardaki sınıflarında kabul gören beklentilerden farklı olduğunu, dolayısıyla öğretmenin dersin bir aşamasından bir başka aşamasına geçerken kullandığı etkileşimsel sinyalleri dikkatten kaçırdıklarını ya da bu sinyallerin anlamlarını yanlış yorumladıklarını, ve sonuç olarak dersin gidişatıyla senkronize olamadıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Kathryn Au (1980) Hawaii adası yerli halkının çocuklarının okuma başarılarının ortalamalardan düşük olmasının

çocukların ders isleniş yolları ile aralarındaki kültürel uyumla ilgili olduğunu göstermiştir. Araştırma suresince kültürel olarak uyumlu eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan öğretmenlerin ders isleniş formatında Hawaii yerlisi çocukların kültürel özelliklerini dikkate alacak şekilde yaptığı değişikliklerden sonra çocukların okumayı öğrenme ve bu beceride etkili olmada gösterdikleri başarının artmış olması kültürel mesafenin etkilerini gözler önüne sermiştir. Ek olarak, Frederick Erikson ve Jeffrey Schultz (1982) ortaöğretim düzeyindeki okullardaki rehberlik danışmanları ile öğrenciler arasında geçen görüşmeleri inceledikleri çalışmada, bu görüşme sonrasında danışmanların çocukların akademik yatkınlıkları ile ilgili vardıkları yargıların çocukların bireysel eğilimlerinden ziyade kültürel özelliklerini yansıttığını fark etmişlerdir. Bu durumun nedenlerini derinlemesine irdeleyen araştırmacılar bu değerlendirmelerin çocukların kültürlerinden edindikleri etkileşim tarzlarını yansıttığını, Avrupa kökenli beyaz çocukların etkileşim tarzlarından dolayı akademik olarak “yetenekli” olduklarını ve akademik kariyere yönlendirildiklerini, fakat siyahi çocuklar için durumun tam tersi olduğunu fark etmişlerdir. Bir başka ifadeyle, orta-sınıf kültürel değerlerini yansıtan eğitim kurumlarının kriterlerine uygun olarak yapılan bu değerlendirmeler aslında eğitim kurumlarının kültürel yanlılığını göstermektedir. Shirley B.Heath (1982) ise 10 yıl gibi uzun bir vadeye yaydığı araştırmasında toplumun farklı etnik ve sosyo-ekonomik düzeyinden gelen ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarını yakından gözlemleyerek, ailede edinilen dil kullanma ve diğer etkileşimsel özelliklerin okula başladıktan sonra çocuklara nasıl yansıdığını incelemiştir. İncelenen gruplardan biri Afrika kökenlidir ve alt ve orta düzey sosyo-ekonomik seviyededirler, bir diğeri orta-sınıf ekonomik seviyeyi yansıtan Avrupa kökenli beyazlar ve diğeri ise Apalaçia (Apalachia) dağlık bölgelerinde yaşayan Avrupa kökenli olmakla birlikte toplumun en yoksul kesimi olan Apalaçialılar diye bilinen kesimdir. Araştırma sonunda Heath orta sınıf ailelerin çocuklarını okul beklentilerine uygun sözel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek yetiştirdiklerini, fakat ekonomik seviyeleri düşük olan işçi sınıfı Afrika kökenliler ve Apalachia’lıların çocuk yetiştirme tarzlarının okulun beklentilerinden farklı olduğunu detaylarıyla bildirmiştir. Okula başladıktan sonra yürüttüğü gözlemlerde ise Heath çocukların okuldaki başarı durumlarının ev ortamlarında edindikleri etkileşimsel ve diğer kültürel özelliklerle doğrudan ilişkili olduğunu ve sosyal grupların çocukları arasındaki başarı farklılığının yıllar geçtikçe derinleştiğini bildirmektedir. Bu çalışmalar ve niceleri Sınıf Etnografyası ya da Eğitim Etnografyası alanında klasikleşmiş çalışmalar olarak günümüz araştırmalarına ışık tutmaya devam etmektedir (daha fazla örnek için bkz. Au & Kawakami, 1994; McDermott & Varenne, 1995; Michaels, 1981; Rist, 1972). Bu araştırmaların da gösterdiği çerçeveden yola çıkarak, günlük hayatın etkinliklerine katılım yeterliliğini, bir başka ifadeyle *etkileşimsel yeterliliklerini* köy ortamının geleneksel kültüründe edinmiş çocukların sınıflarda zorluk yaşaması olağandır ve beklenen bir durum olmalıdır. Doğal olmayan ise, modern kimlikler ve modern katılım yollarıyla ilk kez okul sınıflarında karşılaşan çocukların herhangi bir rehberlik almadan etkili bir katılım göstermelerini beklemektir.

Sosyal-kültürel-etkileşimsel düzenlemeler ve katılım yeterlilikleri sadece toplumsal farklılıklarla ilgili değildir. Sınıflarda ele alınan konu okullu konular içerisinde hangisi olursa olsun, *anlamanın ortaklaşa gerçekleşmesi veya anlam paylaşımının* gerçekleşebilmesi etkileşimlerin sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmış düzeninde gerçekleştirildiğine göre, işlenen ders konularının öğretmenler tarafından *aktarılabilmesi* ve öğrenciler tarafından *anlaşılabilmesi* ile sınıflara özgü etkileşimsel düzenler arasında ayrıştırılmaz bir bağ vardır. Dolayısıyla, sınıflarda ele alınan bütün içerikler bu etkileşim desenleri aracılığıyla öğrencilerin erişimlerine açılmakta, *anlama, anlatım ve anlaşma* bu yapılar aracılığıyla ve çerçevesinde mümkün olabilmektedir. Kısacası ve yaygın görüşün aksine, *işlenen konuları anlamak için dinlemek yetmez, dinlenen içeriklerin anlaşılabilmesi ve dinleme eyleminin sürdürülebilir kılınması etkileşimsel düzenlere ilişkin yetkinlik gerektirir*. Aksi durumlarda,

toplumun belli bazı kesimlerinden gelen çocukların eğitim sisteminde başarısız olma ihtimallerinin yüksek olmasına şaşırılmamalıdır.

Fakat ve maalesef, eğitimin sosyal, kültürel süreçlerini mutlak gören bir eğitim sisteminde ve bu ortamlara katılım yeterliliklerini sorgulamayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu okullarda birbirinden farklı iki ayrı kültürel dünya arasında sıkışıp kalmış çocukların eğitim hayatlarında vardıkları sonuçlar, açık bir ifadeyle “başarısızlıkları” onların kişisel ve/veya ailesel özelliklerine mal edilmekte, çocukların derinlerde yatan muhtemelen biyolojik temelli olduğuna inanılan bireyselliklerine bağlanabilmektedir. Sonuç olarak, köylü çocuklar ya da okul kültürüne mesafeli başka kesimlerden gelen çocuklar, sınıflarda gereksinim duydukları rehberliği bulamadıkları gibi sosyo-kültürel ve tarihsel süreçlerin faturaları bu süreçlerin mağduru olmalarına rağmen çocuklara kesilmektedir. Üstelik, bu mağduriyet insani/beşerî hiçbir kapasite içerisinde göremeyeceğimiz ve dolayısıyla değerlendirmemiz mümkün olmayan derinlerde yatan bireye özgü biyolojik özelliklerden yola çıkılarak oluşturulmaktadır. McDermott & Varenne'nin (1995) ifadesiyle *kültür bir engel olarak dönüştürülmektedir*. Bu durum, hem çocuklarımızın çok önemseydiğimiz konu içeriklerine erişimlerini kısıtlamakta hem de toplumsal modernleşme sürecinin ivmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler açısından ise eğitim *problemlili ve anlamlandıramadıkları karmaşık bir süreç* halini almaktadır.

Eğitim araştırmaları geleneksel olarak kuramsal çerçevelere oturtulmuş sosyal araştırma geleneğini takip etmektedir. Pozitivist bakış açısından yürütülen bu araştırma geleneğinde sosyal dünyalara ve insan hayatını şekillendiren gerçekliklere *nesnel* gerçeklikler olarak yaklaşılmaktadır. Bu gerçekliklerin oluşumunda *yapıcı* rolü olan sosyal *süreçler* göz ardı edilmekte ve bu sonuçlara süreçler harici bırakılarak yoğunlaşmaktadır. Bu geleneğe göre yapılan eğitim araştırmaları eğitim kalitesi ve verimliliğini artıracığı iddia edilen reform vaatleriyle doludur (bkz. Slavin, 2004). Bu vaatler genellikle gelip-geçici olmaya mahkumdur (Stahl, 1999). Şu unutulmamalıdır ki, ileri sürülen vaatler belli prosedürlere göre rastgele seçilmiş belli bir grup öğrenciyle yürütülen uygulamalardan yola çıkılarak yapılan *genellemelere* dayandırılmaktadır. Bu türden araştırmalarda ne araştırmanın katılımcısı olan çocukların ne de genellemenin nesnesi olan çocukların tamamının ne aileden getirdikleri sosyo-kültürel özellikler ne de bu özelliklerin yürütülen uygulama ile arasındaki etkileşimin doğası veya varılan sonuçlardaki etkisi dikkate alınmamaktadır. Özetle, araştırmaların sonuçları kısmında sunulan kanaatlerin dayandırıldığı veriler aslında görmezden gelinen *süreçlerin çıktısı olan sonuçlar* olmasına rağmen, araştırma uygulamalarını oluşturan öğrenme ve öğretme süreçleri göz ardı edilmektedir. Bu araştırmalarda amaçlanan genelleme yapma isteği – süreç odaklı nitel araştırmaların bakış açısından – geniş alanları kaplama telaşıyla önemli detayları atlayan dev fırçalarla yapılmış tablolara benzetilebilir.

Oysa bu makalede sunulan çalışmanın izlediği nitel bakış açısı etnografik gözlemler yoluyla toplanan veriler aracılığıyla eğitim-öğretim süreçlerinin detaylarına inmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde yeni ve umut verici ihtimallerin insanın anlam üretme sürecinin nasıl işlediği anlaşılmalıdır ve bu sürecin kültürel özelliklerden nasıl etkilendiği detaylarıyla incelenmeden açıklamayacağına inanılmaktadır. Özetle, eğer *anlam ve anlam paylaşımı* sosyo-kültürel ve etkileşimsel olgularda ve eğitimin merkezinde *ortak anlamda buluşmanın başarılması* yatıyorsa, bu durumda *yenilikçi ve daha etkili uygulamaların anlam ve anlaşmanın oluşturulması ve şekillenmesini* dikkate alması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amaçlarından biri sonuç değil süreç odaklı ve etkileşimsel detaylara inen yöntemlerin sağlayacağı potansiyele dikkat çekmektir.

Bir diğer amaç ise, bu çalışmada sunulan etkileşim analizinden sonuçlanan bulgulardan yola çıkarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarında bir dönüşüme gidilmesinin

gerekliliğine vurgu yapmaktır. Öğretmen adaylarının eğitimin sosyal-kültürel ve etkileşimsel temellerinin oluşturucu (yapıcı) işlevlerini fark etmelerinin sağlanması için eğitim programlarında bu konuları destekleyen derslere yer verilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin vardıkları sonuçlar aslında biz eğitimcilerin de vardıkları sonuçlardır. Çünkü bu sonuçlara bizler ve onlar arasındaki etkileşimler neticesinde varılmaktadır. Dolayısıyla varılan sonuçların doğasının *hakkaniyetli* değerlendirilmesinin yolu o sonuçlara götüren sürecin nasıl işlediğinin anlaşılmasından geçer. Bu durumda, öğretmen adaylarının sınıf etkileşimlerinde ve bu etkileşimlerle gerçekleştirilen eğitim ve öğretimlerde çocukların ailelerinden getirdikleri kültürel özelliklerin önemli etkenler olduğunu anlamaları önemlidir. Özetle, eğer eğitim sistemi için ve bu sistemle varılan çıktılar için farklı bir gelecek düşünüyorsak, bunun geleceğin öğretmeni olacak eğitim fakültesi öğrencilerine yapılacak yatırımlarla mümkün olacağını anlamamız gerekir. Geleceğimizin öğretmenlerine yapacağımız en büyük yatırım ise eğitim ve öğretimin öğrencilerin ailesel ve kültürel özelliklerinden bağımsız olamayacağını farkına varmalarını sağlamaktır. Bu farkındalığın geliştirilmesi ise *anlama* ve *ortak anlam* üretme gibi süreçlerin bizatihi kendisinin sosyal-kültürel olgular olduğunu, çünkü etkileşimde-dil-kullanımıyla gerçekleştiğini ve dil ve etkileşim yollarının sosyal ve kültürel olarak değişiklikler gösteren olgular olduğunu fark etmelerini sağlamakla mümkün olur. Kısacası eğitim sisteminde bir dönüşüm yaşanması eğitimle varılan sonuçların bireysel kaynaklı açıklanması geleneğinin yerini sosyal-kültürel temelli açıklamalara bırakmasıyla mümkün olabilir. Ve bütün bu dönüşümlerin gerçekleşmesine aracılık edecek yerlerin eğitim fakülteleri olduğu açıktır.

Kavramsal Çerçeve

Sosyal bilimlerde *toplum* kavramı geleneksel olarak *sınıf, ırk, etnik köken, değerler* ya da *gelenekler* gibi *formal* kurumlardan oluşan bir *yapı* olarak görüldüğünden toplumsal düzenlenmenin bu kurumların sürekliliğinin sağlanmasına adanmış olması bir varsayım olarak egemen olmuştur ve araştırmalar geleneksel olarak bu varsayım üzerine kurulmuştur (Moerman & Sacks, 1988). Fakat son yıllarda yaşanan dönüşümlerle birlikte, toplumsal kurumların var oluşlarının altında yatan temelin *toplumsal üyelerin sosyal süreçlere ortaklaşa katılımlarının* olduğu görüşü yaygınlaşmış ve böylece toplumsal kurumların *nesnel* olarak algılanan statüleri sorgulanmaya başlanmıştır (Berger & Luckman, 1967; Mehan & Wood, 1975). Bu dönüşümler neticesinde dikkatler sosyal süreçleri şekillendiren üyeler arası etkileşimlerin *yapılandırıcı* rolüne çekilmeye başlanmıştır (Moerman & Sacks, 1988). Ünlü sosyolog Ervin Goffman (1956) yüz-yüze etkileşimlerin belli bir düzeni yansıttığını ve bu düzenin kurumsallaşmış bir yapısı olduğuna ilk işaret edenler arasında yer alır. Goffman'a göre bu yapının kendi başına inceleme konusu yapılması gerekmektedir.

Sözü edilen bu *etkileşimsel* ya da *yapılandırıcı* dönüşümler neticesinde, toplumsal sürekliliğinin sağlanmasının altında *toplumun kendini oluşturan kurumların sürekliliğini sağlayacak biçimde düzenlenmiş olmasının yattığı* varsayımı sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulama her şeyden önce, toplumsal kurumların varoluş statülerinin nesnel gerçeklikler olarak algılanıyor oluşundan duyulan rahatsızlıkla ilgilidir. İkincisi, toplumsal kurumların sosyal süreçler aracılığıyla, toplumsal üyeler tarafından yapılandırıldığını kabul ettiğimiz taktirde, toplumsal düzenlenmenin kurumların *yeniden-üretimine doğrudan* adanmış olamayacağını fark ederiz. Aksine hem toplumsal kurumların ve hem de genel toplumsal yapının en alt-katmanlarında yatan olgu sosyal etkileşimlerdir ve dolayısıyla, toplumsal düzenlenmenin *karşılıklı etkileşimlerin bir düzene oturtulmasına* adanmış olması beklenir (Moerman & Sacks, 1988). Daha da kısaca özetlersek, toplumsal yapı (düzen) *etkileşimleri belli ve öngörülebilir bir çerçeveye oturtmaya adanmış* olmak durumundadır. (Francis & Hester, 2004). Toplumun üyesi olan bireyler çeşitli kurumların günlük iş akışının birlikte düzenlenmesi için gerekli

zemini bu sayede bulabilirler. Bu zemin aynı zamanda insanın ortak anlamda buluşabilmesinin de zemini.

Özetle, kurumların varlığı iş akışlarının yürütülmesiyle sağlanır ve bunun gerçekleşmesi için ise etkileşimlerin *toplumsal bir düzeninin* olması gerekmektedir. Nitekim, etkileşimlerin bir düzeni olduğu dolayısıyla bu düzenlerin kendi başına bir kurum olarak ele alınması gerektiği ünlü sosyolog Ervin Goffman (1956) tarafından vurgulanmıştır. Bu arada gelişen sosyoloji temelli Konuşma Analizi (Conversation Analysis) programı, etkileşimleri *zamansal akışı detaylarıyla yansıtma* prensibiyle inceleyerek toplumsal üyelerin takip ettikleri etkileşimsel düzenleri ayrı bir inceleme konusu haline getirmiştir (SS&J, 1974). Kısacası, eğitim kurumları da dahil toplumsal kurumların varoluşları etkileşimlerin sosyal olarak düzenlenmesiyle sağlanır, bu yapılar günlük hayatın geleneksel akışında bir nesilden sonraki nesle aktararak toplumsal hayatta düzenleyici rol oynamaya devam eden yapılardır. Bu tabloya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak etkileşimleri ve düzenlerini sorgulama işini bir adım daha öteye çektiğimizde, etkileşimlerin yürütülebilmesi için etkileşimde bulunan üyelerin birbirlerini *karşılıklı olarak anlamaları* yani *ortak bir anlam yakalamaları* gerektiğini fark ederiz. O halde, etkileşimlerin düzeni her şeyden önce *karşılıklı anlaşmayı* ya da *ortak anlamda buluşmayı* mümkün kılmak zorundadır (Moerman & Sacks, 1988). Bu durumda, toplumsal hayatın temellerinin en derinlerindeki katmanda, bir başka ifadeyle *göbeğinde* yatan olgu *karşılıklı anlaşmanın* ya da *ortak anlamda buluşmanın nasıl sağlandığı* olgusu olmalıdır (Moerman & Sacks, 1988).

Öyleyse, sosyal araştırmaların öncelikli konularından biri *ortak anlamda buluşma* olgusunun katılımcılar tarafından nasıl gerçekleştirildiğini incelemek olmalıdır (Moerman & Sacks, 1988). Eğitim kurumlarının kuruluş amacının altında yatan nedenin *bir başkasının (öğrenci) anlamasının sağlanmasıyla* doğrudan ilişkili olduğunu dikkate aldığımızda, anlamının oluşturulmasının ve karşılıklı olarak paylaşılmasının kurumsal hayattaki yeri ve öneminin, diğer kurumlar bir tarafa, özellikle eğitim kurumları bakımından tartışılmaz olduğunu fark ederiz. Sosyal bilimlerde yaşanan bu dönüşümler *anlama* ya da *anlaşma* gibi olguların sosyal bilimlerin geleneğinde uzunca süredir varsayıldığının aksine *nesnel* ya da bireylere has *içsel* olgular olamayacağını; etkileşimler içerisinde ve bu etkileşimleri oluşturan sosyal düzenler çerçevesinde, karşılıklı ilişkilerle oluşturulmuş olgular olduğunu ve dolayısıyla *sosyal ve kültürel olgular olarak ele alınması gerektiğini* gündeme getirmiştir. Bu bakımdan, sosyal bilimlerde yaşanan bu gelişmeler aslında, Kuhn'un ifadesiyle (1962), paradigmatik bir dönüşümdür; daha somut bir ifadeyle, içinde yaşadığımız sosyal dünyaları *nesnel* olarak görmekten vaz geçip *sosyal olarak yapılandırılmış ya da oluşturulmuş dünyalar* olarak görmemize yol açan yeni ve alternatif bir dünya görüşüdür. Bu yeni dünya görüşüne göre, birbirimizle karşılıklı olarak *anlaşabilmemiz* etkileşimin nesnel olmayan belli yol ve yordamlarıyla yapıldığından sosyal ve kültürel yollarla düzenlenmektedir. Ve her sosyo-kültürel oluşum gibi, etkileşimlerin düzenlenme yolları da kendine özgü sosyal-tarihi süreçleri yansıtacağından, farklı sosyal geçmişlerden gelen sosyal gruplar arasındaki etkileşimlerin düzenlenme yollarının farklılıklar göstermesi doğaldır ve normal karşılanmalıdır.

Bu makalede sunulan analizde, öğretmen ve ikinci sınıf öğrencilerinden biri arasında geçen bir etkileşim ele alınmaktadır. Sunulan analizde karşılıklı etkileşimlerin düzenlenmesine yönelik kültürel beklentilerdeki *farklılıkların* karşılıklı anlaşmayı nasıl problemlile kılabileceği görülmektedir. Çünkü, modern okul sınıfları ile geleneksel köy ortamları arasındaki kültürel farklılıklara bağlı olarak hem öğretmenin ve hem de öğrencinin, etkileşimlerinin düzenlenme yollarına dair birbirlerinden beklentileri farklıdır ve neticede ikili arasında *ortak bir anlam* oluşturulamaz; bir başka ifadeyle, birinin *anladığı* ötekini *anladığından* farklıdır. Varılan bu sonuç, sınıfları dolduran

ve dersleri yapılandıran etkileşimlerin düzenlenme yollarının *belli* bir sosyal-tarihi süreci yansıtan *belli* sosyo-kültürel yollarla yapılandırılıyor olmasıyla ilgilidir. Özetle, okul sınıfındaki etkileşimsel yollar köy çocuklarının aile ortamlarında tecrübe ettikleri ve yeterlilik geliştirdikleri etkileşimsel yapılardan farklıdır. Dolayısıyla, bu iki ayrı sosyal düzen arasında “*kültürel bir mesafe*” vardır ve bu mesafe sosyal süreçlerin farklı tarihi geçmişleri yansıtıyor oluşundan kaynaklanmaktadır. Analiz aşamasına geçmeden önce, günümüz modern okul sınıflarının sosyal ortamlarını yapılandıran etkileşimsel düzenlemelerin tarihsel gelişim sürecine ve modernleşme süreciyle ilgisine kısaca bir göz atmakta fayda görülmektedir.

Okullaşma ve Modernleşme Süreci

Toplumsal modernleşme söz konusu olduğunda akla ilk olarak ekonomik üretim süreçleriyle ilgili altyapısal dönüşümler gelmektedir. Bu çalışmada vurgulanan ise endüstriyel değişimlere paralel olarak ilerleyen ve toplumsal hayatta gerçekleşen kültürel dönüşümlerdir. Dünyada Modern süreç Endüstri Devrimini takip eden süreçte, 18’inci yüzyıl Avrupa’ında gerçekleşen dönüşümlerle başlamıştır; öncelikli olarak üretim süreçlerinde gerçekleşen dönüşümler zamanla yeni toplumsal kurumların doğmasına ve yeni (modern) bir toplumsal düzenin belirmesine yol açmıştır (Foucault, 1979). Toplumun kültürel düzeninin değişmesiyle, yani toplumsal kurumlarda günlük hayatın yürütülme yollarında yeni yapıların belirmesiyle *toplumda birey olma* algısı da zamanla bir dönüşümden geçmiştir. Modernleşme süreci dünyanın çeşitli toplumlarında günümüzde de devam eden bir süreçtir. Kısacası, *modern kurumlar toplumsal düzenlenmenin yeni yollarını da beraberinde getirmişlerdir*. Böylece, çeşitli kurumlarda günlük iş işleyişini düzenleyen etkileşimlere karşılıklı katılımın yolları da geleneksel çizgiden modern çizgiye doğru kaymaya başlamıştır. Bütün bu dönüşümler neticesinde, toplumun üyelerinin yeni sosyal düzenlenme yollarına katılım için gerekli yeni yol ve yordamları geliştirmeleri, yani yeni katılım yetkinlikleri geliştirmeleri gerekli hale gelmiştir. Bu yeni yollar o zaman ki şartlarda zaten bilinen katılım becerilerinden farklıdır ve toplumda benimsenip yaygınlaşması nesiller boyunca işleyen bir süreçtir. Bir başka ifadeyle toplumun bireyleri yeni bir sosyal düzene *yeniden-sosyalleşme* sürecine girmişlerdir, bu aynı zamanda halkların kültürel bakımdan *modernleşme* sürecidir (Foucault, 1979).

Halkın çocuklarına kamusal eğitim hizmeti veren okullar ve toplumda okullaşmanın yaygınlaşması modernleşme süreciyle yakından ilgilidir ve eğitim sistemi süreçte çift yönlü bir rol oynamaktadır. Bir taraftan eğitim sisteminin kendi içinde geçirdiği dönüşümle *eğitim kurumları kendi içlerinde modernleşmektedirler* (Foucault, 1979; Gillis, 2009). Yani, okul sınıflarında ders etkinliklerinin düzenleniş yöntemleri, pedagojik model modernleşir, bu değişimin temelinde bireyselleştirilmiş yöntemden toplu yönetime geçiş bulunur (Hamilton, 1989). Öbür taraftan ise ders etkinliklerini düzenleyen bu yeni modern düzenlenme yollarına maruz kalan bireyler zamanla bir dönüşüme uğrayarak modern bireyler olarak yetişirler ve toplumda vatandaş olma anlayışı da böylece dönüşür. Ve böylece okulların toplumsal modernleşmenin bir aracı olarak işlev görme tarihi başlamış olur (Apple, 1982; Bowles & Gintis, 1976; Foucault, 1979)

Eğitim sisteminin modernleşmesine paralel olarak eğitim sürecindeki birçok uygulama değişir. Her şeyden önce eğitim etkinlikleri yaş ve seviye farklılıklarına göre gruplara ayrıştırılmış öğrencilere toplu olarak, gruba tahsis edilmiş ayrı bir derslikte verilmeye başlanır, böylece bildiğimiz “sınıf” kavramı gelişir; günün zamanı bölünmeye ve her dilime ayrı bir etkinlik ya da ders konusu tahsis edilmeye başlanır (oyun zamanı, matematik zamanı vs.), etkinlikler konu alanlarının içeriğine ya da önemine göre belli bir sıraya dizilir (matematik, dil bilgisi) (Gillis, 2009; Zeiher, 2009). Böylece, *sınıf temelli eğitim* anlayışı, ya da *sınıf eğitimi* modeli modern bir sosyal yapılanma olarak doğar ve

bu ortamlarda ders etkinliklerinin nasıl yürütüleceği ya da pedagojik yöntem, zaman içerisinde çeşitli boyutlardan geçerek nihayetinde günümüzdeki şeklini alır (Hamilton, 1989). Dolayısıyla günümüz sınıflarının sosyal düzenleri sosyal-tarihi sürecin bir ürünüdür ve gelişerek Orta Çağ'dan beri süregelen, dini temelli, bireyselleştirilmiş pedagoji uygulayan geleneksel eğitim modelinin yerini alması ilkokulların temelini atıldığı 19'inci yüzyıl boyunca sürmüştür (Hamilton, 1989).

Modern sınıf eğitiminin tarihi sürecini yakından inceleyen Hamilton (1989) günümüzde sorgulamaksızın kabullendiğimiz bir sınıf dolusu öğrenciyi *eşzamanlı* olarak işleyen eğitim modelinin modern bir olgu olduğunu tarihsel analizler eşliğinde detaylarıyla açıklamaktadır. Bu bir sınıf dolusu öğrencinin eğitim ve öğretiminin, aynı anda, sırasıyla değil, birbirlerine paralel olarak yürütüldüğü bir eğitim/öğretim modelidir. Geleneksel yöntemlerde eğitim bireyselleştirilmiştir, yani bireyler teker teker sırasıyla işlenirler, eğitim ve öğretim her defasında bir tek birey yoluyla yürütülmektedir. Dolayısıyla modern yöntem geçmiş dönemlerin eğitim modellerinden çok daha *etkili ve verimlidir*, çünkü aynı anda bir sınıf dolusu birey eğitilir ve öğrenir, bir başka ifadeyle toplu işleme, üretimi toplu yapma söz konusudur, ki bu durum modernleşmeyle birlikte diğer kurumlarda, özellikle üretim sektöründe gerçekleşen verimlilik ve etkililik prensibini yansıtan değişikliklerle paralellik gösterir (Apple, 1982; Bowles & Gintis, 1976). *Eşzamanlı eğitim* modelinde öğretmen dersleri *bireysel* temelde değil *sınıfla* işler (Hamilton, 1989). Bir başka ifadeyle, sınıf dolusu bireye bir tek *birim* olarak yaklaşılır. Dolayısıyla, öğretmenle etkileşime katılan bireylerin söyledikleri sınıftaki bireylerin tamamını ilgilendirmeye başlar, çünkü bu katkılar, bu katılımlar birimi temsilen yapılmaktadır. Etkileşime *doğrudan* katılan her birey, öğrenciler arasından hangi birey olursa olsun, dersin islenişine kendisinin de dahil olduğu birim olan *sınıf* adına katılır. Dolayısıyla, bu sistemde etkinliklerin süresi boyunca öğrencilerin *tamamı* prensipte ders etkileşimlerinin bir parçası olmak durumunda kalırlar. Eşzamanlı eğitim ya da eşzamanlı öğrenme bu şekilde sağlanır. Bu olguyu sınıflarda sıklıkla tanıklık ettiğimiz bir örnekle açıklayacak olursak, öğretmen öğrencilerden birine bir soru sorduğunda ve öğrenciden yanlış cevabı aldığı anda, genellikle aynı soruyu ya bir başka öğrenciye yönlendirir ya da aynı öğrenciye tekrar eder. Öğretmen olur da verilen cevabın aynısını tekrar alırsa (aynı öğrenciden ikinci kez ya da yeni seçilen öğrenciden), öğrenciyi dersi dinlemediği, dikkatini vermediği gerekçesiyle azarlayacaktır. İşte bu azarlanma öğrencinin modern sistemin bir prensibi olan *sınıf denilen birimi temsilen davranma/katılma yükümlülüğünü* yerine getirmemesinin bir neticesidir. (Öğretmen: ülkemizin başkenti hangisidir, Ahmet? Ahmet: *İstanbul*. Öğretmen: Büşra sen şöyle. Büşra: *İstanbul*. Öğretmen: öyle mi? Büşra! Kızım, neden derse dikkatini vermiyorsun?). Eşzamanlı eğitimi mümkün kılan uygulamalar bir başka makale konusu olacak kadar derindir, ve yazar bir başka çalışmada bu konuyu ele almayı planlamaktadır. Şimdi, eğitim sisteminin toplumun modernleşmesiyle ilişkisine dönelim.

Avrupa tarihinde toplumların modernleşmesinde okullar önemli roller oynamıştır. Özetle, okullara gelen bireyler sınıflarda karşılaştıkları sınıf sosyal düzenine uyum sağlamak durumunda kalırlar. Sanayileşme sonrası Avrupa'da kentleşme olgusu kırsal kesimden göçlerle yeni belirlemektedir ve kurulan ilk yaygın okullar çoğunlukla bu kesimin çocuklarına eğitim sağlamaktadır. Ailelerin hala geleneksel çizgide olduğu dönemlerde, çocuklar okullardaki sosyal yapılarla karşılaşmaları esnasında ev ortamlarından bildikleri etkileşim düzenlerinden farklı etkileşim yapılarının bir parçası olmaya başlarlar. Zamanla bu yeni düzenin gerektirdiği yeni katılım yollarını, böylesi bir ortamda kendilerine ve karşılarındaki bireylere düşen yeni rolleri ve katılım yollarını keşfederler. Böylesi bir süreçte bireylerin doğası zamanla dönüşür ve bireyler etkileşimin yeni ve modern olan yol ve yordamlarına asimile olurlar; bu yollar yeniden-şekillenen kentleşmiş toplum yapısına uygun toplumsal düzeni yansıtmaktadırlar ve böylece bu yeni kültürel düzenle uyumlu vatandaşlar

yetiştirilir. Burada yaşanan toplumun bireylerinin geleneksel çizgiden modern dizgiye doğru dönüşüm gösterdiği uzun vadeli bir sürecin hikayesidir.

Okulların toplumsal modernleşmede oynadığı işlev günümüzde dünya genelinde devam etmektedir. Batı Avrupa toplumları gibi tarihi modernleşme sürecini tamamlamış toplumlarda bu işlev *var olan modern yapının devamlılığını sağlamaya* yönelik işlerken ülkemiz gibi modernleşme sürecini henüz tamamlayamamış ülkelerde oynadığı işlevler çok daha karmaşıktır. Ülkemizde toplumsal modernleşme sürecinin başlangıcı Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine dayanır. İmparatorluğun ekonomik yönden ilerleyen Avrupa karşısında gerileme dönemine girmesiyle birlikte geleneksel düzeni eleştiren çeşitli lider grupları belirir ve gittikçe gelişerek güçlenen Avrupa karşısında ülkenin kendi varlığını devam ettirebilmesi için modernleşmesi gerektiği fikri savunulmaya başlanır. Modernleşme kararı politik nihayetinde olarak alındıktan sonra modern kurumlar ülkeye ithal edilmeye başlanır. Okullaşmanın toplumsal modernleşmede oynadığı rol dikkate alınarak, modern eğitim sistemi benimsenen ilk Batılı kurumlar arasında yer almıştır (bkz: Akyüz, 2001; Lewis, 1961; Somel, 2001). Bir toplumun modernleşmesi uzun soluklu ve tarihi bir süreçtir. Günümüzde hala geleneksel yaşam tarzını devam ettiren toplulukların modern düzenle ilk karşılaşmaları okul sınıflarında gerçekleşmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının sosyal-tarihini yansıtan kültürel temellerin derinlemesine ve isabetli bir şekilde anlaşılmasının önemine işaret etmektedir.

Yöntem

Sunulan veriler, güneyde bir ilimiz sınırları içerisinde bulunan bir köy okulunda yürütülmüş olan geniş çaplı bir etnografik araştırmadan alınmıştır. Adı gecen köy yaklaşık 550 kişiden oluşan nüfusuyla hanelerin hemen hepsinin birbirlerini nesiller boyunca tanıdığı küçük bir köydür. Köylünün geçim kaynağı büyük oranda tarım ve hayvancılıktır; mevsimlik işçilik ve inşaat sektörü genç nüfus arasında yaygın olan iş alanlarıdır.

Köylünün ifadesine göre köye tayinle gelen öğretmenler genellikle çocuklarının “tembel” olduğundan yakınmaktadırlar. Özellikle babalar çocuklarının okulda başarılı olmasını ve devletine ve milletine faydalı “adamlar olmalarını” istediklerini ısrarla belirtmekte ama okullardan ve öğretme işinden anlamadıkları için fazlaca bir fayda sağlayamadıklarından şikâyet etmektedirler. Öğretmen de benzer şekilde çocukların akademik yönlerinin “geri” olduğundan şikâyet etmekte, neden olarak ise ailelerin ilgisizliğinden yakınmaktadır. Anneler çocuklarının geleceklerinin “garantili” olmasını istediklerini belirtmekte; okumuş kişilerin, özellikle de köye gelen öğretmenlerin “köylü ailelerin çocuklarının eğitimini önemsemediklerine yönelik şikâyetlerinden” duydukları rahatsızlığı, “çocuğunun eğitimini ve geleceğini hangi aile istemez?” sorusuyla mantıksız bulduklarını ifade etmektedirler (velilerin ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar için bkz. Yahşi, 2011).

Çocukları okul dışındaki hayatlarında gözlediğinizde ise köy hayatının günlük işleriyle ilgili her konuda ebeveynlerine büyük destek sağladıkları görülmektedir. Henüz 9 yaşında bir kız çocuğu ailesinin köy halkına olan sorumluluklarını sadece anlamakla kalmayıp yerine getirmek için sorumluluk alabilmektedir. Bu yaşlarda kız çocukları annelerinin yokluğunda evlerine “mukayyet” olma sorumluluğunu üstlenmektedir. Ayrıca, bütün okul çocukları bir hatırlatmaya gerek kalmaksızın hayvanlarının köylünün tarla ve bahçelerine zarar vermesine engel olma sorumluluğunu üstlenebilmekte ve ailelere düşen bu sorumluluğun köy halkı arasındaki toplumsal düzeni sağlamadaki rolü hakkında yansıtılarda bulunabilmektedirler (Yahşi, 2011). Kısacası, çocuklar

köy hayatına her yönüyle hâkim oldukları halde, katılım becerisi ve yapısal kavrayış da dahil olmak üzere, okul hayatına hâkim olmakta zorlanmaktadırlar. Burada söz konusu olanın bireysel, biyolojik temelli problemler olmadığı açıktır. Bu durumun nedenlerini anlamak için okul ve sınıf ortamlarında etnografik bir araştırma düzenlenmiştir.

Benzer durumlar geleneksel hayat tarzını devam ettiren bütün köyler için geçerliken araştırma sahası olarak bu spesifik köy ve okulunun seçilmesinde araştırmacının ilkökul eğitimini aynı köyde almış olması önemli bir etkidir. Araştırmacı sınıf arkadaşları içerisinde üniversiteye giren tek birey olurken ve arkasından Amerika Birleşik Devletleri'nde doktora eğitimi alma şansını yakalarken, aynı sıralardayken akademik yönden kendisinden daha başarılı olduğunu gözlemlediği arkadaşlarının farklı hayat çizgilerinde ilerlediklerini seyretmiştir. Eğitim sistemiyle olan kişisel tecrübelerinin de etkisiyle doktora eğitimi esnasında kültür ve eğitim ilişkisi üzerine yoğunlaşmış ve kavrayışı derinleştikçe ülkesindeki köy çocuklarının eğitimde başarıyı yakalama şanslarının sosyal ve kültürel boyutları hakkında düşünmeye başlamış ve zamanı geldiğinde doktora çalışması için bu konuyu seçmiştir.

Bu köy okulunda karar kılındıktan sonra araştırmacının yürütülebilmesi için öncelikle öğretmenle iletişim kurulmuş, kendisinin rızası alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, il valiliği ve ilçe kaymakamlığından resmi onaylar alınmıştır. Resmi izinleri takip eden süreçte çocukların aileleri teker teker ziyaret edilerek araştırma açıklanmış ve gözlemlerin yapılmasına veliler ve çocukların bilgilendirilmiş rızaları alındıktan sonra başlanmıştır. Öncelikli olarak sadece katılımcı gözlem çalışmaları yürütülmüş, çocuklar ve öğretmen araştırmacının varlığına alıştıktan sonra kamerayla ders etkinliklerinin kaydedilmesine başlanmıştır.

Köy okulunun nüfusu oldukça küçüktür, toplamda 22 çocuktan oluşan kayıtlı öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin sekiz tanesi birinci sınıfta, altısı ikinci sınıfta ve sekizi üçüncü sınıf düzeyindedir. Okulda görevli tek bir öğretmen olması dolayısıyla sınıfların tamamı birleştirilmiş sınıflar için hazırlanmış programa göre aynı derslikte eğitim görmektedirler. Bu köy okulu öğretmenin ilk görev yeridir ve öğretmenlikte üçüncü yılındadır. Fakat, bir senesi askerlikte geçtiği için fiili öğretmenlik tecrübesi aslında sadece iki yıldır. Üçüncü sınıfı tamamlayan öğrenciler zorunlu eğitimlerinin geri kalan kısmını tamamlamak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilçe merkezinde bulunan yatılı bölge okullarına devam etmektedirler.

Araştırma sürecince veriler katılımcı gözlem tekniği kullanılarak toplanmış ve not edilmiştir. Okul saatleri içerisinde yapılan gözlemlerde sınıf içerisinde ve okulun diğer ortamlarında gerçekleşen olaylara yoğunlaşmıştır; okul saatleri dışında ise aile ve köy ortamlarında yürütülen etkinliklere yoğunlaşmıştır. Veri toplama süreci eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılı boyunca sürdürülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doğal gözlemlerin yanı sıra, kendiliğinden gelişen sohbetler ve video kayıtları da kullanılmıştır. Yapılan gözlemler esnasında tanıklık edilen olaylar günlük alan notları halinde kayıt edilmiştir. Gözlemlere sabahın erken saatlerinde, eğitim-öğretimin günlük etkinliklerine henüz başlamadan, öğrencilerin okul bahçesinde toplanmaya başlamasıyla başlanmış, derslerin bitip öğrencilerin evlerine dağılacağı öğlen sonu saatlerine kadar devam edilmiştir.

Dersler esnasında yapılan gözlemler sınıfın geniş bir açıdan görülebileceği bir köşedeki bir öğrenci sırasına oturarak yapılmış, bu esnada sınıf üyelerinin dikkatini çekmeyecek şekilde katılımında bulunmuş ve derslerin islenişine hiçbir şekilde müdahil olunmamıştır. Öğretmenin söz hakkı vererek kendisini derse katılmaya doğrudan davet ettiği durumlarda ise araştırmacı yanıtlarını çocukların gözünde bir otorite figürü olarak görülmemek için mümkün olduğunca bir yetişkin ya da öğretmen otoritesine kapılmadan vermiştir. Bu esnada araştırmacı öğrencilerinkine benzer, yani

çekimsen ya da *kendinden ne istendiğinden emin olamayan bir tavır* takınmayı tercih etmiştir. Bu durum eğitimde doktora yapan birinden beklediği “kendine güveni” göremeyen öğretmenin zaman zaman kafasının karışmasına yol açsa da araştırmacı bu stratejiye çocukların ders dışında ve köy ortamlarındaki aktivitelerinden dışlanmamak için başvurmuştur (çocuklarla yürütülen araştırmalarda çocukların akran kültürüne kabul edilme stratejileri hakkında tavsiyeler için bkz. Corsaro, 2005).

Kamera sınıfın geniş bir açıyla görülebileceği ve öğretmenin tahtaya çıkardığı öğrencilerle etkileşimlerinin kolayca kayıt edilebileceği bir köşeye yerleştirilmiş, öğrencileri karşıdan göreceğ şekilde tripod üzerine sabitlenmiş ve derslerin başlamasıyla çalışır duruma getirilmiştir. Bu makalede sunulmak üzere analiz edilen olay gerçekleştiği anda kamera çalışır durumda olmadığı için gözlemler alan notlarına detaylı bir şekilde kaydedilmiştir. Kameraya kaydedilen etkileşimler Konuşma Analizi (Conversation Analysis) programının (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) tekniklerine uygun bir şekilde deşifre metnine (transkripsiyon) dönüştürülmüştür ve doğal süreçteki zamansal akışına bağlı kalınarak analiz edilmiştir (örnekler için bkz. Yahşi, 2011). Konuşma analizi geleneğinde benimsenen bu yöntemler eğitimin ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerin yaşanmış süreçlerinin mümkün olduğunca aslına uygun bir şekilde yansıtılması bakımından önemlidir. Konuşma Analizi programında analizi yapılan etkileşimler deşifre-metni eşliğinde verilmektedir. Deşifre metinleri ise etkileşimin doğal oluşumunu yansıtan zamansal akışa bağlı kalınarak yapılmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacının sunduğu analiz ve yorumlar hakkında herhangi bir soru işareti oluşan okur için alternatif yorumlar geliştirme kapısı bir prensip olarak her daim açık bırakılmaktadır. Bir başka ifadeyle etkileşim metni de analizle birlikte okurun erişimine açıktır. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada sunulan analizlerin araştırmacının yanlılığını yansıtmayı yansıtmadığı sorusunun cevabı çalışmada analizi sunulan etkileşimi de inceleme şansı sağlanmış olan okurun sağduyusuna bırakılmaktadır.

Bulgular

Köy ve aile ortamlarında yürütülen gözlemlerde çocukların köy hayatına ve bu hayatın günlük etkinliklerini şekillendiren etkileşimsel düzenlemelere yaş gruplarından beklenen düzeyde yeterli oldukları gözlenmiştir.¹ Çocukların köy ortamlarına ve bu ortamların gerektirdiği sosyal-etkileşimsel düzene katılım yetkinliğinin modern dünyalarda yaşayan yetişkinlerin birçoğunun hayalini bile kuramayacağı erişim düzeylerinde olduğu görülmektedir (Örnekler için bkz., Yahşi, 2011). Toplumsal hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da bireylerin zekalarıyla ilgili yorumlar yaparken performansları referans alınır. Örneğin, bir öğrencinin matematik zekâsının üstün olduğunu ileri sürerken, matematik problemlerini çözmede ya da matematikle ilgili soruları cevaplamada gösterdiği performans temel alınır. Bu durumda, mesele köy çocuklarının zekâsı olduğunda çeşitli becerilerde gösterdikleri performans temel alınmalıdır, köy hayatının etkinliklerinde gösterdikleri performansları kesinlikle dikkate alınmalıdır. Bu tespitten hareketle, köy hayatının kendilerinden beklentilerine hâkim olan çocukların zekâsından şüphe edilemeyeceği açıktır. Fakat, aynı *zeki* çocukların okul sınıflarındaki performanslarına baktığımızda kendilerini yetersizlikler çerçevesinde buldukları görülmektedir. Özetle, bu köydeki okul çocuklarının günlük yaşantısı, bir tarafta yeterlilikler dünyası ve diğer tarafta yetersizlikler dünyası arasında geçmektedir.

¹ Meltem [takma] isminde ikinci sınıf öğrencilerinden birinin köy halkının birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen sosyal kuralları ve karşılıklı sorumlulukları, bu sorumluluklar ağı içerisinde kendi ailesi ve bir birey olarak kendisine düşen rolleri nasıl derinden anladığı hakkında ayrıntılı bilgi veren bir analiz için bkz. Yahşi, 2011, s. 145-149.

Aşağıda sunulan analizde, Can [takma] isminde bir ikinci sınıf öğrencisi aracılığıyla böylesi bir varoluşun nasıl deneyimlendiğini göreceğiz. Transkript (deşifre metni) kameranın o anda aktif olmayışı dolayısıyla araştırmacının tuttuğu alan notlarından yapılandırılmıştır. Öğretmen bütün sınıfa hitaben “sıradaki dersi ikinci sınıflarla işleyeceğim” diyerek birinci ve ikinci sınıflara meşgul olmaları için ödevler verdikten sonra derse giriş yapar. İkinci sınıflara dönerek, “Şimdiiii, ben size bir şeyler soracağım ve siz de bana yanıtlar vereceksiniz, tamam mı?” diyerek dersi başlatır. Öğretmen’in (Ö) Can (C)’i tahtaya çağırmasıyla etkileşim başlar:

Can, İsmi Ne?

- Ö: Can, tahtaya gel oğlum. [Can sırasından kalkar, kendinden emin olmayan tavırlarla tahtaya yürür.]
Ö: İsmi ne?
C: Sessizlik. [Mahcup bir gülümsemeyle öğretmene bakar.]
Ö: İsmi ne, oğlum?
C: Sessizlik. [Kafasını önüne eğer ve sonra kaldırıp, gülümseyerek sınıf arkadaşlarına bakar.]
Ö: Sana soruyorum oğlum, adın ne?
C: Sessizlik. [Araştırmacıya doğru döner ve yüzü kızarır, gülümser.]
Ö: Geç, geç yerine! Adını bile bilmiyorsun. Ne yapıcım ben sizinle? Ooof off! [Azarlayan bir ses tonuyla söyler.]

Can Hakkında

Can 8 yaşında bir erkek çocuğudur, ikinci sınıftadır. Aynı derslikte biri birinci diğeri üçüncü sınıfta olan iki kız kardeşi var. Üçüncü sınıftaki ablasının davranışları yaşitlarına kıyasla “gerilik” gösteriyor ve akademik kavrayış bakımından birinci sınıf konularında bile zorlandığı görülmektedir. Öğretmene göre Can’ın ablasında gelişim geriliği var. Çocukların babaları ilkökul mezunu, anneleri ise üçüncü sınıftan terk. Özellikle baba kendisinin “okul yıllarındayken sınıfının en tembel çocuğu” olduğunu söylüyor, bu durumu bir utanç kaynağına dönüştürmektense eğlenceye dönüştürme yolunu seçtiği her halinden hissediliyor. Kendi kendisinin geçmiş haliyle “alay” eder gibi.

Özetle, Can ikinci sınıfların en başarılı öğrencilerinden biri değil, hatta öğretmenin tanımlamasıyla “en tembellerden,” ama gelişimi yaşına göre normal. Ve öğretmenin iddiasının aksine *Can elbette kendi ismini biliyor*. Aksi taktirde, öğretmen kendini ismiyle tahtaya çağırırken tahtaya kalkmak yerine etrafına bakınabilirdi. Can cevap veremiyor çünkü tahtaya ismiyle daha yeni çağırılmışken, hemen arkasından gelen “İsmi ne?” sorusunun sorulma sebebini anlayamıyor. Buradaki sorun Can’ın kendisine sorulan sorunun *etkileşimsel bağlamını anlamakta zorlanmasıyla* ilgili bir problemdir. Özetle, Can’ın *anlama* problemi dahil olduğu bu etkileşimin düzenlenme yollarına hâkim olmamasıyla ilgilidir. Kısacası, Can’ın katıldığı bu etkileşimin öğretmenle karşılıklı oluşturulmasına *katılım yetkinliği* yoktur.

Fakat, bu Can’ın hiçbir etkileşim yeterliliğinin olmadığı anlamına gelmez. Can’ın görebildiği bir kültürel bağlam elbette var. Her şeyden önce, köy ortamlarındaki karşılıklı etkileşimlerde öğretmenin sorusu yersiz bir sorudur. Çünkü, bu bağlamlarda ismini zaten bildiğin bir kişiye ismini sormanın bir sebebi olamaz. Can bu nedenlerden dolayı öğretmenin soruyu sorma bağlamını çözemiyor, çözebilmesi içinse sınıf kültürüne yetkin olması gerekmektedir. Böylesi bir yetkinlik sınıflardaki sosyal kimliklere düşen katılım rollerini bilmeyi gerektirmektedir. Her insanın yaşantı yollarını bilmediği bir toplumda, kendisinden beklenen katılım yollarını kestiremediğinde, kendisine düşen

etkileşim sırasını uygun bir şekilde savuşturmaya çalıştığımız durumlar olmuştur (örneğin yurt dışına çıktığımızda). Benzer şekilde, Can sessiz kalarak konuşma sırasını geçiştirmek zorunda kalıyor.

Yetersizlik Hakkında

Bu etkileşimde Can'ın göremediği bir kültürel yapı olduğu doğrudur, fakat bu durum Can'ın hiçbir şey göremediği, anlayamadığı ve kendisinin hiçbir etkileşimsel yeterliliği olmadığı anlamına gelmez. "İsmin ne?" sorusunun kendi ailevi/mahalli çevresindeki günlük hayatta nasıl anlaşılacağını biliyor çünkü sorulma sebeplerini anlıyor. Hatta yukarıdaki etkileşim esnasında *kendisinin anlayamadığı bir etkileşimsel düzen* olduğunun da farkında ve bu verdiği bedensel tepkilerde açıkça görülüyor (yüz kızarması, soran gözlerle çevredekilere bakması). Kısacası her birey gibi Can'ın da *etkileşimsel yeterliliği* var, bu öğretmenin beklediği türden bir yetkinlik olmasa bile... Can bu yeterliliklerini ailevi ortamlarını şekillendiren kültürün gündelik etkinliklerini oluşturan etkileşimlere katılımları yoluyla kazanmıştır, bu katılımın doğası başlangıçta *meşru sınırlarda katılım* (Lave & Wenger, 1991) olsa da zamanla daha tecrübeli aile üyelerinin sağladıkları rehberlik ve yönlendirmeler sayesinde kendi yetkinliğini geliştirmiştir.

Kısacası, Can'ın sadece *yetersizlikler* çerçevesinde algılanması doğru değildir. Burada öğretmenin göremediği bir gerçeklik vardır: *ister kültürel ister içerik temelli olsun her öğretim etkileşim sonucu gerçekleşir ve dolayısıyla Can'a yeni bilgiler ve yeterlilikler edindirmenin yolu onunla etkileşim kurmaktan ve etkileşimde kalmasını desteklemekten geçer*. Oysa öğretmen Can'ın evden getirdiği, var olan etkileşimsel yeterliliklerinin farkına varıp, Can'ın okula üstüne yeni becerilerin eklenebileceği bir temelle gelmiş olmasının değerini bilmek yerine, Can'ın bu zenginliğini bireysel bir kusura dönüştürmektedir.

Öğretmen Hakkında

Öğretmen Can'ı kendisiyle birlikte "kendi hakkında konuşma" oyunu diyebileceğimiz bir oyunu oynamaya çağırıyor. Sınıflarda sınıf üyelerinin tamamına açık olacak şekilde sıklıkla oynanan bu tür rol oyunları sayesinde öğrenciler topluluğunun tamamı bir gösteri seyretmiş olur. Bu gösteride sorulan sorularda ve verilen cevaplarda sınıfın diğer üyelerinin kendilerinden beklenen performansla ilgili çıkarımlar yapması sağlanır.

Öğretmen, Can ile birlikte oynayacağı bu oyun sayesinde sınıftaki öğrenci topluluğuna "Modern dünyada toplum içinde kendimiz hakkında nasıl konuşuruz, hangi özelliklerimizi belirtiriz, hangi sırayla belirtiriz" hakkında bir ders vermeye çalışmaktadır (eğer Can katılabilseydi...). Bu tür oyunlar sayesinde öğretmenler dersi *bir ya da birkaç çocuk aracılığıyla sınıfın tamamına* verirler. Daha önce sözü edilen, modern zamanların bir sosyal mühendislik icadı olan *eşzamanlı eğitim/öğretim* (Hamilton, 1989) tam da bu şekillerde, tam da bu yollarla yapılmaktadır.

Özetle, dersin gerçekleşebilmesi için Can'ın rol oyununa katılabilmesi gerekmektedir. Fakat Can sınıflarda öğretmenle yapılan etkileşimlerin *bireysel* temelde olmadığını; derslerin *sınıf dolusu bir öğrenci topluluğuyla* işlendiği için herhangi bir andaki etkileşime *doğrudan* katılan bir öğrencinin katılımlarını öğrenciler topluluğu birimi adına yapması gerektiğini bilmemekte/anlayamamaktadır. Dolayısıyla, kendi katılımlarını "falanca köylü, falanca ailenin çocuğu" gibi kendisini bireysel olarak tanımlayan özelliklerini yansıtan bir pozisyondan değil; kurumsal bir kimlik olan 'öğrenci' pozisyonundan, diğer bütün öğrencileri temsilen, onların da kendisiyle aynı anlarda öğrenmelerini sağlayacak şekillerde yapması gerektiği gibi kültürel ve bağlamsal detayları göremez/anlayamaz.

Can, sınıf kültürüne henüz yeterlilik kazanmadığı için öğretmenin kendisinin adını zaten biliyor olmasının (bireysel tanışıklık) sınıflarda ders vermek amacı için *hiçbir* önemi olmadığını anlayamaz.

Can sınıfta bir öğrencidir, dolayısıyla sınıfın öğretiminden sorumlu yetişkin rolünü üstlenmesi beklenemez. Gelişim süreci devam eden bir çocuğun kullandığı dili ve etkileşim tarzını sorgulaması, kendi tarzından farklı kültürel tarzlar olduğunun farkına varması beklenemez. Çocuktan beklenen kültürel olarak maruz kaldığı etkileşim tarzlarını kapması ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmesidir. Can'ın bunu başarıyla yaptığı köy hayatına hâkim olmasından anlaşılmaktadır. Çocukluk dediğimiz kavram, dil de dahil kültürel yollarımızı toplumsal hayatımızın bir aracı olarak kullanmayı öğrendiğimiz dönemi yansıtır. Fakat, sınıf üyelerinin öğretiminden sorumlu *yetişkini* olan öğretmen de çocuklar gibi, sınıf kültürüne kendi hakimiyetini mutlak görmektedir. Öğretmen etkileşimin kesimler arasında değişiklikler gösteren kültürel bir yapı olabileceği ihtimalini sorgulamamaktadır. Öğretmenin, Can'ın problemini göremeyişinin altında yatan neden budur. İkili arasındaki anlaşma probleminin temelinde yatan bu nedendir. Oysa, çok kültürlü bir bakış açısı etkili bir öğretmenlik yapabilmenin zaruri bir gereğidir. Dolayısıyla, öğretmenin Can'ın her insanda var olan *kişinin kendi ismini bilme yeteneğine* sahip olmadığına dair sözleri gerçeği yansıtmamaktadır.

Sessizlik Hakkında

Can'ın sessizliğinin ne kendisine sorulan sorunun *içeriğiyle* ne de sorunun kelime ya da cümle yapısıyla bir ilgisi olmadığı açıktır, çünkü Can, ismiyle çağrıldığında tahtaya kalkmıştır. Öyleyse Can'ın *anlama* problemi ne bireysel gelişmişlik düzeyini ne de zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişmişlik düzeyini yansıtıyor olamaz. Oysa, geleneksel dil biliminde, dil denilen olgu ve insanın dil aracılığıyla anlaşıyor olması kelimeler ve cümle yapısıyla (gramer) açıklanmaktadır (örn., Chomsky, 1959). Burada sunulan analizde ise bu bakış açısının büyük ölçüde sınırlı olduğu ve insan sosyal hayatı ve etkinliklerinin doğasını anlamlandırmakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Oysa, burada sunulan etkileşimde de görüldüğü gibi karşılıklı anlaşmanın cümleden çok daha *öte* özellikleri barındırdığı; karşılıklı insanları ilişkilerinde birbirine bağlayan *anlamaların dilin soyutlanmış yapısında değil, gerçek etkileşimlerdeki somut kullanımıyla* gerçekleştiği açıkça görülmektedir (bkz. Austin, 1962; Bakhtin, 1981; Gumperz, 1977; Hymes, 1997; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sinclair & Coulthard, 1975).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenin Can'ın sessizliğini yanlış yorumlamasının nedeni, sınıf kültürüne olan kendi yeterliliğini mutlak görmesi ve sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermesidir. Sanki kültürel *anlayışlarla* doğulmuş gibi günlük etkinliklerimizi yapılandıran ve karşılıklı etkileşimlerimizi düzenlemede kullandığımız *anlayışlar (kültürel bilgiler)* doğuştan gelmiş gibi ya da bu özellikler doğanın birer bağışımı gibi... Sosyal-kültürel yetkinliklerini mutlak gören (sorgulamadan kabullenen) her birey gibi öğretmen de kendi bireysel katılım yetkinliğini geçmişte yaptığı katılımlar aracılığıyla edinmiştir ve geçmişteki bu öğrenme *sürecini* unutmuş gibidir. Oysa, sınıfların *yetişkinleri* olarak ve sınıfın eğitim ve öğretimden *sorumlu* aktörleri olarak öğretmenlerin böyle bir ayrıcalıklarının olması kabul edilemez bir durumdur. *Eğer toplumsal eğitimin niteliği ve geleceğimizin garantisi olan çocuklarımızın sağlam ve adil bir eğitimden geçmesi öğretmenlerimizin niteliğiyle doğrudan ilişkiliyse, öğretmenlerin sınıfları şekillendiren etkileşim düzenlemelerini geniş bir perspektiften görebilmesi, çocuklarla etkileşimlerini çocukların kültürel bakış açısından da yorumlayabilmesi önemli ve gereklidir.*

Öbür taraftan, öğretmen Can'ın kendi ismini bilmekten mahrum olduğunu, dolayısıyla derinlerde yatan bireysel yeteneklerinde bir problem olduğunu ima etmektedir. Burada bir "bilememe" elbette söz konusudur ama bunun "adını bilmemeyle" bir ilgisi yoktur. Bu çalışmada sunulan etkileşimde yaşanan güçlük, Can'ın objektif olarak zor olan bir durumla karşılaşmasıyla ilgili değildir. Can'ın zorluğu, geleneksel ortamlarda yetişen çocukların kendilerini farklı bir sosyal-kültürel düzenin içerisinde bulmalarıyla ilgili bir zorluktur. Bu çocukların okula geldiklerinde hiçbir etkileşim yeterlilikleri olmadığını varsaymak büyük bir yanılgı olur, çocuklar okula etkileşimsel aktörler olarak gelmektedirler. Etkileşim kabiliyeti ve hakimiyeti insana özgü, hayatın olağan koşulları altında her türden insani yansıtan bir özelliktir. Fakat, etkileşimlerin nasıl düzenlendiği bir kesimden ötekine değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısıyla, bu çocuklar okula belli (ailelerinden edindikleri) bir etkileşim yetkinliğini bilerek gelmektedirler. Ev ortamlarında geçerli bu etkileşim düzenleri, modern sınıflardakinden farklı katılım yetkinlikleri gerektiren sosyal yapılarıdır. Sınıf düzeninin katılım yolları nasıl ki öğretmen için sorgulanamayacak kadar açık ve net ise çocuklar için de kendi yolları öylesine açık ve nettir. Bilmedikleri bir sosyal-kültürel düzen içerisine girdikleri halde, bir rehberlik bulamadıkları için çocuklar zaman zaman *hiçbir şeyi* anlayamaz hale gelebilmektedirler.

Söz konusu zorluk sadece bu köyün çocuklarını yansıtan bir problem değildir; bunlar ailevi ve mahalli kültürleri okullara ve modern kültüre uzak olan dünyanın bütün çocukları için geçerli zorluklardır (Au, 1980; Au & Kawakami, 1994; Delpit, 1995; Erikson & Shultz, 1981; Heath, 1983; Michaels, 1981; Philips, 1972). Bu nedenlerle, özellikle modern sınıf kültürüne uzak sosyal gruplardan gelen çocukların eğitim öncelikleri *ders etkinliklerine katılım yollarını edinmelerinde* olmalıdır (Mehan, 1979, 1980). Çünkü, çocukların ders içeriklerini öğrenebilmeleri için kültürel ve katılımı ilgili öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Kısacası, Can aracılığıyla yüzleştiğimiz problem çok daha yaygın, daha geniş çaplı, toplumsal eğitimimizin niteliğini derinden etkileyen bir problemdir. Bunun çözümü ise ne çocuklarda ne de ailelerinde yatmaktadır. Çözüm, eğitim ve öğretimi sağlamaktan sorumlu olan öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinde aranmalıdır. Eğitim fakülteleri her türden çocuğa hitap etme yeteneğinde olan ve kültürel olarak farklı çocukları zamanla ortak bir kültürel zeminde buluşturmayı amaçlayan öğretmenler yetiştirmelidir.

Bu çalışmada sunulan etkileşim analizi, modern ve geleneksel düzlemde bölünmüş çocukların eğitim hayatlarını ve yaşadıkları problemleri yansıtan çarpıcı bir örnektir. Ders etkinliklerini yapılandırın, karşılıklı etkileşimleri şekillendiren sosyal ve kültürel yolların öğretmenler tarafından sorgulanmıyor oluşu sadece öğrencilerin eğitim içeriklerine erişimini değil, toplumsal modernleşme sürecini de yavaşlatmaktadır. Sunulan analiz ve varılan sonuçlar biz eğitim araştırmacılarına da önemli sorumluluklar yüklemektedir. Ders etkinliklerine katılımı düzenleyen sosyal-etkileşimsel düzenlenmelerin ve sınıf düzeninin araştırma konusu olarak ele alınması, bu altyapının hem konu içeriklerinin öğretimiyle ilişkisinin hem de toplumun farklı kesimlerinden gelen çocukların okul sınıflarına uyumlarıyla ve zamanla ortak bir toplumsal zeminde birleşmeleriyle ilişkisinin incelenmesi eğitim araştırmalarının öncelikli konuları arasında yer almalıdır. Sorgulamadan kabullenme eğiliminin zamanla değişmesi ancak, eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin, milli eğitim alanındaki politika yapıcılar ile MEB teşkilatında görevli uygulamadan sorumlu yöneticilerin ve öğretmenlerin dikkatlerinin eğitimin altyapısı olan sosyal ve kültürel özelliklere çekilmesiyle mümkün olabilir.

Bilindiği gibi, Anayasamızın 42'inci maddesinde "Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi" bir temel hak olarak yerini almıştır. Bu düzenlemeyle, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği hukuken güvence altına alınmaktadır. Anayasada gösterilen bu hedeflere ulaşmak ise biz eğitimcilerin sistemli ve organize

çalışmalarına bağlıdır. Burada sunulan analizler doğrultusunda bakıldığında, *eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve Atatürk'ün öngördüğü modern uygarlık seviyesine ulaşma hedefinin layıkıyla sağlanabilmesinin* ancak ve ancak eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarının dikkate alınmasıyla mümkün olabileceği anlaşılmaktadır.

Kaynaklar / References

- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi* (8. Bs.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91-115.
- Au, K. & Kawakami, A.J. (1994). Cultural congruence in instruction. E. Hollins, J. King, & W. Haymen (Yay. Haz). *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* içinde (s. 5-23). Albany, NY: State University of New York Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press: Oxford, England.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1967). *The Social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Bowles, S., & Gintis, E. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1977/1981). When is a context?: Some issues and methods in the analysis of social competence. J.L. Green, C. Wallat (Yay. Haz.). *Ethnograph and language in educational settings*, (s. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Foucault, M. (1975/1979). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Francis, D. & Hester, S. (2004). *An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction*. London, UK: Sage Publications.
- Gillis, J. (2009). Transitions to Modernity. J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Yay. Haz.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* içinde (s. 114-126). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. The University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf adresinden erişildi.
- Gumperz, J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. M. Saviile-Troike (Yay. Haz.). 28. *Annual Round Table Monography Series on Languages and Linguistics* içinde. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hamilton, D. (1989). *On simultaneous instruction and the emergence of class teaching: Toward a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974/1997). *The foundations of sociolinguistics: Sociolinguistics ethnography*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lewis, B. (1961). *The Emergence of Modern Turkey*. London: Royal Institute of International Affairs.
- McDermott, R.P. (1974). Achieving school failure. G.D. Spindler (Yay. Haz.). *Education and cultural process* içinde (s. 111-135) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McDermott, R.P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- McDermott, R.P., & Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 324-348.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The ethnomethodology of the human reality constructor*. New York: Wiley.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language Socialization*, 10(3), 423-442.
- Moerman, M. & Sacks, H. (1971/1988). On "understanding" in the analysis of natural conversation. M. Moreman (Yay. Haz.). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis* içinde (s. 180-186). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Payne, G., & Hustler, D. (1980). Teaching the class: The practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 49-66.
- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. Cazden, John & Hymes (Yay. Haz.). *Functions of Language in the Classroom* içinde (s. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Rist R. (1972). Social distance and social inequality in a ghetto kindergarten classroom. *Urban Education*, 7(3), 235-260.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Slavin, R. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A. (1759). *The Theory of Moral Sentiments*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire 1839-1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden; Boston; Koln: Brill.
- Stahl, S.A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of Whole Language. *Educational Researcher*, Vol. 28(8), 13-22.
- Yahşi, Z. (2011). *The Village School and Village Life: An Ethnographic Study of Early Childhood Education*. Doktora tezi, Ohio State University. Columbus, Ohio.
- Yahşi, Z. (2016). Etnografya. Prof. Dr. Ahmet Saban & Doç. Dr. Ali Ersoy (Yay. Haz.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s.151-208). Ankara: Ani yayıncılık.
- Zeiher, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Yay. Haz.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* içinde (s. 114-126). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Yazar

Öğretim Gör. Dr. Zekiye Yahşi

İletişim

Dr. Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yenimahalle, Ankara yahsi.1@icloud.com

Summary

This paper presents an analysis of interaction between an eight-year-old second grader and his teacher in an elementary school serving a small farming community in a rural village in southern Turkey. The classroom serves first, second and third graders in a mixed-grade format, by a single teacher. The boy is invited to the board by name, and the interaction ends abruptly as the child fails to provide answers to the teacher's questions. The failure stems from the cultural distance between the home community and the classroom context.

The purpose of the paper is to show that interaction fails due to the failure of common understanding between the parties, as a result of differences in cultural expectations regarding the organization of interactions. Thus, cultural distance between the teachers' expectations and the communities it serves is a highly foundational ground in teaching and learning practices within classrooms. These cultural differences are also analyzed with respect to the modernizing role of schooling in traditional communities.

In short, the culture of the village community is oriented to the traditional forms of social participation, while classroom context is oriented to the modern forms. That is, schools and school classrooms in our contemporary times are modern institutions where modern forms of social participation are practiced, thus, promoted; and hence, we encounter schooling as a modernizing agent. Therefore, individuals in traditional communities face modern forms of social organization, its related roles, the rights and responsibilities thereby associated with these roles, for the first time in school classrooms. Such encounters, besides having a modernizing effect, also shows internal problems related to the day to day teaching and learning practices of classrooms. As the children enter school having already developed a form of competence for interacting with others, which is practiced in their home settings, they find themselves incompetent to the forms of participation upon school entry. Due to the distance between these two forms of participation, children do not know how to navigate in these newly encountered contexts. In the hands of teachers who take their own competence for granted, the day to day workings of classroom education turns problematic, both for the children and their teachers; also effected in the process is the modernizing role of schooling.

The interaction analyzed in this paper is taken from a large-scale ethnographic study that lasted throughout the second semester of an academic year. The author as the single researcher conducted participant observation on a daily basis throughout the semester, taking notes of the happenings both in and outside of classroom and the school. The researcher also carried ordinary conversations with the teacher and students as well as the family members and the village community. In order to save the details of observed events and the issues that came up during conversations, the researcher took daily notes. Classroom lessons were also recorded on videotapes for later and closer analysis. However, at times lesson events were simply penned by the researcher when it was more convenient. The data analyzed in this paper comes from these field notes.

The analysis shows that as the teacher invites the boy up to the front of the room by calling his name, he is interested in establishing a model of conversation on "how we introduce ourselves," and, of course, the model is a modern form for self-introductions. The teacher thereby tries to establish a *demonstration* for the entire class of students to witness, thereby to learn from, through a role-playing enactment. However, not knowing the classroom culture well, the child does not understand the teacher's motivation and as he interprets the teacher's interactional moves from his own worldview that reflects the cultural context of his family settings, thus he fails to provide an answer to the teacher's first question, which asks him of his name. If the boy was able to participate in

accordance with the role assigned to himself, this would have been the first question in a series of questions. As the child produces no answer but silence in his turns to speak, the teacher sends him back to his seat after repeated tries. Meanwhile, the teacher accuses of the boy of “not knowing his own name.” The findings show that problematics associated with the establishment of common understanding between the teacher and the child has to do with the differences in cultural orientations regarding how interactions are organized.

The paper ends with the conclusion that the teachers’ orientations for taking classroom forms of social participation for granted is a foundational problem facing our educational system, because such a tendency blinds the teachers to the impact of such novel forms on children’s participation in classrooms, who are newly encountering these forms. It is proposed that such a problem needs to be dealt with by the institutions of teacher preparation programs, namely the Faculties of Education in Turkish context. Further, it is proposed that inclusion of courses on social and cultural foundations of education is needed in the educational program of teachers, as this is the only way for future teachers to understand the importance of having an eye on the nature of interaction between the expectations of school classrooms and the cultural dispositions of the communities they serve. Only then, the teachers become fully equipped to provide the kind of guidance being able to act as cultural mediators, rather than simply as agents for doing the teaching. It is through such evolution in the educational faculties that the goals envisioned by the national constitution for the equality of education for all children in the nation can be achieved.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açıdan Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma*

Candidate Teachers' Views on Professional Achievements in Instructional Technologies and Material Design A Qualitative Study

Abdülkadir Uzunöz**

Vedat Aktepe

Mevlüt Gündüz

To cite this article/Atf için:

Uzungöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339.
www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s14m

Öz. Bu araştırmanın amacı, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini farklı boyutlarda incelemektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerini detaylı sunmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan "Özel durum çalışması" yöntemi kullanılmıştır, veriler "Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu" ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ÖTMT dersinin mesleki kazanımlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bunlar: ÖTMT dersinin; Mesleki açıdan kazandırdıkları, bireysel ve sosyal gelişimleri, eğitim ortamına bakış açılarını değiştirmeleri, materyal geliştirme projesi, materyal kullanma yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme programında gerekli görme nedenleridir. Ayrıca öğretmen adaylarından alınan görüşler cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan toplam 361 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adayları ÖTMT dersinin mesleki açıdan; kolaylık, etkililik, deneyim, kalıcılık, somutluk, verim, eğlence, hâkimiyet, hayal gücü, görseellik, materyal, el becerisi, yaklaşım, fayda, yardım, anlaşılabilirlik gibi çok farklı boyutlarda mesleki açıdan kazanım sağladığını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının ÖTMT dersi sayesinde; bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, eğitim ortamlarına bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği, yaptıkları projelerle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyete göre mesleki kazanımların büyük oranda benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi, mesleki kazanımlar, öğretmen adayları

Abstract. The aim of this research is to examine the views of the prospective teachers from different aspects regarding of Professional gains Instructional Technologies and Material Design (ITMD). In the research, "Special Case Research", one of the qualitative research approaches, has been used in order to present the opinions of the prospective teachers in detail, data have been collected via "Semi-structured student interview form". Content analysis has been used in the analysis of qualitative data. In this context, opinions of the teacher candidates regarding the professional gains of ITMD course have been taken. This are the reasons that ITMD is necessary for Professional gains, individual and social development, changes in their attitudes towards the educational environment, material development project, material utilization competencies and teacher training programs. In addition, opinions from teacher candidates have been analyzed according to gender. The study group of this research consists of 361 students in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University of Education Faculty. As a result of the research, prospective teachers stated that ITMD course has provided in the aspect of profession with various dimensions such as convenience, effectiveness, experience, permanence, concreteness, efficiency, entertainment, dominance, imagination, visuality, material, hand craft, approach, benefit. Once again, thanks to ITMD course, it has been seen that prospective teachers developed their critical and creative thinking skills through projects, changed their point of views positively towards educational environment and contributed to their individual and social development. In addition, it can be said that Professional gains show great similarities according to gender.

Keywords: Teaching technology and material design course, professional gains, teacher candidates

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.07.2017

Düzeltilme: 31.10.2017

Kabul Tarihi: 14.11.2017

* Bu çalışma, 8-10 Mayıs 2017 tarihinde Kıbrıs'ta düzenlenen 16th International Primary Teacher Education Symposium'unda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar / Correspondence: Doç. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye, e-posta: a.uzunoz@nevsehir.edu.tr

Giriş

Öğretim teknolojisini, sınıf ortamında kullanmanın önemi günümüzde yadsınamaz bir gerçek olduğu gibi, öğrenme-öğretme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretim teknolojisi sınıf ortamındaki öğretme işini etkili hale getirdiği gibi, öğrenmeyi kalıcı kıldığı ve yapılandırıcı öğrenme sürecine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda Sönmez, Çavuş ve Merey (2009) derste, öğretim teknolojisinin etkili kullanılmasının öğretim sürecini verimli kılacağını, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca eğitim sürecine de bütünlük kazandıracaktır.

Rakes, Fields and Cox (2006) öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, karar verme gibi üst biliş becerilerinin gelişmesinde, yine bilimsel araştırma becerilerinin ve düşünme becerilerinin gelişmesinde eğitim teknolojileri önemli yararlar sunmaktadır. Son yıllarda gerek yükseköğretim kurulu (YÖK) gerekse Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim teknolojilerine, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına ve materyal tasarımı konusuna ayrı bir önem vermektedir.

Okullarda etkili öğrenme ortamlarını hazırlamak öğretmenlerin görevleri arasındadır. Öğretmenlerin dersin konusu, amaçları ve kazanımları doğrultusunda materyalleri kendilerinin hazırlamaları ya da olan hazır materyalleri kullanmaları öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse olan ilgisini çekmekte, akademik başarıyı arttırmakta ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalara göre (Apperson, Laws and Scepanisky, 2006; Audrey, 2008; Cezayirli, 2014; Cohen, 1992; Kablan ve Topan, 2013; Kurtdede Fidan, 2008; Öztürk, 2012; Suydam and Higgins, 1977) hazırlanan materyaller derslerde kullanıldığında **aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği**, öğrencilerin derse bakış açısının olumlu yönde değiştirdiği, akademik başarı açısından olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin okul ortamında çalışması ve hazırladıkları materyalleri derste sunmaları, öğrencilerin materyal hazırlama konusundaki sorumluluklarını ve motivasyonlarını arttırmaktadır.

Teknolojinin eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin her geçen gün daha fazla gözlemlendiği ve hissedildiği günümüzde, öğretmenlerin teknoloji ile ilgili belli düzeyde bilgilere, becerilere ve yeterliklere sahip olmaları gereklidir (Özen, 2013). Bu bağlamda ders sürecinde materyallerin kullanılması öğrencilerin duyu organlarına hitap edecek, teorik konuların daha kolay anlaşılır ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğrenme sürecinin eğlenceli olmasına katkı sunacaktır (Çoban ve İleri, 2013).

Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde belirlenen mesleki derslere ek olarak, Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öğretmen eğitimi programına 1998 yılından itibaren zorunlu meslek dersi olarak dâhil edilmiştir (YÖK, 1998). İlk olarak 1998 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması ve daha sonra 2012 yılında zorunlu eğitimin 4+4+4 (ilkokul + ortaokul + lise) olarak toplam 12 yıla çıkmasıyla beraber, bu kademelerde görev yapacak olan öğretmenlerin mesleki eğitimleri ayrı bir önem kazanmıştır. Teknolojik gelişmeler ışığında eğitim fakültesi derslerinin ve ders içeriklerinin güncellenmesi, etkili ve verimli bir şekilde derslerde uygulanması gerekmektedir. Bu anlamda Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi iki saat teorik, iki saat uygulama ve 3 kredilik bir ders olarak eğitim fakültesi öğrencilerine okutulmaktadır. Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde 4.yarıyıldan itibaren, Fen bilgisi öğretmenliği ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde ise 5.yarıyıldan itibaren meslek bilgisi dersi olarak yer almaktadır.

ÖTMT dersinin amacı; Öğretim teknolojilerinin alan eğitimine entegrasyonu konusunda öğretmen adaylarını bilgi sahibi yapmak, öğretim teknolojilerinin ve materyallerin öğrenme ve öğretmedeki

yeri ve önemi hakkında bilgi kazandırmak, öğretmen adaylarına öğretimde kullanabilecekleri materyalleri tasarlama, geliştirme ve uygulama becerisi kazandırmak, bilgisayar destekli öğretim konusunda yöntem ve teknik bilgisi kazandırmaktır. Dersin öğrenme çıktıları ise; Alan eğitimine yönelik öğretim teknolojilerini tanıyabilir. Özel bir alanda teknolojik araçlardan yararlanabilme becerisi edinir. Belirli konularda özgün materyaller tasarlama ve geliştirme becerisi edinir. Geliştirdiği materyalleri nerede ve nasıl kullanacağı konusunda bilgi ve beceri edinir. Bilgisayar yazılımlarını tanıyabilir ve değerlendirebilir. İnternette eğitim amaçlı yararlanma yollarını tanımlayabilir. Materyal tasarlama ve geliştirme kavramlarını tanımlayabilir (www.nevsehir.edu.tr). Yüksek Öğretim Kurulu (2007) Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini şöyle açıklamaktadır:

- Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar,
- Öğretim teknolojilerinin özellikleri,
- Öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı,
- Okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi,
- Öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi,
- Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: Çalışma yaprakları, etkinlik tasarımı, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya VCD, DVD gereçleri, bilgisayar temelli gereçler,
- Eğitim yazılımlarının incelenmesi,
- Çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi,
- İnternet ve uzaktan eğitim,
- Görsel tasarım ilkeleri,
- Öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar,
- Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Alım (2013) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, öğretim teknolojilerindeki öğretmen adaylarını geliştirmeler hakkında bilgilendiren, aynı zamanda materyal hazırlama ve kullanma konusunda öğretmen adaylarına yol gösteren ve fırsat sunan bir derdir. Yazar (2015) ise, öğretmen adaylarının ÖTMT dersinden azami derecede faydalanabilmesi için, dersin öğrenci merkezli işlenerek öğrenciyi aktif hale getirmesini, etkinlik uygulamalarının artırılmasını ve sınıflarda güncel araç-gereç ve materyallerin bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özellikle öğretim teknolojilerinin derslerde kullanımı ve dersle ilgili materyallerin tasarlanması konusu üzerinde önemle durmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültesinde okutulan Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersine yönelik öğretmen adaylarının bu dersle ilgili görüşleri önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini farklı boyutlarda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. ÖTMT dersinin *mesleki açıdan kazandırdıklarına* ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. ÖTMT dersinin *bireysel ve sosyal gelişime* ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. ÖTMT dersinin *eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirmesine* ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

4. ÖTMT dersinde yer alan *materyal geliştirme projesine* ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. ÖTMT dersini aldıktan sonra *materyal kullanma yeterlilikleri* ile ilgili aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. Aday öğretmenlerin ÖTMT dersini *öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerine* ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini farklı boyutlarda incelemektir. Bu anlamda görüşleri detaylı sunmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan “Özel Durum Çalışması” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, tek bir analiz birimi olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ele aldığından özel durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni ile yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışması, bir sınıf veya örgüt gibi doğal bir çevre içinde yapılır ve çalışmaya konu olan olay ve ortamları bütüncül bir yaklaşımla ele almayı hedefler (Hartley, 1995; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma grubu

Çalışma grubu; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 111 öğrenci, Sınıf Öğretmenliği 102 öğrenci, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 62 öğrenci, Matematik Öğretmenliği 38 öğrenci, Türkçe Öğretmenliği 48 öğrenci olmak üzere toplam 361 öğrenciden oluşmaktadır. Zaman ve emek yönünden evrenin bütününe ulaşmada zorluklar olduğundan, evreni temsil eden örneklem olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ilgili bölümlerinde okuyan lisans öğrencileri alınmıştır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili farklı alanlardan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylece ÖTMT dersine yönelik farklı görüşler ortaya konulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Branşlara Göre Dağılımı

Bölüm/Anabilim Dalı	Aday Öğretmen Sayısı
Fen Bilgisi Öğretmenliği	111
Sınıf Öğretmenliği	102
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	62
Matematik Öğretmenliği	38
Türkçe Öğretmenliği	48
Toplam	361

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Kolburan Geçer (2010) tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Formu” kullanılmıştır. Görüş Formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan aday öğretmenlerden özgün cevaplar alabilmek için yarı yapılandırılmış sorular tercih edilmiştir. Aday öğretmenlere; Öğretim Teknolojileri ve Materyal

Tasarımı (ÖTMT) dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin görüşleri, ÖTMT dersinin bireysel ve sosyal gelişime ilişkin görüşleri, ÖTMT dersinin eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirmesine ilişkin görüşleri, ÖTMT dersinde yer alan materyal geliştirme projesine ilişkin görüşleri, ÖTMT dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri ile ilgili kendilerini değerlendirmeleri ve ÖTMT dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Cümleler alt alta yazılmış. Benzerlik ve farklılık taşıyan ifadeler bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen ifadeler için temalar oluşturulmuştur. İfadeler grupları ve oluşturulan grupların temaları aynı alanda çalışan başka araştırmacıların hakemliğine başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Diğer taraftan, araştırma bulgularının iç güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla aday öğretmenlerin görüşlerine temaların altında doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir. İçerik analizinde güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla genellikle kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmaktadır. Görüşme dökümlerinin yazılması işlemleri tamamlandıktan sonra, görüşme soruları temel alınarak görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak her katılımcıya ait görüşme dökümü formunu okuyarak ilgili görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği işaretlemişlerdir. Bu işlemden sonra araştırmacıların değerlendirmesi katılımcı gruba ait ilgili soruya verilen yanıt seçeneği kontrol edilerek, “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacılar ilgili sorunun aynı yanıt seçeneğini işaretlemişlerse görüş birliği, farklı seçenekleri işaretlemişlerse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014). Buna göre Uyuşum Yüzdesi (Kodlayıcı Güvenilirlik Katsayısı=Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı) x 100 formülünden yararlanılmıştır (Miles and Huberman, 1994). Her bir tema için .70 ve üzeri olan oranlar güvenilir olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) e göre güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış olduğu kabul edilir. Buna göre araştırmada formül kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (Uyuşum yüzdesi) 1.soru için .80, 2.soru için .76, 3.soru için .83. 4.soru için .77, 5.soru için .89. 6.soru için .92 olmak üzere toplamda tüm sorulardaki uyuşum oranı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar göz önüne alındığında Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Katsayısının (Uyuşum yüzdesi) yeterli olduğu söylenebilir.

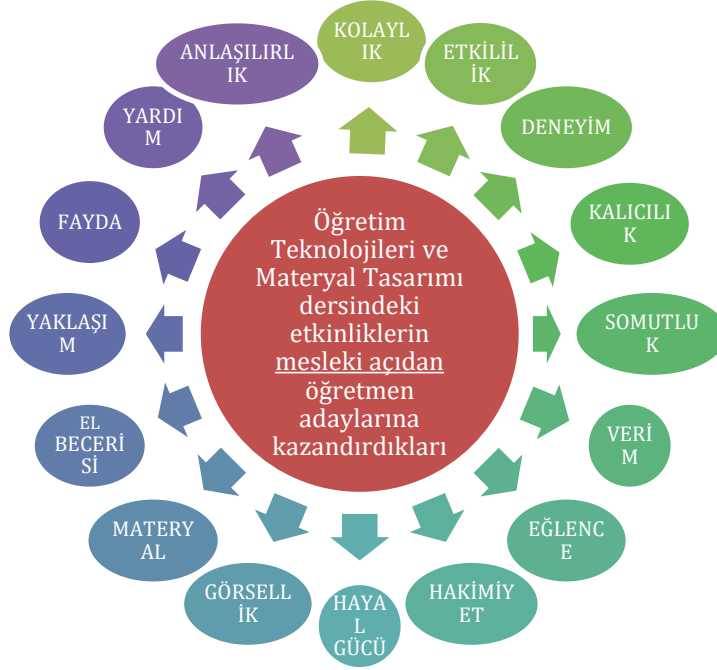
Bulgular ve Yorum

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin sınıf, sosyal bilgiler, Fen bilgisi, matematik ve Türkçe öğretmenliği anabilim dalı aday öğretmenlerinin görüşleri farklı boyutlarda incelenmiştir. Şöyle ki; aday öğretmenlerin “mesleki açıdan”, “bireysel ve sosyal gelişime katkı”, “eğitim ortamına bakış açısı değişimi”, “materyal geliştirme projesi”, “materyal kullanma yeterlilikleri”, “dersin programda yer alma gerekliliği” açısından öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersiyile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Tablo1, 2, 3, 4, 5, 6).

ÖTMT Dersine İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşleri

- *ÖTMT dersinin mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*

Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; kolaylık, etkililik, deneyim, kalıcılık, somutluk, verim, eğlence, hâkimiyet, hayal gücü, görsellik, materyal, el becerisi, yaklaşım, fayda, yardım, anlaşılabilirlik gibi çok farklı boyutlarda mesleki açıdan kazanım sağladığını belirtmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Mesleki Açıdan Öğretmen Adaylarına Kazandırdıkları.

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday Öğretmen: “Öğrencilere ders anlatımı konusunda deneyim elde ettirir, Mesleki olarak bir basamaktır. Etkili ve güzel bir hitap şeklidir.”

Aday Öğretmen: “Öncelikle öğrencilere daha verimli ders anlatımı gerçekleştirilip öğretmenin sınıfa daha hâkim olması sağlanır. Derse ve konuya hâkim olmasını bilgi sahibi olmasını sağlıyor.”

Aday Öğretmen: “Dersle ilgili teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olup daha iyi öğretim verebilirim. Daha etkili ve verimli ders anlatabilirim.”

Aday Öğretmen: “Öğrencilere yaklaşım ve ders anlatım bakımından kendimizi geliştirir. Etkili bir öğretim sağlar. Yani öğretimi, öğrenmeyi zenginleştirip verimlilik sağlar.”

Aday Öğretmen: “Dersi öğrencilere daha etkili bir şekilde sunmalarını olanak sağlar. Eğitim sürecinde öğretmenlerin ders işlemlerinde daha da canlılık ve işlenebilirlik getirir. Yenilikçi eğitim anlayışı doğar.”

- ÖTMT Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin bireysel ve sosyal gelişime ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; iletişim, bakış açısı, deneyim, özgüven, beceri, yardımcı, anlaşılabilirlik, verim, sosyalleşme, başarı, çok boyutlu

düşünme, yeni bilgi gibi çok farklı boyutlarda bireysel ve sosyal gelişimlerine katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Aday Öğretmenlerin Bireysel Ve Sosyal Gelişimlerine Katkıları

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday öğretmen: “Bireysel olarak öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımızı, onların öğrenmelerine nasıl yardımcı olabileceğimizi tecrübe etmemizi sağlıyor.”

Aday öğretmen: “Öğretmen adayını düşünmeye zorluyor, kendini geliştirmesine faydalı oluyor.”

Aday öğretmen: “Teknoloji ile iç içe olmayı verimli kullanmayı ve yarar sağlamayı öğretir.”

Aday öğretmen: “Teknoloji ile iç içe olması kişisel gelişim ve beceri açısından önemlidir.”

Aday öğretmen: “Öğretmenlik hayatında daha becerili ve başarılı olur.”

Aday öğretmen: “Bireysel olarak düşünce yapısını değiştirebilir. Sosyal olarak ise materyali sınıf önünde anlattığı için kendine güveni artar. Öğrenciler ile iletişimi kuvvetlenir.”

Aday öğretmen: “Farklı açılardan bakmayı kazandırır.”

Aday öğretmen: “Çok boyutlu düşüncelerini sağlar.”

Aday öğretmen: “Bireysel ve sosyal açıdan öğretmenlere bir gelişim, yeni bilgiler ve eğitim sürecinde kazanım sağlar.”

Aday öğretmen: “Daha pratik olurlar.”

- ÖTMT dersinin eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirmesine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; eğlenceli olma, etkili olma, faydalı olma, yaratıcı olma, alternatif olma, teknolojik olma, farkındalık, düzen, teorik,

uygulama bakış açısı kazanma, nesnellik, aktif eğitim, farklı ortam geliştirme, somut olma, pekiştirme yapma, tecrübe katma gibi farklı boyutlarda eğitim ortamlarına bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini belirtmişlerdir (Şekil 3).

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday Öğretmen: “Evet değiştirmiştir çünkü farklı ortamlar gördüm, sınıf ortamı çok farklı”

Aday Öğretmen: “Öğretmen adaylarının etkinlik kullanarak eğitim ortamını daha etkili kullanmasını sağlar.”

Aday Öğretmen: “Eğitim ortamında bakış açısı yönünden daha çok alternatif bilgiler ortaya çıkar.”

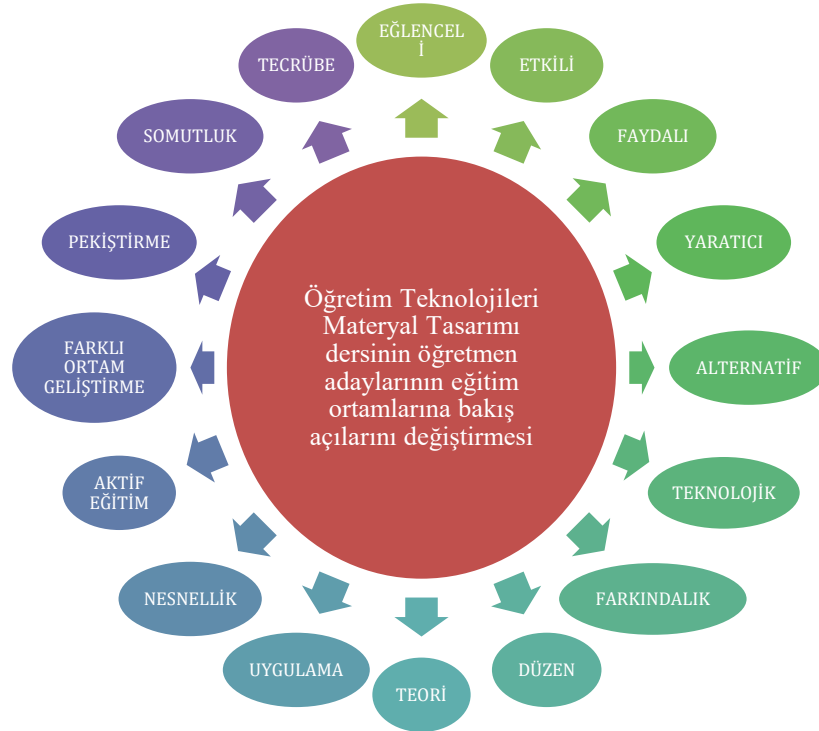
Aday Öğretmen: “Evet değiştirmiştir. Sonuçta alınan her ders farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.”

Aday Öğretmen: “Diğer adayları bilmiyorum ama benim bakış açımın değiştiği aşikârdır.”

Aday Öğretmen: “Ders almadan ve aldıktan sonraki bakış açıları arasındaki farkı görebiliyorum.”

Aday Öğretmen: “Tabi ki. Öğrencinin pasif olduğu klasik öğretim tekniği yerine daha farklı yollar keşfeder.”

Aday Öğretmen: “Farklı eğitim ortamları geliştirmeyi sağlar.”

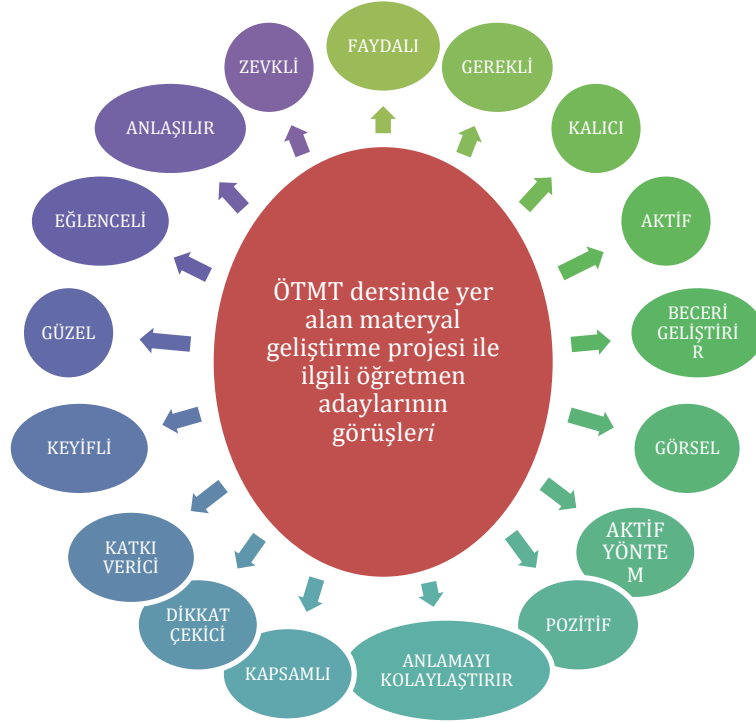


Şekil 3. ÖTMT Dersinin Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamlarına Bakış Açılarını Değiştirmesi

- ÖTMT dersinde yer alan **materyal geliştirme projesine** ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinde yer alan materyal geliştirme projesinin; faydalı ve gerekli olduğu, kalıcı öğrenmeye katkı verdiği, aktif öğrenmeyi

sağladığı, beceri geliştirdiği, görsellik oluşturduğu, pozitif olduğu, anlama-kavramayı kolaylaştırdığı, kapsamlı, dikkat çekici, katkı verici, keyifli, eğlenceli, güzel, anlaşılır ve zevkli olduğu şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir (Şekil 4).



Şekil 4. ÖTMT Dersinde Yer Alan Materyal Geliştirme Projesi İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday Öğretmen: “Bence öğretmen adayları için gerekli bir proje, daha çok materyaller görerek daha farklı alanlarda materyaller etkili hale getirilebilir. Bu proje örnek oluşturmak için gereklidir.”

Aday Öğretmen: “Öğretmen adayları için gerekli bir derstir.”

Aday Öğretmen: “Pozitif yönde olabilir diye düşünüyorum.”

Aday Öğretmen: “Bu ders görsel açıdan çocuklar için daha anlaşılır olur.”

Aday Öğretmen: “Konunun daha iyi kavranmasına yardımcı olur.”

Aday Öğretmen: “Kullanışlı olmalı sınıf ortamında yapılmaya uygun olmalı sınıftaki bütün öğrencileri kapsamalı.”

Aday Öğretmen: “Ders daha da eğlenceli olabilir. Derse katkısı çok fazla olur.”

Aday Öğretmen: “Biraz zorlansalar da keyif aldıkları bir ders.”

Aday Öğretmen: “Bence materyal tasarımı dersi eğlenceli ayrıca anlaşılır kılmaktadır ve öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirmektedir.”

Aday Öğretmen: “Bu ders öğretmen adayı için çok önemlidir. Çünkü ilkökul çocukları soyut şeyleri algılamakta güçlük çeker. Materyal ve görsel işitsel araçlarla bilgi daha iyi kavranır.”

- ÖTMT dersini aldıktan sonra **materyal kullanma yeterlilikleri** konusunda öğretmen adayları kendilerini değerlendirmelerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda öğretmen adayları kendilerini, yeterli, donanımlı, verimli, eleştirel, tecrübeli, bilgili, yetkin, nesnel, aktif ve bilinçli olarak değerlendirmektedirler (Şekil 5).



Şekil 5. ÖTMT Dersini Aldıktan Sonra Materyal Kullanma Yeterlilikleri Konusunda Öğretmen Adayları Kendilerini Değerlendirmesi

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday öğretmen: "Kendimi yeterli olarak geliştirdiğimi düşünüyorum."

Aday öğretmen: "Birincisi sınıfa göre bu dersi aldıktan sonra materyal kullanma yeterliliğim arttı."

Aday öğretmen: "Becerilerim daha da gelişmiştir."

Aday öğretmen: "Kendimi daha donanımlı ve bilgili hissettim."

Aday öğretmen: "Eleştirel bir biçimde değerlendirebilirim."

Aday öğretmen: "Derste daha aktif olmamı sağladı."

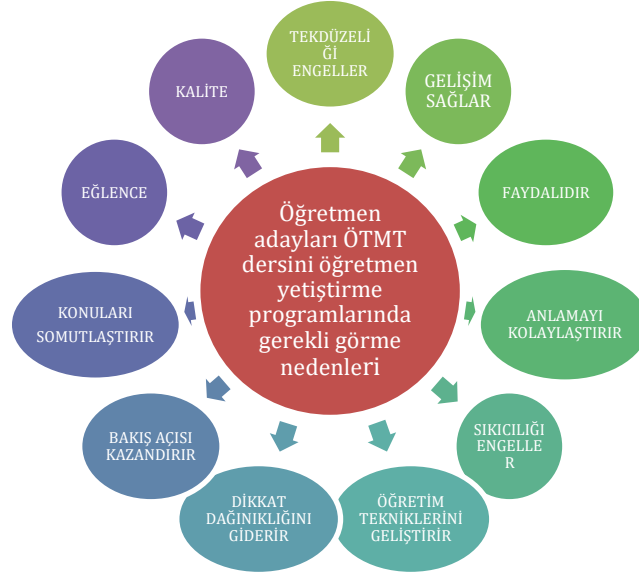
Aday öğretmen: "Dersler daha eğlenceli oldu."

Aday öğretmen: "Kalıcı öğrendim."

- Aday öğretmenlerin ÖTMT dersini **öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerine** ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenlere göre, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alma nedeni olarak, ders işleme tekdüzeliğini engelleme, öğretmen gelişimini sağlama, faydalı olma, öğrencisini anlamasını kolaylaştırma, sıkıcılığı engelleme, öğretim

tekniklerini geliştirme, öğrencilerin dikkat dağınıklığını engelleme, farklı bakış açısı kazandırma, konuları somutlaştırma, kaliteli ve eğlenceli kılma olarak görüş bildirmişlerdir (Şekil 6).



Şekil 6. Aday Öğretmenlerin ÖTMT Dersini Öğretmen Yetiştirme Programlarında Gerekli Görme Nedenleri

Bazı aday öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Aday öğretmen: “Bazı konuların somutlaştırılması ve eğlenceli hale gelmesi lazım. Bunu da materyal sayesinde başarabilirler.”

Aday öğretmen: “Kesinlikle biz bunları tamamen içselleştirmeliyiz ki çocuklara tam olarak öğretebileyim.”

Aday öğretmen: “Bence gereklidir çünkü bazen öğrencilerin dersten sıkıldığını görüyoruz. Bunun için bazı materyallerle öğretimi gerçekleştirilip öğrencinin dikkat dağınıklığı giderilmiş olur. Bu sebepten öğretmen yetiştirme programlarında gereklidir.”

Aday öğretmen: “Bence gereklidir. Nedeni ise öğretim tekniklerinin daha ileriye gitmesine neden olur.”

Aday öğretmen: “Gereklidir. Çünkü her öğretmen konu anlatır ama önemli olan öğrencinin anlayabileceği dilde anlatmaktır.”

Aday öğretmen: “Tabiki gereklidir. ÖTMG dersi en önemli derslerden biri diye düşünüyorum.”

Aday öğretmen: “Bence ÖTMG dersi etkilidir, etkili görmektedir çünkü onlara ders anlatma konusunda çok fayda sağlamaktadır.”

Aday öğretmen: “Bence çok gerekli bir ders. Kesinlikle öğretmen adaylarının alması gereken bir derstir.”

Aday öğretmen: “Bence gereklidir. Bu ders sayesinde öğretmen kendini geliştirmektedir. Tek düze ders anlatımından kurtulmasını sağlar.”

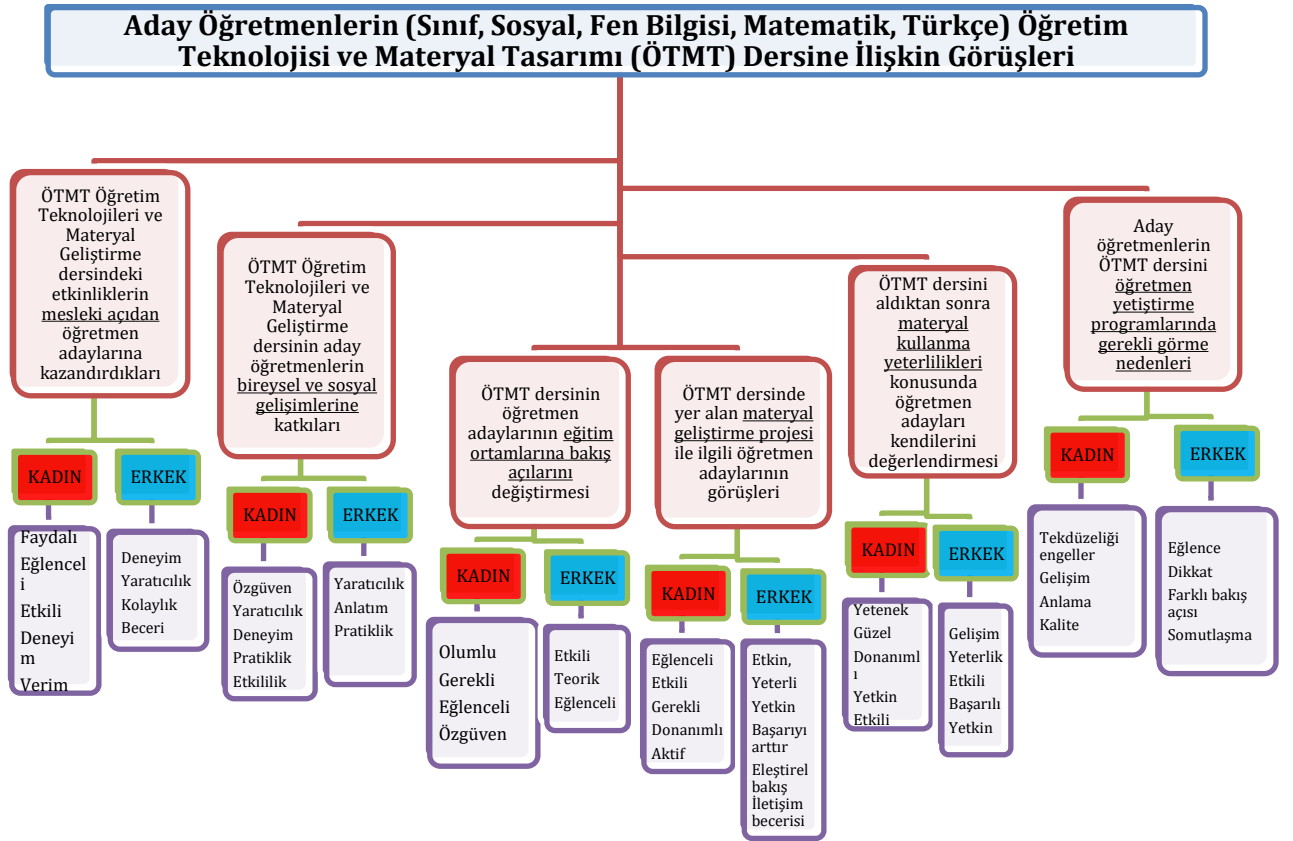
ÖTMT Dersine İlişkin Aday Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Görüşleri

- ÖTMT dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyete göre görüşleri nelerdir?

Aday öğretmenlerin Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersine ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde kadın aday öğretmen adayları; ÖTMT dersinin mesleki açıdan fayda, eğlence, etki, verim ve deneyim kazandırdığını düşündüklerini ifade ederken; erkek öğretmen adayları; ÖTMT dersin mesleki açıdan deneyim, yaratıcılık, kolaylık ve beceri kazandırdığını ifade etmişlerdir (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “Derlerde daha etkili sunum yapabilmeyi kazandırır.”

Erkek aday öğretmen: “Anlaşılması zor bir konunun daha kolay anlatılması ve anlaşılması açısından katkı sağlar.”



Şekil 7. Aday Öğretmenlerin ÖTMT Dersine İlişkin Görüşlerinin **Cinsiyete Göre** İncelenmesi.

- *ÖTMT Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin bireysel ve sosyal gelişime ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyete göre görüşleri nelerdir?*

Kadın öğretmen adayları; anılan dersin bireysel ve sosyal gelişimlerine özgüven, yaratıcılık, deneyim, pratiklik ve etkililik kattığını ifade ederken, erkek öğretmenler; anılan dersin bireysel ve sosyal gelişimlerine yaratıcılık, anlatım becerisi ve pratiklik kattığını ileri sürmüşlerdir (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “ Kendilerine özgüvenleri gelir ve sosyal açıdan bu materyalleri kullandığı için konuşma becerisi gelişir.”

Erkek aday öğretmen: “ Öğretmenler bireysel olarak kendilerini geliştirir. Sosyal olarak ise iletişim artar.”

- ÖTMT dersinin eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirmesine ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyete göre görüşleri nelerdir?

Kadın aday öğretmenler; Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersiyle eğitim ortamlarına bakış açıları olumlu, gerekli ve eğlenceli bulma konusunda değiştiği, materyalle aday öğretmenin özgüvenin artacağı görüşünü ifade ederken, erkek aday öğretmenler; anılan dersle etkili, teorik ve eğlenceli olma konusunda değiştiği görüşünü ifade etmişlerdir (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “Yaptığı materyallerle kendine daha çok güven duyar. Materyallerle kendi anlatış biçimini belirler.”

Erkek aday öğretmen: “Daha eğlenceli ders işleme taraftarı olurlar.”

- ÖTMT dersinde yer alan materyal geliştirme projesine ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyete göre görüşleri nelerdir?

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinde yer alan materyal geliştirme projesi hakkındakadın aday öğretmenler eğlenceli, etkili, gerekli olduğu, ve aktif öğrenmeyi sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Erkek aday öğretmenler ise materyal geliştirme projesi hakkında gelişim sağlayan, etkin, yeterli ve yetkin kılan, başarıyı artırıcı olduğu, eleştirel bakabildiğini, iletişim becerisinin geliştiği görüşünü belirtmişlerdir (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “Dersi daha anlamlı hale getirdi. Aktifliği sağladı.”

Erkek aday öğretmen: “Ders gereklidir. Her öğretmen almalıdır. Eleştirel bakmayı sağladı. İletişim becerilerim gelişti. Bakış açısı değiştirir.”

- ÖTMT dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda öğretmen adayları kendilerini değerlendirmelerine ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyetegöre görüşleri nelerdir?

ÖTMT dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda kadın aday öğretmenler kendilerini yetenekli, donanımlı, yetkin ve etkili gördüklerini ifade ederken, erkek aday öğretmenler kendilerini, gelişmiş, yeterli, etkili, başarılı ve yetkin olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “ Kendimi bu konuda daha yetkin hissettim.”

Erkek aday öğretmen: “Materyal dersini aldıktan sonra derslerde materyaller kullanmam daha etkili eğitim vermeme sağladı.”

- Aday öğretmenlerin ÖTMT dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerine ilişkin aday öğretmenlerin cinsiyete göre görüşleri nelerdir?

Kadın aday öğretmenler, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerini tekdüzeliği engelleme, öğrenenin gelişimini sağlama, anlamayı kolaylaştırma, eğitim kalitesini artırma olarak sıralarken, erkek aday öğretmenler anılan dersin öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görmene denlerini; derse eğlence katma, derste dikkat dağınıklığını engelleme, çoklu bakış açısı kazandırma ve öğretimi somutlaştırma olarak sıralamışlardır (Şekil 7).

Kadın aday öğretmen: “Bu ders programda yer alırsa öğrenciler kendilerini bu konuda daha yetkin hissederler.”

Erkek aday öğretmen: “Materyal dersini aldıktan sonra derslerde materyaller kullanarak daha etkili eğitim vermeme sağladı.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde; eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden öğrencilerin ÖTMT dersine yönelik görüşlerinin alınmış olması ve çalışma grubunun geniş tutulması araştırmayı güçlü kılmaktadır. Nitekim ÖTMT dersine yönelik öğrencilerin görüşleri incelenmiş, öğrencilerin mesleki açıdan kazanımlarına, bireysel ve sosyal gelişimlerine katkısı ortaya konulmuştur. ÖTMT dersinin, öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açılarına olumlu yönde katkı sağladığı, materyal geliştirme projesi hazırlamalarını pozitif yönde etkilediği ve materyal kullanma yeterliklerini geliştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda, ÖTMT dersini öğretmen yetiştirme programında gerekli gördüklerini farklı açılardan belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu anlamda ÖTMT dersinin cinsiyete göre; mesleki kazanımlar, bireysel ve sosyal gelişim, materyal kullanma yeterlikleri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Yine ÖTMT dersinin cinsiyet değişkenine göre, eğitim ortamlarına bakış açılarının kız ve erkek öğretmen adayları arasında kısmen benzerlikler gösterdiği belirlenmiştir. Materyal geliştirme projesi hakkındaki görüşleri ve öğretmen yetiştirme programında gerekli görme nedenleri kız ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür.

- Aday öğretmenler, Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; kolaylık, etkililik, deneyim, kalıcılık, somutluk, verim, eğlence, hâkimiyet, hayal gücü, görsellik, materyal, el becerisi, yaklaşım, fayda, yardım, anlaşılabilirlik gibi çok farklı boyutlarda öğrencilerin **mesleki açıdan kazanım** sağladığı görülmektedir. Araştırmalar (Acer, 2011; Çalışoğlu, 2015; Gürol, Yavuzalp, Bağçacı ve Serhatlıoğlu, 2009; Özer ve Tunca, 2014; Yanpar, 2009; Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan, 2010)ÖTMT dersinin öğretmen adaylarına mesleki bilgi kazanım sağladığı şeklindedir ve araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ancak Güven'in (2006) yaptığı araştırmada, ÖTMT dersi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışları kazandıkları, ancak psikomotor davranışları kazanamadıkları görülmektedir.
- Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; iletişim, bakış açısı, deneyim, özgüven, beceri, yardımcı, anlaşılabilirlik, verim, sosyalleşme, başarı, çok boyutlu düşünme, yeni bilgi gibi çok farklı boyutlarda öğrencilerin **bireysel ve sosyal gelişimlerine** katkısının olduğu görülmektedir. Araştırmalar (Aslan, 2015; Birişçi ve Karal, 2011; Bakaç ve Özen, 2016; Güneş ve Aydoğdu İskenderoğlu, 2014; Johson and Howell, 2005; Kolburan Geçer, 2010)araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonuçları, materyal tasarımı sürecinin işbirliği içerisinde çalışmayı arttırdığı, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağladığı ve sınıf ortamında materyallerin sunulmasının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.
- Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinin; eğlenceli olma, etkili olma, faydalı olma, yaratıcı olma, alternatif olma, teknolojik olma, farkındalık, düzen,

teorik, uygulama bakış açısı kazanma, nesnellik, aktif eğitim, farklı ortam geliştirme, somut olma, pekiştirme yapma, tecrübe katma gibi farklı boyutlarda öğrencilerin ***eğitim ortamlarına bakış açılarını*** olumlu yönde değiştirdiği anlaşılmaktadır. Yine yapılan araştırmalarda (***Blalock and Montgomery, 2005; Çoban ve İleri, 2013; Herreid and Schiller, 2013; Öztürk, 2012; Yılmaz, 2007***)teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğretim kalitesini yükselttiği ve öğrenme ortamını zenginleştirdiği söylenebilir.

- Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersi materyal geliştirme projesinin; faydalı ve gerekli olduğu, kalıcı öğrenmeye katkı verdiği, aktif öğrenmeyi sağladığı, beceri geliştirdiği, görsellik oluşturduğu, pozitif olduğu, anlama-kavramayı kolaylaştırdığı, kapsamlı, dikkat çekici, katkı verici, keyifli, eğlenceli, güzel, anlaşılır ve zevkli olduğu şeklinde öğrenciler ***materyal geliştirme projesi*** hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmalarda (Birinci 2008; Güneş ve Aydoğdu İskenderoğlu, 2014) öğretmen adaylarının yaptıkları projeleri sınıfta sunmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir.
- Aday öğretmenler Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda öğretmen adayları kendilerini, yeterli, donanımlı, verimli, eleştirel, tecrübeli, bilgili, yetkin, nesnel, aktif ve bilinçli olarak öğrencilerin ***materyal kullanma yeterliklerini*** olumlu yönde değerlendirmektedirler. Aslan'a göre(2015) İngilizce öğretmenleri öğretim teknolojisi kullanım becerilerine ilişkin değerlendirmede ÖTMT dersini %41 oranında hiç etkili bulmamaktadır. Birişçi, Metin, Kaleliyılmaz ve Coşkun (2011) sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerininin web sayfası tasarlama, içerik oluşturma ve içeriği aktarma gibi teknik konularda sıkıntı çektikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere, ÖTMT dersinin materyal tasarlama ve kullanmada öğretmen adaylarına belli bir noktaya kadar faydalı ve verimli olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmen adayları ve öğretmenler, tasarımı zor ve karmaşık materyalleri hazırlama ve kullanmada güçlükler yaşamaktadırlar.
- Aday öğretmenlere göre Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersi öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır. Çünkü ders işleme tekdüzeliğini engeller, öğretmen gelişimini sağlar, faydalıdır, öğrencisini anlamasını kolaylaştırır, sıkıcılığı engeller, öğretim tekniklerini geliştirir, öğrencilerin dikkat dağınıklığını engeller, farklı bakış açısı kazandırır, konuları somutlaştırır, kaliteli ve eğlenceli kılar şeklinde ***öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerini*** ifade etmişlerdir. Kablan ve Topan (2013) derste ***materyal kullanımı sayesinde öğretim programlarının etkililiğinin artacağını belirtmektedir.***
- Aday öğretmenlerin Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersindeki etkinliklerin ***mesleki kazanımlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre*** incelendiğinde kadın öğretmen adayları; ÖTMT dersinin mesleki açıdan fayda, eğlence, etki, deneyim ve verim kazandırdığını düşündüklerini ifade ederken; erkek öğretmen adayları; ÖTMT dersin mesleki açıdan deneyim, yaratıcılık, kolaylık ve beceri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğretmen adaylarının ÖTMT dersi etkinliklerin mesleki kazanımları cinsiyete göre büyük oranda benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Karamustafaoğlu (2006)öğretim materyallerinin kullanımları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın görülmediğini belirtmektedir.
- ***Kadın öğretmen adayları; anılan dersin bireysel ve sosyal gelişimlerine*** özgüven, yaratıcılık, deneyim, pratiklik ve etkililik kattığı görüşünü ifade ederken, ***erkek öğretmen adayları; anılan***

dersin bireysel ve sosyal gelişimlerine yaratıcılık, anlatım becerisi ve pratiklik kattığını ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimleri ile ilgili düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Seferoğlu (2005) ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet açısından bilgisayara yönelik tutumlarının ve bilgisayar öz yeterlik algılarının değişmediğini belirtmiştir.

- **Kadın aday öğretmenler;** Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersiyle **eğitim ortamlarına bakış açıları** olumlu, gerekli ve eğlenceli bulma konusunda değiştiği, materyalle aday öğretmenin özgüvenin artacağı görüşünü ifade ederken, **erkek aday öğretmenler;** anılan dersle etkili, teorik ve eğlenceli olma konusunda değiştiği şeklinde görüşünü ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açılarının cinsiyete göre kısmen benzeştiği söylenebilir.
- Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersinde yer alan **materyal geliştirme projesi hakkında kadın aday öğretmenler** eğlenceli, etkili, gerekli olduğu, ve aktif öğrenmeyi sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. **Erkek aday öğretmenler** ise materyal geliştirme projesi hakkında gelişim sağlayan, etkin, yeterli ve yetkin kılan, başarıyı artırıcı olduğu, eleştirel bakabildiğini, iletişim becerisinin geliştiği görüşünü belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının materyal geliştirme projesi hakkındaki görüşleri cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir.
- ÖTMT dersini aldıktan sonra **materyal kullanma yeterlilikleri konusunda kadın aday öğretmenler** kendilerini yetenekli, donanımlı, yetkin ve etkili gördüklerini ifade ederken, **erkek aday öğretmenler** kendilerini, gelişmiş, yeterli, etkili, başarılı ve yetkin olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının materyal kullanma yeterlilikleri cinsiyete göre büyük oranda benzeştiği söylenebilir. Ulaş ve Ozan (2010) öğretmenlerin internet kullanımlarında cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmadığını belirtmektedir. Ayrıca görsel-işitsel teknolojilerin kullanımında kadın öğretmenlerin lehine, bilgisayar kullanımında ise erkek öğretmenlerin lehine fark bulunmuştur.
- **Kadın aday öğretmenler** Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ÖTMT) dersini **öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerini** tekdüzeliği engelleme, öğrenenin gelişimini sağlama, anlamayı kolaylaştırma, eğitim kalitesini artırma olarak sıralarken, **erkek aday öğretmenler** anılan dersin öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerini; derse eğlence katma, derste dikkat dağınıklığını engelleme, çoklu bakış açısı kazandırma ve öğretimi somutlaştırma olarak sıralamışlardır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının ÖTMT dersi öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görme nedenlerinin cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir.

Öneriler

- ÖTMT dersiyle ilgili sınıf içi gözlemlerin yapıldığı araştırmalar yapılabilir.
- ÖTMT dersinde, öğrencilerin el becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin daha çok yaptırılması önerilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının psikomotor davranışlarının geliştirilmesi sağlanabilir ve daha karmaşık materyaller ortaya konulabilir.

Kaynaklar / References

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- Alım, M. (2013). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi* – 33
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4/1 (Nisan /April 2014) ss. 62-80.
- Aslan, B. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin İngilizce öğretmenlerinin mesleki kazanımlarına etkisi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Apperson, J. M. Laws, E. L. And Scepansky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*, 47(1), 116-126.
- Audrey, R. M-Q. (2008). Utilizing Powerpoint presentation to promote fall prevention among older adults. *The Health Educator*, 40(1), 46-52.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 41-61.
- Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 203-219.
- Birişçi, S., Metin, M., Kaleliyılmaz, G. ve Coşkun, K. (2011). Öğretim materyallerine yönelik web sayfalarını tasarlarken öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 102-118.
- Blalock, M. G. and Montgomery, R. D. (2005). Theeffect of powerpoint on student performance in principles of economics: An exploratory study. *Journal For Economics Educators*, 5(3), 1-7.
- Cezayirli, M. (2014). *Ortaokul 6. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi dersi materyal tasarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions İn Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Çalışoğlu, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *CurrResEduc*, 1(1),s.23-32
- Çoban, A. ve İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Güneş, G., Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik yaklaşımları. *GEFAD/GUJGEF*, 34(3): 469-488.
- Gürol, A.,Yavuzalp, N., Bağçacı, F. ve Serhatlıoğlu,B. (2009). Öğretmen adaylarına göre eğitim fakültelerinde eğitim teknolojisi standartları ve performans göstergelerinin uygulanma durumu (Fırat Üniversitesi Örneği). *Proceedings of 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, 442 – 448.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s.165-179.

- Herreid, C.F. and Schiller, N.A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62-66.
- <http://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/28790> adresinden 22/10/2017 tarihinde alınmıştır.
- Johson, G. And Howell, A. (2005). Attitude toward instructional technology following required versus optional webctusage. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (4), 643-654.
- Kablan, Z. ve Topan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: VII, Sayı:II, 1-25*
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özen, R. (2013). Öğretmen adaylarının eğitimi ve teknoloji kullanımı: Bir durum çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 147-162.
- Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229.
- Öztürk, İ.H. (2012). Tarih öğretmeni adaylarına bit destekli öğretim becerilerinin kazandırılmasında tasarım temelli öğrenme yaklaşımı. *NWSA Education Sciences e-Journal of New World Sciences Acedemy*, Volume:7, Number:3., s.945-968.
- Rakes, G.C., Fields, V.S. and Cox, K.E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 411-426.
- Seferoğlu, S. (2005). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Kongre kitabı (Cilt-I), 856-861. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 213-228.
- Suydam, M. N. And Higgins, J.L. (1977). *Activity-Based learning in elementary school mathematics: Recommendations from research*. ERIC Center for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, Ohio.
- Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 63-84
- Yanpar, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirme etkinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98.
- Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9.
- Yıldırım ve Şimşek (2005). Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Derneği*, 27(1), 155-167.

Yılmaz, İ, Ulucan, H. Ve Pehlivan, S. (2010).Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan, Sayfa 105-118

YÖK, (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

YÖK, (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

Yazarlar

Dr. Abdülkadir UZUNÖZ, sosyal bilgiler eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları öğretmen yetiştirme, hizmetiçi Eğitim, ölçek geliştirme, çoklu zekâ kuramı ve sosyal değer eğitimidir.

Dr. Vedat AKTEPE, sınıf eğitimi alanında yardımcı Doçenttir. Çalışma alanları değer eğitimi, hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen yetiştirme ve okul yönetimidir.

Dr. Mevlüt GÜNDÜZ, sınıf eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları değer eğitimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimidir.

İletişim

Doç. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye, e-mail: a.uzunoz@nevsehir.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir, Türkiye, e-mail: vedataktepe@nevsehir.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta, Türkiye, e-mail: mevlutgunduz@sdu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. In this research, the ideas of the teacher candidates about the professional gains that the Instructional Technologies and Material Design (ITMD) Class provides will be examined at different dimensions. Answers below have been taken for this purpose;

1. What are the views of the candidate teachers *about the professional gains* of the ITMD Class?
2. What are the views of the candidate teachers about the *individual and social development* of ITMD class?
3. What are the views of the candidate teachers about the ITMD class *changing the perceptions about the educational environments*?
4. What are the views of the candidate teachers about the *material development project* that takes place in the ITMD class?
5. What are the views of the candidate teachers about the self-evaluation of their *material use proficiency* after they have taken the ITMD class?
6. What are the views of the candidate teachers about the reasons of the candidate teachers' viewing the ITMD class *necessary for the teacher training programs*?

Alım (2013) Teaching Technologies and Material Design course is a course that informs the teacher candidates in the teaching technologies about the developments, and at the same time guides and gives opportunities to the teacher candidates about preparing and using materials. In recent years the ministry of education especially focuses on the use of the teaching technologies in the class and designing of the materials about the class. Therefore, the ideas of the teacher candidates about this ITMD class which is taught in the Education Faculties is of great importance.

Methodology. In order to present the views of the teacher candidates in detail, "special case study" which is one of the qualitative research approaches has been used. Since ITMD class has been used as a unit in this study, the special case study has been undertaken with a comprehensive single case pattern. (Yıldırım and Şimşek, 2005). Work Group; consists of 361 students in total who study in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Education Faculty.

In accordance with the purpose of the research, "semi-structured student view form" which has been developed by Kolburan Geçer (2010) has been used. The view form consists of 6 open ended questions. In order to take unique answers from the candidate teachers who participate in the research, semi-structured questions have been preferred. Their views about the professional gains from the activities in the ITMD class, the individual and social development of the ITMD class, ITMD class's changing their perception about the education environments, material development project that takes place in the ITMD class, their self-evaluation about their proficiency in using the materials after they have taken the ITMD class, and the reasons why they see the ITMD class as necessary in the teacher training programs have been asked.

Content analysis has been made to the data acquired. The sentences have been written on top of each other. The expressions that have similarities and differences have been brought together. Themes have been composed for the expressions that were brought together. The views of referees who study

on the same topic have been consulted about the expression groups and the themes composed, and it was aimed to provide a reliability for the study in accordance with their views. On the other hand, in order to increase the inner reliability and validity of the research, the views of the candidate teachers have been given through direct citations under the themes.

Results. *When the **professional gains** from the ITMD class are examined;* they have expressed that the ITMD class provides professional gains in very different aspects such as efficiency, experience, durability, concreteness, productivity, entertainment, imagination, visuality, hand skills, comprehensibility.

*When we look at the views of the candidate teachers about the **individual and social development** of the ITMD class;* they have expressed that the ITMD class provides benefits about their individual and social development in many different aspects such as; communication, point of view, experience, self-confidence, skill, comprehensibility, productivity, socializing, multi-dimensional thinking, new information.

*When we look at the views of the candidate teachers about the ITMD class's **changing their perceptions about the education environments**;* it has been expressed that the ITMD class has changed their views on the education environment in a positive way in such aspects such as being; entertaining, effective, beneficial, creative, alternative, technological, aware, orderly, theoretical, applicable, objective, active education, developing different environment, being concrete, enhancement, adding experience.

*When we look at the views of the candidate teachers about the **material development project** that takes place in the ITMD class;* they have expressed their views such as its being beneficial and necessary, supports permanent learning, provides active learning, develops skills, creates visuality, makes comprehension easier, attractive, beneficial, entertaining and comprehensible.

*When we look at the views of the candidate teachers about their self-evaluation of **proficiency in using materials**,* teacher candidates evaluate themselves as; sufficient, equipped, productive, critical, experienced, knowledgeable, competent, objective, active and conscious.

*According to the views of the candidate teachers about the reasons for the ITMD class being **necessary they have expressed that it should be in the curriculum for reasons** such as;* preventing the course from becoming monotonous, providing teacher development, making the student's comprehension easier, preventing tedium, preventing students' distraction, providing a different point of view, making the subjects concrete, and making them high-quality and entertaining.

*When we look at the views of the candidate teachers about the **professional gains acquired in the ITMD course according to their gender**;* the female candidate teachers expressed that the ITMD class provides benefits, entertainment, productivity and experience. The male students expressed that provides professional experience, creativity and skills.

*When we look at the views of the candidate teachers about the **individual and social development acquired in the ITMD course according to their gender**;* the female candidate teachers expressed that self-confidence, creativity, experience, practicability, and efficiency were gained during the course. The male teachers expressed that the course developed creativity and expression skills.

*When we look at the views of the candidate teachers about changes that the ITMD course brought to **their views about the education environments according to their gender**;* the female candidate

teachers expressed that their views changed to positive as being entertaining, and their self-confidence increased. The male students expressed that the course changed it as being entertaining and effective.

*When we look at the views of the candidate teachers about the **material development project** in the ITMD course **according to their gender**, the female candidate teachers expressed that it is entertaining, effective, provides active learning. Male candidate teachers expressed that, it provides effective development, developing proficiency, increasing success, approaching critically, and developing communication skills.*

*When we look at the views of the candidate teachers about their self-evaluation in **material use proficiency** after they took the ITMD course **according to their gender**; the female candidate teachers expressed that they view themselves as skilled, equipped, proficient and effective. The male candidate teachers expressed that they view themselves as developed, sufficient, effective, successful, and competent.*

*When we look at the views of the candidate teachers about the **reasons for the ITMD course to be necessary in the teacher training programs according to their gender**, the female candidate teachers expressed preventing it from becoming monotonous, providing development for the learner, facilitating comprehension, and increasing education quality. The male candidate teachers expressed adding entertainment to the course, preventing distraction in the class, gaining multiple point of view and making learning concrete.*

Discussion and Recommendations. It is seen that the ITMD class *provides professional gains* in a variety of dimensions. Researches (Acer, 2011; Çalışoğlu, 2015; Gürol, Yavuzalp, Bağcı and Serhatlıoğlu, 2009; Özer and Tunca, 2014; Yanpar, 2009; Yılmaz, Ulucan and Pehlivan, 2010) conclude that the ITMD class provides professional knowledge gain to the candidate teachers, and goes in parallel with this study. However, the study by Güven (2006) shows that with the ITMD class the students gain cognitive and affective behaviors, but do not gain psychomotor behaviors.

It is seen that the ITMD class for the candidate teachers has multidimensional benefits for the *individual and social development* of the students. Researches (Aslan, 2015; Birişçi and Karal, 2011; Bakaç and Özen, 2016; Güneş and Aydoğdu İskenderoğlu, 2014; Johson and Howell, 2005; Kolburan Geçer, 2010) support the results of this research. The research results show that the material design process increases the cooperative work, develops creative thinking skills and presenting the material in the class environment helps to the individual and social development

It is understood that the ITMD class for the candidate teachers *changes the views of the students about the education environments* in a positive manner in different ways. In the researches conducted (*Blalock and Montgomery, 2005; Çoban and İleri, 2013; Herreid and Schiller, 2013; Öztürk, 2012; Yılmaz, 2007*) it can be stated that the use of technology in education environments increases the teaching quality and enriches the learning environment.

Candidate teachers have expressed their views about *material development project* in the ITMD class as having many benefits. In the researches (Birinci 2008; Güneş and Aydoğdu İskenderoğlu, 2014) it is seen that the candidate teachers' presenting their projects supports their professional development and develops critical and creative thinking skills.

Candidate teachers evaluate their material use proficiency as positive after they have taken the ITMD course. According to Aslan (2015) English teachers do not find the ITMD class as effective at a ratio of 41% in their evaluation of using teaching technology skills. Birişçi, Metin, Kaleliyılmaz and Coşkun (2011) see that the elementary teaching 3rd grade students have problems in areas such as designing a website, creating content and transmitting content.

Candidate teachers have expressed their views on the reasons *why they see the ITMD class as necessary for the teacher training programs*. Kablan and Topan (2013) state that through the use of material in the class, the effectivity of the teaching programs will be increased.

It can be said that the views of the candidate teachers on the *professional gains acquired* through the activities in the ITMD class show a great resemblance *according to the genders*. Karamustafaoğlu (2006) states that there is not a meaningful difference between the genders in terms of using the teaching materials.

It can be said that the teacher candidates' ideas about the *individual and social development* do not show a great difference *according to the genders*. Similarly, Seferoğlu (2005) stated that the primary school teachers did not differ in terms of their attitude towards computer and their perceptions of self-sufficiency based on gender.

It can be said that the points of *views of the candidate teachers about the education environments* after the ITMD class differ partially based on gender.

It can be said that their ideas about the *material development project* in the ITMD course differed partially based on gender.

It can be said that the *material use proficiency* of the teacher candidates show a great resemblance regardless of gender. Ulaş and Ozan (2010) state that there is no difference based on gender in terms of teachers' use of internet. Differences in favor of female teachers in the use of audiovisual materials and differences in favor of male teachers in the use of computer.

It can be said that the teacher candidates' reasons for seeing the ITMD course as *necessary in the teacher training programs differ based on gender*.

Suggestions

For the Relevant Institutions

The teaching of a subject by the teachers with presentations using the materials prepared in in-class presentations and applications can increase the effectiveness of the course.

The presentation of the materials prepared within the framework of the course at the end of the year and these materials' being seen, examined and evaluated by the other teacher candidates can be beneficial.

Suggestions to Researchers

A research where in-class observations are made about the ITMD course can be conducted.

Kentin Bellek Mekânlarından İmgeye: Görsel Sanatlar Eğitiminde Proje Tabanlı Bir Öğrenme Yaklaşımı

From The Memory Spaces of The City to Image: A Project-Based Learning Approach in Visual Art Education

Rukiye Dilli*
Nuray Mamur
Sevcan Saribaş

To cite this article/Atıf için:

Dilli, R., Mamur, N., & Saribaş, S. (2017). Kentin bellek mekânlarından imgeye: Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 340-368. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s15m

Öz. Son yıllarda görsel sanatlar eğitiminde, öğrenimi okul duvarlarının ötesine taşıyan, gerçek dünya deneyimlerine bağlı, öğrencilerin kültürel, politik ve sosyal konularla anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerine yönelim söz konusudur. Bu yönelimler arasında, sınıf içinde öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok, problemin bizzat öğrenci tarafından bulunduğu ve çözüldüğü, sosyo-kültürel yaşam içerisinde ihmal edilen durumların ön plana çıkartıldığı uygulamalar kendini göstermeye başlamıştır. Bu çalışmada, kentin bellek mekânları bağlamında proje tabanlı öğrenme yöntemiyle tasarlanan bir öğretim etkinliğinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kente ve kimliğe ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören Özel Öğretim Yöntemleri II* dersini takip eden toplam 40 öğrencidir. Araştırma verileri, 5 (beş) haftalık uygulama sürecinde, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve öğrenenlerin uygulama sürecinin sonunda oluşturdukları sanat ürünleri ve bu ürünler üzerine yazmış oldukları yazılar yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada kente ilişkin algıların çözümlenmesiyle başlayıp, mekânda sanatsal kurguya uzanan bu öğrenme sürecinin her aşamasında öğretmen adayları insan- çevre ve kent odaklı düşünmeye yöneltilmiştir. Öğretmen adayları, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, gerçek dünyayı deneyimleme ve kent belleğine ait olanı korumaya dönük farkındalıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarda eserin sadece biçimsel estetiğe hitap eden yönlerini düşünmemişler onun topluma ve mekânla ilişkisine hatta geçmişle bağlantısına odaklanmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, kolektif bellek, kimlik, kent belleği, kültürel miras

Abstract. In recent years, in visual arts education, there has been a tendency towards teaching methods that expand learning beyond the school's walls, based on real world experiences, and that enable the students to develop meaningful relationships with cultural, political, and social issues. Among these trends, the practices in which the problems are found and solved by the students themselves rather than trying to find the right answers to the questions posed by the teacher in the classroom, where the circumstances that are usually neglected in socio-cultural life have been revealed. This research focuses on improving the prospective visual arts teachers' urban awareness and identity via a teaching activity designed through Project based learning methods. The research has been designed as an action research. Participants of the research were 40 students enrolled in Anadolu University, Faculty of Education, Department of Art Teaching, and took "Special Teaching Methods II" course. The research data were collected through semi-structured interviews conducted with the students, reflective daily reports, and the artworks the students created at the end of this process, and their reports written on these works during the 5 (five)-week implementation process. Content analysis method was used to analyze the data obtained from the research implementation process. In this research, the prospective teachers were encouraged to have a human-environment- and city-oriented mindset at each stage of this learning process, which began with analysis of urban perceptions and extended towards the artistic fiction in that space. The prospective teachers stated that the project-based learning approach has made a great contribution to their awareness for experiencing the real world and preserving what belongs to urban memory. The prospective teachers not only focused on the aspects that address to morphological aesthetics of their artworks, they also focused on their connection with the society and space, and even with the past.

Keywords: Action research, collective memory, identity, urban memory, cultural heritage

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.07.2017

Düzeltilme: 22.09.2017

Kabul Tarihi: 18.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: Dr. Rukiye DİLLİ, Maden Teknik Arama Genel Müdürlüğü, Tabiat Tarihi Müzesi, e-posta: dillirukiye@yahoo.com

Giriş

Son yıllarda sanatın kamusal alanlar yoluyla gündelik yaşamın içine sızması ve toplumsal ilişki biçimlerini örgütleyen kolektif eylemlere doğru yönelmesi sanat eğitiminde yeni öğretim modellerine eğilimi artırmıştır. Özellikle sanat eğitimi araştırmalarında (Mamur, 2014; Jokela, 2008; Strokrocki, 2005) sanatın farklı konu alanları ile ilişkilendirilerek öğretilmesi ve program amaçlarının disiplinlerarasına doğru genişlemesinin gerekliliği gündemdedir. Bu gereklilikte deneyimsel, etkileşimli, sürdürülebilir, çevresel ve empatik değerler üzerine kurulmuş bir pedagoji ön görülmektedir. Kuru (2016)'ya göre gelecekte sanat eğitimi, sadece duysal eğitim ve bireysel gelişim gibi hedeflerini ve kendi iç sınırlarını aşacaktır. Sanat eğitimi, toplumsal, ekonomik ve ekolojik alanlarda sürdürülebilirliğin yollarını arayan; farkındalık yaratmak, değiştirmek amacıyla aciliyet ve ihtiyaç gözeterek çözüm önerileri geliştiren daha politik ve aktivist bir konum alacaktır (s.8). Bu noktada özellikle sanat, toplum ve çevre ilişkisinin daha görünür olmasının altı çizilmekte sanat projelerinin eğitsel bağlamı ve içerik çeşitliliğinin öğrencilere sunduğu yaratıcı öğrenme deneyimi önemsenmektedir.

Anttila (2001) bir projeyi gelecekteki görsel sanatlar öğretmenlerini farklı sektörlerin biraraya geldiği çalışmalara tanıdık hale getirebilmek için, ilgili toplulukları harekete geçiren, çevrenin estetik niteliklerini iyileştirmeye dönük, stratejik süreçler yaratma ve geliştirmeyi amaçlayan eşgüdüllü aktivitelerin bir bileşimi (Akt. Jokela, 2008, s. 228) olarak tanımlamaktadır. Diğer disiplinlerle kombine edilmiş, deneyimsel süreçlere işaret eden proje tabanlı yaklaşımlar genellikle sanat alanında bir tema üzerinde şekillenmektedir. Son yıllarda da araştırma, pedagoji ve sanat uygulamaları bağlamında sanat eğitiminin doğasına ve hedeflerine uygun şekilde birleştirildiği görülmektedir (Jokela, 2008). Örneğin; Major ve Govers (2014), Yeni Zelanda'da görsel sanatlar ve tasarım eğitimi bağlamında proje tabanlı öğrenmeyi yürütecek unsurların araştırılması ve geliştirilmesi üzerine gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada, proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ortamına katkılarını belirlemeye çalışmışlar ve öğretmen uygulamalarına nasıl katkı sağlayacağına odaklanmışlardır. 2011 yılında Görsel Sanatlar ve Tasarım lisans öğretim programının proje tabanlı bir öğrenme programına dönüştürülmesine yönelik başlayan süreç, yapılan araştırmalar ve keşifler doğrultusunda 2013'ten itibaren programın uygulanması ile sonuçlanmıştır. Araştırmada, Görsel Sanatlar ve Tasarım Lisans programında proje tabanlı öğrenmenin ne anlama geldiğini belirlemek için öğrencinin başarısı, deneyimi, öğrenimi, kendini gerçekleştirme duygusu, projenin işlevselliği, okulun ve çevrenin tutumu üzerine yedi başarı göstergesi belirlenmiştir. Bu göstergelerin karşılanması adına projenin her bir aşamasında başarının gelişimine katkıda bulunan beş temel kavram tanımlanmıştır. Bunlar; sanatsal yaratıma öncülük eden süreç, teori, kavram, uygulama ve yaratıcılık becerilerinin tek bir projede birleştirildiği bütünsellik; öğrencilerde topluluk ruhunu gelişimini sağlamak ve öğrenci, öğretmen ve yönetim arasındaki etkileşimi güçlendirmek için işbirliği; projenin ortaya çıkmasında çok sayıda olanaklara sahip olması ve öğrencilerin projelerde kendi çalışma alanlarını yaratması ve keşfetmesi için bağımsızlık; sanat ve tasarım çalışmalarındaki kişisel olgusu üzerine öğrencilerin de kendi projelerinden sorumlu olmasıyla sahiplik ve projede öngörülemeyen sonuçların süreçte ortaya çıkması olarak tanımlanan oluşum kavramlarıdır.

Alanyazında (Major ve Govers 2014; Bell, 2010; Seo, Templeton ve Pellegrino, 2008) deneyimsel öğrenmenin bir biçimi olarak tanımlanan, öğreneni diğerleri ve çevre ile etkileşim içinde bilgi üreten bireyler olarak açıklayan proje tabanlı öğrenmenin sosyal yapılandırıcılık temelinde şekillendiği görülmektedir. Bu kuramda sosyal etkileşim önemlidir. Kuramı temellendiren "Vygotsky"e göre bireysel biliş sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir" (Yurdakul, 2011, s. 44). Sonuç olarak proje

tabanlı öğrenmede gerçek dünya deneyimleri, disiplinlerarası bir içerik ve öğrenenlerin birbirleriyle etkileşime girerek sorun çözmeye teşvik edildiği bir süreçten bahsedilmektedir.

Bell (2010)'e göre proje tabanlı öğrenme, öğrenmeyi destekleyen derse ilave bir etkinlik değildir. Öğretim programının temelidir (s. 39). Kendi sorgulama biçimlerini tasarlayan, çoklu öğrenme stratejileri kullanarak araştırmalarını organize eden bağımsız düşünen öğrenenler yaratmak anahtar stratejidir. Aynı zamanda "proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temeli, bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanmaktır" (Başbay, 2011, s. 68). "Bir soru ya da tema üzerinden gerçekleşen araştırmalar sonunda keşfedilen unsurlar yaratıcı bir projede gösterilir. Öğrencilerin yaptığı seçimler bu yaklaşımın önemli bir unsurudur" (Bell, 2010, s. 40).

Öğrencinin kendi bilgisini kendisinin oluşturması öğrenmenin daha etkili ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Proje çalışmaları öğrencilerin derste öğrenilen konular ve günlük hayattaki problemler arasında sebep sonuç ilişkisi kurmasına neden olmaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Proje tabanlı öğrenme anlayışında süreç yönelimli yapısının gereği olarak öğrenme, öğrenenin zihinsel yapısının sürekli yeniden örgütlenmesi anlamında alınmaktadır. Öğretme değil öğrenme süreçlerinden söz edilmesi ve öğrenme hedeflerinin, sonuç değil; süreç becerilerini tanımlayacak biçimde oluşturulması gerekmektedir (Erdem, 2002). Gerçek problemin çözümüne yönelik olarak ders içeriğinde genellikle, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi etkinlikler yapılarak hem bireysel hem de ekip çalışmasının var olduğu bir süreç yaşanır (Başbay, 2011). Erdem (2002) proje tabanlı öğrenmeyi, tasarı geliştirmeye dayalı ve öğrenme sürecini biçimlendirmeye yönelik bir öğrenme anlayışı olarak tanımlar. Bu yaklaşımda, öğrenenlerin gerçek yaşam ile bağlantı kurmalarını sağlamak ve böylece gerçek yaşamdaki problemlere ya da durumlara yönelik etkinlikler gerçekleştirerek ürünler ortaya çıkarabilmek esastır (Demirhan ve Demirel, 2003). "Tekil bir öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişki bir öğrenmeye işaret edilmektedir" (Başbay, 2011, s. 68). Bell (2010)'e göre her projenin çıkışı ya da başlangıç noktası sorgulamadır ve çoğu sorgulama da bilim temelli ya da güncel sosyal problemlerden oluşabilir. Ancak Gude (2013)'e göre görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı öğrenme yeterince sorgulanmamıştır. Alanda sanatsal ürün oluşturmaya dönük uygulamaları çoğunlukla bir proje olarak algılamaya dönük bir eğilim söz konudur. Gude (2013) proje tabanlı sanat uygulamalarının karmaşık estetik stratejilerle kodlandığını ve öğrencilere anlamak ve anlam yaratmak için fırsatlar sağladığını ifade etmektedir. Ancak öğretmen tarafından verilen parametrelere göre herhangi bir amaç taşımaksızın yapılan iyi görünümlü bir sanatsal ürün ya da bir temanın görselleştirildiği ödevler sanat eğitiminde proje tabanlı bir öğrenmeye işaret etmemektedir. Aksine katılımcı topluluğun derin bilgi ve araştırmalarına dayanan, onları işbirlikli ve takım halinde çalışmaya, bütüncül öğrenmeye, kendini tanımaya, çalışmalarını sunmaya teşvik eden projeler kalıcı ve olumlu faaliyetler olarak görülmektedir. Bu nedenle Jokela (2008) işbirlikli proje tabanlı çalışmaları "sanatsal bir eylem araştırması" olarak görmenin mümkün olabileceğini belirtmektedir (s. 233).

Jokela (2008)'e göre sanatsal eylem araştırması; çağdaş sanat, kültürel tarih, doğal tarih ve sosyal bilimler alanlarının metodlarını birleştirir. Özellikle yaşanan ve oturlan bölge olarak yerin kimliği sanat eğitimi bağlamında çözümlenebilir. Yerin sosyo-kültürel koşullarını anlamak, yerel halkın karakterini çözümlenmek ve bu bağlamda toplumun ihtiyaç ve sorunlarına farkındalığı artırmak için sanat, araştırma ve eğitim birbiriyle harmanlanabilir. Bu doğrultuda kamusal alanda gerçekleşen pek çok sanat projesinde de çoğu sanatçının fiziksel çevreyle kentsel ve toplumsal bağlamı ilişkilendirdikleri görülür. Yer, sanat eğitiminde de bir öğretim yaklaşımı olarak Graham (2007) tarafından "eleştirel yer temelli sanat eğitimi modeli" olarak ele alınmıştır. Graham (2007)'in yer

temelli sanat öğretim yaklaşımı, içerik olarak yerel ve kültürel unsurlara odaklanan bir sanat öğretim yaklaşımıdır. Öğrenimi okul duvarlarının ötesine taşıyan bu yaklaşım, öğrenmede gerçek dünya deneyimlerine bağlı olarak öğrencilerin kültürel, politik ve sosyal konularla anlamlı ilişkiler kurmalarını amaçlamaktadır.

Sanat eğitimi araştırmalarına da yansıdığı gibi bulunulan yer ya da yaşanan kent kişisel ve kolektif anıları uyandırmak ve yeni tartışmalara ilham vermek adına proje tabanlı çalışmalar için öncelikli çalışma alanı olabilir. Bir projenin doğru yürütülmesi de bir bakıma yerel uygulamalara aşina olmakla doğru orantılıdır. Sanatsal süreç daha hassas bir gözlemi ve yaratıcı bir araştırmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada Eskişehir’de bulunan Odunpazarı Tarihi Sit Alanı örneğinde yer kavramı kültürel miras ve kent belleği bağlamında ele alınmıştır. Görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarına proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kent belleği üzerine yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunarak hem sanatsal gelişimlerine katkı sağlamak hem de ilk ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan “kültürel miras” öğrenme alanına (MEB, 2014) yönelik mesleki beceriler kazandırmak hedeflenmiştir. Kültürel varlıklar üzerine duyarlılık geliştirmeye yönelik bu öğrenme alanı, çocuklara ve gençlere kültür sanat örneklerini koruma bilinci kazandırmak için programda yer almaktadır. Kiper (2004) kültürel mirası “geçmiş ile gelecek arasında bağ kuran, kuşaklararası iletişimi sağlayabilen, bir yere, bir ulusa, bir kültüre ait olma duygusunu geliştirerek kimlik sorununu çözebilen, yenilenemez, sınırlı kaynak niteliğindeki değerler” olarak açıklamaktadır (Akt. Turhanoglu, 2015, s. 79). Ancak korunmaya değer olanın bilinmesinde, ona yüklenen anlamların büyük önemi vardır. Sarıkaya Levent (2017), yıllar içinde yapılan bilimsel araştırmaların ve yazılan raporların, korumanın salt fiziksel olmadığını, koruma gereksiniminin sadece mekânın içerdiği bilimsel, estetik ve mimari değerler ile açıklanamayacağını ve toplumun mekâna atfettiği değerlerin de çok önemli ve kayda değer olduğunu vurguladığını belirtmektedir. Yani kişiler tarafından mekâna ya da bulunulan yere yüklenen değer ve anlamlar kültürel kod olarak görülmekte, imgelemekte ve mekânla birlikte bellekte belirmektedir. Pierre Nora (2006) bu mekâna kaydolmuş belleği “hafıza/bellek mekânları” olarak adlandırmaktadır. Cresswell (2004), mekânların içinde barındırdığı anlamlarla yer olduğunu ve insanların mekâna bağlanması sonucunda o mekânın bir yere dönüştüğünü belirtmektedir. Çünkü 20. yy’da modernizm düşüncesinin temel yapı taşı olan “yenilik” olgusuyla beraber kentlerin kimliğini kaybederek sıradanlaşması, 1960’lı yıllarda kentin belleği ve kentli üzerinde bıraktığı imgesel değerinin tartışılmaya başlanmasına neden olmuştur. “Göç, sanayi, yeni teknolojik ilerlemelerle değişen ve büyüyen ‘kent’ler giderek kendi geçmişlerinden uzaklaşmakta, uzak veya yakın geçmişteki tarih, gelenekler, örf ve adetler giderek ‘yok olmakta’ veya unutulmaktadır” (Keskin, 2014, s.26). Dolayısıyla son yıllarda insanların yaşadıkları yeri, kenti nasıl algıladıkları ve mekâna atfettikleri değerler kente yönelik ayırt edici bir imaj oluşturma adına önem kazanmaya başlamıştır. Öyle ki, kentlerde yeni yeni kurulmaya başlayan kent belleği müzeleri bu ihtiyaçtan doğmuştur. “Bu mekânlar geçmişin yaşandığı ya da yaşatıldığı veya hatırlandığı birer bellek merkezleri olarak” (Keskin, 2014, s.26) sosyal yaşam, adet, gelenek ve her türlü kültürel üretimleri ele alan merkezler konumundadır (Mercin, 2008).

“Tarihi kent merkezleri, kentin ilk yerleşim bölgesi olarak tarihi dokuyu ve geleneksel kültür öğelerini barındırmaktadır” (Turhanoglu, 2014, s.71). Kültürel miras olarak bu merkezlerin sit alanı ilan edilerek koruma altına alınması, onu görsel sanatlar dersi için bir konu alanına dönüştürmektedir. Bu bağlamda araştırmada, kültürel mirasın bir unsuru olarak değerlendirilen ve kent kimliğine önemli bir katkısı olan bellek mekânları üzerinden, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle tasarlanan bir öğretim etkinliğiyle görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaşadıkları kente ve kimliğe ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmaya rehberlik eden sorular şunlardır.

- Proje temelli öğrenme ortamında öğretmen adaylarının kentin bellek mekânlarından imgeye ulaşmada tasarlama becerileri nasıl bir gelişme göstermiştir?
- Kentin bellek mekânları bağlamında yapılandırılan proje temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma görsel sanatlar öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yöntemi bağlamında yaşadıkları kente ve kimliğine ilişkin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları son yıllarda gerek akademisyenler gerekse öğretmen araştırmacılar tarafından oldukça kabul gören araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ferrance (2000) eylem araştırmalarının katılımcıları güçlendirdiği, katılım ve bilgi edinimi yoluyla sosyal değişime olanak sağladığını vurgulamaktadır. “Bu araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı gibi yeni fikirlere açık olmalarına da olanak sağlamaktadır” (Aksoy, 2003, s.485). Aynı zamanda eylem araştırması, bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçlarından tatmin olmazlarsa yeniden denemelerini yani kısaca, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedeflemeleri üzerine kuruludur (O’Brien, 2003: akt. Aksoy, 2003, s. 477). Bu bağlamda proje tabanlı öğrenmenin “bireyin araştırma sürecine doğrudan katılımı” ile gerçekleştirilen öğrenme anlayışı ile eylem araştırmasının “yaparak ve yaşayarak” öğrenme anlayışlarının birbiriyle kesiştiği bir süreç söz konusu olmuştur. Araştırma “değişim ve gelişimi gerçekleştirmek için önerilerde bulunmak amacıyla tasarlandığı ve yürütüldüğü” (Ferrance, 2000; Mills, 2011, akt. Saban ve Ersoy, 2016, s. 13) için katılımcı eylem araştırmasıdır.

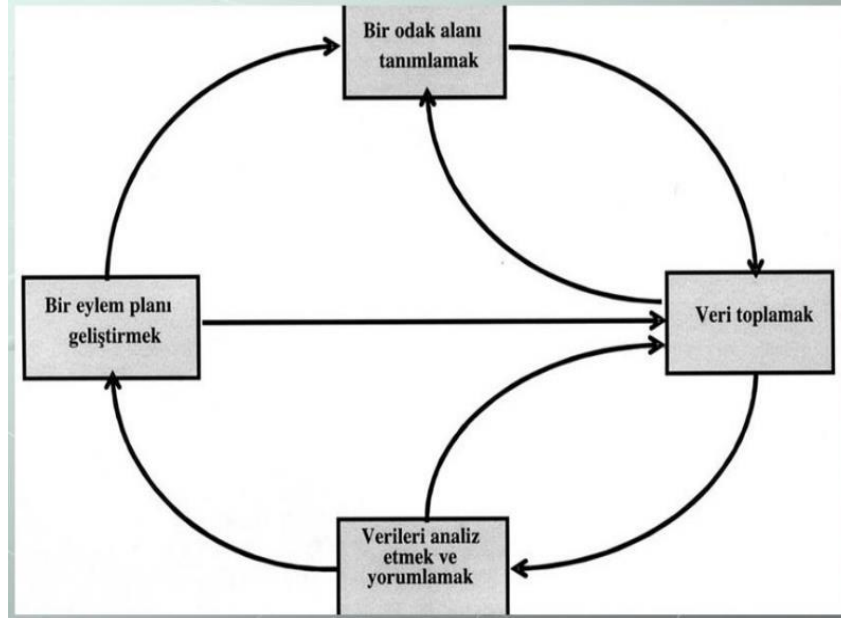
Katılımcılar ve İzinlerin Alınması

Bu araştırmaya 2016-2017 Bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersini takip eden toplam 40 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların 24’ü kız, 16’sı erkek öğrencidir.

Bu çalışmadaki katılımcılar üniversite öğrencileri olduğu için öncelikle araştırmanın yapıldığı üniversiteden etik kurul izni alınmıştır. İkinci aşamada ise, katılımcı öğrenciler dersin beş haftalık bir bölümünün bir araştırma sürecinin parçası olduğu konusunda bilgilendirilmiş ve sürece katılımları konusunda izinleri form yoluyla alınmıştır.

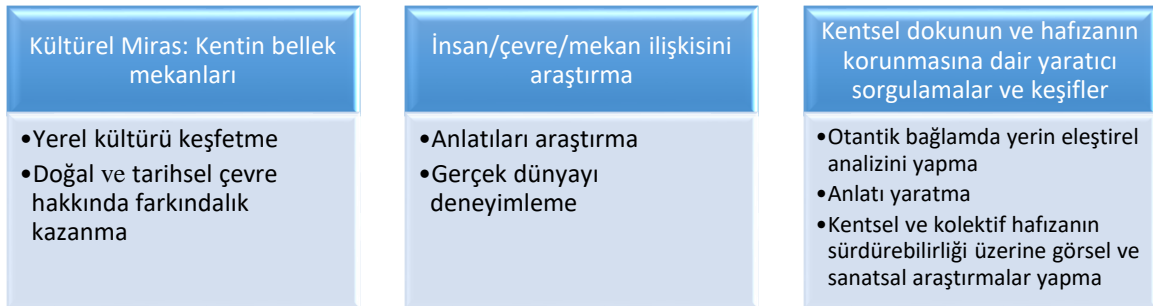
Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırmada, Şekil 1’de görülen “eylem araştırması diyalektik döngüsü” (Mills, 2003, s.19) gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Diyalektik Döngüsü

Araştırmada “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde etkin öğretim yöntemlerinin çeşitliğinin sağlanması, ve öğretmen adaylarının yaşadıkları kente ve kimliğe ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla “kentin bellek mekanları bağlamında yapılandırılan proje tabanlı öğrenme” **odaklanacak alan** olarak belirlenmiştir. Bu yolla öğretmen adaylarının göreve başladıklarında yaşadıkları yerin belleğinden yola çıkarak kendi öğrencilerinde yaşadıkları yere dair farkındalıklarının nasıl güçlendirilebileceği ve yerin kimliği ve yaşamsal deneyimlerdeki önemi gösterilmek istenmiştir. Bu doğrultuda proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla Şekil 2’de sunulan amaçlar bütünleştirilerek Eskişehir Odunpazarı Tarihi Sit Alanı örnekleminde proje etkinlik süreci tasarlanmıştır.



Şekil 2. Kentin Bellek Mekânlarından İmgeye Projesi Amaçları

Eylem araştırması sürecini yürüten araştırmanın üçüncü yazarının projenin amaçlarına ulaşabilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan ve araştırma sürecinde kullanılan çalışma yapıları ve etkinlik yönergeleri her hafta uygulama sonrası yapılan eylem araştırması geçerlilik toplantılarında şekillenerek eylem planının gelişmesi sağlanmıştır. Araştırmacının toplantılarda sunduğu veriler uygulama sürecinin geliştirilmesinde ve aksaklıkların iyileştirilmesinde kullanılmıştır. Uygulama

sürecinin nasıl yapılandırıldığını göstermek açısından ders sürecine ait çalışma yaprakları ve etkinlik yönergeleri EK’de sunulmuştur.

Araştırma sürecinde ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, kent ve kimlik algılarını belirlemek amacıyla, 10 açık uçlu sorudan oluşan bir ön değerlendirme formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının yaşadıkları kente ve kimliğe ilişkin algıları; kentin anlamı, kentle ilgili zihinde canlanan imgeler, kentin kimlikle ilişkisi, kentin bellekle ilişkisi, kente ilişkin endişeler ve öneriler kapsamında 6 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler altında çıkan veriler geçerlilik komitesinde tartışılmış ve proje adımları esas alınarak eylem planları hazırlanmıştır. Her bir eylem planı 90 dakika olarak planlanmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğretmen adaylarının bilgisayar ortamında görüntü işleme programlarında yeterli deneyime sahip olmamasına istinaden zaman yönteminde yaşadıkları zorluklardan dolayı projenin dijital ortamda tasarlama süreci 180 dakika olarak yeniden planlanmıştır. Buna ilişkin hazırlanan eylem süreci Tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırma sürecinde yaşanan bir diğer zorluk ise grup üyeleri içinde ve yerel halkla etkileşime dönük engellerdir. Öğretmen adayları yerel halkla röportaj konusunda zorlandıklarını, iletişime girmekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu konu geçerlilik komitesinde tartışılmış ve eylem araştırma sürecini yürüten araştırmancının üçüncü yazarı tarafından etkili görüşme teknikleri konusunda öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılması ve bir uygulama örneği gösterilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca röportaj yapılan kişilere verilmek üzere ders süreci ve projenin amacının anlatıldığı bir bilgi mektubu hazırlanmasına karar verilmiştir. Grup üyelerinin birbirleriyle etkileşimini artırmak için ise her bir etkinlik süreci sonunda grup üyelerinin yaptıkları çalışmayı ve kendilerini değerlendirmeleri kararlaştırılmıştır.

Tablo 1.

Kentin Bellek Mekânlarından İmgeye Projesi Uygulama Süreci

Hf	Süre	Yer	Etkinlikler	Proje Adımları
1	90 dk	Sınıf	Kent ve Kimlik Sorgulamaları	Projeye genel bir bakış ve gerekçesi -Ele alınacak sorunun belirlenmesi, -Hedef mekânın seçilmesi
2	90 dk	Odunpazarı Tarihi Sit Alanı	Tarihi mekânı keşfetme “Seçilen mekânın rehber eşliğinde gezilmesi”	Bilgi toplama ve mevcut durumu tanıma
	90 dk	Odunpazarı Tarihi Sit Alanı	Tarihi mekânı keşfetme “Bireysel Keşifler (Çalışma Yapağı 1)”	
3	90 dk	Odunpazarı Tarihi Sit Alanı	Mekân hakkında başkalarının anlatılarını araştırma “İşbirlikli keşifler”	Proje gruplarının oluşturulması -İşbirlikli gruplar halinde bilgi toplama
	90 dk	Odunpazarı Tarihi Sit Alanı	Mekâna ait kavramların geliştirilmesi (Çalışma Yapağı 2)	Problemin tespiti ve analizi -Kavramların somutlaştırılması ve problemle ilişkilendirilmesi
4	180 dk	Sınıf	Projenin dijital ortamda tasarlanması ve mekâna yerleştirilmesi “Etkinlik Yönergesi”	Tasarlama ve uygulama
5	90 dk	Sınıf	Projelerin Sunumu	Sunum ve değerlendirme

Bu beş haftalık uygulama sürecinde geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için **verilerin toplanması** aşamasında, veri toplama yöntemlerinde çeşitlenmeye gidilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, her etkinlik sonrası etkinliğe yönelik

yansıtıcı günlükler istenmiş ve öğrenenlerin uygulama sürecinin sonunda oluşturdukları sanat ürünleri ve bu ürünler üzerine yazmış oldukları yazılar toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Etkinlik sürecinde elde edilen veriler geçerlik komitesi toplantılarında tartışıldığı için verilerin analizi süreciyle veri toplama süreci birlikte yürütülmüştür. Veri analizinde birbirine benzeyen kavramlar, temalar altında bir araya getirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu analiz sürecinde iki alan uzmanı birbirinden bağımsız bir şekilde veriyi kodlamış, daha sonra bu iki uzmanın kodlamaları birbiriyle karşılaştırılmış ve kullanılacak kodlar ve temalar konusunda uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı açısından ulaşılan kod ve temalar üçüncü bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve araştırmanın tüm ham verileri başka araştırmacılara sunabilecek şekilde saklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bulguların sunumunda bazen kodlara bazen de temayı en iyi açıklayan alıntılara yer verilmiştir.

1- Proje temelli öğrenme ortamında öğretmen adaylarının kentin bellek mekânlarından imgeye tasarlama becerilerinin gelişimi

Proje temelli öğrenme ortamında öğretmen adaylarının kentin bellek mekânlarından imgeye tasarlama becerilerinin gelişimi; 1) Ele alınacak konunun belirlenmesi ve bilgilerin toplanması, 2) Kavramların somutlaştırılması ve problemle ilişkilendirilmesi, 3) Tasarının uygulanması ve değerlendirme alt temaları bağlamında ele alınmıştır.

Ele alınacak konunun belirlenmesi ve bilgi toplama sürecine ait bulgular; bireysel keşifler, işbirlikli keşifler altında çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının tarihi mekânı keşfetmesi üzerine yapılandırılan bu adım Odunpazarı Tarihi Sit alanından seçilen mekân ve bu mekânın kimlik ve bellek ile ilişkisini keşfetmeye dayalı bir bilgi toplama süreci olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları Odunpazarı Tarihi Sit alanından seçtikleri bir mekânı betimsel ve yorumsal bir biçimde çözümlenmişlerdir.

Bir yerin kendine ait kimliğinin olması o yerde yaşayanlar tarafından farklı olarak algılanması ve o yere özel bir değer yüklenmesi anlamına gelmektedir (Kutay Karaçor, 2012). Öğretmen adaylarının mekân seçiminde; *fiziksel, tarihsel, estetik ve mimari yönler kadar bireysel ilgiler, yaşanmışlık, insan ilişkileri* rol oynamıştır. Örneğin;

“...Seçilen mekân Lületaşı Müzesi: Düşüncenin biçimlenmesiyle oluşan emek kokusunu ruhen hissediyorum. Bunların bende kalıcılığını fondaki ney sesi de tamamlıyor. Belleğime lületaşının formları çiziliyor....” (Öğr. No 21, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 2).

“...Seçilen mekân Kurşunlu Külliyesi: Bu mekândaki insan ilişkileri daha çok esnafın yardımlaşması üzerine kurulu ve gelen misafirlere karşı inanılmaz içtenler. Mekândaki ney sesi, huzur ve sakinlik katıyor. Bu mekânda lületaşı oymacılığını deneyimlemek isterdim...” (Öğr. No 30, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 2).

“...Seçilen mekân iki katlı tarihi bir ev: Kafe olarak kullanılıyor. İnsanlar için sakinleştirici nostaljik bir ortam yaratılmış. İnsanlar burada sıkılmıyor. Önündeki ağaç yaşanmışlığı bir sembolü sanki,

Çevredeki evlerin birbirine bitişik konumu, insan ilişkilerine de yansıyor. İnsanlarda birbirine yakın, samimi...” (Öğr. No 22, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 2).

“...Seçilen mekân Lületaşı Müzesi: Bu mekânın bende bıraktığı koku naftalin kokusu, yani eski bir koku. Sanki tozlu raflardan gelen bir koku. Bu koku bana yaşanmışlığı hatırlatıyor. Beni eski köy evlerindeki hatıralara götürüyor...” (Öğr. No 12, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 2).

“...Seçilen mekân Kurşunlu Külliyesi Mevlevihane: Mekânın bende bıraktığı duygular nedeniyle bu mekânı seçtim. Mekânın tarihsel boyutunun yanı sıra barındırdığı ruhani enerji, benim için önemlidir. Yapının yaşanmışlık barındırması ve geçmişteki işlevlerini hala barındırıyor olması çok etkileyiciydi...” (Öğr. No 25, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 2).

Norberg-Schulz (1980)'a göre insanın duyuları üzerinden yere yüklediği anlam, yerin kimliğinden ve fiziksel özelliklerinden bağımsız değildir. Ancak bireylere göre veya toplumsal gruplara göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, kent üzerine öneriler ya da düzenlemeler geliştirmeden önce öğretmen adaylarının yaşadıkları kentle ilgili farkındalıklarını tetiklemek gerekmektedir. İfadelere de yansıdığı gibi bu tetiklemede estetik nitelikler kadar koku, ses gibi duyuşsal unsurlar da etkili olmaktadır.

Öğretmen adaylarının seçtikleri mekânı kendi kimlikleri ile ilişkilendirme biçimlerinde ise; *emek, yaşanmışlık, sabır, hassasiyet, şeffaflık, azim, sakinlik, doğallık* gibi nitelikler rol oynamıştır. Öğretmen adaylarının mekânı kimliği ile ilişkilendirme biçimlerinden bazıları şöyledir.

“...Kimliği buradaki bir yerle ilişkilendirmek istesem lüle taşı müzesi ile ilişkilendiririm. Çünkü bir emek var, geçmiş ile günümüzü birleştirmesi, doğal bir oluşumdan çıkan sanat eserleri birleştirmek isterim...” (Öğr. No 9, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 1).

“...Kurşunlu külliyesi ile ilişkilendiririm. Kurşunlu külliyesi birçok anlamda kullanılmış ve tarihi anlamda da çok değerli. Kurşunlu külliyesinin içinde bulunan Mevlevihane ve oradan gelen ney sesleri ruhuma sesleniyor beni sakinleştiriyor. Bu külliye birçok insana hitap ediyor. Bende farklı insanlar iletişim kurabiliyorum. Ayrıca tıpkı burası gibi sakin bir yapım var...” (Öğr. No 10, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 1).

“...Kimliğimi buradaki bir yerle ilişkilendirmek istesem cam sanatları müzesini seçerdim. Çünkü cam sabır ve hassasiyet istiyor. Sabırlı bir yapım olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda cam gibi şeffaf bir yapım vardır...” (Öğr. No 26, Çalışma Yaprağı 1, Bölüm 1).

Proje tabanlı öğrenme bir konu üzerine derinlemesine soruşturma yapmayı içerir. Projede ders öğretim elemanı tarafından ortaya konulan sorular dışında, öğretmen adaylarından da konu hakkında daha fazla bilgi toplamaya dönük soru hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının Odunpazarı'nı bireysel olarak keşiflerinden sonra öğrenciler gruplara ayrılmış ve insan-çevre-mekân ilişkisini temel alan röportaj soruları hazırlamaları ve bu soruları 50 yaş üstü ve 15 -25 yaş aralığındaki iki kişiye sormaları istenmiştir. Proje temelli öğrenmenin önemli adımlarından biri olan bilgi toplama sürecinin planlanması ve soruların oluşturulması işbirlikli çalışma gruplarında oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sorularını özellikle; *Odunpazarı'nın tarihi dokusu, Odunpazarı ve turizm, Odunpazarı müzeleri, Eskişehir ve cam sanatı, Odunpazarı'nın çevreye ve insana kattığı değerler, Odunpazarı ve kişisel değerler* üzerinden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Temalara göre kategorize edilen sorulardan bazıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

İşbirlikli Sorgulama Sürecine İlişkin Bulgular

Alt temalar	Öğretmen adaylarının hazırladığı bazı sorular
Odunpazarı tarihi dokusu	<i>Odunpazarı evlerinin Eskişehir kültürünü daha iyi yansıtması için önerdiğiniz ya da eksik gördüğünüz noktalar nelerdir? Odunpazarı'nın tarihi yapısının insanlar üzerindeki etkisi nelerdir? Odunpazarı evlerinin mimari dokusu hakkında ne düşünüyorsunuz?</i>
Odunpazarı ve turizm	<i>Buranın bir turizm mekânı haline gelmesi üzerine düşünceleriniz nelerdir?</i>
Odunpazarı müzeleri	<i>Odunpazarı'nda sizce ileride hangi tür müzelere yer verilmelidir?</i>
Eskişehir ve cam sanatı	<i>Sizce cam sanatının Eskişehir'de ki yeri nedir?</i>
Odunpazarında yaşam	<i>Odunpazarı'nda eski gelenekler nelerdir, yaşam eskiden burada nasıldı? Buradaki yaşamı anlatır mısınız bize geçmişte ve günümüzde değişenler nelerdir? Burada yaşamının olumsuz yanları nelerdir?</i>
Odunpazarının çevreye ve insana kattığı değerler	<i>Odunpazarı'nın tarihsel açıdan insana ve çevreye kattığı değerler nelerdir? Kurşunlu Külliyesinin Odunpazarı'na kattığı değer sizce nedir? Odunpazarı'nın Eskişehir kattığı değerler nelerdir?</i>
Odunpazarı ve kişisel değerler	<i>Odunpazarı'nda kendinizi hangi mekâna ait hissediyorsunuz? Odunpazarı'nda deneyimlediğiniz özel bir anı, başınıza gelen bir olay var mı? Sizi külliyyede görevlendirseler orada ne yapmak istediniz? Burada gezip gördüğünüz yerlerden herhangi birinde " keşke şöyle olsaydı" ya da "olmasaydı" dedirten görmekten memnun olmadığınız ya da memnun olduğunuz şeyler nelerdir?</i>

Proje temelli öğrenme yaklaşımında röportaj süreci öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini geliştirme ile kentsel belleğe ait olanı korumaya dönük bir farkındalık oluşturma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının işbirlikli bir biçimde hazırlamış oldukları sorular ve sorularla gerçekleşen röportaj süreci onları yerin tarihine ve kimliğine ilişkin yaşanmışlıkları keşfetme anlamında kültürel farkındalığa götürmüştür. Öğretmen adayları röportaj yoluyla bilgi toplama sürecinde bir yerin ya da kentin anlamının oluşmasında o yeri yaşayan ve deneyimleyenlerin oraya bağlılıkları, ya da geçmişe yönelik tecrübelerle oluşan bellek etkisini keşfetmişlerdir. Farklı bakış açıları ile kendilerinin hazırladığı sorularla şehir halkı ile işbirliğine girmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının röportaj sonrası görüşleri şöyledir:

"Röportaj sürecinde insanlarla sohbet ederken bu mekânla ilgili farkına varmadığım şeyleri keşfettim. Örneğin; içtenlik, samimiyet, yaşanmışlık, geçmiş yaşantılar..." (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 5).

"Diğer insanların bu yer ile ilgili duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olduk, özellikle 50 yaş üstü kişiyle konuşurken geçmişe ait yeni resimler keşfettik..." (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 33).

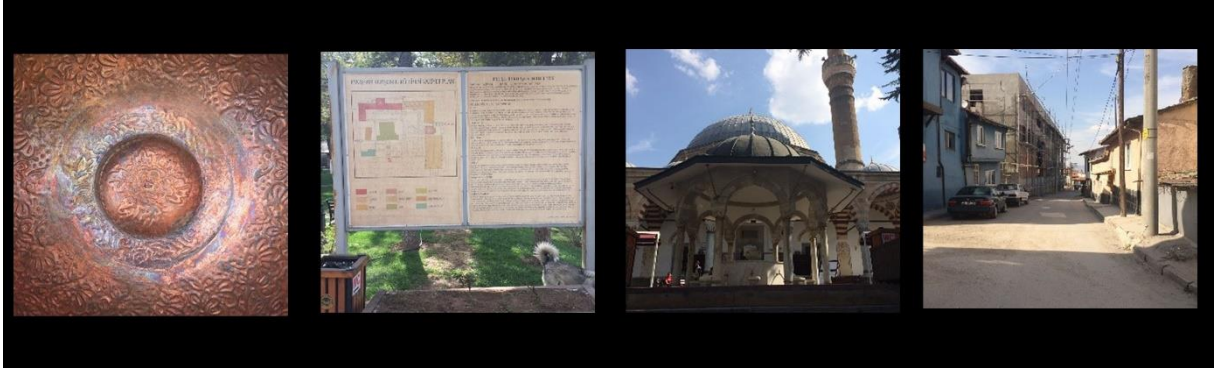
"Beni memnun eden yanı, insanların duygularıyla birebir yakından ilişkili olmamızdı. Farklı nesillerin aynı yere nasıl farklı baktıklarını görebildim..." (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 39).

“...İnsanlarla diyalog halinde olmak, bölge halkının esnafın çektiği sıkıntıları dinlemek bölgeye bakış açımı değiştirdi” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 8).

“Yaşlı insanlar muhabbet tadında konuşmalarımız ve buradaki yaşantı hakkında fikir sahibi olduğumuz için memnunum” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 4).

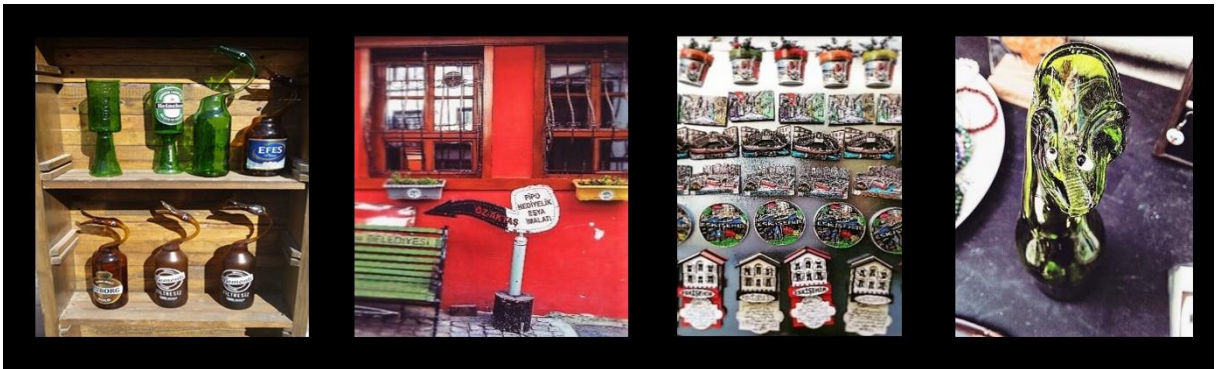
“Grup olarak birlik halinde soru hazırlamaktan ve Eskişehir’in yerlileri ile geçmiş hakkında konuşmaktan hoşlandım” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 2).

Kavramların somutlaştırılması ve problemle ilişkilendirilmesine dair bulgular; *aidiyet, doğallık, deformasyon, sabır, el emeği, yerel kültür, uyum, an, yaratıcılık, bağ, nakış, dokuma, çağcıl, ustalık, renk ve yaşam* kavramları üzerinden ele alınmıştır. Örneğin; iki kişiden oluşan 1. Grup Odunpazarı Tarihi Sit Alanından çekmiş olduğu 4 fotoğraftan ilkinin *işleme/nakış*, ikincisini *bilgi*, üçüncüsünü *maneviyat*, dördüncüsünü *bozulma* kavramıyla ilişkilendirmiş ve dört kavramdan yola çıkarak “Aidiyet” kavramına ulaşmıştır. Öğretmen adayları yapacakları projede “Aidiyet” kavramını kendileri için problem alanı olarak belirlemişlerdir.



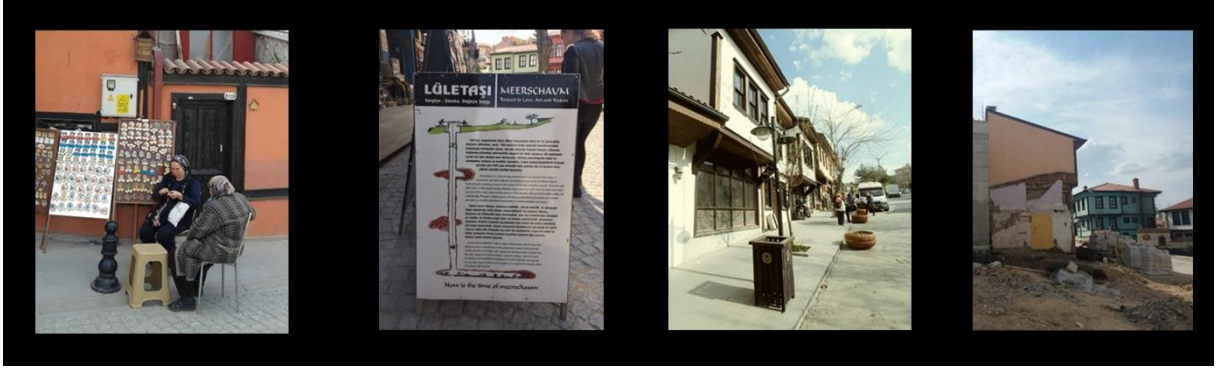
Resim 1. Grup 1'in ilişkilendirme çalışması, (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 1)

Üç Kişiden oluşan 2. Grup ise Odunpazarı Tarihi Sit Alanı'ndan çekmiş olduğu 4 fotoğraftan birincisini *deformasyon* ikincisini *yaratıcılık*, üçüncüsünü *minyatür*, dördüncüsünü ise *saygısızlık* kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu dört kavram ve görselden yola çıkarak “Deformasyon” kavramı irdelenecek bir problem olarak belirlemişlerdir.



Resim 2. Grup 2'nin ilişkilendirme çalışması, (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 1)

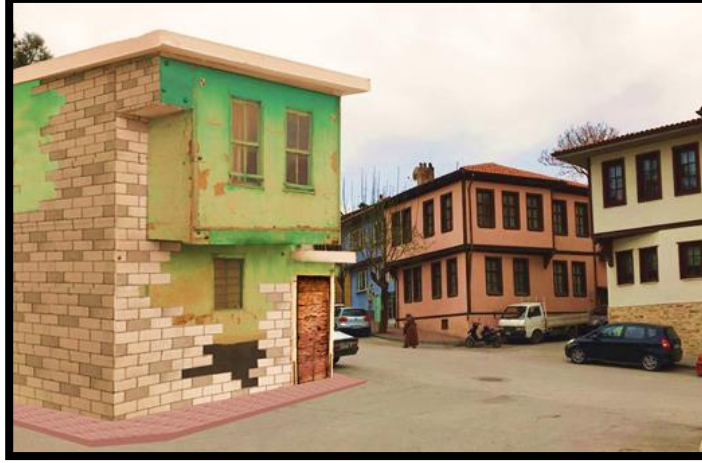
Üç kişiden oluşan 3. Grup ise etkinlik kapsamında çekmiş olduğu ilk fotoğrafı *el emeği*, ikinci fotoğrafı *reklam*, üçüncü fotoğrafı *tarihi ev* dördüncü fotoğrafı ise *sökük kaldırımlar* kavramlarıyla eşleştirmiştir. Bu dört kavramı birbirine bağladıklarında ise “*medeniyet*” kavramına ulaşmışlardır. Sanatsal projelerinde medeniyet kavramı üzerinden bir tasarlama- uygulama etkinliğine gitmişlerdir.



Resim 3. Grup 3'ün ilişkilendirme çalışması, (*Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 1*)

Örnek uygulamalarda da görüldüğü gibi yapılan etkinlik tek bir mekâna ya da mekândaki herhangi bir nesneye odaklanmaktan çok bir amaca yönelik ilişkisel bir algılama ve sanatsal öğrenmeye işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının fotoğraf ve kavramlar yoluyla çevreyle daha fazla etkileşime girerek bilgiyi yapılandırmaları amaçlanmıştır. Günümüzde de sanat ve sanat eğitimi anlayışının kamusal alanlar yoluyla gündelik yaşamın içinde yaşamsal deneyimler ve toplumsal ilişki biçimlerini örgütleyen kolektif eylemlere doğru yöneldiği görülmektedir. “Sanatın insanların gündelik hayatları bağlamında yaratılması ve bunlara tepki verilmesi, sanatsal uygulamalarının başat bir karakteri haline gelmektedir” (Hausman, Ploof, Duignan, Brown ve Hostert, 2010, s.368). Öğretmen adaylarının proje sürecinde yapmış olduğu bu ön araştırmalar onları yaratıcı bir öğrenme deneyimine yöneltmek ve seçmiş oldukları kavram üzerinden yeni ve topluma faydası olacak düşünceler, projeler önerme ve üretebilmelerine olanak sağlayacak sanatsal tasarımlara yönlendirmektir.

Tasarımın uygulanması ve değerlendirmesine ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının kentsel dokunun ve hafızanın korunması ve sürdürülebilirliğine dair yaratıcı sorgulamalara yöneldiğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının sanatsal projelerine ilişkin değerlendirme yazılarından elde edilen bulgular; *yerel kültürü keşfetme* ve *doğal ve tarihsel çevre hakkında farkındalık kazanma* yönündedir. Örneğin; Grup 1 “Aidiyet” kavramından yola çıkarak yapmış oldukları sanatsal projede “*kentin kimliğini yitirmemesi, o kentte ikamet edenlerin yaşadıkları yere yükledikleri anlamın sürdürülebilmesi, o yerle özdeşleştirilen kültürel tarihsel imge ve nesnelerin özelliklerini kaybetmeden var olmaya devam edebilmesi hususlarında toplumu bilinçli hale getirmeyi amaçlayan*” (*Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 2*) çalışmayı hedeflemişlerdir.



Resim 4. Grup 1'in "Aidiyet" adlı çalışması

Projelerinde, “ahşap çatılar arasına doldurulan kerpiçle yapılmış cumbalı evlerin, yaşanmışlığını hissedip gülümsemek, bahsedildiği özelliklerle görebilmek, terkedilmiş olan evlerin bile o zamanlarki halini hayal edebilmek için fırsat yaratmak” (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 2)diğer bir amaçları olmuştur. Çalışmalarında aşağıdan başlayarak yukarı doğru örülen duvarlarla Odunpazarı evinin giderek görüntüsünün değişip, başka bir yapıya dönüşmesini, özünü yitirmesini ve özelliğini kaybetmesini metaforik olarak ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının yapmış olduğu projenin kentli üzerindeki etkisini değerlendirme biçimi ise şöyledir.

“...Çalışma, kentli üzerinde bir takım sorgulayıcı düşüncelere sebep olacak, kent dediğimiz kavramı, canlı bir organizma olarak nitelendirir ve bu nitelendirmeye göre de kentinde bir belleği olduğu sonucunu çıkarırsak, yaşanmışlığı her şeyiyle yansıtan yapılara, "restore" adı altında orijinalinden tamamen uzaklaştıracak şekilde yapılan müdahaleler hakkında düşünmeye, sorumluluk almaya ve eyleme geçmeye sevk edecektir. Eğer Odunpazarı Evleri'nin bulunduğu bölgede gezerseniz adeta tarih içinde bir yolculuğa çıkmış gibi hissedersiniz. Şehrin en eski yerleşim alanı olan bu bölgede, birçok tarihi yapı buluyor. Eski şeklini muhafaza etmiş yapıların bulunmasının yanı sıra birçok yapının orijinalliğinin bozulduğunu, yenileme adı altında özünü yitirdiğini görüyoruz.” (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 2)

Grup 2 ön araştırmaları sonunda “Deformasyon” kavramına ulaşmış ve deformasyon kavramını “çeşitli iç ve dış kavramların biçim değiştirmesi ya da orijinalliğinin bozulması” olarak açıklamışlardır. Ancak grup deformasyona olumsuz bir bozulma algısı ile yaklaşmayarak hayata yeni bir öneri getiren bir yaklaşım olarak görmüşlerdir. Onlar “deformeyeyle oluşan bir estetik yapı tasarımı” ile projelerini oluşturmuşlardır. Grup 2'nin projeleri ile ilgili değerlendirmesi şöyledir.



Resim 5. Grup 2'nin "Deformasyon" adlı çalışması

"...Deformasyon kavramı günlük yaşamda kullandığımız ve gördüğümüz hemen hemen her şeyde vardır. Hiçbir şey ham haliyle durmamaktadır. Örneğin; lületaşları ham haliyle sergilenmez... Lületaşının da bir takım oyma yontma halleriyle biçim değiştirmesi söz konusudur. Biçimsizleştirme durumu olumsuz gibi görünse de kişi bunu estetik kaygıyla yaptığı zaman ortaya çıkan ürüne olumsuz açıdan bakılmamaktadır. Bozulma oluşturur ama bu bilinçli bir bozulmadır. Her bozulma olumsuz bir kaygı içermemektedir. Odunpazarı ve çevresindeki halk yeniyeye gidildikçe her şeyin tamamen önemini yitirdiğini düşünmektedir. Örneğin Odunpazarı evleri renklendirilmeden önce farklıydı. Oysa biz hayata renk girdiğinde daha canlı bir yaşam alanı olduğunu düşünüyoruz..." (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 2).

Grup 3 "Medeniyet" kavramından yola çıkarak hazırladıkları projede lületaşından yapılmış içiçe geçmiş birbirinin kucagında büyüyen insan heykellerini beyaz lületaşları ile tasarlamıştır. Odunpazarı'nın tarihi bir mekan olan Altılıhan'a yerleştirdikleri heykel ile "Lületaşının ihtişamını, insanlık tarihinin nasıl geliştiğini, bu topraklarda yaşamış, arkalarında kalıntılar bırakmış toplulukların tarihini" (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 1) vurgulamayı hedeflemişlerdir. Öğretmen adaylarının kendi projeleri ile ilgili değerlendirmeleri şöyledir.



Resim 6. Grup 3'un "Medeniyet" adlı çalışması

“...Eskişehir geçmişten günümüze kadar birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir şehirdir. Özellikle Odunpazarı'nın her sokağında, her adımında ayrı bir tarih yer almaktadır. Bu çalışmada anlatmak istediğimiz şey sudur ki; Medeniyetlere kucak açmış, ev sahipliği yapmış Dorlion yani Eskişehir başta Hititler, Frigler gibi küçük uygarlıkların, insan topluluklarının yerleşim yeri olmuş daha sonra Selçuklu, Osmanlı gibi daha büyük devletlere ev sahipliği yapmış ve son olarak Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bir şehri olarak daha da büyük insan topluluklarının yerleşim yeri olmuştur...” (Çalışma Yaprağı 2, Bölüm 2).

Norberg-Schulz (1980) bir yerin, herhangi bir mekândan ayrılarak değer ve anlam kazanabilmesini, onun imgelenebilmesine bağlamaktadır. Bu imge, hatıralar, bellekler ve o yerin uzamsal yapısı ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının tasarım ve değerlendirme süreçlerinde de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme yaklaşımının amaçları belirleme ve eleştirel düşünme beceri konusunda katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen adayları yapmış oldukları çalışmalarda eserin sadece biçimsel estetiğe hitap eden yönlerini düşünmemişler onun toplumla ve mekânla ilişkisini hatta geçmişle bağlantısına odaklanmışlardır. Örneklerde de görüldüğü gibi sanatsal üretimlerde sürdürülebilirlik kavramı ve kentlinin belleğindeki anlamlar yani sosyal bağlam ile yerin nitelikleri sanat üretim sürecinin belirleyicisi olmuştur.

2. Kentin bellek mekânları bağlamında yapılandırılan proje temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Öğretmen adaylarının proje temelli öğrenme ortamına dair görüşleri; 1) Tarihi mekânı keşfetme, 2) Mekân hakkında başkalarının anlatılarını araştırma, 3) Mekâna ait kavramların geliştirilmesi ve tasarım ve 4) Süreçte yaşanan problemler olarak dört alt tema altında çözümlenmiştir. Bu dört alt tema bağlamında toplam 30 koda ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına **tarihi mekânı keşfetmeye dönük etkinliklerin** onlarda ne tür duygular uyandırdığı, öğretmenlik mesleğine ve günlük yaşantılarına olan etkileri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkinliklere ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu, özellikle de etkinliklerin günlük yaşam deneyimlerine bağlanması ve sınıf dışı bir ortamda her gün gittikleri bir mekânın kültürel özelliklerini keşfetmenin kendilerine sağladığı katkılar konusunda olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 3.

Tarihi Mekânı Keşfetme Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarına Katkılarına İlişkin Kodlar

Kodlar

Merak ve algıyı tetikleme
Günlük yaşam içinde öğrenme
Kalıcı öğrenme
Bir öğretim yöntemi olarak benimseme
Yaşadığı şehri öğrenme
Mekânın kültürel özelliklerini keşfetme
Öğrenme isteği yaratma
Sınıf dışında öğrenme

Tablo 3’de görüldüğü gibi tarihi mekânı keşfetme etkinlikleri öğretmen adaylarında öğrenme isteği yaratma ve kalıcı izli öğrenme konusunda katkı sağlamıştır. Öğretmen adaylarından biri bu konudaki düşüncesini “*Sahada birebir ders işlemenin öğrenmede daha etkili ve kalıcı olduğunu anladım*” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 31) şeklinde belirtirken bir diğeri “*Öğrenme sadece sınıf*

ortamında gerçekleşmez. Bu anlamda bu haftaki dersi çok eğlenceli ve anlamlı buldum” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük 10) şeklinde açıklamıştır. Bu tema altındaki görüşlerden bazıları şöyledir.

“...Günlük hayatımla bağlantılı bir yerleri görmek ve onlar hakkında yeni bilgiler edinmek benim için gayet etkili ve iyi oldu.” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük 14).

“Bu gezi etkinliğinde mekânlara ve kültürel miras öğelerine anlam yükleyerek, bilgilenerek yaklaştım Buda şehre bakış açımı değiştirdi.” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 9).

“Günlük yaşamın içerisinde gezip gördüğüm yerleri daha dikkatli bir şekilde gözlemleyip üzerinde düşünmem gerektiğini anladım.” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük 35).

Öğretmen adaylarına **mekân hakkında başkalarının anlatılarını araştırmanın** öğretmenlik mesleğine ve günlük yaşantılarına olan katkıları sorulduğunda alınan yanıtlar arasında, kişinin kendinden kaynaklanan iletişim engellerini kırma ve soru sorma yetkinliği kazanma gibi katkılar oldukça dikkat çekicidir. Sürecin öğretmen adaylarına farklı nesillerin aynı mekâna yaklaşım farklılıklarını görme, karşılıklı duygu alışverişi, samimiyeti hissetme konusunda duygusal olarak olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Mekân Hakkında Başkalarının Anlatılarını Araştırma Etkinliğinin Öğretmen Adaylarına Katkılarına İlişkin Kodlar

Kodlar

İletişim engellerini kırma
Derinlemesine bilgi edinme
Soru sorma yetkinliği kazanma
Farklı nesillerin aynı mekâna yaklaşım farklılıklarını görme
Karşılıklı duygu alışverişi
Tarihsel yaşanmışlığa farkındalık
Samimiyeti hissetme
Katılımcılarla işbirliği

Tablo 4’de görüldüğü gibi derinlemesine bilgi edinme ve işbirliği proje tabanlı öğrenme yaklaşımı açısından beklenen bir bulgudur. Öğretmen adayların biri bu konudaki düşüncesini “Yaşadığım, okuduğum şehir hakkında daha önce bilmediğim yerleri öğrendim. Eskişehir’i ve Odunpazarı’nı daha çok sevmeye başladım” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 37) şeklinde hem bilgi hem de duygu durumundaki değişimi belirtirken, bir başka öğretmen adayı “Kendimi yaşadığı çevreden haberi olmayan biri olarak buldum. Farkında olmadan bazı değerleri nasıl kaybettiğimizi fark ettim” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 23) cümleleri ile ifade etmiştir. Bu tema altındaki görüşlerden bazıları şöyledir.

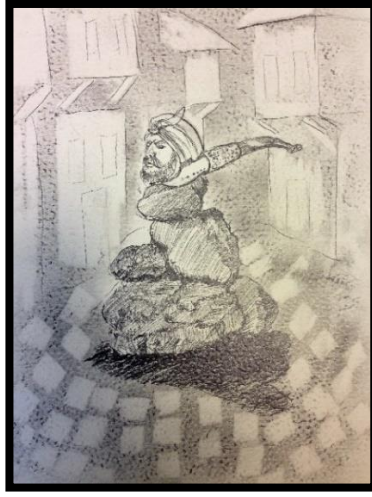
“Röportaj yapmak insanlardan samimi bir şekilde düşüncelerini almamızı sağladı. Yaşadıklarını, üzüntülerini, sevinçlerini gözümüzde canlandırma olanağı yakaladık. Karşılıklı iletişim sayesinde iki taraf da aktıftı. Odunpazarı’nı orada yaşayan halkın dilinden dinlemiş olduk.” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 10).

“Röportaj yaptığım süreçte 50 yaş üstü olan kişilerin cam sanatını eşya olarak gördüklerini, 15-25 yaş arası bireylerin ise onu sanatsal açıdan değerlendirdiklerini fark ettim.” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 19).

“Daha önce pek çok kez bu mekâna gelmiştim. Ama turistik amaçlı müzeleri gezmek hediyelik eşya dükkânlarını gezmek için. Bu sefer burada yaşayan insanların düşüncelerini öğrenmek için geldim. Yaşanmışlıkları, hikâyeleri dinledim.” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük, 18).

“Tanımadığım insanlara soru sormaya çekindim. Girişken bir insan değilimdir. Ama röportaj sırasında insanlardan aldığım içten ifadeler bu sıklıganlığı atmamı sağladı” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 13).

“Benim için tarihi ve turistik bir mekândan başka bir şey olmayan Odunpazarı röportajdan sonra bir yaşam merkezi olarak insanların evi olarak düşünmemi sağladı” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 9).



Resim 7. 5 No'lu Öğr., Röportaj sonrası



Resim 8. 10 No'lu Öğr., Röportaj sonrası

Öğretmen adaylarının ifadelerine de yansıdığı gibi gerçek bir ortamda gerçek insanlardan bilgi toplama öğretmen adaylarına; sosyal, duyuşsal ve bilişsel boyutta katkı sağlamıştır. Hatta bazı öğrenciler bu bilgi toplama sürecinde kendilerini etkileyen kişi veya söylemleri resimle anlamak istemişlerdir. Örneğin; Resim 7'yi çizen 5 No'lu öğretmen adayı lületaş ve yerel el sanatlarının yitip gitmesine dair endişelerini *“Röportaj için Odunpazarı'nı gezerken, geçmişte değerli olan ve günümüze kadar gelen lületaşının aslında unutulmakta olduğunu gördüm. Örneğin Lületaşından bir heykel yoktu. Odunpazarı çevresini gezerken madem bu kadar öneme sahip neden bunun büyük bir heykeli olmasın diye düşünerek bir heykel tasarladım”*(Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük 5) şeklinde açıklamıştır. Resim 8'i çizen 10 No'lu öğretmen adayını etkileyen durum ise çizdiği kişinin içtenliği ve kültürel değerlere verdiği önemdir. Öğretmen adayının ifadesi şöyledir.

“Röportaj sırasında bilgili ve içten bulduğum sanata, tarihe ve değerlere önem veren bu amcayı çizmek istedim” (Etkinlik Sonrası Yansıtıcı Günlük 10).

Görsel sanatlar eğitiminde, uygulama süreci sonunda, öğrenciye verilen konu bağlamında genellikle tek bir çözüm beklenmektedir. Ama süreç içerisinde öğrencinin var olan problemi çözmeye meraklı ve araştırmacı olması, farklı alternatifler araması, fikirlerini yeni yöntemlerle birleştirebilmesi görsel alanda yaratıcı çözümler bulma açısından önemsenmektedir. Çünkü bu süreç öğrencinin kendi kendine öğrenme ve bağımsız düşünebilmesine olanak yaratmaktadır. Araştırma bulguları proje tabanlı öğrenme sürecinin görsel alanda araştırmalar yapmaya dönük yaratıcı süreci tetikleme potansiyelini gösterir niteliktedir.

Son olarak öğretmen adaylarından **mekâna ait kavramlar geliştirmesi ve tasarlanması** etkinliklerinin sonunda projenin kendilerinde bıraktığı etkileri ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları proje sürecinin katkılarını Tablo 5’de verildiği şekliyle 8 kodla ifade etmişlerdir. Bu katkılardan bazıları kendilerine verilen konu bağlamında, bazıları ise proje temelli öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 5.

Mekâna Ait Kavramların Geliştirilmesi ve Tasarım Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarına Katkılarında İlişkin Kodlar

Kodlar

Aktif öğrenme
Derinlemesine düşünme
Nesne ve kavramı ilişkilendirme
Çevreyle etkileşim
Araştırma ve sorgulama dayalı öğrenme
Görsel ayrımsama
Kültürel farkındalık
Nesne ve mekân ilişkisi düşünme

Bu son aşamada öğretmen adaylarından bazıları öğretmenlik meslek bilgisi açısından değerlendirmelerini yapmışlardır. Örneğin; öğretmen adaylarından biri “*Öğrencilerimin araştırmacı sorgulayıcı iletişim halinde olan bireyler olarak yetişmeleri için yeni fikirler konusunda ilham kaynağı oldu*” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 15) ifadesini kullanırken, 17 no’lu öğretmen adayı “*Öğretmenlik mesleğimde öğrencilerime nesnelere kavramları ilişkilendirerek bir etkinlik düzenleyebilirim. Farklı dokular, farklı yerler ve farklı kavramları bu kavramları insanlar üzerinde uyarlayarak birleştirmek öğretmenlik meslek bilgime katkı sağladı*” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 17) şeklinde kazandığı deneyimi ifade etmiştir. Bu tema bağlamında öğretmen adaylarından üçünün görüşleri ise şöyledir.

“Günümüz gençlerimizin en büyük problemlerinden biri sanallaşmak ve asosyal olmak. Bugünkü etkinlik yeni neslin çevresindeki durumların farkına varıp, daha etkin rol alması açısından öğrenmeye dayalıydı. Umarım bende öğrencilerime bu tatlı yaşatabilirim.” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 10)

“Olaylara, insanlara ve mekânlara sadece dışarıdan bakmamam gerektiğini öğrendim. Her olayda olduğu gibi mekânında kendisine ait yaşanmışlıkları olabileceğini öğrendim.” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 23)

“Öğrencilerime sınıf dışı bir etkinlikte nasıl rehberlik edeceğimi, farklı konularda farklı uyarılarla nasıl motive edeceğimi ve tarihsel bir mekânı nasıl öğrenme amaçlı kullanabileceğimizi öğrenmek açısından önemliydi bence.” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 40)

Kente ilişkin algıların çözümlenmesiyle başlayıp, mekânda sanatsal kurguya uzanan bu öğrenme sürecinin her aşamasında öğretmen adayları insan- çevre ve kent odaklı düşünmeye yöneltildi. Öğrenciler proje tabanlı öğrenme uygulamalarına ilişkin yapılan görüşmelerde, projenin öğretmenlik meslek bilgilerine katkı sağladığına değinmişlerdir. Araştırmacıların proje tabanlı öğrenmeye ilişkin yaptığı düzenlemeler, etkinlikler ve süreç içerisinde yaşanan deneyimler, elde edilen kazanımlar öğretmen adayları açısından önemli görülmüştür. Ancak 5 haftalık uygulama sürecinde yaşanan bazı **zorluklar** da öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Bu zorluklar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Süreçte Yaşandığı Problemlere İlişkin Kodlar

Kodlar

Zaman yönetimi
Teknoloji ile deneyim
Çalışmayı sunma
Etkili iletişim

“Uygulamamızı zamanında yetiştirmekte zorlandık. İşimizi Photoshop programında mekâna yerleştirmek bizim için zor oldu” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 5).

“İnsanlar röportaj yapmak istemediler. Onun için birilerini bulmakla baya zaman harcadık” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 28).

“Çalışmayı etkili bir dille sunmak gerekiyordu. Yaptığımız çalışmaya neden yöneldiğimizi açıklamamız gerekiyordu. Bu grup olarak bizi zorladı” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 32).

“Tanımadığım insanlarla iletişime girmekten çekinirim” (Proje Sonu Değerlendirme Günlüğü, 11).

Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin tasarımlarını zamanında tamamlayamama sorunu ile karşılaşmış, projelerin sınıf içindeki sunumu ve değerlendirmesinde zamansızlık en büyük sorun olmuştur. Öğretmen adaylarının zaman yönetimini başaramamalarının ardında ise, teknoloji ile deneyim eksikliği ve yerel halkla işbirlikli çalışma ve iletişim konularındaki deneyimsizlikleri rol oynamıştır. Öğrencilerin konuyu derinlemesine araştırmada yaşadığı zorluklar ise çalışmalarını sunmada etkin bir dil oluşturamamalarına neden olmuştur. Geçerlilik komite toplantılarında da sıklıkla tartışılan bu sıkıntılar eylem araştırma süreci için ön görülen zamanlamayı yeniden düzenleme, etkili görüşme teknikleri bilgilendirme toplantısı ve röportaj yapılacak kişiye sunulacak araştırma bilgi mektubu ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Grup içi etkileşimi artırmak için ise her bir etkinlik süreci sonunda grup üyelerinin yaptıkları çalışmayı ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak çalışmanın verimliliğinin artmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin yaşamında karşılaştıkları problemleri çözmelerini hedefleyen bir yaklaşımdır (Başbay, 2011; Demirhan ve Demirel, 2003; Hung, Hwang ve Huang, 2012). Hedef çerçevesinde kullanılacak malzemeler ve karşılaşılabilecek olası zorluklar önceden planlanır. Gerektiğinde öğretmenden yardım alınır. Ancak mümkün olduğunca öğrencinin kendisinin yapması esastır. Proje sınıfta sunulur, öğretmen ve öğrenci değerlendirmeyi beraber yapar (Özden, 1999). Bu bağlamda araştırmada, öğretmen adaylarının yaşadıkları kente ve kimliğe ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi amacıyla, kent, bellek, kent belleği ve kimlik tanımları üzerinde durulmuş, araştırma grupları oluşturulmuş, çalışma takvimi belirlenmiş, amaç doğrultusunda bilgiler toplanmış, çeşitli uygulamalar yapılmış değerlendirme sürecinin ardından tasarımlar gerçekleştirilmiş ve sınıf ortamında sunulmuştur. Bu süreç içerisinde öğrenciler problemi kendileri çözmeye çalışırken sadece ihtiyaç anında öğretmenden yardım almıştır.

Kentsel dokunun ve hafızanın korunmasına dair yaratıcı sorgulamalar ve keşifler yapan öğretmen adayları alıştıkları geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre proje tabanlı öğrenmeyi etkili bulmuşlar ve

kent bütünü içindeki kimlik öğelerinin ve her bir öğenin öneminin zaman içinde nasıl değiştiğini keşfetmişlerdir. Otantik bağlamda yerin/kentin eleştirel analizini yapan öğretmen adayları, Odunpazarı'nı gelecekte nasıl görmek istedikleri ile ilgili etkinlikler hazırlamışlar ve yapılan etkinlikleri, yaşanan şehrin tarihi sürecini ve belleklerdeki yerini konumlandırma açısından etkili bulmuşlardır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğretmen adaylarının öğrenme becerilerini geliştirmesinin ve zenginleştirmesinin yanı sıra ders sürecinin verimli geçmesini sağlamış, öğrenme alanını sınıf ortamının sınırlarından çıkararak, amaç kapsamında belirlenen problemler ile ilgili araştırılabilir sorular sormalarını, çözüm yollarını yaşayarak ve deneyimleyerek görmelerini sağlamıştır. Öğretmen adaylarının grupla çalışma ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile birlik ve beraberlik içerisinde çalıştığı gözlenmiştir. Yaşadıkları yerin tarihini öğrenen öğretmen adayları göreve başladıklarında kendi öğrencilerine yaşadıkları şehrin önemini kavratma yönünde iyi bir deneyim elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendi öğrencileriyle sınıf dışı bir ortama yapılan bir gezinin nasıl planlanacağını, öğrencileri nasıl yönlendireceklerini ve nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme aktivitelerinin öğrencileri derinlemesine araştırma yapmaya yöneltme ve yaratıcı süreç sonucunda bir tasarım çalışmasına ve mesleki becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Major ve Govers (2014)'ın görsel sanatlar ve tasarım eğitimi bağlamında proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ortamına katkıları ve öğretmen uygulamalarına etkisi bağlamında benzer sonuçları yansıtmaktadır. Major ve Govers (2014)'ın araştırmalarında öğrencilerin özellikle deneyim edinme, bir sanatçı gibi düşünme, bir projeyi yönetme, yeni teknikler ve yöntemler kullanma gibi konularda başarı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Bir kimliğin oluşumu, belli koşulların sürekliliği ile gerçekleşmektedir. Bu koşullar, kültürel miras veya gelenekler; toplumun gereksinmelerinin nitelik ve karakteri; coğrafya, topografya, iklim ve doğadan meydana gelen faktörler; teknolojik gelişim; değişen şartlara uyabilme yeteneğidir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının doğal ve tarihsel çevre hakkında farkındalık kazandığını ve kentin tarihine odaklandıklarını gösterir niteliktedir. Yaşanmışlıklar, kültürel gelenekler ve yerin ekonomik unsurları tarihsel çevrenin ve kentin kimliğinin oluşumunu etkileyen en önemli unsurlar olarak görülmüş ve bunların toplumsal bellek üzerindeki etkisini fark etmişlerdir. Bir kentin anlamının ne olduğunu sorgulayan öğretmen adaylarının dar sokakları, eserleriyle, sanatsal unsurlar ve tarihi mekânları ile kentin bir belge niteliği taşıdığını düşünmeleri yaşadıkları kente dair farkındalıklarının arttığının bir göstergesidir. Bu farkındalıktan elde edilen olumlu sonuçlar; binaların restorasyonunda orijinallik arayışı, geçmiş hikâyeleri öğrenme, yaşanmışlıkları keşfetme, tarihi deneyimleme gibi unsurlar olurken, olumsuz sonuçlar; teknolojinin tarihi mekânlarda ince ve ciddi el işçiliğinin üzerindeki etkisi, tarihi mekânların ticari amaçla yıpratılması gibi unsurlar olmuştur.

Bir problemin çözümüne dayalı bir süreç içerisinde yapılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının ülkemizde ağırlıklı olarak fen eğitiminde (Çakallıoğlu, 2008; Sert Çıbık, 2009; Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Korkmaz, 2002; Toprak, 2007; Yavuz 2006) ve sosyal bilgiler eğitiminde (Çiftçi 2006; Coşkun 2004; Gültekin 2005) uygulandığı ve araştırmalara konu olduğu tespit edilmiştir. Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının çok sınırlı oranda çalışıldığı görülmektedir. Aslantaş (2008) ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında bulunan portre konusunu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile çalışmış ve bu yaklaşımın Görsel Sanatlar dersine bir katkı sağlayıp sağlayamadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme bu araştırmada olduğu gibi bireydeki yaratıcı gücün ortaya çıkarılmasını sağlayacak,

kuramsal bilgi ile uygulamayı bir arada bulduran bir yaklaşım olarak değerlendirilmiş ve farklı bağlamlarda diğer disiplinler ile ilişkilendirilerek görsel sanatlar eğitiminde dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Yine Aslantaş ve Tertemiz (2016) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görsel kültür bağlamı proje tabanlı bir çalışmada öğretmen adayları proje yoluyla kendi kültürlerini ve farklı kültürleri araştırma, tanıma ve bilgi edinme fırsatları bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları disiplinler arası ilişkilendirme ve tasarım boyutunda bazı sorunlar yaşasalar da, sürecin özgün tasarımlar oluşturmalarına ve mesleki becerine katkı sağladığı görülmüştür. Benzer sonuçların bu çalışmada da görüldüğü söylenebilir. Öğretmen adayları hem araştırmaya hem de sanatsal bir ürün ortaya koymaya motive olmuşlardır. En önemlisi de grup çalışması yoluyla işbirlikli bir çalışma deneyimi kazanmışlardır. Uygulama süreci öğretmen adaylarının kendi yeteneklerini keşfetmelerine katkı sağladığı gibi sanat eğitimi bağlamında mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu çalışmada özellikle değerlendirme ve ürün tasarımı sırasında bazı öğrencilerin tasarımlarını zamanında yapamama, zamanı iyi kullanamama sorunu ile karşılaşmıştır. Bu sorunun, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma, bir konuyu derinlemesine çalışma, etkin katılım, işbirlikli çalışma konularındaki deneyimsizlik ve araştırma becerilerinin olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

Ülkemizde fen ve sosyal bilgiler derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin derse yönelik isteklerinin arttığı ve bilgiye ulaşma becerileri açısından da olumlu sonuçlar elde edildiğini görülmüştür. Proje tabanlı öğrenmede öğrenenin farklı kaynaklara yönelerek araştırma yapmaları, iş birliği içerisinde çalışmaları, farklı çözüm yollarını denemeleri boyutlarıyla geleneksel öğretim yaklaşımına oranla daha güçlü bir yapıya sahip olduğu, gerçek yaşam deneyimleri sunduğu için yaşayarak yaparak öğrenme olanağı bulunduğu düşünülmektedir. Yavuz (2006), proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının, çevre ve çevre koruma konusunda öğrencilerin çevre bilgileri, çevreye karşı tutumları ve davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Benzer sonuçların elde edildiği bu çalışmada da öğretmen adaylarının tarihi çevreye ve çevreyle bağlantılı toplumsal belleği korumaya ve onun sürdürülebilirliğine katkı sağlamaya dönük kazanımlar elde ettiği ulaşılan bulgular bağlamında söylenebilir.

Kuru (2016)'ya göre pedagojik eğilimli sanat projeleri ve bizzat sanat eğitimi bilgiyi, rasyonel aklın özne merkezli akademik ve kurumsal düzeninden çıkarıp, onu öğrenmeye dair istek ve arzu uyandıran bir hareket noktası olarak değiştirme gücüne sahiptir (s.8). Sanat eğitimcilerinin bu güce kayıtsız kalmaması gerekmektedir. Yaratıcılık ve yenilik sanat eğitiminin çekirdeğidir. 21. yüzyıl toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda, bu çekirdeği diri tutmak yenilikçi ve motive edici öğretim yöntemlerinin kullanılması ile mümkündür. 21. yüzyıl toplumunun karmaşasında yaratıcılık, iraksak düşünme ve işbirliği gibi becerilerin önemi artmıştır. Bu beceriler sanat ve tasarım eğitiminden bağımsız düşünülememektedir. Dijital teknolojiler sanatçı ve tasarımcıların eserlerini üretme, sergileme, izleyici ile iletişime girme ve hatta satma biçimlerini değiştirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlarla daha deneyimsel, etkileşimli öğrenmeye ve sürdürülebilir ve empatik değerler üzerine farkındalık yaratmaya dönük etkinliklere yönlendirilmesi sanat eğitiminin toplumsal amaçlarının karşılanması bağlamında yararlı olabilir. Ayrıca 2006'dan itibaren ilköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programında "Müze Bilinci" olarak ele alınan öğrenme alanının 2013 yılında hazırlanan öğretim programında "Kültürel Miras" olarak güncellenmesi konu ve kapsam alanının genişlediğine de işaret etmektedir. Bu kapsamda kültürel mirasın farklı bağlamlarında öğretim uygulamalarının çeşitlendirilmesi, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Kültürel miras üzerinden kültürlerarası etkileşimi destekleyecek farklı ülkelerle ortak proje temelli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada araştırma bütçesi ve proje ayrılan süre nedeniyle öğretmen adaylarının tasarımlarının fiziksel ortamda gerçekleşmesi mümkün

olamamıştır. Geniş bir bütçeyle Jokela (2008)'nın önerdiği sanatsal eylem araştırmasında olduğu gibi sanatsal üretimlerin kamusal etkileşime olanak sağlayacak şekilde hazırlanıp, sergilenmesi yoluyla yerel halk ve yerel yönetimle işbirlikli, disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın öğretmen adaylarının yerel halkla etkileşiminin ve işbirlikli grup çalışmalarının duyuşsal ve sosyal bağlamda iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlama potansiyelinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yoluyla, okul dışı ortamlarla daha fazla etkileşiminin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca görsel sanatlar öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında aynı veya farklı okullardan, aynı veya farklı disiplinlerden meslektaşlarla proje çalışmaları gerçekleştirebilmeleri için işbirlikli çalışma gruplarındaki deneyimlerinin, araştırma becerilerinin ve teknoloji ile etkileşimlerinin artırılmasına dönük uygulamalarına eğitim fakülteleri derslerinde daha fazla yer verilmesi yararlı olabilir. Bu çalışma, sadece Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında beş haftalık bir sürede az sayıda katılımcıyla yürütülmüştür. Okul kültürüne daha pozitif bir etki yaratılabilmesi için proje tabanlı öğrenme yönteminin tüm dersler ile bütünsel bir şekilde ele alınması sağlanabilir.

Kaynaklar / References

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aslantaş, S. (2008). *İlköğretim II. kademe proje tabanlı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar dersine katkısı*, Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslantaş, S., Tertemiz, N. (2016) "Görsel kültürün gücü" temalı proje çalışmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 41-68.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme, *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel) (ss. 67- 79) Pegem Akademi: Ankara.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Ed.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Çakallıoğlu, S. N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen bilgisi öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48-61.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 10, 2-11.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 172-179.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education. Action Research*. LAB. A Program of the Education Alliance. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: locating art education in a critical place-based pedagogy, *Studies in Art Education*, 48 (4), 375-391.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66 (1), 6-15.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim besinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 517-556.
- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Brown, W.K. & Hostert, N. (2010). The condition of art education: Critical visual art education club. *Studies in Art Education*. 51 (4), 368-374.
- Hung, C., Hwang, G., Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement, *Journal of Educational Technology & Society*, 15 (4), 368-379.
- Jokela, T. (2008). Collaborative project-based studies in art teacher education: an environmental perspective, G. Coutts, T. Jokela (Eds), In *Art, Community and Environment Educational Perspectives*, (pp. 217-240). Chicago: Intellect Books.
- Keskin, N. (2014). Kentlerde yeni bellek mekânları: Kent müzeleri. *Folklor/Edebiyat*, 20 (79), 25-39.

- Korkmaz (Baylav), H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutay Karaçor, E. L., (2012). *Kentsel peyzajda yaşam kalitesinin kentsel bellek ve yer kavramı ile etkileşimi: Düzce kent merkezi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Kuru, A. Ş. (2016). Bilgi üretim formu olarak sanat ve pedagojik projeler. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 15(15), 1-10.
- Major, S., Govers, E. (2014). *Project-based learning in visual arts and design: What makes it work?*, Erişim Tarihi: 19-06-2017, <http://emergence.ideaschool.ac.nz/>
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 59-77.
- Mercin, L. (2008). Geleneksel el sanatlarını yaşatma sorunu ve bir çözüm önerisi: Kent müzeleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 7(13), 91-96.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *İlk ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı*, Erişim Tarihi: 21.12.2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. (2nd Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Nora, P. (2006). *Hafıza Mekânları*, (Çev, Mehmet Emin Özcan), Ankara: Dost Kitapevi.
- Norberg-Schulz C. (1980). *Genius Loci "Towards a Phenomenology of Architecture"*. New York: Rizzoli International Publications.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Saban, A., Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarikaya Levent, Y. (2017). From memory of place to memory places: A contemporary discussion on remembering and forgetting, *International Congress of Architecture 3*, 2017-05-11/13, Konya, Turkey, Erişim Tarihi: 24.05.2017, <https://mersin.academia.edu/YaseminSar%C4%B1kayaLevent>
- Seo, K.K., Templeton, R., Pellegrino, D. (2008). Creating a ripple effect: Incorporating multimedia-assisted project-based learning in teacher education. *Theory Into Practice*, 47 (3), 259-265.
- Sert Çıbık, A. (2009). The effect of the project based learning approach to the attitudes of students towards science lesson. *Elementary Education Online*, 8(1), 36-47.
- Strokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and cultures*. Reston: National Art Education Association.
- Toprak, E. (2007). *Proje tabanlı öğrenme metodunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turhanoglu, F.A.K. (2014). Kentsel mekânın üretim sürecinde tarihsel ve kültürel miras, *Folklor/Edebiyat*, 20 (78), 71-82.
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık, *Eğitimde yeni yönelimler* (5. Baskı), Ed. Özcan Demirel (39-64) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yazarlar

Dr. Rukiye DİLLİ, Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi Eğitim Birimi, Eğitim Birimi yöneticisidir. TOBB ETÜ'de yarı zamanlı öğretim görevlisidir. Çalışma alanları, sanat eğitiminde görsel kültür, müze eğitimi ve çoklu zeka kuramıdır.

Dr. Nuray MAMUR, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanları, sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme, görsel kültür ve sürdürülebilirliktir.

Sevcan SARİBAŞ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi ve Resim-iş Öğretmenliği programında doktora öğrencisidir. Çalışma alanları, sanat eğitiminde görsel kültür ve çokkültürlülüktür.

İletişim

Dr. Rukiye DİLLİ
MTA Genel Müdürlüğü Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi Eğitim Birimi, Üniversiteler mahallesi, Dumlupınar Bulvarı
06800, Ankara, Türkiye
e-mail: rukiye@gmail.com

Doç. Dr. Nuray MAMUR
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, Kınıklı Kampüsü
20700, Denizli, Türkiye
e-mail: nmamur@pau.edu.tr

Arş. Gör. Sevcan SARİBAŞ
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü
26000, Eskişehir, Türkiye
e-mail: sevcantuncalp@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. In recent years, the pursuit of educational methods in visual arts education that lie beyond the school's walls, are based on real world experiences, and that enable the students to develop meaningful relationships with cultural, political, and social issues is on the rise. This pursuit increased predispositions towards practices, where the circumstances that are usually neglected in socio-cultural life are given prominence, and where the problems are found and solved by the students themselves, rather than trying to give the right answer to the questions asked in class. At this point, it is observed that project-based learning approach, where the students generate their own knowledge, has a significant position to support visual arts education.

In this context, it has been aimed to guide the prospective visual arts teachers to improve their urban awareness and identity with a teaching activity designed through Project Based Learning Method on memory spaces, which is considered as an element of cultural heritage, and which is an important contribution to urban identity in this research. Answers were sought for the following questions within the frame of this purpose.

- 1- What is the process of development of the prospective teachers' skills about transforming city's memory spaces into an image in a project-based learning environment?
- 2- What are the opinions of the prospective teachers about the project-based learning practices structured within the context of city's memory spaces?

Methodology. This study, which focuses on the changes in urban and identity perceptions of prospective visual arts teachers through the project-based learning method structured within the context of urban memory theme, is figured as an action research, since it aims to encourage teachers to develop their own practices and to increase the quality of education provided for visual arts teachers. 40 students, who were enrolled in Anadolu University, Faculty of Education, Department of Art Teaching, and who took "Special Teaching Methods II" course in 2016-2017 Spring Semester, participated in this study. 24 female and 16 male students participated in this study.

"Project-based learning" have been selected as the focus of this study in order to ensure variety of effective teaching methods in "Special Teaching Methods" course, to increase the quality of education provided for prospective teachers, and to develop and improve urban and identity perceptions of the prospective teachers. It is aimed to raise awareness of the prospective teachers about the identity of a place and its importance in life experiences, and to show them how to increase their awareness about the place they live in based on the memory of the place.

In order to reach valid and reliable results in this 5-week process, the data collection methods were diversified. Within this context, semi-structured interviews were conducted with the students, reflective daily reports were requested after each activity, and the artworks they created at the end of this implementation process and their reports on these works were collected.

Content analysis method was used to analyze the data obtained from the research process. Since the data obtained from the activity process were discussed in the validity committee meetings, the data analysis and data collection processes were carried out concurrently. In data analysis, similar concepts were interpreted and grouped under common themes. In this process of analysis, two specialists encoded these data independently, and then their codifications were compared and the codes and themes to be used were determined.

Conclusion and Discussion. Project-based learning approach aims to encourage students to solve the problems that they encounter throughout their lives (Başbay, 2011; Demirhan & Demirel, 2003). The materials to be used and the potential difficulties within the frame of this purpose are forecasted. The students turn to their teachers for help when necessary. However, the main purpose here is that the students work by themselves as much as they can. The teacher and the student evaluate the work together and the project is presented in class (Özden, 1999). Within this context, and in line with the objective that is associated with the urban memory theme, the definitions of urban memory and identity were emphasized, research groups were created, work schedule was designated, data were collected in line with the objective, various applications were fulfilled, and the artworks were designed and presented following the process of evaluation. While the students try to solve the problems by themselves, they only ask their teachers for help when needed.

The students, who made creative inquiries and discoveries about protection of urban texture and memory, observed that project-based learning was better than traditional education approaches, and thus, they could easily see that the identifying elements and their importance have changed in time. The students critically analyzed the place within the authentic context, and prepared activities on how they would like to see Odunpazarı in the future; it has been concluded that this activity was very successful in the process of learning the historical process of the city that we live in.

Apart from developing and diversifying the learning skills of the students, project-based learning approach created a very productive class environment, and made them leave the boundaries of the school and ask surveyable questions about the problems determined within the scope of the objective, and made them see the solutions through experience.

With these group-based and collusive learning activities, the students learned how to learn in unity and solidarity with their fellow students. This also increased their motivation. The prospective teachers, who learned about the history of the city they live in, stated that they gained an educational experience in making their prospective students comprehend the significance of their city. They also stated that they learned how to plan a learning experience through a cultural heritage, how to guide their students, and what else to consider.

Ekler

EK: Ders Süreci Etkinlik Yönergeleri ve Çalışma Kâğıtları

Kent ve Kimlik Sorgulamaları

1. Kentin sizin için anlamı nedir?
2. Sizce kent ve kimlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Sizce kentin kimliğini oluşturan unsurlar nelerdir?
4. Günümüzde kent yaşamının insanlar üzerindeki etkisini nasıl tanımlarsınız?
5. Eskişehir hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Eskişehir denilince aklına gelen ilk şeyi bir görsel kültür imgesi ile nasıl tanımlarsınız?
7. Eskişehir'e ait ne tür yerler sizin için güçlü anılar /hatıralar barındırıyor? Bu yerlerin ve anıların sizin için önemi nedir?
8. Sizce kent ve bellek arasında nasıl bir ilişki olabilir?
9. Daha iyi bir çevre ve sosyal yaşam için yeni kent alternatifleri neler olabilir?
10. Sizce kent toplumda ne gibi bir role sahiptir?

Çalışma Yaprağı 1

I.Bölüm

1. Odunpazarı'nı gelecek yıllarda nasıl görmek istersiniz?
2. Odunpazarı'nda ne tür özellikler veya yerler korunmaya değerdir?
3. Kimliğinizi buradaki bir yerle ilişkilendirmenizi istesem hangi yeri seçersin? Neden?

II.Bölüm

Yönerge: Odunpazarı Tarihi Sit Alanı'ndan bir mekân seçiniz. Bu mekâna yönelik aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Seçtiğiniz mekânı tüm yönleriyle betimleyiniz. (*Lütfen betimlerken mekânın fiziksel, tarihsel, estetik ve mimari yönlerine odaklanınız*)
2. Bu mekândaki insan ilişkilerini gözlemleyiniz ve kısaca tanımlayınız.
3. Burayı (seçtiğiniz mekân) sizin için anlamlı yapan şey nedir?
4. Burada (seçtiğiniz mekânda) neyi deneyimlemek ve görmek istersiniz?
5. Burayı (seçtiğiniz mekânı) hiç görmemiş birine nasıl tarif edersiniz?
6. Bu yerle ilgili sizi üzgün, rahatsız, öfkeli veya mutlu hissettiren değişiklikler ile ilgili birkaç örnek verir misiniz?
7. Bu mekânın sende bıraktığı sesleri ve kokuyu nasıl tanımlarsınız?
8. Kendi belleğinin bu mekânla ilişkisini nasıl tanımlarsınız?

Etkinlik Yönergesi: Odunpazarı'nın tarihsel kimliğini görsel ve yazınsal kaynaklardan araştırınız.

1. Odunpazarı alanına yönelik deneyimlerinizden yola çıkarak insan/çevre ve mekân ilişkisini temel alan röportaj soruları hazırlayınız. (Not: En az 5 tane açık uçlu soru olmalıdır)
2. Hazırladığınız sorularla 50 yaş üstü ve 15- 25 yaş aralığında iki kişiyle röportaj yapınız.

Çalışma Yaprağı 2

I.Bölüm

Yönerge: İki kişilik gruplara ayrılıңыз.

1. Odunpazarı Tarihi Sit Alanı'ndan aşağıdaki maddelerin her birini içeren 4 adet fotoğraf çekiniz.
 - Farklı biçimlerde el sanatları ve çağdaş sanat örnekleri
 - Kentsel söylemler ve görsel kültürde Odunpazarı ile ilgili üretilen söylemler (afiş, billboard, reklam vs.)
 - Yer-kimlik-aidiyet örneklemeleri
 - Odunpazarı'nın dokusunu bozan uygulamalar
2. Çektiğiniz 4 fotoğrafın her birini bir kavramla tanımlayınız.
3. Grup arkadaşlarınızla birlikte bu kavramlardan bir tanesini seçiniz.
4. Seçtiğiniz kavrama ilişkin bu yere ait bir nesne ya da tarihsel bir imge seçiniz.
5. Bu nesnenin ya da tarihsel imgenin sizin için anlamı nedir, kısaca açıklayınız.

II.Bölüm

1. Aşağıdaki alana sanatsal çalışmanızla en son ilişkilendirdiğiniz görseli yerleştiriniz ve altına kavramınızı yazınız.
2. Aşağıdaki alana tasarladığınız çalışmanın 3 farklı açıdan görüntüsünü yerleştiriniz.
3. Tasarladığınız çalışmanın "Odunpazarı" kentsel sit alanında sergilendiğini varsayarak kentlinin algılarını nasıl etkileyebileceği ve gündelik yaşamına nasıl katkı sağlayabileceği hakkında düşüncelerinizi yazınız.

Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi

The Importance of Case Study Research in Educational Settings

Şenay Ozan Leymun*
Hatice Ferhan Odabaşı
Işıl Kabakçı Yurdakul

To cite this article/Atf için:

Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s16m

Öz. Durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda bu durumun sebeplerini, nedenleri ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur. İncelenen durum içerisinde olguyu etkileyen birçok unsur yer alır, durum çalışması ile bu unsurlar ve etkileşimleri resmedilir. Durum çalışmasının gerçek ortamda birçok unsuru etkileşimi ile birlikte ele alıp resmetmesi sebebi ile eğitim araştırmalarında çok yönlü olarak kullanılabileceği bir gerçektir. Durum çalışması deneyimlerden öğrenme ve kuram uygulamalarını etkileme olanağı sunmaktadır. Eğitim ortamlarının ve amaçlarının karmaşıklığı ve çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda farklı amaçlarla yapılmış durum çalışmaları araştırmacılar için değerli veri kaynaklarıdır. Eğitim bilimleri alanında üretilen kuramların uygulanması ve uygulamaların geliştirilmesinde durum çalışması önemli bir işleve sahiptir. Bu sebeple nitel araştırma yöntemleri arasında durum çalışmasının eğitim ortamlarında ayrıcalıklı bir yeri olduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda durum çalışmasının doğasının ve odak noktasının belirgin hale getirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Bu çalışma da ise amaç durum çalışması deseninin doğasını açıklamak, eğitim araştırmalarındaki önemini irdelemek ve araştırmacılara uygulamaya yönelik öneriler sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, nitel araştırma yöntemi, durum çalışması

Abstract. Case study is a research method which is used to answer how and why questions regarding an issue to be investigated, with no researcher control over variables and when the case is current. There are many factors that affect the phenomenon in the studied case, these factors and their interactions are described by the case study. It is a fact that case study can be used for many purposes in educational research because it enables the capacity to describe a lot of factors and their interact with each other in real contexts. Case studies offer an opportunity to learn from experiences and influence the practice of theories. Case studies are valuable data sources for researchers in view of the complexity and diversity of educational settings and purposes. Case study research has an important role in putting theories into practice, thus developing the practice in the field of educational sciences. In this regard, it is important that the nature and the focus of the case study is clear. The aim of this study is to explain the focus and nature of the case study research method to investigate its importance in educational settings and to offer suggestions for practice to researchers.

Keywords: Education, qualitative research method, case study

* Sorumlu yazar / Correspondence: Araş.Gör. Şenay Ozan Leymun, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye, e-mail: senayozan@anadolu.edu.tr

Giriş

Her bilimsel araştırma yöntemi farklı meraklara cevap vermektedir. Her şartta ve her araştırma sorusuna aynı yöntemle cevap bulmak mümkün değildir. Bu sebeple farklı alanlarda farklı bilimsel araştırma yöntemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel yaklaşımlar kullanılmıştır (Erdem, 2011; Karadağ, 2010; Ozan ve Köse, 2014; Şimşek vd., 2008). Araştırmacılar değişkenleri birbirinden ayrı bir şekilde ele alarak incelemeye çalışmış, bu değişkenler çerçevesinde hipotezler kurmuşlar ve test etmeye çalışmışlardır. Ancak zaman içinde nicel araştırmaların önemli bir sınırlılığı ortaya çıkmıştır. Bu sınırlılık ise eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizlik ve araştırma sonuçlarının eğitim alanındaki uygulamalarda yeterince yönlendirici olamamasıdır (Yıldırım, 1999). Zamanla araştırma sorularımıza ve ihtiyaç duyduğumuz uygulamaya yönelik bilgilere nicel araştırma yöntemleri ile ulaşamadığımızı söylemek mümkündür. Bu durumda araştırmacıların, nicelleştirmenin araştırmaya bilimsel statü kazandırdığı yönündeki inançlarının kırıldığı ve nitel araştırma yöntemlerine eğilim gösterdikleri belirtilebilmektedir. Türkiye’de son yıllarda özellikle sosyal bilimlerde nitel araştırmaların sayısının arttığı, bu artışa paralel olarak da nitelikle ilgili tartışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2010). Saban ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada yapılan nitel çalışmaların nitelik yönünden yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Nitelik açısından makaleleri değerlendirirken kullandıkları kriterlerden biri araştırma deseninin tanımlanmış olmasıdır. Bu kritere göre ise Saban ve arkadaşlarının (2010) inceledikleri araştırmaların %23,9’unda araştırma deseni belirtilmemiştir. Araştırma deseninin belirtildiği çalışmaların ise %85’nin durum çalışması olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu araştırma sonucu durum çalışması deseninin nitel araştırma yöntemleri arasında daha sık kullanıldığına işaret etmektedir. Araştırmacıların bilimsel meraklarını yansıtan bilimsel araştırma sorularının da genel olarak durum çalışmasını yansıtan bir yapıda olduğu da söylenebilir. Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı (2009) da eğitim teknolojisi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen ve 2005–2009 yılları arasında ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan 28 durum çalışması makalesini incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, durum çalışması tanımına uymayan çalışmaların (yazılım geliştirme, deneysel ve anket çalışmaları) büyük bir kısmının durum çalışması olmadığı halde, durum çalışması olarak ifade edilmektedir. Genel olarak Türkiye’de yöntemsel olarak yapılan yanlışların birinin araştırmacının bilgisizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye’de durum çalışmasının doğasının ve odak noktasının belirgin hale getirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Bu çalışma da ise amaç durum çalışması deseninin doğasını açıklamak, eğitim araştırmalarındaki önemini irdelemek ve araştırmacılara uygulamaya yönelik öneriler sunmaktır.

Durum Çalışmasının Temel Özellikleri

Durum çalışması deseni, özellikle sosyal bilimlerde, psikolojide, antropolojide ve ekoloji alanlarında kullanılmaktadır (Shuttleworth, 2008). Durum çalışmasına olan ihtiyaç karmaşık sosyal olguları anlama isteği ile ortaya çıkmıştır (Stake, 1995; Yin, 2014). Alanyazında durum çalışmasının birçok tanımı bulunmaktadır. Yin’e (2009) göre durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel olarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2014). Davey’e (1991) göre durum çalışmaları zengin betimleme ve bağlamsal analiz ile karmaşık durumları inceleme yöntemidir. Durum çalışması olgunun bağlamından ayrılmasının zor olduğu durumlarda bu olguyu incelemek için kullanılabilir.

(Yin, 1998). İncelenen durum içerisinde olguyu etkileyen birçok unsur yer alır, durum çalışması ile bu unsurlar ve etkileşimleri resmedilir (Merriam, 1998). Bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceği ve karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Durum çalışmasında çıktılardan ziyade süreçle, olguyu etkileyen belirli unsurlardan ziyade bağlamla, doğrulamaktan ziyade keşfetmekle ilgilenilir (Merriam, 1998). Yukarıdaki tanımlardan hareketle durum çalışmasının kullanılabilmesi için incelenecek durumun güncel olması, durum üzerinde herhangi bir araştırmacı kontrolünün olmaması ve incelenen olgunun manipüle edilmemesi gerekmektedir.

Creswell'e (2007) göre durum çalışması, büyük ve kapsamlı veri setlerine dayalı olarak sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur (Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009). Buradaki sınırlandırma ifadesi durumun zaman, yer ya da bazı fiziksel sınırlar açısından diğerlerinden ayrılabilmesi anlamına gelmektedir (Creswell, 2011). Bu doğrultuda araştırma konusu olarak seçilecek durum bir kişi, bir öğrenci, yönetici, program olabileceği gibi sınıf, okul, topluluk gibi gruplar da olabilir. Bir ilkokul durum olabileceği gibi ildeki tüm ilkokullar da durum olabilir. Bunlarla birlikte durum, lisans öğretim programı gibi uygulama adımlarını içeren süreç de olabilir (Creswell, 2011). Bir öğrenci ya da bu öğrencinin öğrenme güçlükleri de durum olarak seçilebilmektedir. Ancak okullar arasındaki ilişki, yenilikçi öğrenmenin sebepleri durum çalışmalarında incelenecek durum olamazlar. Çünkü bunlar belirli bir durumdan ziyade daha genel olgulardır (Stake, 1995). İlgilenilen olgunun bir durum olarak ele alınabilmesi için sınırlandırılmış olması gerekmektedir. İncelenecek olguda görüşme yapacak kişiler ya da yapılacak gözlemler sınırlandırılabilirse durum olarak ele alınabilmektedir (Merriam, 1998).

Her bir nitel araştırma deseninin odak noktası farklıdır. Durum çalışmasının odak noktası ise bir olayı var olduğu gibi tanımlamaya çalışmaktır. Tek bir birimi ya da sınırlandırılmış bir sistemi inceleme, yoğun betimlemeler yapma ve bağlama bağlı olarak yorumlama yönünden durum çalışması diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu araştırma deseninde durumu gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine incelemek ve etraflı bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmacının sürece, ortama ve olaya müdahalesi söz konusu değildir. Bu sebeple araştırmacının, araştırılan konu üzerindeki etkisinin daha az olduğu kabul edilmektedir (Yin, 1994). Durum çalışmaları var olan durumu ortaya koymayı amaçlaması yönüyle nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemleri ile karıştırılabilir. Ancak bu iki araştırma deseninin odak noktaları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Durum çalışması istatistiksel olarak tarama yapan çalışmalardan daha ziyade belirli bir durumun derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Shuttleworth, 2008). Bir tarama çalışması insanların telefonla ne kadar süre konuştuğunu gösterirken, durum çalışması insanların telefonla konuşma sebebinin değerlendirilmesini sağlar. Tarama çalışmaları bir ülkede ölüm oranlarının arttığını gösterebilir. Ancak bir ya da birkaç grup üzerinde durum çalışması yapıldığında ölüm oranının artma sebebi incelenebilir. Durum çalışması araştırmalarında araştırmacılar, nicel istatistiksel sonuçlardan daha ötesine geçebilmektedirler ve katılımcıların davranışlarının sebeplerini ve koşullarını belirleyebilmektedirler (Zainal, 2007). Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar diğerlerine göre daha somuttur (Stake, 1981'den akt., Merriam, 1998) ve gerçek ortamdaki kendi deneyimlerimizden yapılan çıkarımlardır. Aynı zamanda okuyucuların yorumlarına daha açıktır. Katılımcılar sonuçları kendi deneyimleri ve anlayışları ile de yorumlayacaklardır. Yapılan detaylı betimlemeleri okurken kendi deneyimlerini de getireceklerdir (Merriam, 1998).

Durum çalışması belirli bir veri toplama yönteminin, aracının ve veri analiz yönteminin kullanılmasını şart koşmaz. Bu çalışmalar birden fazla kaynaktan veri toplanarak derinlemesine incelemenin yapıldığı çalışmalardır. Araştırmacılar incelenen duruma ilişkin derin anlayış geliştirmek için farklı türlerden verilere ihtiyaç duymaktadırlar (Creswell, 2011). Bu araştırma deseninde araştırma sorusunu cevaplama etkili olacağı düşünülen herhangi bir veri toplama yöntemi, aracı ve veri analiz yöntemi kullanılabilir (Merriam, 1998). Bu doğrultuda araştırma sorularını cevaplayabilmek için durum çalışmasında nicel ve nitel veriler bir arada kullanılabilir. Genellikle nitel veriler toplanmaktadır. Alanyazına baktığımızda ise durum çalışması için başlıca veri toplama araçlarının görüşme ve gözlem olduğu görülmektedir (Zainal, 2007). Ancak uygun olduğu ve ihtiyaç duyduğu durumlarda nicel veriler de toplanabilmektedir.

Araştırmacıların tarafından durum çalışmasının farklı boyutlarına vurgu yapan tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda durum çalışmasının uygulanışına ilişkin farklı görüşleri de mevcuttur. Bu farklılıklar durum çalışmasının felsefi temelleri, paradigması ve uygulanışı bazı eleştirileri de beraberinde getirmektedir.

Durum Çalışmasına Getirilen Eleştiriler

Durum çalışmasına ilişkin bazı önyargılar bulunmaktadır. Bu önyargılardan biri durum çalışmasının bir araştırma sorusuna tam olarak cevap vermek için uygun olmadığı, sadece küçük bir örneğini gösterebileceğidir. Bir durum üzerinden elde edilen verilerin diğer durumlara da aktarılacağı söylenmektedir (Shuttleworth, 2008; Yin, 2009; Zainal, 2007). Diğer tarafta ise Flyvbjerg (2006), bağlama bağlı bilgilerin daha değerli olduğunu ve farklı bağlamlarda yürütülen durum çalışmalarının sayısı arttıkça aktarılabilirlik açısından da güçleneceğini belirtmektedir. Durum çalışmalarında bağlam çeşitliliği genellemeyi ve aktarılabilirliği sağlamaktadır. Bununla birlikte durum çalışmaları ile daha gerçekçi cevaplar bulunacağı belirtilmektedir. Gerçek ortamlarda olguyu etkileyen unsurların birbirinden ayrılması zordur. Durum çalışması, olguyu etkileyen unsurların etkileşiminin oluşturmuş olduğu yapıyı anlamamıza ve yorumlamamıza yardımcı olur. Durum çalışmalarının daha gerçekçi cevaplar bulacağı ve kendi içerisinde aktarma yapabileceği öne sürülmektedir. Shuttleworth (2008) ise gerçeğin durum çalışmasından elde edilen bulguların diğer durumlara da aktarılacağı ve sadece kendi içerisinde aktarılabilir olabileceği görüşleri arasında olduğunu ve iki görüş arasında sinerji oluşturmak gerektiğini söylemektedir.

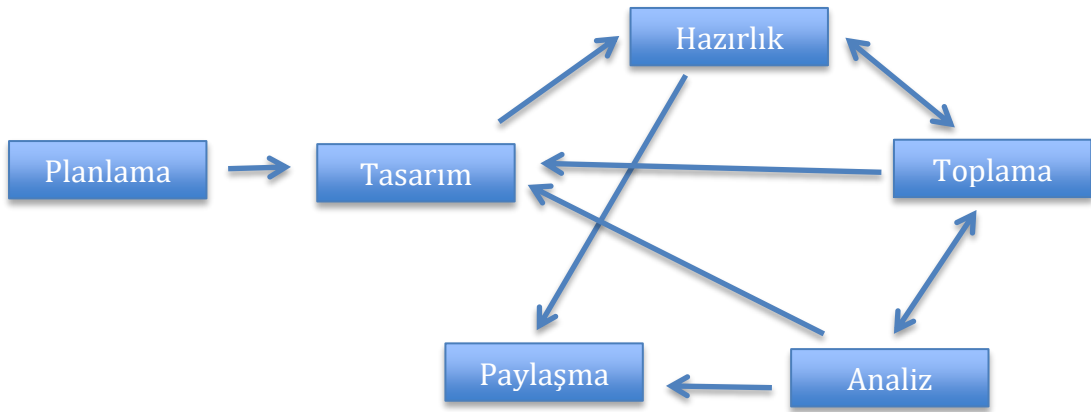
Durum çalışmasına getirilen eleştirilerden bir diğeri de araştırma sürecine yöneliktir. Birçok araştırmacı yürütülen sürecin sistematik olmadığından dolayı elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olamayacağını iddia etmektedirler (Yin, 2009; Zainal, 2007). Durum çalışmasının sadece pilot çalışma olarak, araştırmaların öncesindeki aşamada kullanılacağına ilişkin yanlış inançlar bulunmaktadır (Yin, 2014). Flyvbjerg (2006) durum çalışmasının hipotezleri oluşturmak için bir ön araştırma olarak kullanılacağı kabul etmekle birlikte sadece pilot çalışma olarak görülmesinin yanlış olduğunu belirtmekte, hipotezlerin test edilmesi ve kuram oluşturmak için diğer yöntemlerin daha uygun olduğu görüşünü reddetmektedir. Shuttleworth (2008) ve Zainal'e (2007) göre ise durum çalışması deseni kuramsal modellerin gerçek ortamlarda kullanılarak test edilmesinde kullanılması uygun olan bir yöntemdir. Yin'e (2009) göre durum çalışmasını diğer desenlerden ayıran özelliklerden biri var olan bir kuram ile birleştirilmesidir. Kültür araştırmalarında ya da kuram oluşturma desenlerinde bu durum söz konusu değildir.

Durum çalışmasına getirilen bu eleştiriler durum çalışması sürecinin planlanmasının önemini daha da arttırdığı söylenebilir. Durum çalışması esnek (Shuttleworth, 2008) ve uzun soluklu bir süreçtir. Kesin

kuralları yoktur. Genellikle zaman almakta ve büyük miktarlarda veriler toplanmaktadır. Bu verilerin sistemli bir şekilde toplanması ve yönetilmesi sürecin yürütülmesi konusunda araştırmacının işini kolaylaştıracaktır. Aksi bir durumda araştırmacı nitelikli ve odaklı veri toplayamama gibi büyük bir tehlikeyle karşı karşıya kalacaktır (Zainal, 2007).

Durum Çalışmasının Süreci

Durum çalışması sürecinde çalışmanın nasıl yürütüleceğinin ve veri toplama aşamalarının planlanması ve tasarlanması önemlidir (Shuttleworth, 2008). Yin (2014) durum çalışmasının sürecini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.



Şekil 1. Durum Çalışması Süreci

Durum çalışması süreci, doğrusal fakat tekrarlı bir süreçtir (Yin, 2009). Aşamalar arası geçişler yapılabilmekte ve süreçte önceki basamaklara dönüp işlem yapılabilmektedir. Şekil 1'de aşamalar gösterilmiş ve oklarla sürecin işleyişi şematize edilmiştir. İlk basamak *planlama* aşamasıdır. Bu basamakta araştırma soruları oluşturulmaktadır. Diğer araştırma yöntemleri ile karşılaştırılarak durum çalışmasının bu araştırma için uygun olup olmadığına karar verilmektedir. Durum çalışmasının uygun olduğuna ilişkin gerekçeler belirlenmektedir. Daha sonra ise bu çalışmanın sınırlılıkları ve üstünlükleri belirlenmektedir. Planlama aşamasından sonra ise belirlenen amaçlara uygun olarak durum çalışması tasarlanmaktadır. *Tasarım* aşamasında durum çalışmasının türüne karar verilmektedir. Bu türe uygun olarak analiz birimleri ya da durumlar belirlenmektedir. Öngörülen çalışmayla vurgulanan konular, öneriler ve kuramlar tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın niteliğini sağlayacak ve artıracak yöntemler belirlenmektedir. Bir sonraki aşama ise *hazırlık* aşamasıdır. Bu aşamada ise araştırmacının durum çalışması yapabilmesi için becerilerinin geliştirilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda araştırmacının eğitimleri yapılmaktadır. Aynı zamanda durum çalışması protokolü belirlenmektedir. Katılımcı olan birey ya da kurumlardan gerekli izinler alınmaktadır. Sonrasında ise bu aşamada pilot çalışma yapılmaktadır. Pilot çalışmadan sonra bütün hazırlıklar tamamlanmış olur. Artık araştırmacı temel odak verilerini toplamaya hazırdır. *Toplama* aşamasında ise araştırmacı bir önceki aşamada hazırlanmış olan durum çalışması protokolünü uygulamaktadır. Bu doğrultuda birden fazla kaynaktan ve birden fazla yöntemle veri toplamaktadır. Araştırmacı veri çeşitlemesi yaparak kanıtlara dayalı bir şekilde veri setini oluşturmaktadır. *Analiz*

aşamasında ise araştırmacı kuramsal altyapıya dayalı olarak analiz yapmaktadır. Analiz aşamasında bulgularının geçerliliğini ispat etmek için verilerin arasında karşıt veriler aranmalıdır. Araştırmacı objektif olabilmek ve nesnel bulgular sunabilmek için bulgularını kendi yorumlarından ayırarak sunmaya çalışmaktadır. En son aşama olan *paylaşma* aşamasında bulgular kanıtları ile birlikte sunulmaktadır. Bulgular sunulurken ise katılımcıların gizliliğinin korunması esas alınmaktadır.

Bogdan ve Biklen (2007) durum çalışmasının sürecini huni biçimine benzetmektedirler. Çalışmanın başlangıcında kapsamı geniştir, sonunda ise araştırmacılar veri kaynağı ya da konu olabilecek olası kişi ve yerleri keşfederler, çalışmak istedikleri yerleri bulurlar, sonrasında ise amaçları için veri kaynaklarının ve mekanların elverişliliğini değerlendirebilecekleri geniş bir ağ kurarlar. Araştırmacılar bu ağ içerisindeki verilerini nasıl değerlendireceklerine ve yaptıklarının uygulanabilirliğine ilişkin ipuçları ararlar. Buna bağlı olarak veri toplamaya başlarlar. Ardından verileri inceler ve keşfederler. Bu doğrultuda çalışmanın nereye gittiği hakkında karar verirler. Araştırmacılar zamanı nasıl planlayacakları, kimlerle görüşme yapacakları, derinlemesine olarak neyi keşfedeceklerine karar verirler. Bu süreçte eski kararlar bir kenara atılıp yeni kararlar alınabilir. Araştırmacılar sürekli tasarımlarını düzeltip geliştirirler ve çalışma konusuna ilişkin daha fazla bilgi edinebilecekleri yöntemler geliştirirler. Zaman içerisinde araştırmacılar çalışacakları konunun, ortamın ve veri kaynaklarının ne olacağına ilişkin belirli kararlara varırlar. Bir odak noktası geliştirilir ve araştırma soruları oluşturulur. Veri toplama ve araştırmacının etkinlikleri belirli ortamlar, konular, materyaller, sorular ve temalar çerçevesinde daraltılır. Bu şekilde kapsamı geniş ve keşfedici bir başlangıçtan daha kapsamı daraltılmış, veri toplamaya ve analiz etmeye yönelik bir aşamaya geçilir.

Durum Çalışmasının Türleri

Durum çalışmaları araştırmacılar tarafından çalışılan durum ve amaçları bakımından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Tablo 1’de alanyazında durum çalışması deseni türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar gösterilmektedir.

Tablo 1.

Durum Çalışması Türleri

Davey (1991)	Yin (1994)	Stake (1995)	Merriam (1998)		Bogdan ve Biklen (2007)
			Alana Göre	Amaca Göre	
Tanımlayıcı	Betimleyici	Asıl	Etnografik	Betimleyici	Tarihi Örgütsel
Keşfedici	Keşfedici	Araçsal	Tarihsel	Yorumlayıcı	Gözlemsel
Kritik Olay	Açıklayıcı	Kollektif	Psikolojik	Değerlendirici	Hayat Hikayesi
Programın Uygulanması			Sosyolojik		
Programın Etkisi					
Birikimli					

Tablo 1’de görüldüğü gibi durum çalışması araştırmacılar tarafından farklı şekillerde de sınıflandırılmış farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bu fark araştırmacıların kimisinin süreçsel kimisinin amaçsal bir şekilde durum çalışmasının yapılışına odaklanmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklılık durum çalışmasının sınıflandırmasına bir zenginlik katmakta olup birbirinden tamamen ayrı durum çalışmalarından bahseden bir sınıflandırma değildir. Diğer bir ifade ile sınıflandırmalar pek çok açıdan da birbiri ile örtüşmektedir.

Davey (1991) ise durum çalışmasını altı farklı türe ayırmıştır. Bunlar tanımlayıcı durum çalışması (illustrative case study), keşfedici durum çalışması (exploratory case study), kritik olay durum çalışması (critical instance case study), programın uygulanması durum çalışması (program implementation case study), programın etkisi durum çalışması (program effects case study) ve birikimli durum çalışmasıdır (cumulative case study). Tanımlayıcı durum çalışmasında bir duruma ilişkin bir ya da birden fazla örnek incelenerek durumun betimsel olarak tanımlanması amaçlanmaktadır. Hakkında çok az bilginin olduğu durumların incelenmesi ile elde edilen verilerin yorumlanmasını ve bilinmeyen bilgilerin okuyuculara sunulması durumunda kullanılmaktadır. Keşfedici durum çalışması daha geniş ölçekli bir uygulamadan önce yürütülen yoğun bir araştırmadır. Geniş ölçekli yapılacak olan araştırmadaki programın işleyişi, hedefleri ve sonuçları ile ilgili belirsizlikler olduğunda keşfedici durum çalışması soruları tanımlama, veri toplama araçlarını seçme ve hazırlama konusunda yardımcı olmaktadır. Kritik olay durum çalışması özellikle sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Bu araştırma deseni kapsamında nadir olan veya tekrarlanma olasılığı olmayan bir olayın incelenmesi gerçekleştirilir. Program uygulama durum çalışması yapılan uygulamanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Program etkisi durum çalışması ise programın etkililiğini değerlendirmektedir. Bu çalışma kapsamında uygulanan programın başarılı ya da başarısız olma sebepleri belirlenmektedir. Birikimli durum çalışması farklı zamanlarda ve farklı ortamlardan elde edilen bilgileri bir araya getirmektedir. Bu araştırma deseni geçmiş zamanlarda yapılan çalışmalardan elde edilen verileri bir araya getirerek geriye dönük olabileceği gibi gelecekte farklı zamanlarda yapılmak üzere bir dizi inceleme planlayarak ileriye dönük olabilir.

Yin (1994) durum çalışmasını araştırma amaçlarına göre üç çeşit olarak sınıflandırmıştır. Bunlar keşfedici (exploratory), betimleyici (descriptive) ve açıklayıcı (explanatory) durum çalışmalarıdır. Araştırmanın amacı temel olarak “ne” sorusunu cevaplamaya yönelmiş olduğu durumlarda keşfedici durum çalışması stratejisi uygulanmaktadır. Örnek olarak “öğrenmeyi etkili yapan yollar nelerdir?” araştırma sorusu verilebilir. Keşfedici durum çalışması araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı verinin içerisinde araştırılan olguyu keşfetmek için kullanılmaktadır. Sonucunda ise gelecek çalışmalar için durumla ilgili hipotezler geliştirilmekte ve öneriler getirilmektedir. Pilot çalışma ise keşfedici durum çalışmasında prosedürlerin çalışıp çalışmadığı konusunda fikir sağlamaktadır (Zainal, 2007). Açıklayıcı durum çalışmasında ise daha çok araştırmanın amacı “neden” ve “nasıl” sorularını cevaplamaya çalışmaktadır. Örnek olarak “21. yy. öğrencileri nasıl öğrenirler?” ya da “neden çevrimiçi öğrenme seçilmektedir?” araştırma soruları verilebilir. Bu araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı aynı davranış setleri için zıt açıklamalar ortaya koyar ve benzer durumlarda hangi açıklamanın uygulanabileceğini belirtir. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda incelenen olgunun anahtar kavramları ve alt kümeleri betimlenir ve kavramsallaştırılır.

Stake (1995) araştırmanın amacına göre durum çalışmasının çeşitlerinin olduğunu vurgulamıştır. Bunlar asıl durum çalışması (intrinsic case study), araçsal durum çalışması (instrumental case study)

ve kolektif durum çalışması (collective case study)'dır. Asıl durum çalışması belirli bir durum hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılır. Öğrenme gücünü çeken bir çocukla yapılan öğretim etkinliği ya da program geliştirme sorumluluğu alan bir öğretmen asıl durum çalışması ile incelenebilmektedir. Örnek olarak, asıl durum çalışması "sekiz yaşında olan çocuklar okuma yapabilmelerine rağmen sekiz yaşında olan başka bir öğrenci okuma yapamamaktadır. Neden?" araştırma sorusunun cevabını araştırmaktadır (Zainal, 2007). Burada amaç genel problemleri incelemek değil belirli bir durum hakkında bilgi edinme ihtiyacını karşılamaktır. Araçsal durum çalışması merak edilen bir sorunun veya bir konunun anlaşılmasını sağlamak için kullanılır. Örnek olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı karar ile yeni bir notlandırma sistemine geçildiğini düşünelim. Bu sistemin diğerinden farklı olarak kriterlere dayalı olduğunu varsayalım. Bu durumda öğretmenlerin öğretim şekilleri de değişeceği düşünülmekte ve nasıl değişeceği merak edilmektedir. Bu merakı gidermek için araçsal durum çalışması kullanılır. Çalışma kapsamında bir öğretmen seçilir ve nasıl öğrettiği, nasıl notlandırma yaptığı ve öğretim şeklinin nasıl etkilendiği incelenir.

Merriam (1998) durum çalışmasını disipline ya da amaçlara bağlı olarak iki farklı şekilde gruplandırarak sınıflandırmıştır. Merriam, eğitim alanının sosyoloji, psikoloji antropoloji gibi alanlardan etkilendiğini söyleyerek bu alanların etkilerini incelemek için kullanılan durum çalışmalarını alanlara bağlı olarak sınıflandırmıştır (1998). Bunlar etnografik durum çalışması, tarihsel durum çalışması, psikolojik durum çalışması, sosyolojik durum çalışmasıdır. Eğitim alanında kullanılan etnografik durum çalışması okul kültürüne, bir öğrenci grubuna ya da sınıftaki davranışlarına odaklanmaktadır. Eğitim alanındaki tarihsel durum çalışması ise eğitim kurumlarının, politikalarının, programların ve uygulamaların zaman içerisinde geçirdiği değişime odaklanmaktadır. Örnek olarak uzaktan eğitimin gelişimi bu çalışma ile incelenebilmektedir. Uzaktan eğitim nasıl oluştu? İlk zamanlarda nasıldı? Zamanla nasıl bir değişim geçirdiği? Şu an nasıl? Gelecekte nasıl olabilir? gibi soruların cevabını tarihsel durum çalışması ile cevaplamak mümkündür. Psikolojik durum çalışması eğitsel problemleri incelemek için psikoloji alanındaki ölçme tekniklerini, kuramları ve kavramları kullanmaktadır. Örnek olarak Piaget'in bilişsel kuramı geliştirmek için yaptığı çalışmalar gösterilebilir. Piaget bilişsel öğrenme kuramını geliştirmek için kendi çocukları üzerinde gözlemler yapmıştır. Bunun sonucunda geliştirdiği bilişsel öğrenme kuramının eğitim programlarının ve öğretim uygulamalarının üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Sosyolojik durum çalışması eğitim alanındaki sosyolojik faktörlere odaklanmaktadır. Örnek olarak öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenci katılımı, öğrencilerin okul bırakma durumunda ailelerin etkisi gibi konuların incelenmesi gösterilebilir.

Merriam (1998) durum çalışmasını disipline bağlı olarak sınıflandırmanın yanında araştırmanın amacına bağlı olarak da sınıflandırmıştır. Bunlar betimleyici durum çalışması, yorumlayıcı durum çalışması, değerlendirci durum çalışmasıdır. Betimleyici durum çalışması eğitim alanında ilgilenilen olguyu betimler. İncelenen olgu ile ilgili temel tanımlamalar yapılmaktadır. Yenilikçi programlar ve uygulamalar bu tür çalışmanın odaklandığı konulardır. Betimleyici durum çalışması ile elde edilen bilgiler kuram oluşturma ve kuramı test etme süreçlerinde kullanılmaktadır. Yorumlayıcı durum çalışmaları kavramsal sınıflandırmalar geliştirmek, bir kuramı desteklemek ya da eksik olan varsayımlarını tamamlamak amacıyla kullanılabilir. Değerlendirci durum çalışması tanımlama, açıklama ve bu tanım ve açıklamalara bağlı olarak bir yargı içermektedir. Adından da açıkça anlaşılacağı üzere eğitim alanında herhangi bir boyutun ya da olgunun değerlendirilmesi için uygun bir araştırma desenidir. Bu araştırmanın farklılığı okuyucuya bir yargı sunmasıdır.

Bogdan ve Biklen (2007) durum çalışmasını üç tür olarak incelemiştir. Bunlar tarihi örgütsel durum çalışması (historical organizational case study), gözlemsel durum çalışması (observational case

study), hayat hikayesi (life history) durum çalışmasıdır. Tarihi örgütsel durum çalışması, belirli bir örgütün zaman içerisinde nasıl bir değişim geçirdiği üzerine odaklanırlar. Bu çalışmada incelenen örgütün ilk başlarda neye benzediği, zamanla ne gibi değişiklikler geçirdiği, şu anda hangi durumda olduğu, eğer kapandıysa bu duruma nasıl geldiği gibi sorular cevaplanmaya çalışılır. Gözlemsel durum çalışmasında başlıca veri toplama aracı katılımcı gözlemdir. Çalışmanın odağında okul ya da rehabilitasyon merkezi gibi belirli bir kurum olabileceği gibi kurum içerisindeki belirli yerler (öğretmenler odası, kantin vs.), kurumun bazı aktiviteleri ya da kurum içerisindeki belirli gruplar da olabilmektedir. Bunlardan biri odak noktası seçilebileceği gibi birden fazlasının birleşimi de seçilebilmektedir. Bu birleşime örnek olarak öğretmenler arasındaki sosyal aktivitelerin odak noktası olarak seçilmesi verilebilir. Hayat hikayesinde ise odak noktası bir kişinin hikayesidir. Bu çalışmada başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir. Araştırmacılar kişinin hikayesini öğrenmek amacıyla kendisi ile kapsamlı görüşmeler yaparlar. Tarihçiler tarafından yapılan bu tür çalışmalar sözlü tarih olarak adlandırılmaktadır. Genelde tarihçiler ünlü kişileri seçmektedirler. Sosyoloji ve psikoloji alanında yapılan hayat hikayelerindeki amaç ise tarihten daha ziyade basit bir şekilde insanların davranışlarını anlamaktır. Bu alandaki çalışmalarda ise katılımcılar genellikle ünlü değildir.

Durum Sayısı Tek midir?


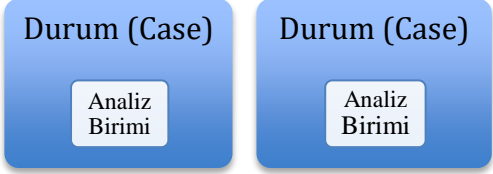

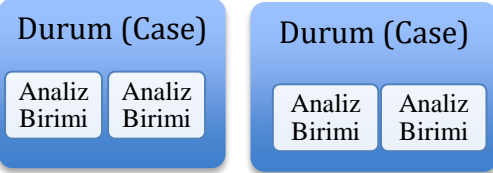
Yukarıdaki sınıflandırmaların hepsi bir durum üzerinde çalışan çalışmaları kapsamıştır. Yin'e (2014) göre tekli durum çalışmalarının kullanılmasının beş gerekçesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki bir kuramın test edilebileceği kritik durumun incelenmesidir. İkincisi özgün, tekrarı olmayan ya da nadiren gerçekleşen durumun incelenmesidir. Üçüncüsü temsil ya da ayırıcı gücü yüksek olan durumun incelenmesidir. Dördüncüsü öncesinde ulaşılamayan veya incelenemeyen durumun incelenmesidir. Beşincisi ise durumun boylamsal (zamansal) olarak incelenmesidir. Bu beş durumda tekli durum çalışması deseninin kullanılması yerinde bir seçim olacaktır. Bunların yanında Merriam (1998), Bogdan ve Biklen (2007) ve Yin (2014) birden fazla durumun araştırma kapsamına alındığı çalışmaları çoklu durum çalışması adı altında incelenmiştir. Stake (1995) ise kolektif durum çalışması adı altında ele alınmıştır. Bu araştırma deseni belirli bir olgu içinde araştırma yapmak için birden fazla durum üzerinde çalışmak amacıyla kullanılır. Örnek olarak bir sınıfın durum olarak belirlenmesi yerine iki ya da daha fazla sınıfın durum olarak belirlenmesi, bu sınıflardan verilerin toplanması, toplanan verilerin bir çatı altında analiz edilmesi gösterilebilir. Bir öğretmen yerine birden fazla öğretmen seçmeye ve incelemeye ihtiyaç duyulabilir ya da farklı okullarda bir sistemi incelenmeye ihtiyaç duyulabilir. Örnek olarak coğrafya öğretiminde kullanılan saha gezilerinin durum çalışması ile incelenmesini ele alalım. Burada araştırma sorusu "coğrafya öğretimi amacıyla yapılan saha gezilerinde neler oluyor?" şeklinde olacaktır ve birden fazla saha gezisi durum olarak seçilecektir. Araştırmacı "bu çalışmanın sonucunda saha gezileri ile öğrenme, öğrencilerin bir coğrafyacı gibi düşünmeye başlamasını sağlar" sonucuna ulaşabilmektedir. Çoklu ya da kolektif durum çalışması araştırmacılara pedagojik bir hipotezi tekrar tanımlama olanağı sunmaktadır (Cousin, 2006). Bu durumda birden fazla durumda ya da katılımcı grubu üzerinde çalışma yaptığınız için çalışmanızın geçerliliği artmakta ve ulaşılan sonuçların daha büyük bir evrene genellenmesine olanak tanınmaktadır (Zainal, 2007).

Yin (2014) tekli ve çoklu durum çalışması olarak sınıflamakla birlikte diğerlerinden farklı olarak bu sınıflamaları da kendi içerisinde analiz birimleri doğrultusunda bütüncül ve iç-içe durum çalışması deseni olarak da ayırmıştır. Durum çalışmasına ilişkin Tablo 2' de görüldüğü gibi bir desen tablosu ortaya koymuştur. Bütüncül tekli durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan tek bir durumun incelendiği durumlarda kullanılmaktadır. Örnek olarak Eğitim Fakültelerinde bulunan Bilgisayar ve

Öğretim Teknolojileri Bölümünün durum olarak seçilmesi verilebilir. Bu bölümde sadece tek bir anabilim dalı bulunmaktadır. İç-içe tek durum deseni ise içerisinde birden fazla analiz birimi bulunan durumların incelenmesi durumunda kullanılmaktadır. Bu duruma örnek ise Eğitim Fakültelerinde bulunan Eğitim Bilimleri Bölümü verilebilir. Bu bölüm altında birden fazla anabilim dalı bulunmaktadır. Bütüncül çoklu durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan birden fazla durumun ele alındığı durumlarda kullanılmaktadır. İç-içe geçmiş çoklu durum deseninin kullanıldığı durumda ise birden fazla durum incelenmekte ve bu durumların birden fazla analiz birimleri bulunmaktadır.

Tablo 2.

Yin'in (2014) Durum Çalışması Sınıflandırması

	Tekli durum çalışması	Çoklu durum çalışması
Bütüncül durum çalışması		
İç-İçe durum çalışması		

Durum çalışması yukarıda görüldüğü üzere çok çeşitli sınıflandırmalara sahiptir. Stake (1995), Davey (1991), Yin (1994) ve Merriam (1998) durum çalışmasını ayrı bir bilimsel araştırma deseni olarak sınıflarken, Bogdan ve Biklen (2007) etnografik araştırma deseni altında ele almıştır. Bu araştırmacıların durum çalışmasının türlerine ilişkin sınıflandırmaları incelendiğinde ise türlerin aynı amaca hizmet ettiği fakat isimlendirmesinin farklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte her türün kendisine özgün yönleri olduğu da görülmektedir. Bu durumda araştırmacının çalışmanın başında araştırma sorusuna uygun olan türü belirlemesi ve o durum çalışması türüne uygun bir şekilde sürecini planlaması önerilmektedir.

Nitel araştırmanın felsefesi açısından bakıldığında kişinin durum çalışmasını tek bir sınıflandırma ile açıklamaya çalışması her zaman doğru olmayacaktır. Araştırma sorusu belirli bir türü işaret etmekle birlikte farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan birden fazla türü de işaret edebilmektedir. Tek bir tür ile açıklamaya çalışmak bazı durumlarda yetersiz kalabilmektedir. Örnek olarak bir okulun

tarihsel gelişim sürecinin incelendiği bir araştırma Bogdan ve Biklen'e (2007) göre tarihi örgütsel durum çalışması olarak rahatlıkla söylenebilmektedir. Yeni bir program uygulamasının durum olarak belirlenip incelenmesi ise Merriam'e (1998) göre betimleyici, Stake'e (1995) göre araçsal ve Yin'e (1994) göre keşfedici olmak üzere birden fazla tür ile örtüşebilmektedir. Bu durumlarda araştırmacının türlere ilişkin bütün sınıflandırmaları göz önünde bulundurması durum çalışması içerisinde veri toplamadan veri analizine kadar araştırmacıya etkili bir rehber sağlayabilir.

Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Yeri

Eğitim sistemleri durağan değildir. Bu sistemlerde zaman ve süreç içerisinde değişimler meydana gelmektedir. Eğitime yön veren unsurlar birbirinden kopuk ve değişmez olmadığı gibi sürekli değişen karmaşık bir yapıya sahiptirler (Yıldırım, 1999). Bu sebeple eğitim ortamlarını etkileyen unsurların önceden ayrıntılı olarak tanımlanması, ayırt edilmesi ve ölçülmesi mümkün olmayabilir. Eğitim araştırmalarında kullanılan durum çalışması deseninde ise bu unsurlar gerçek ortamında incelenebilmektedir. Eğitimi etkileyen unsurlar ortamdan ortama değişebilmekte ve ortamda bulunan kişiler bu unsurları etkileyebilmektedir (Yıldırım, 1999). Eğitim sistemlerinin gerçek bağlamları dışında incelemek mümkün değildir. Bu sebeple eğitimi etkileyen bu unsurların gerçek ortamında incelenmesi gerektiği anlayışını durum çalışması benimsemektedir.

Durum çalışması olguyu anlamak için olası öneme sahip olan çoklu değişkenleri içeren karmaşık sosyal yapıların incelenmesine olanak tanımaktadır (Merriam, 1998). Eğitim alanında ise durum çalışması özellikle "niçin" ve "nasıl" sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yin, 1998; Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple öğretmenler ve eğitim araştırmacıları sınıflarında, kendi öğrencileri ve kendi ders programları ile ilgili neden ve nasıl sorularına en iyi cevabı durum çalışmasını kullanarak verebilmektedirler. Araştırmacılar araştırmalarını durum çalışmasına göre desenleyerek bağlama bağlı olarak, yaptıkları eğitimin niteliğini ve karşılaştıkları sorunların sebeplerini inceleyebilmektedirler. Eğitim ortamlarında kullanılan durum çalışmalarında eğitsel problemler gerçek ortamında incelenerek altında yatan sebepleri ve öğretmenlerin bu problemlerle nasıl başa çıktıkları incelenebilmektedir. Eğitim bilimleri alanında üretilen kuramların uygulanması ve uygulamaların geliştirilmesinde durum çalışması önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim kavramının temel bileşenlerinden biri süreçtir. Eğitim araştırmalarında ise sürece ve süreçte araştırma grubunun nasıl etkilendiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Durum çalışması araştırma sorularının süreç ile ilgili olduğu zamanlar kullanılır (Rose, Spinks ve Canhoto, 2015) ve süreci bağlama bağlı bir şekilde analiz etmeye olanak tanır. Özellikle çevresel ve kurumsal bağlamının içerisinde sosyal süreci anlamak için kullanılan durum çalışması, eğitim sürecinin etkililiğinin keşfedebilmesi, etkili olmasının ya da olmamasının sebeplerinin incelenmesini sağlamaktadır. Merriam'e (1998) göre durum çalışmasının süreçle ilgilenildiği zaman kullanılması uygundur. Durum çalışması bu süreci tüm boyutları ile inceleyerek eğitim alanında bulunan araştırmacı, öğretmen ve yöneticilere sürece ilişkin yorum yapabilme olanağı sağlamaktadır. Bir bütünü, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam ifade ettiği gerçeğinden hareketle araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenebilmekte ve toplanan bilgiler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Eğitim araştırmaları öğretmen eğitiminin önemli bileşenlerinden biridir. Bu araştırmalardaki odaklar, amaç ifadelerinden ve katılımcılarından dolayı durum çalışmasının özellikleri ile örtüşmektedir. Bu sebeple birçok eğitimci meslek hayatı boyunca durum çalışmaları ile karşılaşmıştır. Eğitim

ortamlarında durum çalışması öğrenme problemlerini tanımlamak için bireysel olarak öğretmenlere odaklanabileceği gibi, öğrencilere ya da uygulamaya da odaklanabilmektedir. Durum çalışması araştırma betimleyici ya da açılmalı sorular üzerine oluşturulduğunda, insanlar ve olaylar hakkında ilk elden bilgi üretme amacıyla olduğu zaman en iyi desendir (Yin, 2003). Bu araştırma deseni genel problemi gösteren belirli bir katılımcı grubunu inceler (Merriam, 1998) ve katılımcı grubunun kısıtlı olduğu durumlarda pratik çözümler sunabilecek bir araştırma yöntemidir (Zainal, 2007). Öğretim uygulamalarındaki problemler ve belirli konular durum çalışmalarının yürütülmesi ile tanımlanabilir ve açıklanabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim araştırmacılarına, öğretmenlere ve yöneticilere uygulamaya yönelik bilgiler verilebilir. Durum çalışması ele aldığı durum ile ilgili nedenselliğe ilişkin bütüncül bakış açısının geliştirilmesini sağlar. Durumun sebep ve sonuç ilişkilerini ortaya koyma olanağı verir. Eğitsel yeniliklerin araştırılmasında, programların değerlendirilmesinde ve bilgi politikalarının keşfedilmesi için durum çalışmasının gerekli ve yeterli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Durum çalışmasının gerçek ortamda birçok unsuru etkileşimi ile birlikte ele alıp resmetmesi sebebi ile eğitim araştırmalarında çok yönlü olarak kullanılabilmesi bir gerçektir. Tight (2010), Stake (1995) ve Yin (2014) tarafından sunulan durum çalışması kılavuzlarını nitel araştırmalara ağırlık veren sosyal araştırmaların nasıl yapılacağına ilişkin yararlı görmeye birlikte bunlardan ayırt ediciliğinin olmadığını savunmakta ve durum çalışması terimini kullanmayı çalışmaya saygınlık kazandırmak için uygun bir etiket koyma çabası olarak görmektedir. Özellikle çoklu durum çalışması, araşsal durum çalışması, keşfedici durum çalışması gibi terimleri kullanmayı gereksiz görmektedir. Ancak nitel araştırmalara baktığımızda kullanılan veri toplama yöntem ve araçları, analiz yöntemleri ve katılımcı seçme gibi konularda aynı çatı altında olsalar da odaklandıkları konularda farklılaştıkları görülmektedir. Bu sebeple diğer araştırma desenlerinde olduğu gibi, durum çalışması terminolojisinin kullanılması, kapsamının ve tanımlarının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmacının araştırma sorularını belirlemesi, bu araştırma soruları bağlamında durum çalışmasının uygunluğuna ilişkin gerekçelerini ortaya koyması gerekmektedir. Bununla birlikte çalışmanın üstünlük ve sınırlılıklarını belirlemesi, uygulama sürecinden önce iyi bir şekilde tasarlanması ve yapılandırılması gerekmektedir. Bu süreçte araştırmacıların durum çalışmasının türlerini kendilerine rehber olarak devam etmesi, türlerdeki bu zenginliği kullanması yerinde bir yaklaşım olacaktır.

Karmaşık olan gerçek yaşamdaki sosyal olguları anlayabilmek için deneyimler ve belirli durumlar üzerinden öğrenmeye ihtiyaç vardır (Harland, 2014). Durum çalışmaları var olan kuramsal bilgiler ile gerçek bağlam arasında güçlü bir bağ kurabileceği gibi, gerçek bağlamda zamanla meydana gelmiş ilişki ve durumların biliniyor olmasını sağlayabilmektedir. Yıldırım (1999) öğretmenliğin belirli kuralları aynı şekilde uygulamaktan ziyade, bir karar verme süreci olduğunu varsaymış ve öğretmenlerin bu karar verme sürecinde yardımcı olacak örneklerle ve tanımlara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu örnek ve tanımların durum çalışması ile sağlanabileceği söylenebilir. Durum çalışması deneyimlerden öğrenme ve kuram uygulamalarını etkileme olanağı sunmaktadır (Harland, 2014). Şöyle ki; gerçek bağlamında değerlendirilen eğitim uygulamalarının tanımlanması ve elde edilen bulgular ile bir sonuca varılması sonucu öğretmenlere ve eğitim alanında çalışan araştırmacılara ihtiyaç duyulan alanyazının oluşturulacağı söylenebilmektedir. Durum çalışması tekrar yorumlama yapmaya olanak tanıyan bir veri kaynağı sunar. Dolayısıyla eğitim ortamlarının ve amaçlarının karmaşıklığı ve çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda farklı amaçlarla yapılmış durum çalışmaları araştırmacılar için değerli bir veri kaynaklarıdır (Cohen, 2011). Bu sebeple nitel

araştırma yöntemleri arasında durum çalışmasının eğitim ortamlarında ayrıcalıklı bir yeri olduğu söylenebilmektedir.

Gerçek ortamda incelenen bir durum, bir kuramın işlerliği olabileceği gibi bir uygulamanın işlevselliği de olabilmektedir. Harland (2014) pedagojik açıdan yüksek öğretimdeki kuramları, bu kuramların gerçek hayatta nasıl uygulandığını ve bu uygulama sürecinin hem uygulama açısından hem de değişen araştırma öncelikleri açısından yeni fikir ve düşünceleri nasıl ürettiğini durum çalışması ile öğrendiğini ifade etmiştir. Eğitim ortamlarında var olan sorunlar, ihtiyaçlar ya da etkili olan değişkenlerin durum çalışması sonucunda ortaya çıkabildiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgular eğitim ortamlarındaki değişkenleri inceleyen deneysel araştırmaların, eğitim ortamlarında geliştirme ve iyileştirmeye odaklanan eylem araştırması ya da tasarım tabanlı araştırmanın yolunu açabilmektedir. Cohen'e (2011) göre durum çalışmaları bir eylem adıdır. Bu çalışmalardan elde edilen görüşler eğitim politikalarının oluşturulmasında, biçimlendirici değerlendirmede, eğitim kurumları arasındaki geribildirimlerde ve eğitimcilerin kişisel gelişimlerinde doğrudan yorumlanabilir ve kullanılabilir.

Eğitim faaliyetleri yalnızca gerçek bağlamında incelenip yorumlanabilen bir alan olması sebebi ile bu alandaki her durum kendine özgüdür. Gerçekte iki uygulamanın bağlamı hiçbir zaman aynı değildir (Harland, 2014). Farklı araştırmacılar tarafından farklı bağlamlarda aynı araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla yürütülen durum çalışmaları daha genel yargılara ulaşmayı sağlayacaktır. Bu şekilde elde edilen bulguların yorumlanması ve birbiriyle karşılaştırılması mümkün hale gelecektir (Cousin, 2006). Aynı zamanda durum çalışmaları okuyuculara kendi deneyimleri ile uyum içerisinde olan sonuçlar sunmaktadır. Cohen (2011) bunun genelleme için doğal bir temel sunduğunu belirtmektedir.

Gelişen teknolojiler ile birlikte eğitim alanındaki gelişmeler göz önüne alındığında durum çalışmaları ile anlamlı bilgilerin elde edilebileceği sonucuna varılabilir. Lyons'a (2009) göre bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasında özel bir durum mevcuttur. Uygulayıcıların deneyimlerinden akademisyenlerin haberi olmadığı gibi akademik bulgulardan da uygulayıcıların haberi olmama durumu söz konusudur. Aynı zamanda da iki bilgi arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Bu durumda durum çalışması akademisyenlerin ihtiyaç duyduğu bilimsel bilgiler sunulabilmektedir. Böylelikle bu bilgiler doğrultusunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanlarında kullanımına yönelik yönergeler sunulabilmekte ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanabilmektedir. Örnek olarak eğitimde teknoloji entegrasyonunda yaşanan sıkıntılar durum çalışması ile incelenebilmektedir. Elde edilen bilimsel bilgiler doğrultusunda bu sıkıntıların sebepleri belirlenebilmekte ve çözümüne ilişkin öneriler getirilebilmektedir. Böylelikle eğitimde teknoloji entegrasyonu uygulamaları sonucunda sistematik bir analiz yapılması ve sonuçların paylaşılması eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını artıracaktır. Öte yandan her geçen gün gelişen programlar sayesinde durum çalışmaları da programlar aracılığıyla daha standart bir yorum kapasitesine erişecektir.

Kaynaklar / References

- Birinci, G., Kılıçer K., Ünlüer, S. & Kabakçı, I. (2009). *Eğitim teknolojisi alanında yapılan durum çalışması araştırmalarının yöntemsel değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Cohen, L., Manion, L. Ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. Baskı). London and Newyork: Routledge Publishing.
- Cousin, G. (2005). Case study research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 421-427, DOI: 10.1080/03098260500290967
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). 1 Ağustos 2016 tarihinde <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9> adresinden edinilmiştir.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Gall, J. P., Gall, M.D. ve Borg, W.R. (1999). *Applying educational research: a practical guide* (4th Ed.), New York: Longman.
- Hancock, D.R. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginners researchers*. New York: Teachers College.
- Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education, *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113-1122, DOI:10.1080/07294360.2014.911253
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Lyons, H. (2009). Case study research methodology for publishing developments in ICT-facilitated learning in higher education – a prescriptive approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 27-39, DOI: 10.1080/14703290802646198
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Rose, S., Spinks, N. ve Canhoto, A.I. (2015). *Management research: applying the principles*. New York: Routledge.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B.K., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Shuttleworth, M. (2008). *Case study research design*. 22 Mart 2016 tarihinde <https://explorable.com/case-study-research-design> adresinden edinilmiştir.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Pbc.

- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439.
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: a viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339, DOI: 10.1080/13645570903187181.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online* 9(1), 79-92.
- Yin, R.K.(1998). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yin, R.K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.
- Zukker, D.M. (2009). *How to do case study research*. School of Nursing Faculty Publication Series, Paper 2. 22 Mart 2016 tarihinde http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=nursing_faculty_pubs adresinden edinilmiştir.

Yazarlar

Şenay OZAN LEYMUN, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisidir. Şu anda Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nde doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları bilişim etiği ve öğretimi üzerinedir.

Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde profesör doktordur. Çalışma alanları arasında Teknoloji ve sosyal dönüşümler, Bilişim Etiği, İnternet, çocuk ve aile, yükseköğretim eğitimcilerinin mesleki gelişimleri yer almaktadır.

Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde doçent doktor olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları, eğitimde teknoloji entegrasyonu, mesleki gelişim, öğretim tasarımı, internet ve çocuk, nitel veri analizi konuları üzerinde odaklanmaktadır.

İletişim

Araş.Gör. Şenay OZAN LEYMUN, Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye.
e-mail: senayozan@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye.
e-mail: fodabasi@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAUL, Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye.
e-mail: isilk@anadolu.edu.tr

Summary

Every method of scientific research responds to different interests. It is not possible to answer every question in the same way for every condition. Therefore, diverse scientific research methods are considered for the different concerns. Case study research method has an important place in educational settings as an end to offer solutions to many concerns. The aim of this study is to explain the focus and nature of case study research method, to investigate the importance of case study research in educational settings and to offer suggestions towards practice for researchers.

There are a number of definitions related to case study in the literature. Yin (2009) described case study as a research method that is used to answer how and why questions when there is no researcher control over variables and when the case is current. According to Davey (1991) the case study is a way of examining complex situations with contextual analysis and broad definition. There are many factors that affect the phenomenon in the studied case, these factors and their interactions are described by the case study (Merriam, 1998). Creswell (2007) refers to case studies as an in-depth investigation of bounded system based on large and comprehensive data sets. This bounded system means that a case can be separated from others in terms of place/location, space, time, participant or some physical boundaries. The phenomenon of interest must be bounded in order to be discuss a case. Refining the boundaries is essential to focusing, framing and managing data collection and analysis.

There are some biases relating to the case study. One of these biases is that findings obtained from a case can not be generalized to other cases (Shuttleworth, 2008; Yin, 2009; Zainal, 2007). On the other hand, there are opinions that case studies provide more realistic answers and that contextual information is more valuable (Flyvbjerg, 2006). Generalization is possible with variety of the contexts in the case studies. It can be said that it is possible to generalize findings obtained from case studies that is made in different contexts. Another one of these bias is intended research process. Many researchers claim that the data obtained with case study can not be valid and reliable because the process is not systematic (Yin, 2009; Zainal, 2007). There is a misbelief that case study can just be used as a pilot study (Yin, 2014). However, Flyvbjerg (2006) agrees that the case study can be used as a preliminary study to construct hypotheses, but it is wrong to only see it as a pilot study, rejecting the view that another method is more appropriate for testing hypothesis and constructing theory. Educational problems can be examined in real context, the underlying causes of these problems and how teachers overcome these problems can be conducted effectively in educational settings. It can be said that case study has an important role for putting theories into practice and development of the practice in the field of educational sciences.

Educational systems are not static. Changes occur in time and in the process in these systems. Factors that direct education are not disconnected but they have a complex structure that changes constantly (Yıldırım, 1999). Therefore, it may not be possible to initially identify, measure and distinguish factors effecting educational environments. These factors can be examined in real context with case studies conducted in educational settings.

One of the main components of education is the process. Educational research includes information about the process and how participants effect the process. Examination and comprehensive identification of these process is possible with case study research design. A case study that is especially used for understanding social process within environmental and institutional context may also provide exploring effectiveness of educational process, examination of the reasons regarding their effectiveness. Case studies provide an opportunity to comment on educational process by examining the process with all its dimension for researchers, teachers and administrators in the educational field.

Educational research is one of the important components of teacher education. Focus of these researches match up with feature of case study regarding its purpose and participants. Problems in teaching practice and specific topics can be defined and explained by conducting case studies. In the direction of the results

obtained, information can be given to educational field for researchers, teachers and administrators. Case study provides a holistic view on causality that deals with the case. It gives an opportunity to find out cause and effect relation. It can be said that case study is a sufficient and necessary method for investigating educational innovations, evaluating programs and discovering information policies.

It is a fact that case study can be used for many purposes in educational research since it presents a lot of factors with their interaction in real context. The data collection methods and tools that used in qualitative research differ from each other regarding their focuses even though they are under the same roof of analysis methods and participant selection. Therefore, appropriate terminology of the case study should be used and the scope and the definition of the case study should be determined. Researchers should designate research question and reveal the truths regarding suitability of case study in the context of these research question. Case study should be designed and structured well before entering the study since the advantages and limitations of the case study should also be specified. In this process, researchers should use type of the case study as a guide in practice and take advantage of the richness.

Case studies can make a strong connection between the existing theoretical knowledge and the real context which in addition can bring an openness to the relationships and the conditions over time. In other words, the literature that teachers and researchers in education field should carve out the educational practice occurring in real context and deduce the findings obtained. The case study provides a data source that allows to reinterpretation. The case investigated in real context can be operable in a theory as well as functional in the practice. Harland (2014) stated that theories in higher education, how these theories are practiced in real life, how this process of practice create new ideas in terms of both practice and changing research priorities are learned with the case studies. It appears that the problems, the requirement, effective factors in educational setting may come to light as result of case studies. These findings pace the way for design based research, action research focusing improvement in educational settings and empirical research examining factors in educational environment. According to Cohen (2011), case study is an action step. The opinions obtained from these studies can be directly interpreted and used for formative assessment, establish educational policies provide feedback between education institutions and for trainers' personal development.

All of the cases in educational settings are unique due to educational activities that can be only examined and interpreted in its real contexts. In reality the context of two practices is never the same (Harland, 2014). More general conclusions will be possible by conducting the same research with same research questions with different researchers in different contexts, thus the findings should be interpreted and compared with this information in mind (Cousin, 2006). At the same time, case studies provide results that are in concordance with readers' own experience, that is, it offers a naturel basis for generalization (Cohen, 2011).

It can be said that case studies can also provide meaningful information in view of the developments in the field of education in connection with developing technologies. According to Lyons (2009), using of information and communication technologies in the field of education is a special case. It is an especially true that the academicians are not aware of the experiences of the practitioners and the practitioners are not aware of empirical evidence. Thus, it is possible to provide directions for the facilitation of information and communication technologies in educational settings and dissemination of these practice for the sake of this information.