

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Velisi Olmak: Heyecan ve Endişeyi Dengeleyebilmek / Being Parents of First Graders in Primary School: Balancing the Excitement and Anxiety

Zuhal Çeliktürk Sezgin

Üniversitede Örgüt Kültürü: Bir Devlet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği / Organizational Culture At University: A Sample of A State University, Faculty of Education

Bertan Akyol, Filiz Tanrısevdi, Yusuf Gidiş, Nahide Nur Dumlu, İlknur Durdu

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma / Teachers' Conceptions on the Basis of the Power Types Used by School Principals: A Phenomenographic Research

Ahmet Karakaş

Proje Tabanlı Öğretimin Fen Laboratuvarı Dersinde Kullanımının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluating the Use of Project Based Teaching on the Science Laboratory Course According to the Views of the Classroom Teacher Candidates
Gamze Karaer, Ersin Karademir, Özden Tezel

High School Students' Cognitive Structures and Views: What is a Genetically Modified Organism? / Lise Öğrencilerinin Bilişsel Yapıları ve Görüşleri: Genetiği Değiştirilmiş Organizma Nedir?

Cem Gerçek

Türk Akademisyenlerin Yağmacı Dergilere İlişkin Görüşleri: Bir Nitel Betimsel Çalışma / Perceptions of Turkish Academicians about Predatory Journals: A Qualitative Descriptive Study

Gülçin Mutlu

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

ESCI - Emerging Sources Citation Index

Google Akademik

Index Copernicus

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi / Printing Date: 31.01.2020

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Baş Editör Editor-in-Chief

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Ali Ersoy, Anadolu University, Turkey*

Editörler Editors

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye *Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül University, Turkey*
Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye *Ahmet Saban, Necmettin Erbakan University, Turkey*
Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Arife Figen Ersoy, Anadolu University, Turkey*
Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Bülent Alan, Anadolu University, Turkey*
Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye *Duygu Sönmez, Hacettepe University, Turkey*
Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye *Hanife Akar, Middle East Technical University, Turkey*
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Hasan Gürgür, Anadolu University, Turkey*
Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu University, Turkey*
Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye *Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Murat Doğan Şahin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Murat Doğan Şahin, Anadolu University, Turkey*
Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye *Nuray Mamur, Pamukkale University, Turkey*
Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Yıldız Uzuner, Anadolu University, Turkey*

Uluslararası Editörler Kurulu International Editorial Board

Ali Yıldırım, Goteborg Üniversitesi, İsveç *Ali Yıldırım, Goteborg University, Sweden*
Corrine Glesne, Vermont Üniversitesi, Amerika *Corrine Glesne, University of Vermont, USA*
Hasan Simsek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Türkiye *Hasan Simsek, Eastern Mediterranean University, Turkey*
Ingrid Engdahl, Stockholm Üniversitesi, İsveç *Ingrid Engdahl, Stockholm University, Sweden*
Magos Kostas, Thessaly Üniversitesi, Yunanistan *Magos Kostas, University of Thessaly, Greece*
Melih Turgut, Norveç Fen ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç *Melih Turgut, Norwegian University of Science and Technology, Norway*
S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State Üniversitesi, Amerika *S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA*
Şenel Poyrazlı, Pen State Üniversitesi, Amerika *Şenel Poyrazlı, Pen State University, USA*
Tony Mahon, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere *Tony Mahon, Canterbury Christ Church University, UK*
Wendy Cobb, Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere *Wendy Cobb, Canterbury Christ Church University, UK*

Teknik Editörler Technical Editors

Hilal Atlar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Hilal Atlar, Anadolu University, Turkey*
Osman Çolaklıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye *Osman Çolaklıoğlu, Anadolu University, Turkey*
Muharrem Çiftçi, Anı Yayıncılık, Türkiye *Muharrem Çiftçi, Anı Publishing, Turkey*

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Ali Gül, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Alper Yorulmaz, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Aras Bozkurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ayşin Kaplan Sayı, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Başak Barak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Demet Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Esin Atav, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Etem Yeşilyurt, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Fatma Akgün, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Funda Aksoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Füsün Ekşi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Gülşen Ünver, Ege Üniversitesi, Türkiye
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hasan Uçar, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Hüsnü Bahar, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
İlknur Şentürk, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Mustafa İlhan, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Nazife Aslı Kaya Üçok, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Nurhan Atalay, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Osman Bağdat, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sedef Canbazoglu Bilici, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Sezai Koçyiğit, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Tuncay Akçadağ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Veli Batdı, Kiliz 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Yeliz Yeşil, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yılmaz Tonbul, Ege Üniversitesi, Türkiye
Yusuf Genç, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Yusuf Ziya Olpak, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Velisi Olmak: Heyecan ve Endişeyi Dengeleyebilmek / Being Parents of First Graders in Primary School: Balancing the Excitement and Anxiety

Zuhal Çeliktürk Sezgin.....1-17

Üniversitede Örgüt Kültürü: Bir Devlet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği / Organizational Culture At University: A Sample of A State University, Faculty of Education

Bertan Akyol, Filiz Tanrısevdi, Yusuf Gidiş, Nahide Nur Dumlu, İlknur Durdu..... 18-38

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma / Teachers' Conceptions on the Basis of the Power Types Used by School Principals: A Phenomenographic Research

Ahmet Karakaş..... 39-72

Proje Tabanlı Öğretimin Fen Laboratuvarı Dersinde Kullanımının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Evaluating the Use of Project Based Teaching on the Science Laboratory Course According to the Views of the Classroom Teacher Candidates

Gamze Karaer, Ersin Karademir, Özden Tezel.....73-95

High School Students' Cognitive Structures and Views: What is a Genetically Modified Organism? / Lise Öğrencilerinin Bilişsel Yapıları ve Görüşleri: Genetiği Değiştirilmiş Organizma Nedir?

Cem Gerçek.....96-106

Türk Akademisyenlerin Yağmacı Dergilere İlişkin Görüşleri: Bir Nitel Betimsel Çalışma / Perceptions of Turkish Academicians about Predatory Journals: A Qualitative Descriptive Study

Gülçin Mutlu.....107-134

Lessons Student Teachers Learned in a Theoretical Class Built on Inquiry-based Learning / Araştırma-temelli Öğrenmeye Dayanan Kuramsal bir Derste Öğretmen Adaylarının Aldığı Dersler

Sıtkıye Kuter, Bekir Özer.....135-155

Arkeoloji Alanında Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi / Examination of University Students' Opinions on Use of Augmented Reality Technology in Archeology Field

Hatice Yıldız Durak, Mustafa Sarıtepeci, Fatma Bağdatlı Çam.....156-179

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi / Investigation of Factors Affecting the Sense of Community of Distance Education Learners in Online Learning Environments

Esma Yıldız.....180-205

Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma / School Climate: A Comparative Study from the Perspective of Kindergarten Principals and Teachers

Abdulhamit Karademir, Meral Ören.....206-236

Sözleşmeli Öğretmenlik ve Sözlü Sınav: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor? / Contract Teaching and Oral Exam: What Do The Teacher Candidates Think

Yıldıray Karadağ, Mücahit Aydoğmuş, Alper Kesten.....237-266

Endüstriyel Tasarım Eğitimi ve Girişimcilik Ekosistemi Arasında Kurulabilecek Etkileşimler ve İş Birlikleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma / An Experimental Study on Possible Interactions and Collaborations Between Industrial Design Education and Startup Ecosystem

Ozan Soyupak, H. Hümanur Bağlı.....267-293

Classroom Assessment Practices and Student Goal Orientations in Mathematics Classes / Bir Matematik Sınıfında Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamaları ve Öğrenci Hedef Yönelimleri

Hülya Yıldızlı..... 294-323

Özel Gereksinimli Çocukların Mesleki Eğitim ve İstihdamına Yönelik Annelerin Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation the Opinions of Mothers of Children with Special Needs about Their Participation in Vocational Training and Employment

Meryem Uçar Rasmussen, Ahmet Yıkılmış.....324-345

Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçilik Algıları ve Yenilikçi Düşünme Eğilimleri: Bir Keşfedici Ardışık Desen / Innovativeness Perceptions and Innovative Thinking Tendencies of Middle School Students: An Exploratory Sequential Design

İsa Deveci, Sümeyye Kavak.....346-378

Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri / Qualitative Data Analysis and Fundamental Principles

Hilal Çelik, Nur Başer Baykal, Hale Nur Kılıç Memur.....379-406

İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Velisi Olmak: Heyecan ve Endişeyi Dengeleyebilmek*

Being Parents of First Graders in Primary School: Balancing the Excitement and Anxiety

Zuhal Çeliktürk Sezgin**

To cite this article/ Atıf için:

Çeliktürk Sezgin, Z. (2020). İlkokul birinci sınıf çocuklarının velisi olmak: Heyecan ve endişeyi dengeleyebilmek. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 1-17. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.1m

Öz. Bu çalışmanın amacı, öğrenci velilerinin ilkököl birinci sınıf velisi olma deneyimlerini anlamaktır. Çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı ile toplanmıştır. Görüşmeler, 2018 Şubat-Mart aylarında araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler tema ve alt temalara göre ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; birinci sınıf olmak: okuma ve yazmaya yeniden başlamak, duyguları dengeleyebilmek: mutluluk ve endişe birlikteliği, birinci sınıf velisi olmak: görev ve sorumluluklar, aday birinci sınıf velilerine öneriler temaları oluşturulmuştur. Araştırma sonunda, velilerin çoğunluğunun ilkököl birinci sınıfı okuma yazmaya başlama olarak anlamlandırdıkları; çocukları okula başlarken olumlu duygularla birlikte korku, endişe gibi birtakım olumsuz duygulara sahip oldukları; kendilerini ders çalıştırmak ve ders takibi yapmakla sorumlu gördükleri anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, velilere okul başlamadan önce, birinci sınıfla ilgili olarak (okul ortamı, öğretmen, diğer öğrenciler, dersler) bilgilendirmeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula başlama, ilkököl, birinci sınıf, veli

Abstract. The aim of this study is to comprehend the experiences of parents of first graders in primary school. Basic qualitative research approach was adopted in the study. The participants of the survey consisted of 10 parents. In the study the data were collected through semi-structured interview. The interviews were conducted by the researcher in February-March in 2018. Content analysis method was used in analyzing the data. The data collected were classified under themes and sub-themes. The findings indicate that the themes are as follows: being first grader: to start reading and writing again, balance emotions: happiness and anxiety, being parents of first graders: duties and responsibilities, recommendations for first grade parents. According to research findings, it was identified that the most of the students' parents perceived the first year of the primary school as the first year of reading-writing however they feel negative feelings like fear and anxiety along with the positive feelings together with their children. Also parents feel obligated to make their children study and follow-up their lessons. In line with the results of this present study, it is recommended to make an orientation about the first grade primary school (school environment, teacher, other students, lessons) before the education process starts.

Keywords: Starting school, elementary school, first grade, parents

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.10.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.01.2020

Kabul Tarihi: 14.01.2020

* Bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihleri arasında Ankara-Kızılcıcahamam'da düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, zuhcalikturk@gmail.com ORCID: 0000-0001-7015-8426

Giriş

“... Bende bir tane defter aldım. Kim kaç satır yazacak yaptık. Ya da anne bana bunları yaz dediğinde. Gerçekten yorulduğunu hissettiğimde yardımcı oldum. Ama anne bunları yaz deyip, atıp başıma kaçmaya gitmeye çalıştığında yazdım ama bu sefer başına tükenmez kalemle bunları annesi yazdı diye not düştüm ve bu onun çok onurunu kırdı çok üzüldü. Hatta üzerini falan karalamaya çalıştı. Sen ister yap ister yapma ben yazacaksam öğretmenin bunu bilmeli dedim.”
(Nazmiye, Öğrenci Velisi)

Yukarıda, öğrenci velisi bir annenin görüşlerinden verilen örnekte olduğu gibi birinci sınıfa başlamak hem veli hem de çocuk için zor, eğlenceli, bıktırıcı, sabır gerektiren bir sürece evrilebilir. Eğer bu süreç doğru yönetilemezse örnek alıntıda olduğu gibi çocuk için onur kırıcı da olabilir. Bu nedenle, ilkokula başlamak hem çocuklar için hem de aileler için oldukça önemli bir deneyimdir. Çünkü okul, çocuğun aileden sonra ilk sosyal çevresini oluşturur. Dockett ve Perry (2004) okula başlamayı, sadece çocuklar için değil, aileler ve öğretmenler için de önemli bir süreç olarak vurgulamışlardır. Bu süreçte aile çocuğuyla birlikte uzun yıllar sonra kendisini okul serüveninin içinde buluverir. Oktay’ın (2010, s.6) da ifade ettiği gibi, ilkokula başlamak, okul öncesi eğitimden ilkokula başlayan ya da evden ilkokula giden çocuk için oldukça farklı süreçlerdir. Okul öncesi kuruma giderek ilkokula başlayan çocuklar için okul ortamı tanıdık olabilir. Ancak ilkokul, okul öncesinden sınıf ortamı, ders içerikleri gibi konularda oldukça farklılık gösterir. Bundan dolayı, çocuklar tıpkı ilk defa evinden ayrılıp okula başlayan çocuklar gibi bir takım sorunlar yaşayabilir.

“Okula başlangıç, çocukların hayatında büyük bir geçiş olarak kabul edilmektedir” (Fabian, 2002, s.1) Geleneksel olarak, okula başlama çocukların karşılaştıkları değişiklikleri düzenlemeleri ve yönetmeleri gereken bir zaman olarak görülmüştür (Dockett ve Perry, 2004, s.172). Okula başlama ile birlikte, çocukların büyük çoğunluğu ilk kez evinden ayrılır, öğretmen ve arkadaşların oluşturduğu yeni bir sosyal ortamın içerisinde kendisini bulur. Bunun yanında ilk kez programlı öğretimle birlikte farklı etkinliklere katılmak, birtakım kurallara uymak ve okuma-yazma, matematik gibi temel becerileri öğrenmek gibi işlemlerle karşı karşıya kalır (Oktay, 2010, s.4). Bunların dışında akşamları yatması gereken saat, sabahları kalması gereken ayrı bir saat, yemesi gereken kahvaltısı gibi pek çok kurallara uyması da gerekmektedir (Brooker, 2008’den aktaran Oktay, 2010, s.6). Aileler ve çocuklar için fiziksel bazı değişimlerin de düzenlenmesini içeren bir süreç başlamıştır (Dockett ve Perry, 1999). Çocuklar, gününü artık yeni ortamında ve yeni kurallara uyarak geçirmek zorundadır. Çocuklardan bir öğrenci olarak görevlerini yerine getirmesinin yanında, başarılı olması da beklenmektedir. Yapılması gereken pek çok şey olduğu düşünüldüğünde aslında bunların hiç de hemen alışılacak kadar kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte anne ve babanın desteğine büyük ihtiyaç vardır (Oktay, 2010, s.6). Fiziksel, sosyal, öğrenme yaşantısı ve ortamı ile ilgili değişiklikler ve çocukların duygu durumları ile ilgili değişimler göz önünde alındığında okula başlama insan hayatında köklü değişikliklerin olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir. Okula başlamanın öneminin bir başka boyutu da daha sonraki öğrenme çıktıları üzerinde etkili olmasıdır (Dockett ve Perry, 2004, s.171-172; Fabian, 2002, s.1). Çalışmalar, erken dönemdeki okul başarısının gelecekteki akademik başarı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Ramey ve

Campbell, 1991; Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar ve Plewis 1988; VanDerHeyden, Witt, Naquin ve Noell, 2001).

Okula başlama süreci her çocuk için farklılık göstermektedir. Bazı çocuklar okul olgunluğuna ulaşmış olsa da bazıları okulun ilk günlerinde okula gitmek istemeyebilirler, ağlama gibi birtakım olumsuz davranış sergileyebilirler. Aile bu gibi durumları da olabildiğince olağan karşılamalı ve süreci kendi duygularını da işe katıp iyice zorlaştırmamalıdır. Aileden bu noktada beklenen duygusallığı bir kenara bırakması ve bu güçlüğü aşabilmesi için çocuğuna yardımcı olmasıdır (Unutkan, 2005, s. 40-41). Çocukların bir kısmının okula gitmeye hazırlıksız olmalarının en büyük nedenlerinden biri, çocukların planlı ve yeterli olarak ilkokula hazırlanmamasıdır (Unutkan, 2007, s. 28). Bilindiği gibi Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılından bu yana birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumunu sağlamak amacıyla bir haftalık “okula uyum programı” uygulanmaktadır. Uyum haftası öğrencilerin okul sevmeleri ve okul ortamını tanımları, öğretmenleri ve arkadaşları ile tanışmaları, birtakım kuralları öğrenmeleri amacıyla yapılmaktadır. Öğretmenler, dersler, okul fiziki şartları bakımından her eğitim kademesi birbirinden farklı olduğu için Dünya’da da çocukların okula uyumuna yönelik bazı geçiş programları bulunmaktadır. Andrews ve Bishop (2012), Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Yeni Zelanda’daki ortaokullara geçiş programlarını inceleyen araştırmalarında; okullar arasında yumuşak bir geçiş olabilmesi için uygulanan birtakım programlardan bahsetmektedirler. Yeni okula gezi düzenleme, çocukları ve aileleri öğretim programları ve dersler hakkında bilgilendirme, okulumuza hoş geldin mektubu gönderme, her iki okuldan personel (öğretmen) işbirliği, uzun süreli öğrenci takibi, öğrenci akademik başarısına göre yönlendirme araştırmada değinilen programlardan bazılarıdır. Çalışmadaki okula geçiş uygulamaları incelendiğinde; aynı eğitim kademeleri için bile olsa birbirinden farklı olduğu, belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmadığı hatta uzun sürece yayıldığı ve bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığı görülmüştür.

Çocuğun 0-6 yaş arasındaki gelişiminde anne ve babanın etkisi büyüktür. İnsanın kişiliğinin şekillenmeye başladığı ve eğitsel faaliyetlerin başladığı okul öncesi dönemde aile çocuğun ilk öğretmenidir (Gordon 1993’den aktaran Çelenk, 2003, s.29). Bronfenbrenner (1979) ekolojik insan yaklaşımı modelinde, insan gelişimini doğa bilimlerindeki ekolojiye benzetmiştir. Buna göre, çocuk gelişiminde aile, yakın akrabalar, sosyal ve fiziksel çevre ve okul gibi unsurlar birbiriyle iç içe etkileşim içerisindedir. Dolayısıyla, çocuğun ilkokula başlamasında ailenin önemi oldukça fazladır. Barth ve Parke (1993) ebeveyn çocuk ilişkisinin okula geçişte etkisini inceleyen araştırmalarında, ailenin çocuğuyla oynadığı oyun süresinin ve fazlalığının, okuldaki sosyal uyumla pozitif ilişkili olduğu; kontrol edici ve baskıcı, yönlendirici ebeveynlerin çocukların uyumla negatif ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Çocuğun okula hazır olabilmemesinin ön koşullarından biri aile ve çocuk arasındaki sağlıklı iletişimidir. Çocuğun anne ve babası ile olan olumlu iletişimi sonraki süreçte diğer insanlarla olan ilişkilerini etkilemekte ve çocuğun sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir. Bu deneyimlerde çocuğun okul yaşantısına yansımaktadır (Özen Altınkaymak ve Akman, 2017, s.144). Bu yüzden ailenin çocuğuyla olan olumlu iletişimi ve deneyimleri, ailenin okula ve öğrenmeye karşı verdiği değer, çocuğun okul hayatında oldukça yön verici bir etkiye sahip olacaktır.

İlkokul birinci sınıfla ilgili çalışmalara bakıldığında; sosyoekonomik düzeyleri farklı ailelerin çocuklarının okula hazırbulunuşluklarının belirlenmesi (Erkan, 2011), okula hazırlık programlarının çocuğun okula hazırbulunuşluğuna etkileri (Karakuzu ve Koçyiğit, 2016), öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine göre okula hazırbulunuşluk (Koçyiğit ve Saban, 2014),

birinci sınıfa başlayan çocukların okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi (Yoleri ve Tanış, 2014) ve okula uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin tespiti (Çeliktürk, 2011) gibi araştırmalara rastlanılmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların genellikle okula hazırbulunuşluk olgusuna yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Ancak; eğitim hayatı çocuk, aile ve okul üçgeninde düşünüldüğünde velilerin de okula başlarken yaşadıkları deneyimleri belirlemek oldukça önemlidir. Dockett ve Perry'nin (2004) de vurguladığı gibi, çocuğun okula geçişinde ve okula uyumunda ebeveyn, aile gibi birtakım insanların algılarını ve deneyimlerini bilmek önemlidir. Çocuğun, aileden sonra karşılaştığı ikinci sosyal ortam olarak okul yaşamı, büyük ölçüde ilk sosyal çevresi olan aile yaşantısından ve ailelerin deneyimlerinden etkilenecektir. Bu çerçevede, öğrenci velilerinin çocuklarının ilkokula başlamaya ilişkin deneyimlerini ortaya koymak önemli görülmüştür. Ailelerin süreç boyunca yaşadıklarını ve hissettiklerini bilmek, öğrencilerin okula alışması noktasında yaşanabilecek bazı aksaklık ve problemlerin önlenmesi konusunda birtakım önlemler alınmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrenci velilerin ilkokul birinci sınıf velisi olma deneyimlerini anlamaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğrenci velilerinin ilkokul birinci sınıf velisi olma deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada *temel nitel araştırma* yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, veri toplayabilmek ve verileri analiz edebilmek için en uygun yöntem ve teknikleri benimseyen araştırmalardır. Görüşme, gözlem ve çözümleme nitel araştırmanın temel olgularıdır. Anlam ve anlama üzerine odaklanan, verileri toplarken ve verileri yorumlarken araştırmacının temel araç olduğu, elde ettiği sonuçlar hakkında sayısal verilerden ziyade alıntılar ya da görsellerle zengin betimlemeler yapan, tümevarımsal bir sürecin benimsendiği desenlerdir (Merriam, 2009). Temel nitel araştırmalar, nitel araştırmalarda benimsenen “anlamın nasıl inşa edildiği, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıkları” sorularına odaklanmazlar. “Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları çıkarmak ve yorumlamaktır.” (Merriam, 2009, s. 24). Bu bağlamda araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımının benimsenmiş olmasının nedeni; araştırmanın amacıyla ilgili olarak, öğrenci velilerinin ilkokul birinci sınıf velisi olma deneyimlerini *anlamaktır*.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Katılımcıların sekizinin çocuğu ilkokul birinci sınıfa, birinin çocuğu ilkokul ikinci sınıfa, diğer birinin çocuğu da ilkokul üçüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmada katılımcı seçiminde “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde temel amaç, araştırma konusu bağlamında örneklem oluşturacak bireylerin çeşitliliğini maksimuma çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.136). Bu doğrultuda, araştırmada katılımcıların gönüllü olarak katılımına önem verilmesinin yanı sıra, katılımcının eğitim durumu, cinsiyeti ve mesleği gibi değişkenlerin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle farklı özelliklere sahip katılımcıların okula başlamaya ilişkin deneyimlerini incelenmiş olacaktır. Tablo 1’de katılımcılara ait bazı demografik özellikler

yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların kimliğini gizli tutmak amacıyla, katılımcıların doğrudan adını vermek yerine mahlas kullanılmıştır.

Tablo 1.*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Katılımcılar	Yaş	Mesleği	Eğitim Durumu
Nazmiye	39	Akademisyen	Doktora
Emine	30	Ev Hanımı	Lise
Burçin	39	Akademisyen	Doktora
Fatma	29	Ev Hanımı	İlkokul
Ömer	37	Şoför	Ortaokul
Hüseyin	45	Gazeteci	Üniversite
Barış	40	Öğretmen	Üniversite
Gizem	32	Ev Hanımı	Lise
Burak	34	Akademisyen	Doktora
Handan	33	Öğretmen	Üniversite

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında, 29 ile 45 arasında olduğu; eğitim durumlarının ise, birinin ilkokul, birinin ortaokul, ikisinin lise, üçünün üniversite, üçünün doktora düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı ile toplanmıştır. Görüşmenin yapılabilmesi için gerekli olan görüşme sorularının hazırlanabilmesi için “okula başlama”, ilkokul birinci sınıf”, “veli” gibi bazı anahtar kelimeler kullanılarak alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen bilgilerden hareketle görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu sınıf eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşlerine sunulmuş ve gelen eleştiriler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, bir öğrenci velisi ile sorular paylaşılmış ve anlaşılmayan sorular yeniden gözden geçirilmiştir. Görüşmeler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Şubat ve Mart aylarında araştırmacı tarafından katılımcı ile birebir görüşülerek gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılarla toplam 135 dakika 1 saniye görüşme yapılmış, görüşmelerin ortalama süresi 13 dakika 30 saniye olarak hesaplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. İlkokul birinci sınıf ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir? Biraz bahseder misiniz?
 - Birinci sınıf denilince aklınıza neler gelmektedir?
2. Çocuğunuz birinci sınıfa başlarken neler hissettiniz?
 - Şimdi neler hissediyorsunuz?
3. Birinci sınıf öğrenci velisi olarak ne gibi görev ve sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Bu görev ve sorumlulukların hangilerini yerine getirdiğinizi düşünüyorsunuz?

- Hangilerini yerine getiremediğinizi düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuzun okul hayatı ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? (İlkokul birinci sınıf)
- Sorunlar neler? Nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
 - Bu sorunları nasıl çözdüğünüzü anlatır mısınız?
5. Çocuğu yeni okula başlayacak birine önerilerde bulunmanız istense neler söylersiniz?

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört aşamada çözümlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260). Verilerin analizinin yapılabilmesi için ses kaydına alınan veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir ve verilerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan hareketle de belli bir sınıflama yapılarak temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar aralarındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular araştırmacı tarafından tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Geçerlik için, çözümlenen veriler bir uzmana kontrol ettirilmiştir. Uzmanın alanyazın ve nitel araştırma desenlerine konularında bilgi sahibi olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca dış geçerliliği artırmak için velilerin görüşleri doğrudan alıntı yapılmıştır.

Bulgular

Öğrenci velilerinin ilkökul birinci sınıf velisi olma deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler tema ve alt temalara göre ele alınmıştır. Elde edilen verilere göre; birinci sınıf olmak: okuma ve yazmaya yeniden başlamak, duyguları dengeleyebilmek: mutluluk ve endişe birlikteliği, birinci sınıf velisi olmak: görev ve sorumluluklar, aday birinci sınıf velilerine öneriler temaları oluşturulmuştur.

Birinci Sınıf Olmak: Okuma ve Yazmaya Yeniden Başlamak

Velilere “İlkokul birinci sınıf ile ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir?” ve “Birinci sınıf denilince aklınıza neler gelmektedir?” soruları yöneltilmiştir. Veliler ilkökul denilince ilk okuma yazmayı öğrenme, harflerle geçen bir dönem, ders çalıştırma, zorluk, uyum, çocuktan ayrı olma gibi kavramların aklına geldiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda *birinci sınıfa olmak: okuma ve yazmaya yeniden başlamak* teması; okuma yazmayı öğrenme, zorluk ve uyum alt temalarından meydana gelmiştir. Okuma yazmayı öğrenme alt teması için veliler deneyimlerini çocuğuyla birlikte okuma yazma öğrenme ve evdeki herkesin harfleri öğrenme süreci ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Birinci sınıf olmak temasını okuma yazma öğrenme olarak açıklayan veli görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Birinci sınıf deyince aklıma ilkökuma ve yazma öğrenmesi geliyor. Okuma yazmayı öğrendiği süreç aklıma geliyor...” (Burak)

“Harflerle geçen bir dönem. Evde de hepimiz harflerle geçiriyoruz çünkü. Oyuma yazmayı öğrenme için harfler aklıma geliyor...” (Hüseyin)

Birinci sınıf olmayı zorluk ve uyum süreci olarak açıklayan veliler ise oyun ve ders arasında denge sağlama ve okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları zorluklardan örnekler vermiştir. Bu veliler çocuklarının birinci sınıf olma yolculuğunda derse dikkatini toplama ile okuma, kalem tutma ve kelime öğretme konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zorluk yaşadığını belirten velilerden kimileri bunu aşmada dersle oyunu birleştirme yolunu seçerken, kimileri oyun ile okul sürecini dengeleyemediğini vurgulamıştır. Bu konudaki veli görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Zorluk geliyor. Şöyle anlatayım sana şu zaman çocuklarını toparlamak, derslere adapte etmek çok zor. Yani onları oyunla bir araya getirmeye çalışıyorsun.” (Emine)

“Zor bir süreç geliyor. Okuma süreci zor bir süreç. Kalem tutmak, kelimeleri öğrenmek. Hem oyun hem okul zor...” (Gizem)

“Başta bir uyum süreci aklıma geliyor. Hem ailenin uyum sağlaması hem çocuğun uyum sağlaması. Sabah erken kalkılması, belli bir düzende okula gidilmesi okuldan alınması. Ondan sonra çocuğa ders çalıştırmaya yardımcı olunması. Aslında daha çok alışma ve uyum süreci aklıma geliyor.” (Burçin)

Duyguları Dengeleyebilmek: Mutluluk ve Endişe Birlikteliği

Velilere “Çocuğunuz birinci sınıfa başlarken neler hissettiniz?” ve “Şimdi neler hissediyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Velilerin vermiş olduğu cevaplara göre çocukları okula başlarken mutluluk, heyecan, endişe, hüznü ve korku gibi duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler ise hem mutluluğu hem de hüznü aynı anda yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veliler çocuklarının birinci sınıf sonrasında ise rahatlama, mutluluk ve stres gibi duygular hissettiklerini söylemişlerdir. *Duyguları dengeleyebilmek: mutluluk ve endişe birlikteliği* teması; olumlu duygular, olumsuz duygular ve değişen duygular temalarından oluşmaktadır.

Çocuğu okul başlarken mutlu ve heyecanlı olduğunu belirten velilerden kimileri bunun nedeni olarak çocuğunun büyüdüğünü görmesi, bağımsız hareket etmesine başlamasına şahitlik etmesi, özgür olması ve okumayı öğrenmesi olarak ifade etmiştir. Başka bir veli ise çocuğu için öğretmen seçmesinin kendisini heyecanlandığını belirtmiştir. Mutluluk ve heyecan etme alt temasına ilişkin örnek veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Çok duygulanıyor insan çok mutlu oluyor. Özellikle ilk gün başlarken, sınıfına bırakıyorsunuz sırasına oturuyor. Öğretmen sizi dışarıya çıkartıyor. Hani onun büyüdüğünü birçok şeyi kendi yapabildiğini görüyorsunuz mutlu oluyorsun...” (Burçin)

“Mutlu oldum kendi adıma. Ondan sonra... yani artık kendi özgürlüğüne kavuşuyor. Okumasına artık başkasına sormaması açısından. Ondan sonra daha bağımsız olmaya başladıkları için belki de...”

“Çok heyecanlıydım. Öğretmen seçiminde çok heyecanlıydım...” (Nazmiye)

Çocuğu okula başlarken endişeleri olduğunu ifade eden veliler olmuştur. Bu velilerin endişeleri arasında çocuğunun okulda zorbalığa uğrayabilmesi, çocuğundan ilk defa ayrılıyor olma düşüncesi, dersleri yetiştirememesi ve okuma yazmayı öğrenememe endişesi yer almıştır. Aynı veliler bu endişelerinin zamanla azaldığı veya yerine yeni endişelerle devam ettiklerini

söylemişlerdir. Çoğunun okula başlamasıyla endişe yaşadıklarını ifade edilen kimi veli görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Endişelerim vardı aslında. Okuma yazma ile ilgili değil de. İşte okuldaki yaşantısı ile ilgili. Ezerler mi, yok düşer mi, iteklerler mi arkadaşları falan yani bu tarzda. Korumacılık içgüdüğü diyebilirim...”(Hüseyin)

“Önce çok üzülüm beni bırakıp gideceğini düşündüm. Ama sonra iyi bir eğitim alacağını evde aldığı eğitimi okulda pekiştireceğini yeni yeni şeyler öğreneceğini. Bunun daha çok açılacağını düşünerek mutlu oldum...” (Handan)

“Çok stresli değildim. Ama okulun derslerini yetiştirememekten korktuk yani.” (Nazmiye)

“...Okumayı sökebilecek mi diye korkmuştum çünkü başlarda çok zor. Harfler sesler çok farklı alışkanlıklara gidiyor. Tersten okuyor düzden okuyor. “K” harfine “kkk” diyor. Her şeyi yeni öğreniyor. Şunu fark ettim ki okumayı yazmayı öğrenmek çok zormuş çok da önemliymiş. Ben onla nasıl yazılır ve okunur onu yeniden keşfettim. Okumayı öğrendikten söktükten sonra hecelemeye başladı dedim ki çok şükür. En azından harfleri öğrenebildi. Bu seferde şey düşündüm çok yavaş heceleyerek bir kelimeyi bazen 10 saniyede bazen 20 saniyede söyleyebiliyordu. Dedim ki bu herhalde uzun süre okuyamayacak. Şöyle bir sayfayı acaba hızlı bir şekilde okuyabileceğini görebilecek miyim diye düşünüyordum...” (Burçin)

Çocuğu birinci sınıfı bitirdikten sonra mutlu olduğunu, rahatladığını ve kaygılanmadığını söyleyen veliler olmuştur. Bu velilerin çocuğunun başarısını, okuma yazma öğrenmesini ve kendi sorunlarını çözmesini doğrudan deneyimlemesi onları mutlu etmiştir. Burada ifade edilen mutluluk çoğunun somut bir başarısına veya eylemine dayanmaktadır. Bu konudaki kimi veli görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“... Onun bir şeyler yapması mesela kitap okuması falan hoşuma gidiyor şimdi. Derslerini falan yaparken hiç beklemediğim ya da bunda zorlanır dediğim bir şeyi yaptığında mutlu oluyorsun...” (Hüseyin)

“Şimdi biraz daha rahatlamış hissediyor insan. O kaygı azalıyor okuduğunu yazdığını görüyorsun. İlk dönemin sonunda doğru okuma yazma öğreniyor. Sosyal ilişkilerini de deneyip başarılı ya da başarısız oluyor. Kendi çözmeye çalışıyor bazen yine müdahil oluyorsun.” (Burak)

“Şimdi daha da mutluyum. Okuma serüveni hızlı olduğu için beni çok mutlu ediyor. Şimdilerde daha memnunum.” (Fatma)

“Birkaç hafta geçmeden o duygular kalmadı. Öğretmenin tutumu. Kızımın okulu çok sevmesi. Böyle bir şeyi ortadan kaldırdı.” (Barış)

Birinci Sınıf Velisi Olmak: Görev ve Sorumluluklar

Velilere “Birinci sınıf öğrenci velisinin ne gibi görev ve sorumluluklarınız olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Bu görev ve sorumlulukların hangilerini yerine getirdiğinizi düşünüyorsunuz?”, “Hangilerini yerine getiremediğinizi düşünüyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Veliler, birinci sınıfta çocuklarının derslerini ve ödevlerini takip etme, veli ve öğrenci iletişimini sağlama ve çocuklarına okulu sevdirmeye ve okula alıştırmaya gibi sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, ilkököl ile birlikte düzenli bir okula hayatına başlayan çocuklarının uyku saatinin ve okula gitme-gelme saatlerini, sabah kahvaltısı ve öğle yemeğinde beslenmesini takip etme, kıyafetlerinin temizliğinin kontrol etme ve okula getirip götürme konusunda görevleri olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda *Birinci Sınıf Velisi Olmak*:

Görev ve Sorumluluklar teması; akademik görev/sorumluluklar ve ebeveyn olarak görev/sorumluluklar alt temaları altında toplanmıştır.

Veliler çocukları birinci sınıf olduğu için bir takım akademik görev ve sorumlulukları olduğunu doğal karşıladıkları ifade etmişlerdir. Bu kapsamda veliler; evde öğretmen olma, okulda öğrendiklerini sistematik olarak tekrar ettirme, ödevlerini kontrol etme, öğretmenle iletişimde olma ve okula alıştırma gibi görev ve sorumlulukları olduğu belirtmişlerdir. Bu konudaki veli görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Çocuk daha öğrenmeye yeni başladığı için öğretmenle beraber senin evde öğretmen olman gerekiyor. Sınıfta, okulda öğrendi eve geliyor sen sürekli olarak tekrar ve ders çalıştırmak zorundasın. Veliye çok sorumluluk düşüyor. Kelimeleri verirken daha sabırlı olmak gerekiyor, özverili olman gerekiyor, sürekli tekrar ettirmen gerekiyor.” (Gizem)

“Sorumluluk olarak daha birinci sınıf olduğu için mutlaka derslerini beraber takip ediyoruz. Ben olmazsam annesi olmazsa benle. İkimizden biri mutlaka takibini yapıyor. Daha birinci sınıfı olduğu için yanlış yazma olasılığı yüksek o konuda yardımcı oluyor. Derslerini bitirdikten sonra kontrol ediyoruz.” (Ömer)

“Ben bunu hem veli hem de bir öğretmen olarak cevap vermek istiyorum. İn hani 4+4+4 ün ilk dördünde sınıf öğretmeni olmamdan dolayı çok fazla katkı olabileceğini düşündüğüm için, ciddi anlamda evde de bir okul ve sınıf ortamı oluşturup her konuda yardımcı olmaya çalışıyorum. Her konuda biz ders yapıyoruz okuldaki gibi... Okulda örnek veriyorum Elakin öğreniyorlar. Diyelim L’yi öğrenmişler biz A’yı da öğreniyorduk birlikte. O istekli olduğu için öğrenmekten mutluluk duyduğu için bende öğretmekten mutluluk duyuyordum. Harfleri birleştirme çalışmaları yapıyorduk. Küçük bir tahtamız vardı onda yazıyorduk. Öğretmenlik gibi oynuyorduk.” (Barış)

“Benim görevim onu her şeyiyle yakından takip etmek. Öğretmeniyle iletişim içinde olmak...” (Handan)

“Bir kere onu okula alıştırma konusunda, işte zamanında dersine başlaması, teneffüslerde nasıl dışarı çıkması gerektiği...” (Burçin)

Veliler çocukları birinci sınıf ve yaşları daha küçük olduğu için bir takım ebeveyn görev ve sorumlulukların olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveyn görev ve sorumlulukları arasında, beslenmesine dikkat etme, arkadaşları ile olan iletişimi takip etme, kıyafetlerini temiz tutmasını sağlama ve servis kullanmayı sağlama yer almıştır. Velilerin ebeveynlik görev sorumlulukları konusundaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Beslenmesine dikkat etmeye çalıştım. Çok zor yemek yiyor. Kahvaltısı da çok zor. Zorla ağzına tıkıştırarak yedirdim. Bu belki çok doğru bir şey değil ama anne olarak çocuğumun en azından enerjisini kazanabilecek şekilde yemesini sağladım. Beslenme çantasını hazırladım düzenli olarak. Yemediği halde sen bunları yemiyorsun koymuyorum demedim. Her gün beslenmesini suyunu koymaya dikkat ettim.” (Nazmiye)

“... Ayrıca arkadaşlarının davranışlarını da takip etmemiz gerekiyor. Bir sohbet ortamı yaratıp sorular sorup çocuğa ulaşmamız gerekiyor. Bugün okulda ne yaptın demekle anlatmıyor çocuk, onu sohbe çekecek onunla bağ kuracak yollar bulup... Arkadaşları ile iletişimi nasıl, ona zarar verecek ortamlar oluyor mu, onu nasıl etkiliyor. Takip etmek lazım. Öğretmen her zaman göremeyebiliyor. Çocuklar arasında da bazı şeyler oluyor.” (Burçin)

“Üstünün başının düzgün olması için elimden geleni yaptım. Ama maalesef soba temizleyicisi gibi geliyor. Bu sanırım maalesef kreşin etkisi. Bütün arkadaşlarıyla yerde yuvarlanıyorlar... Servise düzenli olarak binmesi sağladım” (Nazmiye)

Aday Birinci Sınıf Velilerine Öneriler

Velilere “Çocuğunuzun okul hayatı ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” “Sorunlar neler?” “Nelerden kaynaklanıyor?”, “Bu sorunları nasıl çözersiniz?”, “Çocuğu yeni okula başlayacak birine önerilerde bulunmanız istense neler söylersiniz?” soruları yöneltmiştir. Bazı veliler, çocuklarının okula gitmek istememesi ve ödev yapmak istememesi, akran zorbalığına maruz kalması, sınıfların ve lavaboların temiz olmaması gibi sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Veliler, çocukları okula başlarken yaşadıkları sorunları genellikle veli girişimi veya sınıf öğretmenleri tarafından izlenen çeşitli stratejiler aracılığıyla sorunları çözdüklerini dile getirmişlerdir. Bazı sorunların çözümü konusunda da rehber öğretmenden destek aldıklarına değinmişlerdir. Veliler, çocuğu birinci sınıfa başlayacak olan aday velilere çocuklarına ders çalışmada baskıcı olmamalarını, diğer velilerle çocuklarının başarıları üzerinden rekabete girmemelerini, çocuklarının ödevlerini takip etmelerini, öğretmen seçebiliyorlarsa çocuklarının yapısına uygun öğretmen seçmelerini, ders çalıştırırken ebeveynlerin iyi olduğu derslere göre çocuklarının ödevlerini yaptırılmalarını önermişlerdir. Ayrıca, çocukların oyun oynamalarına izin vermelerini ve okuma yazma öğrenme sürecini doğal akışına bırakmalarını önermişlerdir. Velilerin *Aday birinci sınıf velilerine önerileri* teması; kişisel öneriler ve akademik öneriler alt temaları altında toplanmıştır.

Çocukları birinci sınıfa bitirmiş velilerin çocuklara ileride birinci sınıfa başlayacak velilere getirdikleri önerileri anlayabilmek için öncelikle onların yaşadıkları sorunları anlamak gerekmektedir. Bu konuda veliler çocuklarının kişisel özelliklerinden (kasların gelişmemesi, veli ile ödev yapmak istemek, dikkatini toplayamama) kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda yaşanan diğer sorunlar akran zorbalığı, öğretmenin gereğinden fazla ödev vermesi ve ortak lavabo kullanama gibi sorunlar ifade edilmiştir. Bu konulara ilişkin veli görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çizgi çalışmasında sorun yaşadık. Özellikle benim çocuğum gibi kasları gelişmemiş çocuklarda düzgün yazamama yorulma. Artık bir sırasını sen yaz bir sıra ben yazayım durumuna gelmiştik yani.” (Nazmiye)

“Biraz dağınıklığımız var. Kalem toplamaz, odasını toplamaz. Ödevlerini kitaplarını derleyip toplamaz. Okulda bir şeylerini unutur ceketini falan. İşe aceleliğinden kaynaklanıyor.” (Emine)

“... Sosyal ilişkilerinde sıkıntı olabiliyor. Bazı çocuklar zorbalık yapıyordu. Ana okulundaki o arkadaşlık sarmalı burada yok. Burada bir arkadaş iki arkadaş oluyor. Bunlarla ilgili çok sıkıntı yaşadık. Arkadaşlık ilişkilerinde yalnızlık hissetme durumları oldu...” (Burak)

“Çok ödev olması önce sıkıntı olmuştu. Toplantıda bunları konuştuk. İlk başta çok bası oldu. Onlarında temelden bir şeyleri bilmeleri iyi olur ama çocuklarda baskılı oldu. Şimdi artık arkalı önlü bir sayfa veriyor.” (Fatma)

“Toplu olmasından kaynaklı. Hijyenik ve temiz olmamasından kaynaklı lavabo kullanamıyordu. Onun dışında bir problem yaşamadık.” (Gizem)

Veliler kendi çocukları ile birinci sınıf deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunların çözümü için veliler, öğretmenler ve rehber öğretmenler aracılığıyla sorunları çözdüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda daha çok çocuklara okuma yazma veya ödev sürecinde sorumluk vermek amacıyla veli, öğretmen ve rehber öğretmen işbirliğini işe koşulduğu ifade edilmiştir. Kimi veliler ise kendi çocuğuna sorumluluk verip çocuğunun ve kendinin bu sorumluluğu takip ettiği dile getirmiştir. Konuyla ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Sen bu ödevleri yapıyorsun hiç bana göstermeden daha sonra ben inceleyip kontrol edeceğim dedim. İlgi artık bende yok. Kendi sorumluluğunu artık alması gerekir. Ben çok üstüne gitmiyorum. Sen yap kızım daha sonra ben kontrol eder incelerim diyorum. Bu şekilde bir haftadır düzene girdi artık.”
(Fatma)

“Bu sıkıntıyı öğretmenle aştık. O çocuklarla ilgili öğretmen farklı uygulamalar yaptı. Mesela ceza değil de ödülünden mahrumiyet gibi bir yol izledi bildiğim kadarıyla. Sık sık rehberlik öğretmenine gidildi ona gönderdi. Bazen oyundan men cezası verdi... Sık sık toplantılar yapıldı. Mesela bugünde bir seminer var çocuklarımızın davranışları ile ilgili. Sınıf annesi rehber öğretmenden istemiş.”
(Burçin)

“Rehber öğretmenden yardım aldık. Öğretmenden işine girdi. Kendine deniyor. Biraz oluruna bıraktık kendi çözsün diye. Zaman içinde çözdü. Zaten yaşayacağı çok belliydi, her çocuk yaşadı bir şekilde. Bazı çocuklar çok zorba, psikolojik olarak yapıyor zorbalığı. Bazı çocuklarda çok sakin...” (Burak)

Çocuğu birinci sınıfa başlayacak velilerin çocuğunun birinci sınıf sürecin akademik olarak nasıl yönetileceğine ilişkin kimi öneriler getirmiştir. Bu öneriler arasında birinci sınıfta çocuğu aşırı sıkmak veya serbest bırakmak yerine dengeli bir yol izleme, ders çalışmayı oyunlaştırma ve sorumluluğu öğretmen, okul ve veli işbirliğinde olduğunu bilme konularından oluşmuştur. Bu konudaki veli görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Birinci sınıf çok korkulacak gibi değil ama çok serbest bırakılacak bir dönemde değil birinci sınıf. Çocuğun kapasitesine göre destekler verebilirler çocuğa... Öğretmen bazı çocukların ödevlerini yapmadan geldiğini söylüyordu. Mevcut ödevlere destek verebilirler, yapılmasını sağlar. Genelde günümüz velisi takipte.” (Burak)

“Veli öğrencisine at gibi yarıştıran gibi davranmamalı oyun oynamalı. Oyun oynarken de matematik öğretilir yazı yazdırılabilir...” (Nazmiye)

“...Ben bunu birinci sınıfa gönderiyorum. Artık benden her şey bitti. Anasınıfından çıktı artık benden de sorumluluk çıktı diye kimse düşünmemesi lazım. Daha da kendi yükünün arttığını hissetmesi lazım. Çünkü o çocuğa öğretmen okulda ne kadar ders gösterse de sen aynı şeyin tekrarını yaptırman lazım. Ödev olmasa dahi sen yardımcı kaynaklardan çocuğa bir takım bilgiler göstermen lazım...” (Ömer)

Çocuğu birinci sınıfa başlayacak aday velilere, çocuğu birinci sınıfı bitirmiş velilerin kimi önerileri olmuştur. Bu öneriler arasında sakin olmak, diğer çocuklarla çoğunu karşılaştırmamak ve çocuğunun kişiliğın gelişmesine yardımcı olmak yer almaktadır. Birinci sınıfı bitiren çocukların velilerinin birinci sınıfa başlayacak çocukların velilerine kişisel olarak önerilerine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Sakin olmasını öneririm. Neden sakin olsun çünkü korku ve endişelerinin yersiz olduğunu anlatmaya çalışırım. Aynı şeyleri benim yaşadığımı ama aslında hiçbir şeyin korkulacak olmadığını. Relaks olduğun sürece çocuğun daha başarılı olduğunu görüyorsun. Çocukta kendine daha özgüvenli oluyor. Senin endişe ve korkuların her şekilde çocuğa yansıyor. Okumasında kekeleyesine kadar. Yani çünkü bir kelimeyi okuyamadığı zaman, çocuk kekeleye başlıyor, sen sinirlendikçe çocuk daha çok kekeleyor. Hâlbuki bütün bunların yersiz ve anlamsız olduğunu söylüyorum ben. Veli çocuktan daha stresli oluyor çünkü rekabet ortamının içine sürükleniyorsun. Veliler arasında şu var, işte benim çocuğum yazabiliyor, benim çocuğum böyle yazdı senin ki...Saçma sapan rekabet denilen şeyin içinde buluyorsun kendini. Yapmam dediğin şeyleri aslında yapıyor oluyorsun...” (Gizem)

“Rahat olsunlar çünkü tecrübeyle sabit. Çünkü o kadar abartılacak kadar bir durum yok. Abartırsan hata yapıyorsun çünkü. Rahat olsunlar çünkü bir şekilde “su akar yatağını bulur” diye bir laf var ya. Onun gibi her şey yoluna giriyor. Sen ne yaparsan yap kendini de parçalasan sonuçta çocuk senin dışında bir dünyaya açılmış oluyor. Yani bunu kabullenmen gerekiyor... Arkadaşlarını kendi belirliyor. Artık her şeyi kendisi belirliyor. Yeni bir dünya yeni bir kişilik oluşuyor.” (Hüseyin)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocukların okula başarılı bir şekilde başlayabilmeleri için, sürece dâhil olan herkesin bakış açılarına, deneyimlerine ve beklentilerine odaklanılması gerekmektedir (Dockett ve Perry, 2004). Bu amaçla, araştırmada okula geçişte velilerin bakış açısı önemsenmiştir. Bu çalışma ile velilerin birinci sınıfa başlarken hissettikleri, hangi noktalarda zorlandıkları ve neler deneyimlediklerinin anlaşılması beklenmektedir.

Veliler ilkokul denilince ilk okuma yazmayı öğrenme, harflerle geçen bir dönem, ders çalıştırma, zorluk, uyum, çocuktan ayrı olma gibi kavramların akıllarına geldiğini belirtmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmı, çocukları okula başlarken bazı belirsizliklerden kaynaklı olarak endişe, hüznün, korku gibi birtakım olumsuz duygular yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Pianta ve Kraft-Sayre (1999) ailelerin çocuklarının okula geçişinde gözlemlerini belirlemeye yönelik araştırmalarında, ailelerin yaklaşık %35'i aile hayatında bir aksaklıktan bahsetmiştir. Bu yönüyle iki araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Veliler, birinci sınıf öğrenci velisinin görev ve sorumluluğu olarak, sıklıkla birinci sınıfta öğrencilerin derslerinin ve ödevlerinin takip edilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir başka görev olarak da, çocukları okula alıştırmada birtakım sorumlulukları olduklarına değinmişlerdir. Bir veli bununla ilgili olarak *"Bir kere onu okula alıştırmada konusunda, işte zamanında dersine başlaması, teneffüslerde nasıl dışarı çıkması gerektiği..."* şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrenci iletişiminin önemine vurgu yapmışlar. Araştırmada, bazı veliler öğretmenle yeterli iletişim içinde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir veli öğretmenle yeterli iletişim içinde olamamasını şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Öğretmeni ile daha fazla görüşebilirdim. Daha az görüştüüm. Şimdi şöyle anne babalarda biri daha çok ilgileniyor. Eşim öğretmenle daha çok muhatap oldu. Daha çok o görüştü. Birde mesaiden kaynaklı o daha erken işten çıkışı için o görüşüyordu. Ne yapabiliriz gibisinden. Ben daha arka planda kaldım..."*. Çelenk (2003) yaptığı araştırmasında, okul programı konusunda okul ile görüş birliği içinde olan, düzenli iletişim kuran ve bu süreçte çocuğuna gerekli eğitim desteğini veren ailelerin çocuklarının okul başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile ve öğretmen çocuğun en yakın çevresini oluşturmaktadır. Çocuk, aile ve öğretmen arasındaki iletişimin ve etkileşimin gücü çocuğun eğitim hayatını büyük ölçüde etkileyecektir. Bundan dolayı, okullarda okul aile işbirliğini geliştirici etkinliklere sıklıkla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Bazı veliler, çocuklarının okula gitmek istememesinden ve ödev yapmak istememesinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle bir tavır içerisinde olmasının çeşitli sebepleri olmakla birlikte, bir öğrenci velisinin *"Çizgi çalışmasında sorun yaşadık. Özellikle benim çocuğum gibi, kasları gelişmemiş çocuklarda düzgün yazamama yorulma... Artık bir sırasını sen yaz bir sıra ben yazayım durumuna gelmiştik yani."* ifadesinden yola çıkarak, bazı çocuklarda görülen ödev yapma isteksizliği kas gelişiminin yeterli düzeye ulaşmamasından dolayı yazmakta zorlanmasından ve çabuk yorulmasından kaynaklanabilir. Bu noktada okul öncesi eğitimin önemi ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2013) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndaki okul öncesi eğitiminin amaçlarına bakılacak olursa; çocukları bedenlen, zihnen ve duygusal yönden geliştirmek ve iyi alışkanlıklar kazandırmak, ilkokula hazırlamak, her çocuk için ortak bir yetiştirme zemini hazırlamak ve Türkçeyi etkin ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak özetlenebilir. Amaçlardan da anlaşıldığı üzere okul öncesi eğitimin genel anlamda çocukları bedensel, zihinsel ve duygusal

gelişimlerine katkıda bulunarak ilkokula hazırlamak hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim programında çocuklara doğrudan okuma yazmayı öğretmek hedeflenmese de, yapılan bir takım etkinliklerle erken okuryazarlık becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Makas kullanarak bir şeyler kesmek, resim yapmak, oyun hamurları ile oynamak gibi etkinliklerle çocukların ince kas gelişimini desteklenmektedir. Bu gibi etkinlikleri yaparak ilkokula gelen çocuklarda kalemi doğru bir şekilde tutma, çiz-boya çalışmalarında başarı gösterme beklenen ve gözlenen bir durumdur. Çeşitli araştırma sonuçlarında da, okul öncesi eğitim olarak ilkokula başlayan çocukların, okul öncesi eğitim almayanlara göre okul olgunluğu, okula hazırbuluşluk ve okula uyum düzeylerinin daha iyi olduğu ortaya konulmuştur (Cinkılıç, 2009, Kırcı, 2007; Yoleri ve Tanış, 2014). Bu çalışmada, çocuklarının okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin velilerin görüşleri konusunda bir ayırım yapılmamıştır. Ancak yapılan çalışmalardan yola çıkarak, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların velilerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin bir araştırma tasarlanması öneri olarak getirilebilir.

Veliler, çocukları okula başlarken yaşadıkları sorunları genellikle veli girişimi veya sınıf öğretmenleri tarafından izlenen çeşitli stratejiler aracılığıyla sorunları çözdüklerini dile getirmişlerdir. Bazı sorunların çözümü konusunda da rehber öğretmenden destek aldıklarına değinmişlerdir. Veli, öğretmen iletişimini güçlendirmek amacıyla çocuk ilkokula başlamadan önce birtakım bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir ya da okula uyum haftasına veli de dâhil edilebilir.

Aday birinci sınıf velilerine öneriler olarak, çocuklarına ders çalışmaları konusundan çok baskıcı olmamalarını, diğer velilerle çocuklarının başarıları üzerinden rekabete girmemelerini, çocuklarının ödevlerini takip etmelerini, öğretmen seçme şansları var ise çocuklarının yapısına uygun öğretmen seçmelerini, ders çalıştırırken ebeveynlerin iyi olduğu derslere göre çocuklarının ödevlerini yaptırma konularında öneriler getirmişlerdir. Erkan (2011) yaptığı araştırmasında üst sosyoekonomik gruptaki çocukların okula hazırbuluşluk düzeylerinin, alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ailenin sosyoekonomik durumu, anne babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler çocuğu okula hazırlamada belirleyici olmaktadır. Velilerin görüşlerinden yola çıkarak okula başlarken çocuklarına baskıcı uygulamalarda bulunanların ve çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslayan ve rekabete sokan ailelerin daha çok alt sosyoekonomik düzeyde olduğu bu çalışmada araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre diğer öneriler şunlardır:

- Özellikle küçük yaşta çocukların başarısında aile katılımı oldukça önemlidir. Velilerin de okula alışabilmeleri için; birinci sınıfta, velilerin de sınıf içi etkinliklerde yer alması önerilmektedir.
- Ailelerin hem kendilerini hem de çocuklarını birinci sınıfa hazırlayabilmesi için, okul başlamadan önce okul çalışanları ve özellikle öğretmenler tarafından ailelere danışmanlık desteği verilmesi önerilmektedir.
- Velilere, okul başlamadan önce, ilkokul birinci sınıfla ilgili olarak (okul, öğretmen, diğer öğrenciler, dersler) bilgilendirmeler yapılması, ailelerdeki endişe düzeyini azaltacağı düşünüldüğünden önerilmektedir.
- Çocukların okula geçişi ya da okula uyumuna yönelik uygulanan “okula uyum programı”nın; bireylerin ihtiyaçları dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi ve bir haftalık süreyle sınırlandırılmaması önerilmektedir.

Kaynaklar / References

- Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe: Effective school transition programs take a comprehensive approach to ensuring student success in the middle grades. *Middle School Journal*, 44(1), 8-14.
- Barth, J. M., & Parke, R. D. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (2), 173-195.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. MA:Harvard University Press.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının önkoşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çeliktürk, Z. (2011). *İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What matters for children, parents and educators? *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), 1-18.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfer for teachers and assistants*. [Adobe Digital Editions sürümü]. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315069494>.
- Karakuzu, E. ve Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. ve Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazır bulunuşluk. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim adresi <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oprogram.pdf>
- Merriam, S. B.(2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oktay, A. (2010). Okulöncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktay (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (s. 1-20)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen Altınkaymak, Ş. ve Akman, B. (2017). İlkokula hazırlık sürecinde öğretmenin ve ailenin sorumlulukları. T. Erdoğan (Ed.) *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları içinde (s. 135-151)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Ed.). *Children in poverty: Child development and public policy* (pp. 190-221). New York: Cambridge.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. London: Erlbaum.
- Unutkan, Ö. P. (2005). *İlköğretime hazırlık ve destek programı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Unutkan, Ö. P. (2007). İlköğretim 1. sınıfa başlarken: çocuk-öğretmen ve anne baba. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan. (Ed.) *İlköğretim çağına genel bir bakış içinde (s. 27-40)*. İstanbul: Morpa Kültür.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., Naquin, G., & Noell, G. (2001). The reliability and validity of curriculum-based measurement readiness probes for kindergarten students. *School Psychology Review*, 30(3), 363-382.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

Yazar

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları; okuma ve yazma eğitimi, öğretmen eğitimi, okula uyum ve okula hazırbulunuşluk.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi. Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstiklal Yerleşkesi, 15030 / Burdur
e-mail: zuhalcelikturk@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Primary social environment for a kid is his/her family environment. As a secondary social environment for kids after their family life, school life will be effected by their family life and livings. Within this point view, it is regarded important and necessary to analyse the views of parents about their childrens' new journey; starting the primary school. By investigating the experiences and feelings of families about their children, first graders of primary school, we are expected to create solutions and suggestions for specific problems of first graders during their adaptation period. The aim of this study is to comprehend the experiences of parents of first graders in primary school.

Method. Basic qualitative research approach was adopted in the study. The participants of the survey consisted of 10 parents. The data of the study were collected through semi-structured interview. The interviews were carried out by the author between February and March of the school year 2017-2018. The data were examined using the content analysis method. The data collected were classified under themes and sub-themes.

Findings. The findings indicate that the themes are as follows: being first grader: to start reading and writing again, balance emotions: happiness and anxiety, being parents of first graders: duties and responsibilities, recommendations for first grade parents. According to research findings, it was identified that the most of the students' parents perceived the first year of the primary school as the first year of reading-writing however they feel negative feelings like fear and anxiety along with the positive feelings together with their children. Also parents feel obligated to make their children study and follow-up their lessons.

Discussion and Conclusion. In order for children to successfully start their primary education everybody taking part in this process should focus on their perspectives, experiences and expectations (Dockett and Perry, 2004). This study deals with the feelings and views of the parents whose children are attending to the first grade. The findings of the study may be significant in that these results contribute to the understanding of what is important for parents who have primary school-age children, of their potential difficulties and of what their feelings are.

The parents participated in the study reported that the followings come to their mind in relation to the first grade of primary school: learning to read and write, a period of letters, difficulty, hope, separation from the child. A great majority of the parents reported that they experiences some negative feelings due to some uncertainties such as anxiety, sadness and fear. Pianta and Kraft-Sayre (1999) found that nearly 35% of the parents reported some familial problems when their children started to attend primary school. Their finding is consistent with the current finding.

Concerning the tasks and responsibilities as parents they emphasized their role in follow-up of lessons and assignments. They also emphasized the significance of the communication between students, parents and teachers. They also reported that they had a responsibility in making their children like and accustom to the school. Some of the parents reported that their communication with the teachers is not well. Çelenk (2003) found that the children of parents who have the same views with the school administration regarding the educational programs, have a regular communication with teachers and support their children's education have higher levels of achievement.

There were some parents whose children did not want go to the school and to do their homework. Although there may be some reasons for these cases, it may be resulted from the fact that the fine muscle development of these students was not completed. At this point it is possible to mention the significance of pre-school education. The pre-school education program developed by the basic education general directorated of the Ministry of National Education (2013) has the goal of preparing of the children for primary education by contributing to their physical, mental and emotional development. Although literacy studies are not included directly in preschool education programs, these studies are included in preschool education indirectly. All activities such as using scissors to cut things, drawing pictures and playing with dough çocuğun contribute to the fine muscle development of the children. These activities also improve their early literacy skills. Following such an experience first grade students can hold the pencil correctly and be successful in drawing-paint work. Previous findings also suggest that those children who attended pre-school education institutions are much better than those who did not attended pre-school education institutions in terms of school maturity, school readiness and school compliance level (Cinkılıç, 2009, Kırca, 2007; Yoleri and Tanış, 2014).

The parents stated that they themselves found solutions to the problems they faced. However, they also reported that sometimes classroom teachers also solved such problems. In some cases they got assistance from the guide teachers in solving the problems.

The parents participated in the study offered several suggestions for the parents whose children would start the primary school. they first suggested that parents should not be oppressive in making their children study and compare their children with others. They also suggested that parents should follow-up the homework, if possible, choose a teachers who is appropriate for their children's characteristics and study with the children about the courses they are good at.

In line with the results of this present study, it is recommended to make an orientation about the first grade primary school (school environment, teacher, other students, lessons) before the education process starts.

Üniversitede Örgüt Kültürü: Bir Devlet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği*

Organizational Culture at University: A Sample of a State University, Faculty of Education

Bertan Akyol**

Filiz Tanrısevdi***

Yusuf Gidiş****

Nahide Nur Dumlu*****

İlknur Durdu*****

To cite this article/ Atf için:

Akyol, B., Tanrısevdi, F., Gidiş, Y., Dumlu, N. N. ve Durdu, İ. (2020). Üniversitede örgüt kültürü: Bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 18-38. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.2m

Öz. Kültür bir örgütü diğerlerinden ayıran en temel özelliklerden biri arasında sayılmaktadır. Örgütler, tıpkı toplumlar gibi kendine özgü normlar, inançlar ve değerlere sahiptir. Örgütlerde kültürün oluşumunda yönetim tarzı, yöneticinin biçemi, örgütün üyeleri gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır. Örgüt kültürü üyelerinin özelliklerinin bileşeni olarak görülüp, onların özellikleriyle biçimlenebilmektedir. Bir örgüt olarak üniversitelerde de aynı durum söz konusu olmaktadır. Üniversitelerde alt gruplar, üniversitenin kendi örgütsel kültüründen farklı bir kültüre sahip olabilir ve kendi yapısını oluşturabilirler. Bu durum üniversiteyi farklı alt kültürleri sentezleyen bir örgüt haline getirebilir. Yönetimsel açıdan, gevşek yapılı olan üniversitelerde örgüt kültürünü ve etkilerini görmek için örgüt kültürünün nasıl şekillendiğini incelemek yerinde olacaktır. Bu sebeple, bu çalışmada Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde örgüt kültürünü betimlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, örgüt kültürü ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri nitel araştırma tekniklerinden görüşme yoluyla toplandıktan sonra tema ve kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonunda en yaygın kullanılan kültür öğeleri; ortak değerler, iletişim, demokrasi, hiyerarşik yapı, inançlar olarak saptanmıştır. Sürekli değişen yönetimler nedeniyle geleneklerin oluşturulmaması örgüt kültürünün gelişimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak saptanmıştır. Örgüt kültürünü geliştirmek için birleştirici etkinlikler düzenlenmesi, ritüeller ve simgeler oluşturulması, bilimsel yardımlaşma için iletişim ağı oluşturulması ve örgüte yeni katılanlara dönük uyum çalışması yapılması katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, örgüt kültürü, üniversite

Abstract. Culture is one of the most basic features that distinguishes an organization from others. Organizations, like societies, have their own norms, beliefs and values. In culture formation, elements such as management style, manager style, members of the organization play an important role. Organizational culture is seen as a component of the characteristics of its members and can be shaped by their characteristics. This is also valid for universities as they are a form of organization. Sub-groups at universities can have a different culture from the university's own corporate culture and create their own structure. This may make the university an institution that synthesizes different subcultures. From a managerial point of view, it will be appropriate to examine how organizational culture is shaped in order to see the organizational culture and its effects in the loosely constructed universities. For this reason, this study aims to describe the organizational culture of a state university. In this context, the views of the lecturers about organizational culture were collected through qualitative research techniques by interviewing and analyzed by themes and categories. At the end of the study, the most commonly used cultural elements are determined as common values, communication, democracy, hierarchical structure and beliefs. The failure to create traditions due to ever-changing administrations has been identified as a factor that adversely affects the development of organizational culture. Organizing unifying activities in order to develop organizational culture, creating rituals and symbols, establishing a communication network for scientific cooperation and adapting to the new participants are among the proposals of the participants.

Keywords: Higher education, organizational culture, university

* Bu makaledeki veriler, 1-3 Şubat 2018 tarihleri arasında Kuşadası'nda düzenlenen 15. European Conference on Social and Behavioral Sciences Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: bertan.akyol@adu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1513-1885

*** Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: filizarkan@hotmail.com ORCID: 0000-0003-1538-7183

**** Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: gidisusuf@gmail.com ORCID: 0000-0001-6507-0358

***** Özel Ted Koleji, Türkiye, e-mail: nahidenurdumlu@gmail.com ORCID: 0000-0003-1997-5388

***** Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: i.durdu35@gmail.com ORCID: 0000-0001-5330-1665

Giriş

Kültür kavramı etimolojik açıdan incelendiğinde kavramın Latince colere veya culture sözcüklerinden geldiği ifade edilebilir. Nitekim Voltaire kültürü, zihinsel açıdan insan zekâsının oluşu ve gelişimi anlamlarında kullanmıştır. Sosyal bilimlerde ise kültür, zaman içinde evrilerek insan ve toplumla ilgili anlamlar yüklenerek kavramlaşmıştır. Başka bir ifadeyle kültür kavramı bugüne kadar farklı biçimlerde tanımlanagelmıştır. Bu tanımlarda kültür ya bireysel açıdan ya da bir insan grubuyla ilgili bir kavram olarak ele alınmıştır (Şişman, 2014). Örgütlerin insan gruplarından oluşturulduğu düşünüldüğünde kültürün örgütün temelini oluşturan en önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda kültür, örgütün varlığıyla başlayan ve örgütü şekillendiren, örgüt üyelerinin düşüncelerini, davranışlarını etkileyen ve örgütün her aşamasında yer alan değerler sistemidir.

Örgüt kültürü, örgütün zihinsel süreci olarak görülebilir. Örgütün paradigmasını ortaya koyan o örgütün kültürüdür. Bu paradigma içerisinde dil, değerler, normlar, semboller, hikâyeler, ritüeller, mitler, kahramanlar ve törenler gibi pek çok farklı öge bulunmaktadır. Bu öğelerin her biri, o örgütü diğer örgütlerden ayıran tüm özellikleri ortaya koymaktadır (Güçlü, 2003). Örgüt kültürü; örgütte paylaşılan ve örgütü bir arada tutan felsefe, ideoloji, değer, varsayım, inanç, beklenti, tutum ve normlar şeklinde ifade edilmektedir (Lund, 2003; İpek ve Topsakal, 2009). Bush (2003) bir örgütün kültürünün, onun hedefleriyle tanımlanabileceğini belirtmiştir. Amaçların tanımlanması ve eyleme verilen destek, örgütün inanç ve değerlerinin güçlendirilmesine hizmet eder. Bush'a göre hedeflerin ve değerlerin tutarlı olduğu yerlerde örgüt, bütünlük göstermeye yatkındır.

Schein'a (1984) göre, bir örgütün kültürünü gerçekten anlamak ve örgütün değerlerini ve görülen davranışlarını tam anlamıyla ortaya çıkarmak için örgüt üyelerinin nasıl düşündüklerine, hissettiklerine ve algıladıklarına karar veren fakat genellikle bilinçaltında varlığını sürdüren temel varsayımlarını araştırmak yol gösterici olabilir. Bu varsayımlar, örgütün yapısını, özelliklerini, işleyişini ve düşünsel süreçlerini yönetir ve örgütü anlamak için bu varsayımları incelemek faydalı olabilir.

Güçlü (2003) de varsayımların örgüt üyeleri için vazgeçilmez olduğunu belirterek bir diğer önemli unsur olan seremonilere değinmiştir. Seremoniler; belli bir mesajı iletmek ve daha özel bir amacı yerine getirmek için yapılan özel olaylar olarak açıklanmaktadır. Seremoniler esnasında; örgütsel kültürün bir parçası olarak nitelendirilen kahramanlara, mitlere ve sembolere ait kutlamaların yapıldığını belirtilmektedir. Bu bağlamda, örgüt kültürünü pekiştirmeye yardımcı olan semboller, mitler, hikâyeler, efsaneler, kahramanlar ve adetler örgütü tanımak açısından çok önemli görülmektedir.

Her örgütün bu öğelerle kendi kültürünü oluşturduğu ve bu öğelerle varlığını sürdürdüğü bilinmektedir. İnsan için kişilik ne ise; örgüt için de kültür odur. Fakat bazı örgütlerde kültürü tanımak ve anlamak pek de kolay değildir. Bu tür örgütler gevşek yapıdadır ve saydam bir oluşuma sahiptirler. Bu durum örgütü değişken ve tahmin edilemez bir yapı haline getirmiştir. Bu örgütlerden biri olan üniversitelerde; gevşek yapılu oluşum sebebiyle net bir örgüt kültüründen bahsedilmese de her üniversite kendi kimliğini ortaya koyan öğelere sahiptir. Erdem ve İşbaşı (2001) da akademik örgütlerin de diğer örgütlerin temel özelliklerini içerdiğini ancak, girdilerinde ve amaçlarındaki farklılıklar nedeniyle üniversitelerde farklı özelliklerin görülebileceğini ve böylece bir ayrışmanın olabileceğini ifade etmektedir.

Geniş bir kültüre sahip olan üniversiteler; insanlar, fikirler, kaynaklar ve diğer örgüt ve sistemlerle iç içe olduğu için değerlendirilemeyen ve kontrol edilemeyen pek çok karmaşık girdiye sahiptir (Birnbaum, 1988). Üniversiteler çok fazla yarı özerk ve eşgüdümlü gevşek yapılı alt sistemlerden meydana gelmektedir. Üniversitede görev yapanlar ve onların çalışma alanları geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (Gizir, 2002).

Üniversitelerin bu yapısı Kuh ve Whitt (1988) tarafından “tek parçalı olmayan örgütler” olarak nitelendirilmiştir. Alt grupların, üniversitenin kendi örgütsel kültüründen farklı olan kendi değerlerini, kendi yapılarını oluşturduklarını vurgulamışlardır. Bu durum üniversitenin farklı alt kültürleri sahip bir kültür sentezi oluşturan gevşek yapılı bir örgüt olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kültür sentezine üniversitenin en önemli bileşenlerini oluşturan akademisyenlerin etkisi oldukça fazladır.

Nitekim, Daft (1999) yükseköğretimde örgüt kültürünü akademisyenlerin paylaştığı sosyal değerler, standartlar, normlar, inançlar ve anlayışlar topluluğu olarak tanımlanmıştır. Akademik örgütler, eğitim örgütlerinin temel özelliklerini içerir; özellikle öğrenci-öğretim elemanları arasındaki etkileşimde bu duruma örnektir. İncelendiğinde, girdilerinde ve amaçlarında farklılaşmaya bağlı olarak bu örgütler değişik özellikler de içermekte olduğu görülebilir. Bu alanda yapılan araştırmalar örgüt kültürüyle ilgili farklı sınıflandırmaları ortaya çıkartmıştır.

Bu sınıflandırmalardan Cameron ve Ettington’a (1988) ait olanı kültürü dört başlık (klan, adhokrasi, hiyerarşi ve pazar kültürü) altında toplamıştır. 334 yükseköğretim örgütünde yaptıkları araştırmada üniversite kültürüne yönelik araştırmaların yetersizliği dolayısıyla, örgüt kültürü tanımında homojenliğin olmadığını belirtmişlerdir. Bir örgüt olarak akademik örgütlerin kültürü, öğretim elemanları, öğrenciler, yöneticiler, veliler tarafından paylaşılan, toplumun kültürel paradigması ve eğitim işinin özelliklerinden etkilenen varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamaları kapsamaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001).

Örgüt kültürü, hangi işlerin nasıl ve kim tarafından yapıldığını anlamamızı sağlayan bir yapı olarak tanımlanabilir. Hem araçsal hem de sembolik olarak kararlar, iletişim ve eylemler ile ilgilidir. Buradan hareketle Tierney (2010) kültür tanımlaması ve yükseköğretim örgütlerinin özelliklerini dikkate alarak yükseköğretim örgütleri için bir kültür çerçevesi oluşturmuştur. Bu modelde değerler, çevre ve yapı olmak üzere üç boyuttan ve zaman, mekân ve iletişim olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Bergquist’in (1992) sınıflandırmasına göre dört tür kültür vardır. Bunlar, meslektaş dayanışması kültürü, yönetsel kültür, gelişimci kültür ve savunmacı kültürdür. İlk iki kültür türü ilk kurulan üniversiteler kadar eskidir. Modern üniversitelerde karşılaşılan sorunlar gelişimci kültür ve savunmacı kültürü ortaya çıkarmıştır. Küreselleşmeyle birlikte bu dört kültüre sanal kültür ve somut kültürün de eklendiği ifade edilebilir.

Yapısında kültür öğelerini barındırmaları nedeniyle üniversiteler hem buldukları toplumdan etkilenmekte hem de bulunduğu toplumu etkilemektedir. Bundan dolayı üniversiteler içinde bulunduğu toplumu değiştiren ve geliştirici yapıya sahip esnek bir kültüre sahip olmalıdır. Eğitim sisteminin en üst basamağı olan yükseköğretimin topluma liderlik etme özelliği bulunmaktadır. Zira üniversiteler, yeni düşünce normları ve değerler geliştirerek, toplumu etkileyebilen, toplumlara yön veren eğitim örgütleridir. Üniversitelerin topluma hizmet ve yol gösterme işlevi de üniversitenin örgüt kültürünü etkileyen unsurları arasında sayılabilir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005).

Bulunduğu toplumla etkileşimine ilaveten, üniversitelerde örgüt kültürünün oluşumunda, örgütsel eşbiçimcilik, politik ve yasal çevre, ulusal kültür gibi çevresel etkenler de rol oynayabilir. Üniversitelerin içinde bulunduğu ulusun kültüründen ve politik gelişimlerinden etkilenmemesi düşünülemez. Sonuçta üniversitelerin bulunduğu çevre, öğretim elemanlarının niteliği, üniversitelerin kendi öncelikleri, ulusal kültür ve politik çevre gibi etkenlerden dolayı üniversitelerin kültürel yapıları farklılık gösterebilmektedir (Celep ve Tülübaş, 2015).

Alanyazında üniversitelerde örgüt kültürünü şekillendiren birçok unsur vardır. Yönetmelik olarak gevşek bir yapılanmaya sahip olan üniversitelerin karmaşık yapıları, özellikleri ve çevresiyle kendine özgü bir kültürünün olduğu söylenebilir. Birçok paydaşın bir arada çalışmalarını devam ettirdiği üniversitelerde örgütün amaçları ve çalışanların amaçlarının ortak noktada keşiştiği bir kültür oluşturması verimli bir ortam sağlayabilir. Çünkü örgütün amaçları ile çalışanların amaçları ortak olduğunda örgütün başarılı olması daha olasıdır. Üniversitelerde bu farkındalığı oluşturmak için paylaşılan bir kültür ve vizyonun gerekliliği yadsınamaz düzeydedir.

Belirtilen bu durumdan yola çıkarak bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin öğretim elemanları örgüt kültürünü nasıl tanımlamaktadır?
2. Bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin öğretim elemanları örgüt kültürü öğelerinin örgütlerindeki işleyişine ilişkin ne düşünülmektedirler?
3. Bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin öğretim elemanları görüşlerine göre, üniversitelerde güçlü bir örgüt kültürü sağlanması için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının “örgüt kültürü” kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında, fenomenoloji tarama deseninde bir araştırmadır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tamamen yabancı olmayan fakat aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmaların yapılmasına fenomenoloji olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik araştırma betimleyici ve yorumlamacı fenomenoloji olarak ikiye ayrılmaktadır. Betimleyici fenomenolojide insanların algı ve deneyimleri betimlenirken, yorumlamacı fenomenolojide bireylerin yaşam deneyimleri içine gömülmüş anlamlara odaklanılmaktadır (Ersoy, 2017). Bu araştırmada öğretim elemanlarının “örgüt kültürü” kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya konması, kavramı nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimlediklerinin incelenmesi amaçlandığı için betimleyici fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir.

Ortam ve Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örneklem seçme yöntemiyle çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin farklı boyutlarının ortaya konulması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç çerçevesinde araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında görev yapan farklı unvanlara sahip öğretim elemanlarından oluşmuştur.

Eğitim fakülteleri, geleceği inşa eden öğretmenlerin yetiştirildiği örgütsel bir yapıdır. Bu yapı içerisinde yetiştirilen tüm öğretmenler, o örgütten aldıkları kültür ile ülkesine hizmet eden vatandaşlar yetiştirmekte ve edindikleri kültürü aktarmaktadırlar. Bu sebeple, eğitim fakültelerinde edinilen kültürün ne denli önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bahsi geçen devlet üniversitesinde ise; eğitim fakültesinin kuruluşunun üzerinden yirmi yıl geçmiş olduğundan köklü bir örgüt kültürüne sahip olduğu tahmin edilmektedir. Bu sebeple bu araştırma ile örgütteki örgüt kültürünün ne denli oluştuğunun, diğer eğitim fakültelerinden ne denli farklılaştığının ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edildiği öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de listelenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Öğretim Elemanı (Kod İsim)	Unvan	Kıdem
Ahmet	Prof. Dr.	33
Hakan	Prof. Dr.	20
Murat	Doçent Dr.	16
Hale	Doçent Dr.	26
Emre	Dr. Öğr. Üyesi	32
Mehmet	Dr. Öğr. Üyesi	18
Serkan	Arş. Gör.	16
Pelin	Arş. Gör.	7
Kemal	Öğr. Gör.	32
Hasan	Öğr. Gör.	34

Tablo 1’de bilgilerinin yer aldığı katılımcılar, bahsi geçen üniversitein farklı anabilim dallarında görev yapan farklı unvanlara sahip 10 öğretim elemanından (İkisi Dr. Öğr. Üyesi, ikisi Doç., ikisi Prof., ikisi Arş. Gör., ikisi Öğrt. Gör.) oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Konu uzmanı üç öğretim üyesi ve dil uzmanı bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, elde edilen bilgiler ışığında görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formu, iki öğretim üyesi ile yapılan pilot uygulama sonucunda yeniden düzenlenmiş ve ardından uygulamaya geçilmiştir.

Söz edilen eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının örgütlerindeki kültüre ilişkin görüşleri hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlı yapılan bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin ne olduğunu, öğretim elemanlarının kendi

örgütü ile ilgili örgüt kültürü algısının ne yönde olduğunu ve örgütlerinde örgüt kültürünü geliştirmedeki önerilerinin ne olduğunu belirlemeye ilişkin sorular (11 soru) içermektedir. Görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiş ve veri kaybına sebebiyet vermemek amacıyla yapılan tüm görüşmelerde katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Öğretim elemanlarının çalışma grubuna dâhil edilmesinde araştırmaya katılmada gönüllülük göstermeleri esas alınmış ve verdikleri cevapları içeren kayıtların gizli kalacağı kendilerine belirtilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede görevli öğretim elemanları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Veriler temalara göre gruplanarak içerik analizi yapılmıştır. Değerlendirme birimi olarak kullanılan cümle ve sözcükler (kodlar) yardımıyla araştırma soruları ile ilgisi olmayanlar ayıklanarak veri azaltma işlemi uygulanmıştır (Maxwell, 1992). Elde edilen tema ve alt temalar, katılımcıların dikkat çekici görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmış, böylece bütünselliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sırasında katılımcılara kod isimler verilerek araştırma boyunca bu isimler kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan kod, tema ve alt temalar, üç uzmanın görüşüne sunulmuş, karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespitinde Miles ve Huberman'ın (1994) modeli esas alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonucu ortaya çıkan bulgularına yer verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular “*örgüt kültürü tanımı*”, “*örgüt kültürü öğeleri*”, “*örgüt kültürü önerileri*” ana temalarından oluşmuştur. Bu kapsamda örgüt kültürü tanımı teması; “*katılımcıların örgüt kültürü tanımlamalarına ilişkin görüşleri*” alt temasından oluşmuştur. Örgüt kültürü öğeleri teması; “*kendi örgütlerine yönelik örgüt kültürü tanımlamaları*”, “*örgüt kültürü öğelerine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler*”, “*dayanışma faaliyetleri*”, “*uyum çalışmaları*”, “*örgüte özgü semboller, ortak dil ve hikâyeler*”, “*örgüt ne ifade ediyor*” alt temalarından oluşmuştur. “*Örgüt kültürü önerileri*” teması ise; “*etkili örgüt kültürü önerileri*” alt temasından oluşmuştur.

Örgüt Kültürü Tanımı Teması

Araştırmanın birinci alt problemi, “*Öğretim elemanları örgüt kültürünü nasıl tanımlamaktadır?*” şeklindedir ve bu çerçevede katılımcıların örgüt kültürünü tanımlamada kullandığı kavramlar saptanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar örgüt kültürünü tanımlarken; “*ortak maddi ve manevi değerler bütünüdür*”, “*örgüt içi iletişim, demokrasi, kutlama ve anma örgüt kültürünü oluşturur*”, “*inanç, gelenek, görenek ve değerler örgüt kültürünü oluşturur*”, “*kurallar ve normlar örgüt kültürünü oluşturur*”, “*örgüte özgü özelliklerin tümü örgüt kültürünü oluşturur*” ifadelerini kullanmışlardır. Örgüt kültürünün oluşması için olmazsa olmazın örgüt içi iletişim ve demokrasi olduğunu belirten katılımcı Emre bu görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

“...Örgütte demokrasi olabilmesi için dört ilke; iyi bir eğitim, iyi bir iletişim, iyi bir ekonomi ve gelişmiş sivil toplum örgütleri olmalı. Demokrasinin olmazsa olmazı bunlardır.”

Bu ilkelerden biri eksik olduğu sürece örgütte demokrasiden bahsedilemez. Demokrasi yoksa kültürden de bahsedilemez...

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının örgüt kültürü tanımlamasına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Hakan: "Örgüt kültüründe söyleyebileceğimiz şeyler; canlı ve cansız varlıklardan oluşan, birbirleriyle iletişim içerisinde olan, her birinin birbirinden farklı sorumlulukları olması gereken bir yapıdır."

Pelin: "O kuruma özgü birtakım nitelikler, ama belirli bir geçmişi olan nitelikler, işte buradaki değerler, belli mevzulara bakış açısı, normlar, kutlama anlayışı yani örgütü örgüt yapan, dışarıdan bakanlara en azından burada şunlar oluyor diye fikir verecek değişkenlerin tümü bence örgüt kültürü."

Araştırmanın çalışma grubundaki öğretim elemanlarının örgüt kültürü tanımlamaları, genel olarak örgüt kültürü tanımı ile uyusmaktadır. Örgüt kültürünün örgüt üyeleri tarafından tanımlanabilmesi bir örgütte olumlu bir örgüt kültürünün oluşturulabilmesi için önemli sayılabilecek bir faktördür. Bu durum, örgütünü iyi tanıyan, örgütün zayıf ve güçlü yanlarının farkında olan örgüt üyelerinin varlığına işaret etmektedir.

Örgüt Kültürü Öğeleri Teması

Araştırmanın ikinci alt problemi, "öğretim elemanları örgüt kültürü öğelerinin örgütlerindeki işleyişine ilişkin ne düşünmektedirler?" olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan örgüt kültürü öğelerini kendi örgütlerindeki işleyişleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Katılımcıların kendi örgütlerine yönelik örgüt kültürü tanımlamalarında kullandıkları kavramlar incelenmiştir. Katılımcıların "kendi örgütlerine yönelik örgüt kültürü tanımlamaları" alt temasına ilişkin görüşlerinden frekansı en yüksek olan kavram, "sürekli değişen yönetimler nedeniyle geleneklerin oluşturulamaması" ve "örgüte özgü özelliklerin varlığı" ifadesidir. Kendi örgütlerini ifade ederken katılımcılar; "örgüt içi demokratik olmayan uygulamalardan dolayı örgüt kültürü gelişmemesi", "alt birimlere ait örgüt kültürü çeşitliliği", "hiyerarşik yapı", "egoizmin ön planda olması", "ikiyüzlülük" ifadelerini kullanmışlardır. Kendi örgütlerinde var olan örgüt kültüründen bahsederken yönetimlerin sık sık değişmesinin kültür oluşumuna engel olduğunu söyleyen katılımcılar olduğu gibi; örgütlerinde kültürün egoizmle ve ikiyüzlülükle özdeşleştiğini ifade edenler de olmuştur. Örgüte özgü özelliklerin varlığı kategorisinde katılımcılar sadece bahsi geçen üniversiteye ait oluşumunun bilinmediği bir süreçle örgütün kendi özelliklerini oluşturduğunu dile getirmiştir:

Mehmet: "Eğitim fakültesinin kendine ait bir yapılanması var. Ona ait özellikleri var. Tam olarak kafanızda sistem oturdu mu dersiniz? Hayır, benimde kafamda soru işaretleri var. Genel yapısı itibarıyla eğitim fakültesinin kurum kültürü olduğunu görebiliyorum. Ama bu kurum kültürünün oluşmasındaki etmenleri çok fazla analiz etmiyorum. Yani bu bir süreçtir. Kurulduğu andan itibaren işte kimler etmen olmuştur, kimler dahil olmuştur, nasıl olmuştur, tam olarak bunu bilmiyorum. Ama böyle bir felsefe olduğunu hissedebiliyorum."

Katılımcılardan, "örgüt kültürü öğelerinin örgütteki işleyişi" teması kapsamında, "örgüt kültürü öğelerine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler" alt temasına ilişkin görev yaptıkları örgütün kültürüne ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular "olumlu örnekler" ve "olumsuz örnekler"

şeklinde iki boyutta ele alınmıştır. Olumlu örnekler boyutu; “bir araya gelmeye dönük etkinliklerin yapılması”, “akademik yükselmeye sorun yaşanmaması” ve “bilimsel çalışmalarda etik ilkelere dikkat edilmesi” ifadelerinden oluşmaktadır. Olumsuz örnekler boyutunda ise; “akademik düzeyde birlikte hareket etmenin düşük düzeyde olması”, “yönetim değişikliğinin olumlu örneklerin devamlılığını engellemesi”, “örgüt içi demokratik uygulama eksikliği”, “mezun takibinin bırakılması”, “lisanstan ders almamaya yönelik bir tutum varken formasyondan ders almaya yönelik tutum olması”, “örgüt içi demokrasinin olmaması”, “çıkarlar çerçevesinde ilişkilerin gelişmesi” ifadeleri yer almaktadır. Akademisyenlerin örgüt kültürü öğelerine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler hakkındaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Hale: “Ortak bir araya gelmeye yönelik etkinlikler düzenlenmeye çalışılıyor. Bu olumlu bir çaba olarak değerlendirilebilir. Bu durum yönetimden yönetime değişmeye daha iyi olurdu. Değişmesi veya bir süreklilik göstermemesi olumsuz olarak değerlendirilebilir.”

Ahmet: “...burada genelde yükselmelerde bir sıkıntı çıkmaz çünkü eğitim fakültesinde ara ara tabi ki sorunlar çıkıyor ama genelde kadrosu gelenlerin kadrosu veriliyor.”

Serkan: “...eğitim fakültesi mezunları ile ilgili mesela daha önceki yıllarda bir çalışma yapıyorduk. İşte nereye atanmışlar, kaç puanla atanmışlar bunu bir kültür haline getirmiştik. Her sene mezuniyetten sonra atamalardan sonra bunu yapıyorduk. Ama son dönemde son beş altı yıldır falan bunların hiç biri yapılmıyor.”

Örgütün kültürünü ortaya koymak amacıyla katılımcıların örgüt üyeleri arasındaki dayanışma faaliyetleri hakkındaki görüşleri “*dayanışma faaliyetleri*” alt teması çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye ilişkin katılımcılar en çok, “üyeler arası maddi yardımlaşma faaliyetleri” ve “topluların organizasyonları yetersizliği” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda, “örgüt içerisinde çıkar grupları arasında dayanışma faaliyetlerinin yüksek düzeyde olduğu” görüşünde olan katılımcılar olduğu gibi, “örgüt içindeki alt birimler arası dayanışmanın daha yüksek düzeyde olduğunu” dile getiren katılımcılar da olmuştur. Bununla beraber katılımcıların bir kısmı, “örgüt üyelerinin verdiği bilimsel konferans, seminerlere destek amaçlı katılım kültürünün zayıflığı”, “öğrenci-akademisyen ve akademisyen-akademisyen dayanışmasının zayıflığı”, “topluların organizasyonları yapıldığında katılımın diğer fakülteye göre yüksek olması” görüşlerini de dile getirmişlerdir.

Üniversitelerde belki de en önemli dayanışma akademik düzeyde olmalıdır denilebilir. Bu çerçevede, örgüt üyelerinin verdiği bilimsel konferans, seminerlere destek amaçlı katılım kültürünün zayıf olduğundan bahseden bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ahmet: “...üretilen bilginin yayılması konusunda çok fazla dayanışma olduğunu söyleyemem. Mesela birbirimizin konferanslarına çok fazla gidildiğini, seminerlerine katılımı pek görmüyoruz. Samimi arkadaşlıklar onlar geliyor. Bu kültür zayıf maalesef. Hâlbuki en büyük dayanışma noktası bu olmalı.”

Örgütün kültürünü ortaya koymak amacıyla sorulan örgüt yöneticilerinin örgüte yeni katılanlara yönelik uyum çalışmaları hakkındaki görüşleri “*uyum çalışmaları*” alt teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan bulguların sonuçları; katılımcıların örgüte yeni katılanların uyum çalışmalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Katılımcılara göre; akademik toplantılarda yeni üyelerin tanıştırılması ve bireysel çabalarla oluşturulmuş uyum çalışmaları vardır. Pek çok katılımcı bu uyum çalışmasını bireysel çabaya bağlı olduğunu ve örgütsel bir

çabanın olmadığını vurgulamışlardır ve bu sebeple örgütün bu alanda daha yoğun bir çalışma yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

Hakan: "İşte aşağıda toplantı olunca ayağa kalıp kendini tanıtıyorsun bu kadar. Herhangi bir yemek sırasında denk gelirse ayağa kalkıp kendilerini tanıtıyor yeni gelenler. Onlar için özel bir etkinlik olmuyor. Bu kurum olarak yapılan şey. Bireysel olarak aslında onun bize alışması değil de onun aslında ne gibi özellikleri var onu keşfetmeye yönelik çalışma yapılabilir. Genellikle bir sorun oldu mu kendinin gelip sorması beklenir. Farklı özellikte olan insanlar var. Sev ya da sevme birilerinin onlara yardım etmesi gerekiyor. Değişik çünkü adam, tavırla giyimiyle, konuşmasıyla değişik. Ben akademisyenim, profesörüm deyip de onu itelersen olmaz...."

Murat: "Uyum çalışması olarak ancak şunu ifade edebilirim. Gördüğüm kadarıyla her yeni katılan, özellikle akademik genel toplantılarda faaliyetlere ilişkin dönem başı dönem sonu toplantılarında yeni katılan arkadaşlarımız diğer arkadaşlarımıza tanıtılıyor. Bu anlamda kendilerini tanıtmaları sağlanıyor ama onun dışında yine bireysel çabalara kalıyor...."

Hale: " Akademik kurullarda arkadaşlar tanıştırılıyor. Onun dışında bir etkinlik yapılmıyor...."

Örgütün kültürünü ortaya koymak amacıyla sorulan örgüte özgü semboller hakkındaki katılımcı görüşleri "örgüte özgü semboller, ortak dil ve hikâyeler" alt teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, görüşmelerde örgüte ait amblem, sembol ve marşın var olduğunu, ancak bu sembollerin örgüt üyeleri tarafından tam olarak benimsenmediğine dikkat çekmişlerdir. Bu çerçevede katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

Kemal: "Problem amblemin olması değil; insanların eylemlerinde bunun ne kadar yer aldığı ne kadar içselleştirildiği, ilişkileri değerler sistemi olarak ne kadar belirleyici olduğu önemli. Mesela üniversitenin kendine özgü bir şarkısı oluşturuldu kim biliyor."

Murat: "Fakülte özelinde bakacak olursak üniversitenin bazı kendine has rozet gibi kıyafet gibi tasarladığı satışa sunduğu ya da çalışanlarına yılbaşlarında promosyon niteliğinde dağıttığı ürünler var ama dediğim gibi bu üniversite özelinde bir soruya evet var ama fakülte anlamında soruyorsak fakültede yok."

Hakan: "...sorsanız burada futbol takımının, basketbol takımının rengini kimse bilmez. Sarı gri olması lazım. Bilmezler yani çünkü ortam yok. Flama diyorsunuz. Flaması var mıdır? Vardır. Ama kimse görmemiş ki çünkü spor salonu yok hani maçına gitseniz."

Örgütün kültürünü ortaya koymak amacıyla sorulan örgüte özgü gelişmiş ortak dil ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan ifadelerle bakarak, "katılımcıların en çok ortak bir dil yok" görüşünü ifade ettikleri söylenebilir. Katılımcıların diğer ifadeleri ise; "informal gruplar arası ortak dil var", "öğretmen yetiştirmeye dönük ortak bir dil var", "bilimsel etik ilkeler çerçevesinde gelişen bir ortak dil var", "öğretme ve üretme üzerine gelişen bir ortak dil var" şeklindedir. Ortak dil gelişimi ile ilgili katılımcı ifadelerinden dikkat çeken ifadeler şöyledir:

Pelin "Çok da profesyonel olmayan bir dil var işte. İletişimde falan, zaten sınırlı iletişim. İletişimde falan da daha gayri resmi. Ben öyle hissediyorum."

Hale: "Benim gözlemlediğim bir ortak dil yok."

Ahmet: “Şimdi ortak dili biz öğretmen yetiştirme üzerinden oluşturmaya çalışıyoruz. Nedir o örneğin; öğrencinin istenmeyen davranışlarına dönük olarak ortak hareket etmeye çalışıyoruz. Bununla ilgili öğrencileri uyarmada ortak bir dil kullanılmaya çalışılıyor ama sistematik mi dersin sistematik değil. Yani kendiliğinden oluşmuş hafif bir hava var.”

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde informal gruplar arasında ortak dil gelişimi dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise üniversitelerin gevşek yapılı örgütlerden olması gösterilebilir. Diğer ortak dil gelişimine ilişkin görüşler incelendiğinde ise öğretmen yetiştirmeye dönük ortak bir dilin varlığından bahseden katılımcıların da olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirmeye dönük ortak dil gelişimi eğitim fakültelerinden beklenen en önemli örgüt kültürü öğelerindedir denilebilir.

Örgütün geçmişine dayanan hikâyeler ile ilgili katılımcıların çoğu örgüte ait hikâyeye bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, ilk rektörün aniden fakülteye ziyaretler yaptığıyla ilgili anlatılanların olduğunu ifade ederken katılımcıların bir kısmı ise, ek binada ders yapıldığı dönemde kullanılan tahtaların silinememesi ile ilgili bir hikâyenin anlatıldığını belirtmişlerdir. Bu çerçevede bir katılımcının ifadesi şöyledir:

Hale: “Benim duyduğum bir hikâye yok. Bu okulda eski olmama rağmen hiç duymadım.”

Örgüt kültürünü ortaya koymak amacıyla sorulan örgütün katılımcılar için ne ifade ettiği ile ilgili görüşleri “örgüt ne ifade ediyor” alt teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ifadeler incelendiğinde örgütün katılımcılar için ne ifade ettiğine ilişkin olarak en çok “para kazanma” ifadesi tekrarlanmıştır. Katılımcıların diğer ifadeleri ise; “benim için önemli”, “kendimi geliştirdiğim için doyuma ulaştığım yer”, “yaşamıma anlam katan yer”, “yeteneğimi ortaya koymak için fırsat”, “karmakarışık bir yer” ve “uygarlık, çağdaşlık, bilimsellik, üretkenlik ve çalışkanlık” şeklinde olmuştur. Katılımcıların bazılarının bu alt tema çerçevesinde ifadeleri şöyledir:

Pelin: “Burası iş benim için. Ondan sonra ekmek kapısı. Daha fazlasını hayal ederek geldim. Ama daha fazlası değil. Şimdilik değil en azından.”

Hale: “Yaşamıma belli bir düzeyde anlam katma fırsatı verilen yer olarak tanımlayabilirim.”

Ahmet: “Benim için uygarlık, çağdaşlık, bilimsellik, üretkenlik, çalışkanlık. Bunlarla anılmasını isterim çünkü böyle olmasını istiyorum.”

Hakan: “Karmaşık bir yapı. Ortak bir dili olmayan, ortak bir amacı olmayan bir yer burası. Kimisi para için geliyor kimisi başka bir iş için geliyor. Karmakarışık. Bunun sebebi de herkes farklı bir iklimden geliyor. Toplama bir yer. Kendi yetiştirdiği çok az burada eleman var.”

Katılımcılar, ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, örgütün kendileri için genelde olumlu anlamlar içerdiğini öne sürmüşlerdir. Olumsuz anlam olarak görülebilecek ifade olan karmaşıklık bile aslında örgütün lehine kullanılabilir bir özelliktir denilebilir. Çünkü katılımcının ifadesinde de belirttiği gibi örgüt, farklı üniversitelerden gelen öğretim elemanlarının eski örgütten yeni örgüte taşıdıkları iklimten etkilenen bir kültüre sahiptir. Olumsuz bir etkilenme anlaşılmasına karşın, aslında aktarımların daha çok olumlu olanlardan olması durumunda örgütün daha da güçlü bir kültüre sahip olacağından bahsedilebilir.

Örgüt Kültürü Önerileri Teması

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “örgütünüzde daha etkili bir kültür ortamı olması için neler önerirsiniz?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların kendi örgütlerinde etkili bir kültür ortamı oluşması için gerekli gördükleri öneriler “*etkili örgüt kültürü önerileri*” alt teması çerçevesinde incelenmiştir. Katılımcıların kendi örgütlerine yönelik örgüt kültürü önerilerine ilişkin ifade ettikleri önerilerden en çok “daha çok bir araya getirici etkinlikler yapılmalı” önerisi tekrarlanmıştır. Bununla birlikte daha az ifade edilen öneriler; “ritüeller olmalı”, “simgeler oluşturulmalı”, “bilimsel yardımlaşma için iletişim ağı oluşturulmalı”, “örgüte yeni katılanlara yönelik uyum çalışması yapılmalı” şeklindedir. Aynı zamanda katılımcılar birer frekansa sahip öneriler de ifade etmişlerdir. Bu ifadeler şunlar olmuştur: “Çalışanlar ile yakından ilgilenilmeli”, “birlikte çalışma ve üretmeye dönük teşvik olmalı”, “yönetici atama akademik kıdeme göre yapılmalı”, “örgüt içi demokrasi geliştirilmeli”, “bilimsel ve sosyal, sanatsal etkinlikler artırılmalı”, “özel sektörle (okullar) iletişim artırılmalı”. Bu çerçevede katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

Hakan: “Akademik olarak ilerlemesini tamamlamış kişilerin idareci olması lazım. Daha akademisyenliğin ne olduğunu keşfedememiş insanlarla işler başlarsa o işlerin devamını getirecek yetenekli kişiler de çok zorlanır.”

Ahmet: “Örgüt kültürünü geliştirirken hikâyeleri ön plana çıkaracak etkinliklerin de yapılabilir, beyin fırtınasıyla geçmişe dönük hikâyeler ortaya çıkabilir. Onlar bir şekilde örgütün hafızasına yerleştirilebilir. Belli simgeler oluşturulabilir. Başarıyı simgeleyen, dayanışmayı simgeleyen. Birlikte çalışma alışkanlığı geliştirmeye dönük ve paylaşımlar artırmaya dönük proje üretmek için insanlar teşvik edilebilir.”

Mehmet: “Daha iyi bir kültür ortamı oluşması için iletişim ağının güçlendirilmesi gerekiyor diğer öğretim üyeleriyle ilgili. Bu iletişim ağının güçlendirilmesi için artık bu sosyal faaliyet mi olur yoksa belki de rutin düzenli işte bilimsel çalışmalarla ilgili toplantılar mı olur onu bilemeyeceğim ama bunların arttırılması gerekiyor.”

Hale: “...kuruma yeni katılanlarla ilgili oryantasyon çalışmaları yapılabilir. Bunun için bir program hazırlanıp sürekli olarak kullanılabilir. Çalışanların motivasyonunu arttırıcı çalışmalar yapılabilir.”

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar, örgütlerinin kültür gelişimi için gerekliliklerin neler olduğunu tüm yönleriyle ortaya koyabilmişlerdir. Bu çerçevede katılımcıların örgütlerini çok iyi tanıdıkları ve olumlu bir örgüt kültürü geliştirmeye açık oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bir örgütün kültürünün inşası uzun yıllar devam etse de tüm örgütler kendi var oluşlarına özgü bir başlangıç yaratır ve bu doğrultuda gelişmeler gösterir. Her örgüt, farklı açılardan farklı yorumlamalarla kendi başkalığını kültürü olarak ortaya koyar ve diğer örgütlerden kendini ayırır. Tüm bunların oluşumunda pek çok etken rol oynamaktadır. Bu araştırmada, eğitim fakültesinde var olan örgüt kültüründeki öğeleri araştırmak amacıyla öğretim elemanlarına örgüt kültürü hakkında ne düşündükleri, kendi örgütlerindeki örgüt kültürünü ve bu kültürü geliştirmek için ne gibi önerilerde bulunacakları sorulmuştur.

Birinci alt problemde katılımcıların örgüt kültürü dendiğinde zihinlerinde canlanan kavramlar öğrenilmek istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların yoğun olarak kullandığı kültür öğeleri; ortak maddi ve manevi değerler bütünü, örgüt içi iletişim, örgüt içi demokrasi, örgüte özgü özelliklerin tümü, hiyerarşik yapı, inançlar, kutlama ya da anma, gelenek ve görenekler değerler, kurallar ve normlar, olarak saptanmıştır. Bu araştırmaya benzer biçimde Sabuncuoğlu ve Tüz, (2003); Köse, Tetik ve Ercan, (2001); Özkalp ve Kırel, (2001); Erdem, (2003); Güçlü, (2003), Fralinger ve Olson, (2007), Lacatus, (2013) yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün öğelerini normlar, değerler, inançlar, hikâyeler, seremoniler, gelenek ve görenekler biçiminde ifade etmişlerdir. Genel anlamda bir örgütü, diğer örgütlerden ayıran öğeleri sıraladığımızda araştırmada yer alan ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Cucu-Ciuhan ve Guită-Alexandru, (2014) 25 ve 57 yaş aralığında bulunan 102 öğretim elemanı ile yürüttüğü çalışmada örgüt kültürünün ortak değerler, inançlar, bireylerin örgüte kattıklarıyla oluştuğunu ifade etmişlerdir. Çimen, (2009) de Polis Meslek Yüksek Okullarında örgüt içi iletişimin örgüt kültürüne etkisi ve rolünü incelediği araştırmasında PMYO'larda okul kültürünün sürdürülmesinde önemli bir etken olarak görülen bayrak törenlerine, öğretime başlama ve mezuniyet törenlerine oldukça önem verildiği, çok yüksek düzeyde olmasa da biz bilincini vurgulayacak bir kültürün var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan, Özer ve Bakır'ın (2009) çalışmalarında ise katılımcılar okullarındaki ortak değerleri güven, sevgi-saygı, işbirliği ve hedef birlikteliği olarak belirtmişlerdir.

İkinci alt problemde katılımcıların kendi örgütlerindeki örgüt kültürü işleyişine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Öncelikle katılımcılardan kendi örgütlerindeki örgüt kültürü tanımlamaları istenmiştir. Bulgulara bakılarak; sürekli değişen yönetimler nedeniyle geleneklerin oluşturulamaması, örgüte özgü özelliklerin var olması, hiyerarşik yapının var olması, egoizmin ön planda olması ve ikiyüzlülüğün var olması ifadeleri, katılımcıların kendi örgütlerine ilişkin yaptıkları örgüt kültürü tanımlamaları olduğu söylenebilir. Lacatus (2013) çalışmasında benzer unsurların örgüt kültürünü etkileyen önemli unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Çimen (2009) araştırmasında Beden Eğitimi ve Spor öğrenimi veren yükseköğretim örgütlerinde güçlü örgütsel kültürün olmadığı ancak; örgüt kültürü ile ilgili öğelerin bu örgütlerde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

İkinci alt problem çerçevesinde katılımcılardan kendi örgütlerine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler vermeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların verdikleri örnekler bakılarak, örgütlerine ilişkin bir araya gelmeye dönük etkinliklerin yapılması, akademik yükselmeye sorun yaşanmaması ve bilimsel çalışmalarda etik ilkelere dikkat edilmesi gibi olumlu örnekler vermişlerdir. Bunun aksine katılımcılar, mezun takibinin bırakılması, yönetim değişikliğinin olumlu örneklerin devamlılığını engellemesi, lisanstan ders almamaya yönelik bir tutum varken formasyondan ders almaya yönelik tutum olması, akademik düzeyde birlikte hareket etmenin düşük düzeyde olması, örgüt içi demokrasinin olmaması, çıkarlar çerçevesinde ilişkilerin gelişmesi örgüt kültürünün olumsuz örnekleri olarak ifade edilmiştir. Güzel sanatlar fakültesi çerçevesinde yürütülen benzer bir çalışmada araştırmacılar katı kuralların olduğu bir ortamın olumsuz, ortak değerlerin paylaşıldığı, zorlukların birlikte göğüslenildiği bir ortamın olumlu bir ortam olduğunu ortaya koymuştur (Rajala, Ruokonen ve Ruismäki, 2012). Çimen (2009) de araştırmasında okulun kahramanlarının anlatılması ve yüceltilmesinin yeterli düzeyde olmadığı, okulun geçmişinin tüm çalışanlar tarafından bilinmediği sonucuna ulaşmıştır.

İkinci alt problem kapsamında katılımcılara, örgüt üyeleri arasındaki dayanışma faaliyetlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılardan bir kısmı, “üyeler arası maddi yardımlaşma faaliyetleri vardır”, “örgüt içindeki alt birimler arası dayanışma daha yüksek düzeydedir”, “toplular

organizasyonlar yapıldığında katılım diğer fakültelere göre yüksek düzeydedir”, “çıkar grupları arasında dayanışma faaliyetleri yüksek düzeydedir” gibi olumlu ifadeler kullanılırken katılımcılardan bir kısmı, “toplular organizasyonlar yetersizdir”, “örgüt üyelerinin verdiği bilimsel konferans, seminerlere destek amaçlı katılım kültürü zayıf” ve “öğrenci-akademisyen ve akademisyen-akademisyen dayanışması zayıf” ifadeleri ile olumsuz görüşlerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Aslan vd.’nin (2009) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Aslan vd. (2009) araştırmasında katılımcılar, okullarında statü ve teşvik törenlerinin düzenlendiğini, ancak okuldaki farklı gruplar arasında bütünleşmeyi sağlayacak organizasyonların bütçe yetersizliği, fiziki mekân sorunu gibi nedenlerle yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç eldeki

İkinci alt problem çerçevesinde yeni katılanların uyum çalışmalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar, yeni gelenlerin uyum çalışmalarının ya bireysel olarak gerçekleştirildiğini ya da akademik toplantılarda kendilerini akademik açıdan tanıtmaya şeklinde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Vasyakin, Ivleva, Pozharskaya ve Shcherbakova (2016) üniversitelerde örgütsel kültürün paydaşların katılımıyla geliştiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda örgüte yeni katılan bireylere yönelik örgüte uyum çalışmaları yapılması paydaşların tümünün katılımı sağlanacak ve böylece örgütsel kültür gelişebilecektir. Aslan vd.’nin (2009) yaptıkları araştırmada okul dışından görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki olumsuz bazı etkilerinin (adaptasyon sorunları) olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu araştırma da örgüte yeni katılan bireylerin örgüte uyum çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

İkinci alt problem çerçevesinde katılımcıların örgüte özgü sembollere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılardan bir kısmı, örgüte ait sembol olarak fakülteye ait marşın olduğunu, bir kısmı örgütün sembolü olarak ambleminin olduğu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise; örgüte özgü içselleştirilmiş bir sembolün olmadığını dile getirmiştir. Aslan vd.’nin (2009) araştırma yaptıkları okulun birinde arma veya logo kullanılmadığı, arma kullanılan okullarda ise katılımcıların bu armaların okulu temsil ettiğine inandıkları görülmüştür.

İkinci alt problem çerçevesinde; katılımcıların örgüte özgü ortak bir dile ilişkin görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar en çok “ortak bir dil yok” cevabını vermişlerdir. Katılımcıların bazıları, “informal gruplar arası ortak dil var”, “profesyonellikten uzak ortak dil gelişimi gözliyorum”, “öğretmen yetiştirmeye dönük ortak bir dil var” ifadelerini kullanmıştır. Birtakım katılımcılar ise; “bilimsel etik ilkeler çerçevesinde gelişen bir ortak dil var”, “öğretme ve üretme üzerine gelişen bir ortak dil oluşmuştur” ifadeleri ile ortak dil hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Nitekim Silver da (2010) bu bulguları desteler şeklinde günümüz üniversitelerinde “kültür” ve “alt kültürler” olduğunu fakat ortak dili oluşturabilecek bir örgüt kültürünün olmadığını ifade etmektedir.

İkinci alt problem çerçevesinde katılımcıların örgütün geçmişine dönük bir hikâyeye ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıları çoğu, yeni bir örgüt olması dolayısıyla bir hikâyeye ya da efsaneye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, ilk rektör ile ilgili bazı hikâyelerin ya da anlatılanların olduğunu ifade ederken katılımcıların bir kısmı ise, ek binada ders yapıldığı dönemde kullanılan tahtaların silinmemesi ile ilgili bir hikâyenin anlatıldığını belirtmişlerdir. Aslan vd. (2009) benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının örgüt içi hikâyeye ve efsanelerin varlığından habersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

İkinci alt problem örgütün katılımcılar için ne ifade ettiği ile ilgili görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcılar, örgütün onlar için ne ifade ettiğini belirtirken en çok “para kazanma”, “benim için önemli”, “kendimi geliştirdiğim için doyuma ulaştığım yer” ifadelerini

kullanmışlardır. Katılımcıların bazıları ise; “kendimi geliştirdiğim için doyuma ulaştığım yer”, “yaşamıma anlam katan yer”, “yeteneğimi ortaya koymak için fırsat”, “karmakarışık bir yer” ve “uygarlık, çağdaşlık, bilimsellik, üretkenlik ve çalışkanlık” şeklinde ifade etmişlerdir. Genel çerçevede katılımcıların görüşleri incelendiğinde örgütlerine ait olumlu algılarının olduğu ifade edilebilir. Örgütlerini benimsemelerine destek olan bu görüşler umut vericidir. Benzer bir araştırmada akademisyenlerin en çok örgütlerini kendilerini gerçekleştirdikleri yer, ikinci olarak para kazandıkları yer ve üçüncü olarak sosyal ihtiyaçlarını doyurdıkları yer olarak tanımladıkları görülmektedir (Cucu-Ciuhan ve Guită-Alexandru, 2014).

Üçüncü alt problem kapsamında katılımcılardan örgütlerinin kültürünü geliştirmek için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Katılımcılar en çok daha fazla bir araya getirci etkinliklerin yapılması önerisini getirmişlerdir. Bu durumun örgütün kültürünü geliştirmede en etkili yol olduğunu düşünmüşlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, ritüeller oluşturulması, simgeler oluşturulması, bilimsel yardımlaşma için iletişim ağı oluşturulması ve örgüte yeni katılanlara dönük uyum çalışması yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte örgüt içi demokrasinin geliştirilmesi, birlikte çalışma ve üretmeye yönelik teşvikin olması, çalışanlar ile yakından ilgilenilmesi, yönetici atamalarının akademik kıdeme göre yapılması, bilimsel, sanatsal ve sosyal etkinliklerin artırılması ve özel sektörle (okullar) iletişimin artırılması gibi öneriler de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Tierney de (1988) araştırmasında, katılımcıların önerilerine benzer şekilde örgütün üyelerinin alınacak yönetsel kararları resmi olmayan yollarla önceden öğrenmesinin örgütte olumlu bir ortam yarattığını belirtmiştir. Araştırmada ayrıca rektörün örgüt kültürünün unsurlarını etkin bir şekilde kullandığı ve üniversitenin koridorlarında dolaşarak yönetsel kararları paydaşlarla paylaştığı ve bu yolla karara katılımlarını sağladığı ifade edilmiştir.

Öneriler

Katılımcıların ifade ettiği öneriler çerçevesinde örgüte ait ortak bir kültür meydana gelebilmesi için araştırmacılar tarafından şu öneriler geliştirilmiştir:

- Örgüt üyelerinin ortak paylaşımında bulunabileceği ortamlar oluşturulabilir. Böylece örgütün ortak deneyimleri ve kazanımları artabilir.
- Örgüte yeni katılan üyelerin uyum süreci daha iyi planlanabilir.
- Örgütün geçmişine ait hikâyeler ortaya çıkartılması amacıyla tüm örgüt üyelerinin katılacağı bir beyin fırtınası çalışması yapılabilir.
- Akademik yardımlaşma için örgüt yönetimi tarafından iletişim ağı oluşturulması teşvik edilebilir.
- Örgüt içerisinde örgüt üyelerinin daha çok etkileşime geçebileceği bilimsel, sosyal ve sanatsal etkinlikler artırılabilir.
- Örgüte ait sembollerin örgüt üyeleri tarafından içselleştirilmesini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- Örgüt kültürü çalışmalarının sürekliliğinin önemli olması nedeniyle yapılacak çalışmalar yönetim değişikliğinden etkilenmeyecek hale getirilebilir.

- Örgüt üyelerinin örgüte bağlılığı artırmak için üyelere özel kutlama ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Örgütü temsil eden sembolleri ve seremonileri artıracak etkinlikler düzenlenebilir.
- Örgüte yönelik hikâyeleri araştırmak için daha uzun dönem örgütte yer almış katılımcılar seçilmelidir.
- Örgüte ait alt kültürler ve o kültüre ait ortak bir dil oluşturulması için etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaklar / References

- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 5(1), 268-281.
- Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: The Jossey-Bass Publishers.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management (3.Ed.)*. London: SAGE publications.
- Cameron, K. S., & Ettington, D. R. (1988). The conceptual foundations of organizational culture. in Smart, J. C. (ed.) *Higher education. Handbook of Theory and Research (4)*, (pp. 356-396). New York: Agathon Press.
- Celep, C. ve Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cucu-Ciuhan, G., & Guită-Alexandru, I. (2014). Organizational culture versus motivation for the academic staff in a public university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (127), 448-453.
- Çimen, M. A. (2009). Polis meslek yüksek okullarında örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü ve önemi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çimen, Z. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğrenimi veren yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daft, R. L. (1999). *Management*. Orlando: The Dryden Press.
- Erdem, F. ve İşbası, J.Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*. 1, 33-57.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırmalar desenleri içinde* (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fralinger, B., & Olson, V. (2007). Organizational culture at the university level: A study using the OCAI instrument. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(11), 85-98.
- Gizir, S. (2002). Üniversite ve iletişim: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 30, 219-244
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 148-159.
- İpek, C. ve Topsakal, C. (2009). Genel ve mesleki-teknik lise öğrencilerinin örgütsel kültür algıları: Kosova örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 53-76.
- Köse, S., Tetik, E. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). The invisible tapestry. Culture in American colleges and universities. *ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1*. Association for the Study of Higher Education, Dept. E, One Depont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Lacatus, M. L. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (76), 421-425.

- Lund, D. B. (2003); Organizational culture and job satisfaction, *Journal of Business & Industrial Marketing*, 18(3), 219-236.
- Maxwell, J. (1992) Understanding and validity in qualitative research. *A Harvard Educational Review; Fall 1992*; 62, 3; Research Library Core pg. 279.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özkalp, E.ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları Yayın No: 149.
- Rajala, I., Ruokonen I., & Ruismäki, H. (2012). Organizational culture and organizational change at arts universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (45), 540-547.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. (Gözden geçirilmiş 4. Baskı), Bursa: Furkan Ofset.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-15.
- Silver, H. (2010). Does a university have a culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-22.
- Tierney W. G. (2010). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. In M. C Brown II (ed.) *Organization & governance in higher education* (pp.54-73). Boston: Pearson Learning Solutions.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202
- Vasyakin, B. S., Ivleva, M. I., Pozharskaya, Y. L., & Shcherbakova, O. I. (2016). A study of the organizational culture at a higher education institution (Case Study: Plekhanov Russian University of Economics (PRUE)). *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(10), 11515-11528.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Kitapevi, Ankara.

Yazarlar

Bertan AKYOL (Doç. Dr.), Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD’da öğretim üyesidir. Çalışma konuları arasında, örgütsel davranış, yaşam boyu öğrenme ve yükseköğretim yönetimi yer almaktadır.

Filiz TANRISEVDİ, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrencisidir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim örgütlerinde 2002 yılından bu yana coğrafya öğretmenini ve okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Çalışma konuları arasında, eğitim yönetiminde kadınlar, örgütsel davranış, yükseköğretim yönetimi, karşılaştırmalı eğitim yönetimi yer almaktadır.

İletişim

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüsü Kepez Mevkii Efeler/Aydın
E-mail: bertan.akyol@adu.edu.tr

Aydın Ticaret Borsası Bilim ve Sanat Merkezi Fatih Mah. Çine Cad. 1123 Sk. No:32 Efeler/ Aydın
E-mail: filizarkan@hotmail.com

Yusuf GİDİŞ, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrencisidir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim örgütlerinde 2000 yılından bu yana coğrafya öğretmeni ve okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Eğitim ve gelecek, örgütsel davranış, örgüt geliştirme konularına ilgi duymaktadır.

Nahide Nur DUMLU, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrencisidir. 2011 yılından beri TED Ege Kolejinde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2018 yılından beri aynı kurumda öğretmen eğitimcisidir. Örgütsel davranış, mesleki gelişim, karşılaştırmalı eğitim yönetimi, yükseköğretim yönetimi konuları üzerinde çalışmaktadır.

İlknur DURDU, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrencisidir. 2011 yılından beri MEB'e bağlı resmi okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Örgütsel davranış, karşılaştırmalı eğitim yönetimi, yükseköğretimin yönetimi, öğretmen atamaları, eğitim yönetiminde sorunlar konuları üzerinde çalışmaktadır.

Niyazi Üzmez Anadolu Lisesi
Ergenekon Mah. Mehmet Tüzel
Gökyayla Sk. No:1 Turgutlu/ Manisa
E-mail: gidisyusuf@gmail.com

TED Ege Koleji İncirliova/Aydın
E-mail: nahidenurdumlu@gmail.com

Ötüken Ortaokulu Buca / İzmir
E-mail: t.i.durdu35@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Sub-groups at universities can have a different culture from the university's own corporate culture and create their own structure. This may make the university an institution that synthesizes different subcultures. From a managerial point of view, it will be appropriate to examine how organizational culture is shaped in order to see the organizational culture and its effects in the loosely constructed universities. In universities, in which many partners work together regularly, create an effective environment in which the aims of organization and the aims of employees have intersected commonly. For this reason, this study aims to describe the organizational culture of a state university, faculty of education. In accordance with this purpose; in this research, sub-problems below have been answered:

1. How do lecturers in faculty of education, a state university define organizational culture?
2. How do lecturers in faculty of education, a state university think about process of organizational culture factors in their organizations?
3. What should be made in universities to create an effective organizational culture on the perspective of lecturers?

Methodology. In this research, phenomenological approach, which concentrates on the experiences of individuals that make up their own realities and their meaning for an individual (Creswell, 2015), has been used. Phenomenological studies are intended to describe in detail the experiences of people about a specific phenomenon (Patton, 2014). The phenomenon examined in this research is the experience of lecturers in faculty of education in a state university. In this context, the aim of this study is to examine the experiences of the lecturers in faculty of education in a state university by analyzing their experiences in the field of organizational culture. Thus, that clues to lecturers' definitions and perceptions of organizational culture are provided is among the expected results of the study. For Patton (2002), it is more suitable to resort to a qualitative research approach that provides a detailed exploration rather than a quantitative research approach in cases where there is not sufficient and comprehensive knowledge in the literature on the subject of research. 10 lecturers from different branches of Faculty of Education participated in the study and data was collected through semi-structured interview form. In this context, the views of the lecturers about organizational culture were collected through qualitative research techniques by interviewing and analyzed by themes and categories. As the researches carried in regard to the qualitative approach mostly reflect the personal thoughts of the lecturers or their own reality, the participants' thoughts were consulted on the themes and categories obtained in order to ensure validity and reliability.

Results. Firstly, it should be pointed out that lecturers applied to faculty of education in a state university to express their definitions, experiences and suggestions in organizational culture in their university. In this context, the findings related to definitions of organizational culture were analyzed under the categories "all common material and moral values", "organizational communication", "organizational democracy", "all features of organization", "hierarchical structure", "beliefs", "celebrations or remembrance", "traditions", "rules or norms", "values".

In second sub-problems, participants' opinions about the process of organizational culture in their own organization have been searched. Firstly, participants have been asked to make their own definitions on organizational culture in their organization. When findings have been analyzed, the statements, which is "not creating traditions because of constantly changing in

administration of university", "being egoist in the foreground", "having their own features", "being hierarchical structure in university", "having hypocrisy" has been seen that participants have some definitions about organization culture in faculty of education.

In second sub-problems, participants have been asked to give some negative and positive samples about their organizations. In this context, as seen participants' examples, while organizing cohesive activities, not having trouble in academic advancement and being careful about ethical principals in scientific research are positive samples, giving up follow-up of graduate, changing in administration, preventing good examples in administration, having low-level-synchronisation in academic studies, having no democracy in organization, having relationship based on self-interest are negative samples.

In second sub-problems, participants' opinions about adaptation process of new comers in organizations have been asked. Participants have explained that newcomers have carried out their process either individually or in academically at meetings.

In second sub-problems, participants' opinions about symbols related to their organizations have been asked. Some participants says there is a march, which belongs to the faculty whereas some participants says they think the logo as the symbol of faculty. Some other participants think that there is no symbol belonging to their organization.

In second sub-problems, participants have been asked to express their thoughts about a common language in their organization. In this context, most of participants says that there is no common language in their organization. However, some participants says there is an informal language among groups. Some participants express that there is a common language but it is far away from professionalism where as some says there is a common language for training teachers.

In second sub-problems, participants' thoughts about a myth related to the organization's history have been asked. Most participants say that it doesn't have any myths or any story as this organization was founded a short time ago.

In third sub-problems, participants have been asked to make some suggestions to improve their organization's culture. They mostly have focused on suggestions about combinative activities. They have thought that this is the most effective way in improving organizational culture.

Suggestions. In the light of participants' thoughts and suggestions, in order to create a common organizational culture some suggestions have been made:

- Some environments in which organizations' members have come together can be created.
- Adaptation process of new comers in organizations can be planned more effectively.
- On the purpose of revealing some legends of organizations' history, a brain storming, in which organizations' all members have joined, can be organized.
- In order to provide academic contribution, creating communication network can be encouraged by the leaders in organization.

- Some social, scientific and artistic activities can be increased for providing more interaction among organization's members.

In addition, "creating rituals", "creating signs", "creating communication network for scientific purpose" and "organizing adaptation process for new employees" are some other suggestions.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma*

Teachers' Conceptions on the Basis of the Power Types Used by School Principals: A Phenomenographic Research

Ahmet Karakaş**

To cite this acticle/ Atıf için:

Karakaş, A. (2020). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin temeline ilişkin öğretmen algılamaları: Fenomenografik bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 39-72. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.3m

Öz. Max Weber gücü, “bir kişinin direnmelere rağmen kendi iradesini gerçekleştirebilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan güç fenomeni önemlidir. Bu fenomenografik araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak, bir okul müdürünün güç temeline (kaynağına) ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini, bu algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkileriyle birlikte ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırma bulguları sonucunda bir okul müdürünün güç temelinin dokuz farklı şekilde algılanabileceği görülmüştür. Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler. Güç temelleri, güç kaynakları, okul yöneticileri, öğretmenler, fenomenografi

Abstract. Max Weber described the power as “the ability of a person to realize his / her own will despite the resistance.” So, the power phenomenon is important. Purpose of research is, to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers and to examine perceived conceptions in the context of the relevant field. A phenomenographic design was used within the scope of qualitative research methodology. The research covers 20 teachers (The study group was selected by maximum sampling approach.). As a result, it was seen that the power basis of the principals was perceived in nine different ways. This research can provide benefits to principals in developing a healthy perspective on effective power foundations in school management with the findings of how teachers perceive the foundations of power in school management process.

Keywords: Bases of power, sources of power, principals, teachers, phenomenography

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 18.01.2020

Kabul Tarihi: 24.01.2020

* Bu araştırma sorumlu yazar tarafından savunulan ve aynı ismi taşıyan bir yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ahmetkarakas@kilis.edu.tr ORCID: 0000-0003-2624-4356

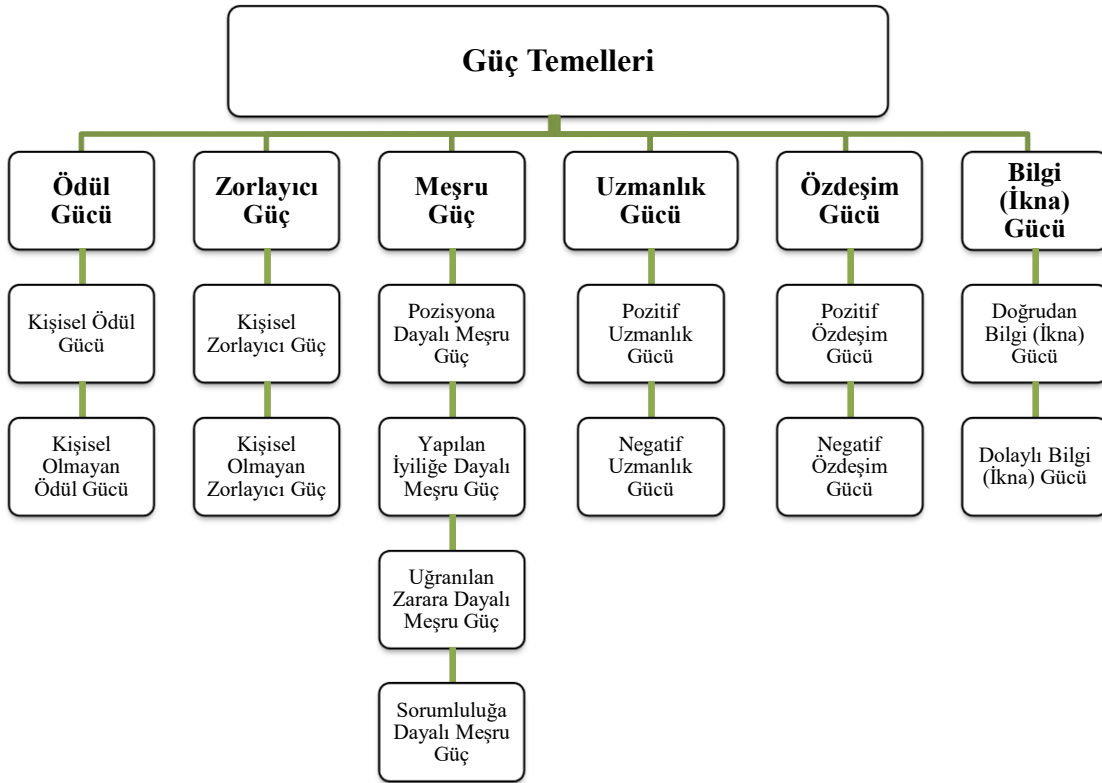
Giriş

İnsan, istek ve gereksinimleri dolayısıyla diğer insanlarla bir arada yaşama eğilimindedir. Bu eğilim örgütleri oluşturur. Ancak insanların örgütler aracılığıyla sadece bir araya gelmeleri isteklerini elde etmeleri ve gereksinimlerini karşılamaları için yeterli değildir; çünkü örgütler karmaşık yapılara sahiptirler ve yaşamlarını devam ettirebilmek için birçok karmaşık süreçten geçmek zorundadırlar. Bu süreçlerden biri ve belki de en önemlisi örgütün yönetilmesi sürecidir. Kısaca, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kaynakların etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilen yönetim sürecinin gerçekleştirilmesi, bir yöneticinin varlığına bağlıdır. Örgütü belirlenmiş amaçlara ulaştırmak isteyen yönetici, örgüt üzerinde kontrol sağlamak zorundadır, aksi durumda yönetimi gerçekleştirilmesi imkânsızlaşır. “Denetlemek, yoklamak, gözden geçirmek; egemenliği altında bulundurmaktır.” (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2006a) anlamları taşıyan kontrol, örgüt mekanizmalarının vazgeçilmez bir ögesidir. Kontrol, zor kullanılarak idare edilen örgütlerde fiziksel etki ve tehdit, kâr elde etme amacı güdülen örgütlerde maddi imkân ve ödül, değere ve insan ilişkilerine önem verilen örgütlerde ise unvan, statü, üstünlük sembolü ve olanaklar kullanılarak sağlanır (Celep, 2000). Kırbaç’a (2013) göre ise toksik lider olarak adlandırılan lider türü, örgüt içerisinde kontrolü, kendisiyle mücadele edilmemesi gerektiği inancını destekleyen efsaneler yayarak sağlamaktadır. Örgütsel hedeflere ulaşmak için astlarını kontrol etmek amacıyla olan yönetici, onlara etki etmelidir. Bazen kontrol kelimesi etki, güç, yetki gibi kelimelerin yerine kullanıldığı halde tamamen birbirinden farklıdır ve kontrol bu süreçlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sonucunda ortaya çıkar. “Etkileyebilecek, kendini benimsetebilecek her şey.” (Büyük Larousse, 1986, s.4814) olarak da tanımlanan etki, “Bir etken veya bir sebebin sonucu, tesir.” anlamına gelmektedir (TDK, 2006b). Barnes (2015) etkiyi, “Bir kişinin eyleme geçmesiyle sonuçlanacak biçimde yönlendirilmesi” olarak ifade etmiştir (s.7).

Etkinin meydana gelebilmesi, kişi veya nesnelere uygulanmaya hazır bir potansiyelin varlığına bağlıdır. Bu potansiyel, güçtür. Örgütler açısından güç, önceden saptanmış amaçlara ulaşabilmek için astları etkilemeye yönelik bir potansiyeldir. Güç hakkında zaman zaman birbiriyle örtüşen, kimi zaman da birbirini tamamlayan birçok tanım yapılmıştır. Güç, “kendinde mümkün olan kaynakları kullanarak değişimi meydana getirmek için etken faktörün sahip olduğu yetenek veya etki yaratmak için sahip olunan potansiyel” olarak tanımlanmıştır (French, Raven ve Cartwright, 1959, s. 312). Potansiyel etki (Raven, 1993) olarak da ifade edilebilen güç, genel olarak, insanlar ya da nesnelere üzerinde değişikliğe sebep olacak etki kuvveti ya da kontrole sebep olabilme kapasitesidir ve yöneten bireye yönetilenler tarafından atfedilir. Yani yönetilenler, yöneticide güç varlığını algılamadıkça onun güçlü olduğunu da kabul etmezler. Diğer yandan, birinin gücü diğerlerinin güçsüzlüğünden doğar (Corbett, 1994). Güç, Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından, “halledilmesi istenen şeylerin halledilmesini sağlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır (s. 4). Weber (1947) gücü, “sosyal iletişim halindeki bir aktörün, karşı çıkmalara rağmen, dayandığı temellere bakılmaksızın, kendi isteklerini uygulatabilme olanağı” şeklinde tanımlamıştır (s. 152). Güç, insanların davranışlarına ve olayların oluş biçimine yön verebilme (Pfeffer, 1992) ve birinin özellikle yapmak istemediği, yani yapmayı planlamadığı bir şeyi yapmasını sağlama yeteneğidir (Pfeffer, 1992; Jackson ve Carter, 2007).

Etkileme potansiyeli olarak gücün farklı temelleri ya da diğer bir deyişle kaynakları vardır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Bu çalışmada French, Raven ve Cartwright (1959) tarafından oluşturulan ve Raven (1993) tarafından son şekli verilen güç temelleri taksonomisi esas alınmıştır. Bu taksonomiye göre gücün 14 temeli vardır. Bunlar; kişisel ödül gücü, kişisel

olmayan ödül gücü, kişisel zorlayıcı güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, uğranılan zarara dayalı meşru güç, sorumluluğa dayalı meşru güç, pozitif uzmanlık gücü, negatif uzmanlık gücü, pozitif özdeşim gücü, negatif özdeşim gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü ve dolaylı bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temelleri Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Güç temelleri.

Şekil 1’de gösterilen güç temelleri hakkında bilgi verilecek olursa; *Ödül gücü*, temelini ödülleri etkili kullanabilme yeteneğinden alan güçtür (French, Raven ve Cartwright, 1959). Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre ödül gücü, birinin istediklerini sağlama, istemediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneğidir. Ödül gücü, astların ödül almak için yöneticinin sahip olduğu ve emirlere uyanlara sunduğu maaş, terfi, övgü, onaylama, olumlu sorumluluk artırma, iş paylaşımı ve düzenlenmesi ve imtiyaz tanıma gibi güç ve kaynaklarını algılama biçimine dayanır (Mullins, 2005). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylama, beğenme, takdir etme gibi davranışların kişi üzerinde oluşturduğu güç olarak kişisel ödül gücü ve daha çok somut olan ve daha çok kurumun ya da kuralların sağlamaya olanak verdiği terfi, prim ve izin gibi ödüller üzerine kurulu olarak kişisel olmayan ödül gücü şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Zorlayıcı güç, ödül gücüyle benzer olarak değerlere erişimin yönlendirilebilmesi yeteneğine dayanır. İsteklere uymakta başarısız olmanın verdiği cezalandırılabilirlik algısı kişinin bu güce maruz kalmasına sebebiyet verir (French, Raven ve Cartwright, 1959). Daha açık bir şekilde

ifadeyle zorlayıcı güç, korkuya ve üst rütbedeki bireyin emirlere uymayanları cezalandırabileceği ya da hoşla gitmeyen sonuçlara sebebiyet verebileceğinin astlar tarafından algılanmasına dayanır. Bu korkutucu ve hoşla gitmeyen durumlar maaş, terfi ve imtiyazı geri çekebilme, istenmeyen görev ve sorumluluklar verebilme, desteğini ya da arkadaşlık ilişkisini geri çekebilme, resmi ihtar ya da işten atma olasılığı gibi durumlar olabilmektedir (Mullins, 2005, s. 306). Bu güç temeli iki alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi kişisel olarak onaylamama, reddetme, yapılan işi görmezden gelme gibi soyut davranışlar üzerine kurulu güç olarak kişisel zorlayıcı güçtür. Diğer alt boyut ise işten çıkarma, maaştan kesme, disiplin cezaları gibi kişisel olmayan ve somut cezalar üzerine kurulu güç olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür (Raven 1993; Raven 2008).

Meşru güç, birinin diğerine dayattığı, güce sahip olanın meşru olarak etkileme hakkına sahip olduğu ve maruz kalanın uymak zorunda olduğu içselleştirilmiş değerlere dayanır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Hinkin ve Schriesheim'e (1989) göre meşru güç, diğerlerine zorunluluk ya da sorumluluk hissi verebilme yeteneğidir. Bu güç temeli dört alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlardan birincisi, resmi ya da gayri resmi sosyal bir yapı içerisindeki statüsü daha yüksek olan kişiye uyulması gerekliliğinden kaynaklanan pozisyona dayalı meşru güçtür. İkincisi, yapılan iyiliğin karşılığını verme zorunluluğu hissetmekten doğan yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür. Üçüncüsü yapılan yanlısın verdiği mahcubiyet duygusunun dayattığı yanlısı düzeltme isteğine dayanan uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Dördüncüsü güç sahibinin kendisine bağlı bireylere karşı sorumluluk hissetmesi ve buna bağlı olarak onlar için bir şeyler yapma zorunluluğu hissetmesinden doğan ve "gücsüzün gücü" olarak da tanımlanan sorumluluğa dayalı meşru güçtür (Raven, 1993; Raven, 2008).

Uzmanlık gücü, bilgiye ya da belirli bir alanda kişinin diğerine muhtaç olduğu algısına dayanır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Uzmanlık gücünde etkinin sebeplerinin anlaşılması zorunlu değildir (Raven, 2008). Farklı anlatımla karşıdaki kişinin ikna olma zorunluluğu yoktur. Eğer bir öğretmen yöneticisinin yapmasını istediği şey hakkında "sebebini anlamadım ama müdürüm diyorsa doğrudur, yapmalıyım" gibi bir düşünceye sahip oluyorsa; müdürün uzmanlığından dolayı güce maruz kalıyor demektir. Raven'a (1993) göre bu uzmanlık her zaman pozitif sonuçlar vermez. Güce maruz kalanların güç sahibinin belirli bir alanda uzmanlığa sahip olduğunu kabul ettiği ancak bu uzmanlığı örgütün ya da çalışanların menfaatine kullanmayacağını ve kendi menfaatine kullanacağını düşündükleri durumlarda uzmanlığın negatif etki etmesi durumu ortaya çıkar. Bunun sonucu olarak güce maruz kalanlar uzmanlığından dolayı güç atfettiği kişinin gücünü kabullenseler bile istediklerini yerine getirmeyecekler ya da getirmek istemeyeceklerdir.

Özdeşim gücü, yaygın olarak arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkmakta olup (Gemmell ve Wilemon, 1972); birinin diğer biriyle kendini özdeşleştirilmesi temeline dayanır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Özdeşim gücüne sahip olanlar bu güce maruz kalanlarda kendine benzeme isteği uyandırır. Bu benzeme isteği bazen aksi şeklinde kendini gösterir. Raven'ın (1993) özdeşim gücünün negatif hali olarak bahsettiği bu güç, özdeşim gücünün tersi şeklinde meydana gelir. Yani güce maruz kalanlar güç sahibine benzemek yerine benzememeye, onun gibi olmamaya çalışır. Bu durum güç sahibinin sevilmediği durumlarda ortaya çıkar. Örneğin öğretmen "Müdürüm gibi olmamalıyım!" gibi bir ifade kullanıyorsa negatif özdeşleşme durumu ortaya çıkmış demektir.

Bilgi gücü ya da ikna, değişiklik sağlamak için hedef kitleye sunulan bilgi ve mantıksal argümana dayanır (Raven, 1993). Bilgi gücünde güce maruz kalana sunulmuş bilgiler söz

konusudur; ancak bazı durumlarda bu bilgiler dolaylı olarak sunulur. Bu da bu güç temelini dolaylı bilgi gücü ve doğrudan bilgi gücü olarak iki alt boyutta ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi gücünün doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmasının etkisi kullanımına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi gücünün daha düşük pozisyondaki birinin daha üst pozisyondaki birine istediği bir şeyi yaptırırken kullanılmasında dolaylı olarak sunulan bilgiler daha etkili olmaktadır. Çünkü doğrudan yapılması istenen şeyin üst pozisyondaki birinden istenmesi emir gibi anlaşılacaktır. Bu da ikna olmayı zorlaştıracaktır. Üst pozisyondaki birinin ise alt pozisyondaki birine sunacağı bilgilerin doğrudan olması yapılacak işin açık ve net olması bakımından daha etkili sonuçlar verecektir (Raven, 1993).

Gücün yönetimi gerçekleştirmek için örgütler açısından sahip olduğu önem, onun birçok çalışmaya konu edilmesine neden olmuştur (French, Raven ve Cartwright, 1959; Burke ve Wilcox, 1971; Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Afzalur Rahim, 1986; Hinkin ve Schriesheim, 1989; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991; Raven, 1992; Raven, 1993; Erchul ve Raven, 1997; Raven, Schwarzwald ve Koslowsky, 1998; Özaslan, 2006; Raven, 2008; Aslanargun, 2009; Polat, 2010; Sezgin ve Koşar, 2010; Helvacı ve Kayalı, 2011; Koşar ve Çalık, 2011; Akgül, 2013; Altinkurt vd., 2014; Cömert, 2014; Demir, 2014; Yorulmaz, 2014; Özhan, 2016; Uçar, 2016; Pars, 2017; Vatansever, 2017; Özaslan, 2018; Karakaş ve Kırbaç, 2019). Ancak 1993 yılından beri Raven'ın ortaya koyduğu 14 güç temelini kapsamlı çalışıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Güç temellerine ilişkin alanyazında göze çarpan bir diğer eksiklik ise nitel çalışmaların sayıca azlığından dolayı söz konusu alanyazının nitel araştırmaların katkısıyla yeterince geliştirilememiş olmasıdır. Güç temellerine ilişkin alanyazının yukarıda anılan eksiklikleri göz önüne alınarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 20 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak bir okul müdürünün güç temeline ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini belirlemektir. Ayrıca, araştırmanın diğer farklı amacı ise bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkilerini tespit etmek ve ortaya konulan algılamaları ilgili alanyazın çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin kullanılması, araştırmanın amacına uygunluğu açısından tercih edilmiştir. Çünkü çalışmada müdürlerin güç temelini katılımcılar tarafından kaç farklı şekilde algılandığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada fenomenografinin uygunluğu, yöntemin bir fenomene ilişkin farklı algılama yollarını keşfetmede etkin bir yöntem olduğundan kaynaklanmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler onun fenomeni algılama durumunu ortaya koymaktadır. Fenomenografi de bu algılamalardaki farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Fenomenografi kavramı, Yunanca phainómenon (görünüm) ve graphia (tasvir-tanım) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup; görünenin tanımı ya da görünenlerin tanımlanması olarak ifade edilebilir. Fenomenografi, genel bilim geleneğinde kendi kökleri olan bir araştırma yöntemidir. Fenomenografi, pozitivist, davranışçı ve nicel araştırma yöntemlerinin baskın geleneğine karşı bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Fenomenografi, bazı eski ve birbiriyle bağlantılı geleneklerden ilham alarak kendi ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını oluşturur, ancak bu geleneklerden herhangi birisini tam olarak kabul da etmez (Svensson, 1997).

Fenomenografinin en temel varsayımları şunlardır;

1. Bilginin ilişkisel ve bütüncül bir doğası vardır,
2. Kavramlar bilginin özüdür,
3. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi genel olarak doğru değildir, belirsizdir, bazen daha doğru ve bazen daha yanlıştır,
4. Tanımlamalar, genellikle kavramlarla ilgili bilimsel bilginin temelidir,
5. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi, sınırlamaların ve kavramsallaştırılmış nesnelerin bütünsel anlamlarının araştırılmasına dayanır,
6. Kavramlarla ilgili bilimsel bilgi genel olarak farklılaşma, soyutlama, azaltma ve anlamın karşılaştırılmasına dayanır (Svensson, 1997).

Fenomenografi, bir araştırma yaklaşımı olarak 1970'li yıllarda İsveç'te ortaya çıkmış olmasına rağmen (Saljö, 1979; Marton ve Svensson, 1979); terim olarak ilk defa Ference Marton tarafından 1981 yılında kullanılmıştır (Marton, 1981). Eğitim psikolojisinde neden bazı çocukların diğerlerinden daha başarılı oldukları sorulur. Bu sorulara verilecek bir cevap mevcut durumu açıklayan bir ifade olacaktır. Bu tarz sorulara alternatif olarak Saljö (1981) şu soruyu yöneltmiştir: Bazı çocukların diğerlerinden daha kolay öğrenmelerinin nedeni hakkında insanlar ne düşünür? Bu tür bir soruya verilecek bir cevap ise var olan durumun insanlar üzerinde bıraktığı algılama biçimini gösterecek bir ifadedir. Bu iki soru biçimi, iki farklı bakış açısını temsil eder. Birinci bakış açısında dünya ve onun hakkında ifadeler üretilir. İkinci bakış açısında ise insanların dünya hakkındaki bireysel deneyim ve fikirlerini de içeren farklı algılamalara yönelik ifadeler üretilir. İkinci bakış açısı fenomenografinin bir yöntem olarak ortaya çıkışını sağlamıştır. İnsanların bir fenomen hakkındaki farklı deneyimleri ve farklı fikirleri fenomenografinin çıkış noktasıdır (Marton, 1981).

Fenomenografi, insanların bir fenomeni deneyimleme, kavramlaştırma, algılama ve anlamlarındaki bakış açısı farklılıklarının nitel olarak haritalanmasında kullanılan bir yöntemdir (Marton, 1986). Fenomenografi yönteminin kullanıldığı bir araştırma tanımlamayı, analizi ve deneyimleri anlamayı hedefler; yani araştırma, deneyime bağlı tanımlamaya yöneliktir (Marton, 1981) ve insanların deneyimledikleri farklı yolları veya çeşitli fenomenler hakkındaki düşüncelerini araştırır. Fenomenografik bir araştırma sonucu ortaya çıkan tanımlamalar ilişkisel ve deneyimsel olmalıdır. Fenomenografik tanımlamalar nitel olarak belirli bir fenomen ya da fenomenin algılanış biçiminin anlaşılmasındaki farklılıklara dayanır (Dall'Alba vd., 1989). Kısaca fenomenografi ilişkisel, deneyimsel, içerik odaklı ve nitel tanımlamalar elde etmemizi sağlar. Bir kimsenin algılamalarının onun içyapısı ve dış dünyayla bağlantılı olduğu kabul edilir. Bu yüzden her bir bireyin algılamasının da farklı olması beklenir. Fenomenografi sistematik olarak, katılımcıların bir fenomeni kavramsal anlama biçimlerini deneyimler ve tespitler üzerinden keşfetmeye çalışır (Sin, 2010). Bowden ve Walsh (2000), fenomenografik yaklaşımla araştırma yaparken sorunların çözümüne odaklanarak araştırma yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bunun için fizikle ilgili öğretim ve öğrenme yöntemlerinin etkili olmasının araştırıldığı bir çalışmada katılımcıları, fizikle ilgili eğitim almış bireylerden seçmeyi uygun bulmuşlardır. Çünkü eğer katılımcılar fenomenle ilgili olmayan ya da deneyimlemeyen

kişilerden seçilirse, araştırma sonucunun hayali olacağını ve araştırma sonucunda araştırmacının elde edeceği bulgularının sorunla alakasız olacağını ileri sürmüşlerdir.

Fenomenografi yöntem olarak fenomenolojiye benzemesine rağmen araştırmacının amacına bağlı olarak ondan farklılaşmaktadır. Her iki araştırma yönteminde de deneyimlere odaklanılır ve fenomenolojik bir araştırmada deneyimlerin özü yani araştırma konusu olarak seçilen fenomenin deneyimlenmesinde bir grup insan için ortak ve değişmez anlam ortaya çıkarılmaya çalışılır. Ancak fenomenolojiden farklı olarak fenomenografide fenomenin algılanmasındaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanır. Fenomeni algılama farklılıklarıyla birlikte bu farklılıklar hakkındaki tasvirler, tanımlamalar ve kavramlar, fenomenle ilgili beklentiyi de ortaya çıkarır (Marton, 1981). Fenomenografi, yalnızca fenomen üzerine düşünen ya da deneyimleyen insanlar veya üzerine düşünülen ya da deneyimlenmiş fenomenle ilgili değildir. Soyut bir fenomeni düşünme ve algılamayla da ilgili değildir. Düşünce ve algının konusundan tamamıyla ayrılır (Marton, 1986). Fenomenografi, fenomenin nasıl görüldüğü kadar ne olarak görüldüğüyle de ilgilidir (Marton, 1994). Ne olduğunun keşfedilmesi, fenomen açısından katılımcının neye odaklandığının bilinmesine yardımcı olur. Nasıl olduğunun keşfedilmesi ise, deneyimlenmiş fenomenin nasıl tanımlandığını gösterir (Larsson ve Holmström, 2007). Deneyimler, özne ile nesne ya da kişiyle fenomen arasındaki içsel bir bağ olarak görülür. Bu bağ kişiyle birlikte fenomeni de betimler (Marton, 1994).

Marton'a (1988) göre fenomenografinin amacı betimlemektir. Bu betimleme, nesnelerin kendilerinin ne olduğundan ziyade; nesnelerin bireylere nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Fenomenografi araştırma geleneğinde betimlemenin birimi algılamadır (Marton ve Pong, 2005) ve fenomenografik bir çalışmadaki fenomene ilişkin algılamalar betimleme kategorilerini meydana getirir (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler katılımcıların fenomeni anlamlandırma yollarını gösterir. Katılımcılar aynı fenomen hakkında birden fazla algılama dile getirebilirler (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005); ancak bu algılamaların sayısı önemli değildir (Barnard vd., 1999). Çünkü fenomenografik araştırma geleneğinde fenomen hakkındaki algılamaların sıklık derecesine değil, algılama çeşitliliğine odaklanılır (Orgill, 2012). Fenomenografik araştırmada her ifade eşit değere sahiptir ve bu değer fenomen hakkındaki ifadelerin sayısından bağımsızdır. Kategorilerin sayısı, teorisinin genellenebilmesi olanağına katkı sağlar. Fenomenografi yönteminde veriler çoğunlukla görüşmeler yapılarak elde edilir. Görüşmeler grup görüşmeleri şeklinde de yapılabilir. Elde edilen veriler içerisinde fenomene ilişkin farklı algılamaları ortaya koyan parçalar bulunur ve bunlar benzerlik ve farklılıkları esas alınarak kategorilere ayrılır. Bu betimleme kategorileri (algılamalar/conceptions) katılımcıların belirli bir fenomeni kaç farklı şekilde algıladıklarını ortaya koyar (Osteraker, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmacının çalışma grubunu Malatya il merkezinde, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında odaklanılan fenomene yönelik olabildiğince çok sayıda algılamaya (conception) ulaşabilmek için katılımcıların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, okul düzeyi ve branş fark alanlarında çeşitlendirilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcılar*

Katılımcılar	Okul Düzeyi	Cinsiyet	Branş
Sevda	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği
Hüseyin	Ortaokul	Erkek	Matematik Öğretmenliği
Buse	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği
Bekir	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Nurfer	İlkokul	Kadın	Sınıf öğretmenliği
Mustafa	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Vakkas	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Melike	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği
Abdullah	Ortaokul	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Yıldız	Lise	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Bengü	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği
Hızır	Lise	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Ebru	Ortaokul	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doğan	Ortaokul	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Metin	Ortaokul	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Savaş	Lise	Erkek	Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği
Barış	Lise	Erkek	Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği
Duygu	Lise	Kadın	Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği
Gülseren	Lise	Kadın	Almanca Öğretmenliği
Semra	Lise	Kadın	İngilizce Öğretmenliği

Not: Katılımcıların anonimitesini sağlamak amacıyla yaş ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere 20 katılımcının yarısı kadın yarısı erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı 32-60, mesleki kıdemleri ise 8 yıl ile 37 yıl aralığında dağılım göstermektedir (Bu bilgiler Not’ta belirtilen sebeple tabloda yer almamaktadır). Katılımcıların altısı ilkokul, yedisi ortaokul ve yedisi lisede görev yapmaktadır. Branş fark alanı açısından bakıldığında katılımcılardan altısının Sınıf, üçünün Matematik, ikisinin Türk Dili ve Edebiyatı, ikisinin Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği branşlarından olduğu, ayrıca Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği branşlarından da birer katılımcının araştırma grubuna dahil olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yanı sıra iki adet okul rehber öğretmeni de araştırma grubu içerisinde yer almıştır.

Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde boş sınıflarda, öğretmenler odasında ve idarenin kullandığı odalarda başbaşa olacak şekilde yapılmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden en kısası 40 dakika, en uzununu 63 dakika iken görüşmelerin ortalaması ise 47 dakikadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izniyle katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz.

2. Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) neydi?
3. Bu güç temeline (kaynağına) yönelik düşünceleriniz ve duygularınız nasıldır?
4. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları Google documents voice typing tool kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Analiz öncesinde ortaya çıkan transkripsiyon metni tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından analiz sürecine geçilmiş ve önce güç temellerine ilişkin bilgi veren kısımlar kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodlardan farklı algılama ve tanımlama yolları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak içerik analizi yapılmış ve betimleme kategorilerine ulaşılmış, böylelikle katılımcıların gücü farklı algılama ve tanımlama yolları belirlenmiştir. Kodlama sürecinde a priori kod listesi kullanılmamıştır. Bunun nedeni, analiz sürecini teorik çerçeve ile sınırlamamak ve eğer sözü geçen taksonomide yer almayan herhangi bir güç temeli var ise bunu da görebilmektir. Sonuç olarak, French ve Raven (1959/1968) tarafından geliştirilen ve Raven (1993) tarafından son haline getirilen güç temelleri taksonomisinde yer almayan yeni bir güç temeli ile karşılaşılma ve betimleme kategorileri sözü geçen taksonominin son halindeki güç temelleri üzerinden isimlendirilmiştir.

Fenomenografinin doğası gereği kategoriler oluşturulurken belirgin bir sınıflama yapılmasına; yani katılımcıların gücü algılama yollarındaki farklılıkların ortaya konulmasına dikkat edilmiştir. Fenomenografik bir araştırmada amaç belirli bir fenomen hakkında insanların algılama farklılıklarını tanımlamak (Marton, 1994) olduğundan, her bir bireyin algılama şeklinin özetlenmesi yerine gücün algılanmasında görülen farklılıkların ve benzerliklerin bütün halinde raporlanması yoluna gidilmiştir. Raporlama aşamasında katılımcılar Sevda, Hüseyin, Buse... vs. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılarak; araştırmacının betimleme kategorilerinin hangi veriler üzerinden ve nasıl oluştuğu uzman bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları, araştırmacılar tarafından tartışılarak karara bağlanmıştır. İki araştırmacı arasında e-posta yoluyla gerçekleştirilen ve araştırma verilerinin kodlamasından başlayıp algılama kategorilerinin tamamlanmasına kadar süren bu kontrol ve tartışma süreci iki hafta kadar sürmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere katılımcılardan projede çekilebilme hakkı tanınmış ve dürüst cevaplar vermeleri sağlanmıştır (Shenton, 2004). Araştırmanın geçerliğini artırmak üzere diğer bir yöntem olarak katılımcı teyidi (member checking) (Lincoln ve Guba, 1985) yapılarak; katılımcılara araştırma bulguları gönderilmiş ve onlara araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara katılmadıkları bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından her bir katılımcının farklı betimleme kategorilerine giren alıntılarını bir araya getirilerek, alıntının sahibi olan katılımcıya gönderilmiş ve onlara kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Bu uygulama sonucunda katılımcıların kendi ifadelerinde çıkarılan sonuçlara katılmadıklarına dair bir geri dönüş olmamıştır.

Bulgular

20 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelini katılımcılar tarafından dokuz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Algılamaların isimlendirilmesinde French ve Raven taksonomisinde geçen güç temellerinin isimleri kullanılmış; bu taksonomide yer alan bazı güç temellerine ilişkin bulgulara ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda belirlenen dokuz farklı güç algılaması, en fazla katılımcı tarafından algılanandan başlanmak üzere Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürünün Güç Temelleri

Güç Temeli
Kişisel Ödül Gücü
Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç
Bilgi (İkna) Gücü
Pozisyona Dayalı Meşru Güç
Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç
Özdeşim Gücü
Kişisel Zorlayıcı Güç
Uzmanlık Gücü
Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul müdürünün güç temelleri arasında, en fazla katılımcı tarafından algılan güç temeli kişisel ödül gücüdür. Diğer yandan uğranılan zarara dayalı meşru güç en az katılımcı tarafından algılanan güç temeli olmuştur. Tablo 2’de görülen güç temellerinin içerikleri aşağıdaki gibi kategoriler ve kategorileri oluşturan gücün kaynakları olarak sunulmuştur.

Kategori 1: Kişisel Ödül Gücü

Araştırmada en çok katılımcı tarafından algılanan güç temeli kişisel ödül gücüdür. Bu güç temeli 14 katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel ödül gücü algılayan katılımcıların ifadelerinde kişisel ödül gücünün öğretmeni takdir etmekten, öğretmene değerli olduğunu ve yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmekten kaynaklandığı görülmektedir. Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği gibi, araştırma verileri müdürün öğretmeni sözlü olarak takdir etmesinin, katılımcılar tarafından ödül olarak algılandığını göstermektedir:

Müfettiş “Hoca Hanım tebrik ederim. Müdür bey siz de hoca hanımı tebrik edin.” demişti. “Çok güzel bir başarıya imza atmış böyle bir sınıfla. Biz buranın önceki halini de biliyoruz.” Sonra müdürümüz öğretmenler toplantısında işte müfettişin söylediklerinin hepsini bütün arkadaşların içinde söyleyerek beni çok onurlandırdı. Zaten gördüğünde de sürekli söylüyordu; “Hocam sen çok iyisin, çok çalışkansın.” ve mutlu oluyor. (Melike)

Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri, bu güç kullanımının takdir etme şeklinde uygulanmasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almasının sonucunda mutluluk duymasını sağlamak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Melike kişisel ödül gücünün etkilerine yönelik ifadelerinde bu gücün kullanılmasını “insanlık” olarak nitelendirmiştir. Yani bu güç temelini kullanılması insan olmanın vasıflarından biri olarak görülmekte ve bir insanda bulunması gereken özelliklerden biri olarak beklenen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Melike’nin bu gücün işleri severek yapmak, okula mutlu gitmek

gibi duygulara neden olduğunu ifade etmesi, bu güç temelini okula olan bağlılığı artırdığını göstermektedir. Başka bir katılımcı tarafından diğer öğretmenlerle birlikte yerine getirilen görevlerde diğerleri kadar takdir görülmemesi bir tür ceza olarak ifade edilmiştir. Böylece öğretmende değersiz hissetmek, farkında olunmadığı hissine kapılmak, branşına karşı olumsuz tutum geliştirmek gibi etkilere sebep olabileceği görülmüştür.

Bence bu insanlık; sürekli sözlü olarak da olsa ödüllendiriyordu bizi, çok mutlu gidiyordum okula. Müdürü gördüğümde köşe bucak kaçayım değil de ben de müdürü sorayım diyorsun. Ondan sonra severek yapıyor insan her şeyi. (Melike)

Katılımcıların kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerine göre; öğretmeni değerli, fikirlerine önem verilen ve kendisine güvenilen biri olarak hissettiren; öğretmenlerin yanında olduğunu gösteren okul müdürlerinin güç temeli kişisel ödül gücü olarak algılanmaktadır. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Müdürümüzün baktım gitme durumu gibi şey çıktı, ben de tayin istedim. Çıktı aldım yanına gittim. Aldı yırttı attı. Ben gitsem bile dedi gitme. Bak eğer küsmeyeceksen, kırılmayacaksan, sonra bana sitem etmeyeceksen bak ben bu dilekçeyi yırtıyorum, ben senin gitmeni istemiyorum dedi, bak yırtıyorum dedi yırttı attı sesimi çıkarmadım. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum. Adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyorum. Yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım. (Hızır)

Burada şudur; yani ortaya attığımız fikrin kabul edilmesi size olan güveni gösteriyor. Siz de diyorsunuz benim fikirlerimi de değerlendiriyorlar; benim fikirlerim üzerinden bir iş yapmaya çalışıyorlar. Bu da olumlu bir etki bırakıyor üzerinizde ve bence bu da aslında bir nevi ödüdür. (Barış)

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde bu güce dayalı müdür davranışlarının motivasyonu ve performansı artırdığı, şekilsel olarak olumsuz görünen bazı davranışların bile (aşağıdaki Hızır'a ait alıntıda görülebileceği üzere) mutluluğa sebep olabileceği görülmektedir:

Adam gibi yönetilme diyorum ya; adam benim dilekçemi yırttı attı pişmanlığım var mı yok. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyor yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım (Hızır).

Çalışmanızı daha güzel bir şekilde yapabilirsiniz; istekli bir şekilde yapabilirsiniz (Barış).

Katılımcıların kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerinde müdürün öğretmenlere yaptıkları işleri takip ettiğini ve farkında olduğunu hissettirmesinin, öğretmen tarafından ödüllendirilme olarak algılandığı görülmüştür. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açıkça görülmektedir:

Müdürümüz çalışan çalışmayan arasındaki farkı ayırt edebiliyor, kötü olanı cezalandırmak yerine iyi olanı ödüllendiriyor. Güç olarak bakacak olursak çalışanın görülmesi, yaptığın işin farkında olunması bir ödül olarak görülebilir. (Metin)

Böyle bir çalışmada sorumluluk alma teklifi ile bana gelmesi benim önceki çalışmalarımın da farkında olduğunu gösteriyor ve bu da beni, okulu takip ettiğini gösteriyor ve okulun iyi bir takipçisi olduğunu gösteriyor. Daha önceki çalışmalarınızı görüyorum, takip ediyorum, değer veriyorum, kıymetinizi biliyorum; o yüzden de bu projeyi size veriyorum gibi yaklaştığını hissettim. (Savaş)

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde görüldüğü gibi kişisel ödül gücü her öğretmende aynı sonucu vermemekle beraber (aşağıdaki ilk örnekte görülebileceği üzere); motivasyonu ve okul içerisindeki kişisel ilişkileri olumlu etkileyeceği görülmektedir (aşağıdaki ikinci örnekte görülebileceği üzere).

Ödül gücünü müdür aslında herkese kullanıyor ama bazısında tutuyor, bazısında tutmuyor, bazısı bunu manipüle etmeye kötü kullanmaya çalışıyor. (Metin)

Daha önceki çalışmalarınızın farkında olduğunuzun hissettirilmesi ve takdir görmeniz sizi daha iyi motivasyona sürüklüyor ve bu motivasyon temelinde de pozitif bir enerjiyle bakış açıları değişiyor. Herkese karşı; okul içerisinde öğrenciye karşı, derse karşı, diğer arkadaşlarınıza karşı vs. ikili ilişkilerinizde herkesi olumlu anlamda etkiliyor. (Savaş)

Kategori 2: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, müdürün güç temellerinden biridir. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Katılımcı ifadeleri yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün; kişisel ve kişisel olmayan yardımlar, olumsuz durumları görmezden gelmek ve öğretmene rahat iş ortamı sağlamaktan kaynaklandığını göstermiştir.

Kişisel ve Kişisel Olmayan Yardımlar

Okul müdürünün bireysel olarak öğretmene yardım etmesinin ya da makamının verdiği imkânlar dâhilinde izin vs. durumlarında öğretmene yardımcı olmasının, öğretilerde yapılan iyiliğe karşılık verme duygusunu meydana getirdiği görülmüştür.

Bundan önceki okulumda müdür beye bir konuda bir şey rica etmişim; ihtiyaç sahibi bir öğrenci ile ilgili ve beni kırmamıştı, sonuna kadar da desteklemişti gerek maddi gerek manevi. Bu beni çok mutlu etmişti. Mesela daha sonra bir zümre toplantısı vardı ve zümre başkanımız umreye gitmişti. Mesela müdür bey o zaman zümreye siz katılır mısınız diye rica etti. Ben de reddetmeden kabul etmişim. ...o tavrından ötürü görevim olmayan o işi yapmışım. (Yıldız)

Müdürümün bana şöyle bir iyiliği olmuştu; işte yeni evlenmişim. Balayına gitmişim. Balayına giderken o dönem de seminer dönemi idi. Seminer döneminde bir hafta bizi idare etmişti. Bunun karşılığında benden istediği şu an çok aklımda değil ama bir okulla ilgili bir görevdi ve ben direk müdahil olmuşum. Anlayabildiğim bir şeyse müdürüm ben yardımcı olmak isterim demişim. Bunu dememin sebebi o müdürün zamanında bana böyle bir iyilik yapmasıydı. (Metin)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güce dayalı müdür davranışlarının (aşağıdaki ilk örnekte görüldüğü üzere) motive edici bir unsur olduğu anlaşılabilir. Öğretmenin baskı hissetmesi (aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere) müdürü tanımamaya, nasıl bir insan olduğunu bilmemeye bağlı olarak “acaba karşılığında ne isteyecek?” tereddüdünden kaynaklı olabilir.

Ödülden kaynaklanıyor motive edici bir unsurdur. İlla ödül bir şey yapıldığında ona karşılık verilen bir şeydir diyemeyiz. Yani kişiye önce ödülü verip sonra durumuna göre çalıştırabilir. (Metin)

İlk etapta bunun karşılığında bir baskı hissettim o zaman. Çünkü müdürü çok fazla tanımıyor ve nasıl bir insan olduğunu bilmiyordum. (Metin)

Olumsuz Durumları Görmezden Gelmek

Araştırma verileri, zaman zaman meydana gelen hastalık durumlarının ya da işe geç kalmaların okul müdürü tarafından görmezden gelinmesinin, öğretmen tarafından iyilik olarak algılandığını ve karşılık verme isteğinin ortaya çıktığını göstermiştir. Okul yönetimi açısından olumsuz olarak

görülebilecek davranışların müdür tarafından görmezden gelinmesine bağlı olarak ortaya çıkan karşılık verme isteği aşağıdaki alıntıda açıkça görülmektedir:

Benim bir rahatsızlığım var. (Bir hastalık ismi (çıkarılmıştır) var bende ve bu hastalığım bu okuldayken nüksetti. Bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Müdürüm her zaman yanımda oldu, yardımcı oldu, benim sağlığım benim için çok önemli dedi. Performansımın düşük olduğu durumlarda, izin almam gereken durumlarda, geç kaldığım durumlarda vs. gereken desteği sağladı sağ olsun. Öyle olunca da en iyisi ben gideyim çok daha iyi, daha enerjik, daha iyi çalışabilecek biri gelsin daha faydalı olsun diyorsunuz. (Gülseren)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkilerine ilişkin ifadelerinde, müdürün bu güç temelini kullanmasının okula olan bağlılığı, motivasyonu ve performansı artırdığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere genel olarak öğretmeni olumlu etkilemektedir:

Olumlu etkiliyor insanı, hayatta iyi insanlar var diyorsunuz, umutsuz çalışmıyorsunuz. Eve mutsuz gitmiyorsunuz, ne kadar yorulursanız yorulun kendinizi mutsuz hissetmiyorsunuz. (Gülseren)

Öğretmene Rahat İş Ortamı Sağlama

Katılımcıların ifadelerinde müdürün öğretmene rahat bir çalışma ortamı sunmasının, öğretmen tarafından kendisine yapılan bir iyilik olarak algılandığı ve bu iyiliğe karşı borçlu hissederek karşılık verme isteği meydana getirdiği görülmüştür. Aşağıdaki alıntı sadece katılımcının değil okuldaki diğer çalışanların da böyle bir etkiye maruz kaldığını göstermektedir:

Mesela buradaki müdürümüz hani kendi açımdan bakmayayım bütün öğretmen arkadaşları ufacak bir şey yaptıklarında bile bütün toplumda arkadaşlar bakın arkadaşımız bunu yapmıştı diye onları onurlandırır. O yüzden herkes okula erken geliyor burada. Çünkü niye; müdürümüz herkesin derdini dinler, işte ne bileyim çözüm yolu varsa onlara çözüm yolu gösterir, idare eder gelmediğinde, geç kalındığında öğretmenleri sıkboğaz etmek yerine idare eder. Güzel bir çalışma ortamı sunuyor ve herkes de çok başarılı, çok içten çalışıyor burada. (Melike)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının, işleri severek yapmaya neden olduğu anlaşılmıştır. Aşağıdaki alıntı bunu göstermektedir:

Biz zaten her zaman işimizi yaptık ama şimdi severek yapıyorum. (Melike)

Kategori 3: Bilgi (İkna) Gücü

Araştırmada müdürün güç temelini algılanma yollarından biri de bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere müdür tarafından makul sebepler sonuçlar sunularak, detaylı ve anlaşılır bir açıklama yapıldığında öğretmenler ikna olarak verilen görevi yerine getirmektedir.

Neden gidip gitmemem gerektiği ile ilgili detaylı bir açıklama yaptıktan sonra ikna oldum, gitmemeye karar verdim. İkna gücünü kullandı. (Hüseyin)

Neden öyle yaptıklarını hem esprili bir dille hem kanunlara dayanarak bize açıkladılar. Yani kızarak nasıl sorabilirsin gibi bu tür bir yapıda olmadı. Gülerek ve o olayın hak edildiğini ve olayın bundan dolayı yapıldığını söyledi. (Vakkas)

Katılımcıların bilgi gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere) öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapıldığında öğretmenin kafasında soru işareti bırakmayarak görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonu artırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık olduğu düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil olduğu duygusunun gelişmesini sağladığı görülmektedir.

Gerekli açıklamaların tam yapılarak insanların kafasında soru işareti kalmadığı zaman bazı şeyleri daha kolay yaptıklarını gördüm fark ettim. (Hüseyin)

Zaten bu şekilde açıklanmamış olsaydı ne söylerlerse söylesinler ne yaparlarsa yapsınlar, insanın içinde torpil yapıldığı hikâyesi geçerdi. Eğer makul bir açıklama olmamış olsaydı; o zaman bizde şu olurdu, hepimiz şunu düşünürdük; insanların arasında torpilin olduğunu kayırmacılığın olduğunu düşünürdük. (Vakkas)

Okul müdürünün dili güzel kullanarak öğretmenleri incitmeden, savunmaya geçmelerine sebep olmadan yaptığı açıklamaların, öğretmenlerin hedef amaca daha kolay yönelmelerini sağladığı görülmüştür. Bazı katılımcılar yerine getirilmesi gereken görevin güzel bir şekilde ifade edildiğinde kabullendiklerini ifade etmeleri, dili etkili kullanmanın ikna olmakta etkili olduğunu göstermiştir. Aşağıdaki alıntılar dili etkili kullanmanın (sunulan bilgilerin yanında) ikna olmaya katkısını göstermektedir:

Müdürümüz bunu güzel bir ifade ile açıkladığı zaman, okul adına okul yararına dediği zaman kabullenip yapıyoruz. (Sevda)

Bunu bana söyleme şekli çok doğruydü. Hem tek başıma söyledi hem de siz benim kızımın dersine giriyormuşsunuz, o sınıfta şöyle yapıyormuşsunuz falan filan gibi söylemedi. Sadece dedi ki; çocuklarla olan ilişkilerinizde daha yumuşak davranabilir misiniz; bu kadar katı olmanız çok doğru değil gibi bir dil kullandı ve ben de kendimi sorgulamaya başladım o an. İkna oldum, yanlış yaptığımı anladım. (Hüseyin)

Katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının müdürün görevi olarak anlaşıldığı (aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere) ve öğretilimde olumlu yönde kalıcı değişikliğe sebep olduğu (aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere) anlaşılmaktadır. Bu da gösteriyor ki; bilgi gücünün uzun süreli etkisi vardır.

Hani sebepleriyle sonuçlarıyla güzel bir açıklama olduğu zaman kabul ediyoruz. Sonuçta bu bir gönül işidir ve sen buna ikna etmek durumundasın müdür olarak. (Sevda)

Kendimi sorgulamama neden oldu; ben neredeyim, ne yapıyorum doğru olan bu mu, bunları yapmaya devam etmeli miyim gibi sorgulamama neden oldu ve değiştim. (Hüseyin)

Katılımcıların ifadelerinde seçenekler sunan, bu seçeneklerin hangisi seçildiğinde ne gibi sonuçları olacağını anlatan ya da verilen görevin yapılmasının ardından ne gibi avantajların elde edileceği bilgisini sunan müdürlerin gücünün bilgi gücü olarak algılandığı görülmüş ve öğretmenlerin verilen görevi yapmada ikna olmalarını sağladığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntılar bu durumu ortaya koymaktadır:

Mantık çerçevesinde karşılıklı istişare sonucunda yapılmış bir şeydi. Önce bana seçenekler sundu; bu seçeneklerin hangisini seçersem hangi durumlarla karşılaşacağım konusunda bilgilendirdi. (Nurfer)

“Hocam sen olur musun?” dedi. “Hayır, olmak istemiyorum.” dedim. Şimdi kendisi benim liseden hocam aynı zamanda o yüzden hayır demek çok zor o da şey yaptı; işte bak bilim sanat okuluna giderken artı puan alırsın, şu işi yaparsan bu proje sonucunda elde edeceğim avantajları söyledi, sana artısı olur falan dedi. İlk etapta hayır desem de sonradan beni ikna etti, evet dememi sağladı. (Duygu)

Nurfer'in bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde müdürün bir şey yaptırmak isterken bilgi (ikna) gücünü kullanmasının, öğretmen tarafından hoş karşılandığı ve öğretmenin motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Ayrıca "olması gereken buydu" ifadesi bilgi (ikna) gücünün kullanılmasına yönelik değil var olan durumla ilgili bir ifadedir. Bu da gösteriyor ki ikna etmekte kullanılan bilgiler öğretmenin beklentisi doğrultusunda gerçekleştiğinde bilgi gücü daha etkili olmaktadır. Duygu'in ifadelerinde anlaşıldığı kadarıyla bilgi yoluyla fikirlerinin değişmiş olması öğretmeni kısa süreli de olsa tedirgin edebilir. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

O anda duyguların değil mantığın faaliyette olduğu bir şeydi. Sen bunları okut demedi zaten ben bunları okutayım; sen de bunları okut ne diyorsun dedi. Olması gereken de bu buydu zaten çok olumlu karşıladım. Birlikte çalışıp birlikte verimli olacaksınız öğretmen idare arasında fikir alışverişi her zaman olmalı; bir duygu ve düşünce alışverişinde bulunmak, hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmamak, güvenin sağlanması, motivenin olması şart bir idareci ile bir öğretmen arasında. (Nurfer)

Yani bu fikirlerimin değişmiş olması o an için beni bir huzursuz etti ama çok çabuk alışabilen bir insanım, çabuk adapte olabiliyorum. (Duygu)

Kategori 4: Pozisyona Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde müdürün diğer bir güç temeli, pozisyona dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli 11 katılımcı tarafından algılanmıştır. Genel olarak iki şekilde ortaya çıktıği gözlemlenmiştir: Birinci olarak okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucu; ikinci olarak öğretmenlerin okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucu ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Okul Müdürünün Pozisyonunu ve Yetkilerini Vurgulaması

Katılımcıların ifadeleri, okul müdürün pozisyonunu ve kuralları vurgulayarak uyma davranışı beklemesinin pozisyona dayalı meşru güç algılamasına neden olduğunu göstermiştir. Burada Doğan'ın ifadelerine göre müdürün "ben senin amirinin" şeklinde idarecilik vasfını ön plana çıkarması; Semra'nın ifadelerinde ise müdürün kuralları öne sürerek uyma davranışı beklemesi söz konusudur.

Bizim öğretmenler odasına kadar girmemize okul içerisine bile girmemize kesinlikle izin vermiyordu. Dışarıda okulun sınırlarının dışında çıkarmamızı istiyordu başörtümüzü. Diyordu ki işte bu kural; benim bunda başım ağrıyacak. (Semra)

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerine göre, bu güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmende ayrımcılığa bağlı mağduriyet algısı oluşmaktadır. Ayrıca okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği görülmüştür. Aşağıdaki alıntı bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Yasaktı tamam ama başka kılık kıyafetler konusunda taviz veriyordu; bayan öğretmenlerin bazıları dizüstü etek giyebiliyordu ve onlara müdahale etmiyordu. Sonuçta bir okul müdürüydü kendi de biraz inisiyatif kullanabilirdi. Beni çok rahatsız ediyordu. Okula gitmek istemiyordum, tayin istemeyi hep düşünüyordum. Zaten hemen onu araştırmaya başlamıştım çünkü okuldaki durum beni çok rahatsız etmişti. Okula hiçbir şekilde bir bağlılık duygusu hissetmedim sadece öğrencilerle zaman geçiriyordum. (Semra)

Öğretmenlerin Müdürün Pozisyonunu ve Yetkisini Meşru Olarak Görmesi

Katılımcıların pozisyona dayalı meşru güçle ilgili ifadelerinde bazı durumlarda müdürün öğretmene bir şey yaptırmak isterken pozisyonunu ve yetkilerini ön plana çıkarmadığını; ancak öğretmenlerin müdürün sahip olduğu pozisyonun ve yetkilerinin meşruiyetini kabul ederek uyma yoluna gittikleri görülmüştür.

Bir ara bir öğretmen arkadaşla koridorda tartışmaları, kavgaları oldu birkaç kez ama ben olayların bu şekilde çözülemeyeceğini düşündüğüm için biraz daha pasif bir direnişe geçtim. Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı. Bir de her insan kendisini ifade etme şekli var. (Hüseyin)

Öğretmenliğinin ilk yılında 19 Mayıs çalışmaları vardı. Benden daha rütbeli edebiyat öğretmenleri olmasına rağmen müdür bey beni çağırıp böyle bir şey yapıp yapamayacağımı sordu. Ben de kabul ettim o işi çünkü bu bir görevdi ve bu görev benim sorumluluğundaydı. Kabul etme sebebim yönetmeliklerdi bence; çünkü yönetmelikte ne diyor, öğretmen müdürün verdiği iş ve işlemleri yapmakla yükümlüdür olarak gördüğünüz için ve bunlar da yönetmelikte olduğu için onun verdiği işleri yapma zorunluluğunuz var. (Yıldız)

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntıda) anlaşıldığına göre organizasyonların yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi, öğretmenin gücü meşru görmesini sağlamaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediğine olan inanç, gücü meşru görmede etkili olmaktadır.

En azından makamına saygı duyuyorum ve şöyle düşünüyorum; her organizasyonun bir yöneticiye ihtiyacı var. (Hüseyin)

Böyle bir yaptırımın olması gerektiğini düşünüyorum; çünkü eğer yaptırım olmazsa maalesef bizim ülkemizde gönüllülük esasına bağlı olarak kimseye bir şey yaptırılmıyorsunuz. (Yıldız)

Katılımcıların ifadelerine göre gücün meşru olarak görülmesinde sadece örgütün yöneticiye ihtiyacının olduğuna dair inanç etkili olmamaktadır. Yaş faktörü de gücün meşru olarak görülmesinde önemli bir etkidir. Yaş faktörünün gücü meşru görmedeki etkisi aşağıdaki alıntılarda açıkça görülmektedir.

Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı. (Hüseyin)

Çünkü onun bir de yaşı vardı. Şu anki müdürümüz gencecik bir arkadaş. Belki benim hizmetinden birkaç yıl büyük sadece yaşı. O yüzden babacan bir tavır beklemek zor olur. (Sevda)

Kategori 5: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç

Araştırma bulgularına göre kişisel olmayan zorlayıcı güç, okul müdürün gücünün temellerindedir. Bu güç temeli 10 katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesinden, üçüncü tarafların gücünü kullanarak baskı kurmasından, mevcut düzenin değiştirilmesi ya da istenmeyen dayatılması tehdidinden ve idari cezalarla tehdit etmekten kaynaklandığı görülmektedir. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin veriler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Müdürün Öğretmenlere Onların Her Hareketini İzlediğini Hissettirmesi

Katılımcı ifadelerinde müdürün bazı durumlarda doğrudan tehdit etmek yerine dolaylı yollardan öğretmenlere her hareketlerini izlediğini ve yanlış yaparlarsa olumsuz durumlara sebebiyet verebileceğini hissettirdiği görülmüştür. Bu şekilde ortaya çıkan güç temeli kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir.

Ben seni görüyorum, o an senin yanında olmasam da gözüm üzerinizde, ben olan şeyleri biliyorum baskısıyla yaptı bence. Yani orada biraz yumuşak da konuşuyor; hocam ben senin yanındayım gibi konuşuyor ama böyle bir gücüm de var bilgin olsun demeye getiriyor. Direkt tehdit etmese de aba altından sopa göstermek gibi bir şey oluyor. Direkt söylemiyor ama yapabilirim bilgin olsun gözüm üzerindeki oynadı bence. (Buse)

Sınıfın birisine ders işliyorum müdür bir anda içeri girdi tabi çok gur bir sesle bağırarak çağırarak bir şeyler anlattı; işte ders nedir, din kültürü; konu nedir, vatan millet şöyledir böyledir diye epey bir bağırıyor çağırıyor. Ben hala şoktayım bir süre şoku atlatamadım. Nasıl yapayım, derse nasıl konsantre olayım, derse nasıl başlayayım düşünürken bir daha geldi yine bir fırça öğrenciyi fırçalıyor bağırıyor çağırıyor. Sonuçta senin bir otoriten var sınıfta. Hiçbir gerekçe yokken dersin ortasında girip de o tür bir tavır göstermesi, seni orada herhangi bir öğretmen olarak görmemesi, oradaki gücünü adeta öğretmene güç gösterir gibi göstermesi; yani seni orada denetler gibi bak gözüm üzerinde bak takip ediliyorsun ya da ben seni baskı altına alırım bak öğrenciler de görsünler diyerek bir anlayış biçiminde olduğu için hazmedemedim tabi. (Abdullah)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı Abdullah'un ifadelerinde (aşağıdaki ikinci alıntı) bu gücün müdüre karşı öfke duymaya ve mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olduğu görülmektedir. Buse'un ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntı) bu güç kullanımının saygısızlık olarak görüldüğü ve yeni gelen bir idareciye bu uygulamanın fazla görüldüğü anlaşılmaktadır. Abdullah ve Buse'un ifadelerinde ortak olarak bu güç temelinin öfkeye neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu güç kullanımının aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmende kendini göreviyle sınırlama ve asgari düzeyde sorumluluk almaya sebep olduğu görülmektedir.

Tabii ki olumsuzdu. Bunu, bir kere öğrencilerin duyabileceği bir şekilde yapmasından rahatsız olmuştum. Bir de yeni gelen bir idarecinin direkt bu şekilde benimle muhatap olması hoşuma gitmemişti. O an çok sinirlenmişim. Kendisine karşı herhangi bir girişimde bulunmadım ama öfke duydum. Sonraki süreçte dediği şekilde yapmaya dikkat ettim; doğrusunu daha iyi biliyordur şeklinde düşünüp, dediği şekilde yapmaya devam ettim ama kendisine karşı olan tutumlarım değişti. Hatır gönül işi devreden çıktığı için sadece görevimiz olan şeyleri yapmaya; mevzuatsa mevzuat şeklinde davranmaya başlamıştık. (Buse)

Doğrusu oradan çıkıp gidip hemen kavga etmek, hocam ne oluyor, derdiniz nedir, sıkıntı nedir ki diye hesap sormak geldi içimden. Bir gerildim, o an ders anlatma bitti benim için. Yaptığım işin ne olduğu filan artık kafamdan gitti. Bu meslek bunu gerektiriyorsa bu işi yapmıyorum artık dedim. O noktaya geldim artık. (Abdullah)

Üçüncü Tarafın Gücünü Kullanarak Baskı Kurma

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının üçüncü tarafların gücünü kullanarak tehdit etmeyle ya da bunu kullanarak baskı kurmayla da ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu üçüncü tarafların müdürün bağlı bulunduğu sendikası, merkez teşkilatta bir tanıdık ve hatta siyasi yakınlar olabildiği katılımcı ifadelerinde görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Sendikal olarak da güçlü bir sendikadaydı. Bu gücünü de baskı kurmak amacıyla kullandı. Bir keresinde laf arasında şey de söyledi; amcasının eski milletvekili olduğunu o yüzden kendisiyle çok fazla uğraşmamız gerektiğini ve kendisinin o ilçeden olduğunu falan da söylemişti. Bu çalıştığım okul bir ilçedeydi ve merkeze

çevresindeki ilçelere uzak bir ilçeydi ve orali olmak bir avantajdı. Yani şöyle bir hemşericilik; İlçe Milli Eğitim'de olan ilişkilerinden dolayı bir hemşericilik de vardı. (Hüseyin)

Eğer kişisel bir husumeti olursa bu makamından kaynaklı yasalardan kaynaklı veya o kişiye bak böyle devam edersen; senin hakkında sarı zarf mesela, bunu hepimiz biliriz işte bir soruşturma geçirebilirsin ilçeden veya İl Milli Eğitim'den müfettişler gelip senin hakkında soruşturma başlatabilir, benim bir sözüme bakar gibisinden ifadeler kullanıyordu. (Metin)

Gücün bu şekilde kullanılması, aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmen tarafından eğitimin doğası açısından faydalı bulunmamaktadır. Bu da motivasyonu olumsuz anlamda etkileyebileceğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmen tarafından olumsuz bir güç temeli olarak algılanmakta ve öğretmenin okula olan bağlılığını azaltmaktadır.

Yani ben eğitimin içsel şeylerden beslendiğine inanıyorum; yani dıştan vereceğiniz tehditler ya da dıştan gücünüzü çok yukarıdan bir şekilde dışsal bir şekilde yukarıdan kullanmanızın çok faydalı olacağını düşünmüyorum. (Hüseyin)

Tabii ki insanı olumsuz etkiliyor. Hiçbir şekilde de o okulda çalışmak istemiyordum. (Metin)

Mevcut Düzenin Değiştirilmesi ya da İstenmeyen Dayatılması Tehdidi

Katılımcı ifadeleri, müdürün yasal yetkisini kullanarak; ders programları ya da nöbet çizelgeleri gibi planlanmış görevlerin değiştirilmesi yoluyla güç kullandığını göstermektedir. Ayrıca bu planlamaların yapım aşamasında öğretmenin istemediği şekilde tasarlanması yoluyla da güç kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler mevcut düzenlerinin bozulmasını ya da hoş karşılanmayacak ders programı ya da nöbet çizelgelerinin hazırlanmasını çoğu zaman istememektedir ve müdür bunun farkında olduğundan bunu öğretmenlere karşı bir güç olarak kullanabilmektedir. Bu yolla da müdürün kişisel olmayan zorlayıcı güç kullandığı görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

Mevcut düzenimizin bozulacağını, ders programlarımızın daha kötü olarak değiştirileceğini falan söylüyordu. Yani bu aslında tehditsel bir şeydi. (Hüseyin)

Hayatı zindan ederdı okul içerisindeki ve okul dışındaki; burada içerideki hayatı yasalardan aldığı güçleri kullanarak, dışındaki hayatı da tamamen zorbalık gücüyle zindan ediyordu. Bayan arkadaşları odasına çağırıp onları odasında alıkoymayı işte çay kahve ısmarlama bahanesiyle. Sırnaşık tavırlar sergilerdi ve bayan arkadaşlar bu durumdan sürekli rahatsız olurlardı. Bazen bize de anlatırlardı. İşin sıkıntılı tarafı bu bayan arkadaşlar hiçbir şekilde ses çıkaramıyorlardı. Ses çıkaranlar oluyordu; onlar da bu şekilde kötü muameleye maruz kalıyorlardı. Bir bayan öğretmen sıkıntı çıkarırsa bu olumsuz tavırlarından rahatsızlığını dile getirirse ki; getiren de oldu. O bayan öğretmenin ders programı üzerinde çok oynama yapıyordu arada boş saatleri koyardı. Haftalık ders saati az olmasına rağmen mutlaka her güne bir saat de olsa bir ders koyardı. (Metin)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu güç temelini kullanımının, aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği görülmüştür. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretilimde müdüre karşı öfke ve nefret duyguları gelişmesine sebep olmaktadır.

Zamanla aramızdaki ilişki çekişmelere dönüştü ve işin tadı kaçmış oldu. Mücadeleye girmiş olduk ve tamamen kopmuş olduk ve inada bindi ben onun söylediği şeyleri yapmayacağım durumuna döndü. Sonuçlarına katılmayı da göze alıyorsunuz. (Hüseyin)

Tabi buna söylenecek çok şey var aslında ama insanın dili varmıyor söylemeye. Bu terbiyesizlik yani hani burada bakıldığı zaman son derece muhafazakâr bir yer artı kişi de kendini muhafazakâr tanıtan bir kişi ama

bu tip davranışlarını gördüğünüz zaman tiksiniyorsunuz, nefret ediyorsunuz yani hatta o insanı boğasınız geliyor. (Metin)

Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün doğrudan tehdit etmediği ancak öğretmenin verilen görevi yapmadığı takdirde baskıya maruz kalacağı korkusuyla da ortaya çıkabilmektedir. Yani burada öğretmen bir baskıya maruz kalır, öğretmen baskının ve haklı olduğunun farkındadır ve karşı çıkma isteği duyar. Ancak karşı çıkamaz; çünkü o an için o konuda haklı çıkarak baskıyı atlatsa bile müdürün bu baskıyı başka alanlara yayarak rahatsızlık vermesinden korkar. Bu da kişisel olmayan zorlayıcı bir güce maruz kalarak itaat etmesine (çoğu zaman) sebep olur.

Tabi o zaman da daha sonraki zamanlarda da bu konuda benim yetkim nedir, müdür bu bahsettiği şeyleri bana ne kadar uygulayabilir şeklinde rahatsız olduğum konular oldu araştırdığımda yönetmeliğe baktığımda; tabi haklı olduğumu görsem bile uymak durumdasın. Çünkü sen bulamasan bile o bir şekilde yönetmeliğe uyduracak bir şeyler bulabiliyor. Neticede idareci. Belki bir şekilde o baskıyı o an için atlatabilirsin, yönetmelikte haklarına bakabilirsin, buna karşı koyabilirsin ama bunu başka bir alana yansıtıyor; başka bir yönden yansıtıyor. Çünkü sen orada bir çalışansın; işte derslerini bazı farklı noktalara yayabiliyor, senin nöbetini özellikle istemediğin zamanlara getirebiliyor, başka şekillerde dizayn edebiliyor. (Abdullah)

İdari Cezalarla Tehdit Etmek

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı gücün idari cezalarla tehdit etme yoluyla gerçekleşebildiği de görülmektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün sigara içen öğretmenleri para cezasıyla tehdit ettiği görülmektedir. İkinci alıntıda müdürün, başörtüsünün yasak olduğu dönemde yasağa uymayanları uyarı, kınama, sarı zarf, soruşturma gibi idari cezalarla tehdit ettiği görülmektedir.

Yasalardan, kanunlardan, yasaklardan, bulunduğu konumdan; bu yasak, bunun şu kadar cezası var; şu kadar para cezası var, bunu ödemeniz gerekiyor; devlet kurumu olduğu için bu para miktarı daha fazla bunları hatırlattı. (Nurfer)

Toplantılarda sürekli tehdit ediyordu; "Bu kurala uymak zorundasınız, ceza alırsınız, sarı zarf gönderirim, soruşturma açarım ve uyarı alırsınız, kınama alırsınız." şeklinde tehdit ediyordu. Zaten dinlemiyordu toplantılarda. Hep kendisi konuşuyordu. Yasalardan aldığı yetkiyi, gücü hep bir baskı, tehdit unsuru olarak kullanıyordu. (Semra)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere bu güç kullanımı öğretmen tarafından müdürün yetersiz (olgunlaşmamış) olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temelinde sürekli maruz kalmak öğretmen tarafından hoş karşılanmamaktadır. Öğretmen sürekli tehdit edildiğinde kendini tehdit altında hissetmeye bağlı olarak motivasyonu düşmektedir. Öfkelenmeye sebep olacak düzeyde bir kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımı dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilemektedir.

Yani o makamı kullanan kişinin kişiliği ile ilgili bir şeydir; olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir. (Nurfer)

Bunu toplantılarda sürekli dile getirmesi; sürekli ceza veririm, sarı zarf veririm; işte şunu yapmazsanız, bunu yapmazsanız bunu yaparım gibi sürekli uyarması hiç hoş değildi. Toplantılarda sürekli böyle şeylerden bahsetmesi, cezadan bahsetmesi, tehdit edilmek, sürekli kendini tehdit altında hissetmek kesinlikle hiç hoş değildi. Hep tehditle bir şey yaptırmaya çalışmak motivasyonu düşürüyordu. Idareye kızdığımızda derslere öfke ile giriyoruz. Derslerde de sıkıntı oluyor o zaman biz de öğrenciyi bağırıyoruz. Yani biraz gücü yeten yetene oluyor. Müdür bize bağırıyor biz de girip öğrenciyi bağırıyoruz. (Semra)

Kategori 6: Özdeşim Gücü

Araştırma bulguları neticesinde okul müdürünün güç temelini algılandığı yollardan biri de özdeşim gücüdür. Bu güç temeli sekiz katılımcı tarafından algılanmıştır. Özdeşim gücünün müdürün özverisinden ve okula olan faydasından, müdürün ideal yönetici oluşundan, müdürün kişisel çekiciliğinden ve öğretmenin müdürde kendisiyle fikir benzerliği algılamasından kaynaklandığı görülmüştür. Özdeşim gücünün kaynakları aşağıda başlıklar halinde sunulduğu gibidir.

Müdürün Özverisi ve Okula Olan Faydası

Okul müdürü okulla ilgili yapılması gereken işlerde özveriyle çalıştığında öğretmenler üzerinde saygınlık ve buna bağlı olarak öğretmenin müdürle özdeşim kurması durumu ortaya çıkmaktadır. Bu güç temeli, aşağıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretilerde müdürün özverisine denk düzeyde özveri göstermek isteği meydana getirerek verilen görevi en iyi şekilde yapma arzusu meydana getirmektedir.

Bunun yanında müdür de canla başla çalıştı. Paketleme işleminde görev aldı. Kendisinin özverili bir şekilde çalışması da işi kolayca kabul etmemizde etkili oldu. (Sevda)

Üzerimde bıraktığı özellikle benim üzerimde bıraktığı bu saygınlıktan dolayı bazen proje çalışmaları TÜBİTAK ile ilgili çalışmalar olsun, diğer Avrupa Birliği çalışmaları olsun Ali Bey der şu çalışmayı yapalım mı der. Tamam, müdürüm diyorum siz bu kadar destek verdikten sonra niye olmasın. Ben sizin yanında olduğunuzu bildikten sonra ben sizinle her şeye varım ama olumlu olur ama olumsuz olur. Sırf onun bu özverilerinin bende uyandırdığı minnet mi dersiniz, saygı mı dersiniz ne dersiniz bilemem ama böyle bir sebepten dolayı o çalışmalar için özveri gösteriyorsunuz. (Savaş)

Aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere özdeşim gücünün öğretilerde fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmektedir. Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına neden olmaktadır.

Müdürüm bana böyle söyledi; ben de bu emeği boşa çıkarır mıyım diye fedakârlık gösteriyorsun. Müdürün gösterdiği bu sahiplenme karşısında ben de daha bir özveriyle çalışıyorum. (Savaş)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün daha önce okul için yaptıkları da öğretmenlerin özdeşim kurmalarında etkili olmaktadır. Müdürün okuldaki görevlerini özveriyle yerine getirmesi ve okula faydalı olması sonucu öğretilerde de katkı sağlama isteği meydana gelmektedir.

Müdür beyin istediği görevi kabul ettim; çünkü müdür beyi bir yıldır tanyordum ve kendisiyle bu okulda farklı şeyler yapacağımızı düşünüyordum. Kendisini bu okul için bir şans olarak düşünüyordum. Ben de buna biraz katkı sağlamak istedim ve görevi kabul ettim. (Bekir)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere özdeşim gücü öğretilerde okul müdürünün yanında olma motivasyonu meydana getirmiştir. Ayrıca katılımcının “müdür bey okul için faydalı bir insan, ... bir hediye” ifadesi, müdürün daha önce okula sağladığı faydalar ve sonrasında sağlayacağı faydaların beklentisi olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Görevi kabul etmemin %80 sebebi müdür bey okul için faydalı bir insan, bu okul için bir şans, bir hediye; bu yüzden de onun yanında olmalıyım diye düşündüm. (Bekir)

Müdürün İdeal Yönetici Olması

Okul müdürü yönetim tarzı nedeniyle öğretmen tarafından ideal müdür olarak algılanabilir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmen zihnindeki ideal müdüre benzemek istemektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda “müdür, müdür gibi olacak” ifadesi öğretmenin zihnindeki ideal müdür beklentisinin gerçekleştiğini göstermektedir.

İdareci böyle olmalı. İdarecilik gibi bir hedefim yok ama idareci olsaydım onun gibi olmak isterdim. (Buse)

Bu benim için önemlidir; müdür, müdür gibi olacak. Sana diyorum ya vallahi bak böyle bir adam, böyle bir karizma... Ben onun üstüne müdür görmedim. (Hızır)

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmen müdürüyle özdeşim kurduğunda verilen görevleri daha kolay yerine getirebilmektedir. Aşağıdaki alıntıda yer alan “Ne dese yapardık.” ifadesi verilen görevin öğretmen tarafından sorgulanmadan yerine getirildiğini göstermektedir. Öğretmenin verilen görevleri sorgulamadan yerine getirmesi, bu güç temelini örgütsel güveni artırdığını göstermektedir.

Bu anlattığım şeyler bu müdürümüzle birebir örtüşüyor. O yüzden de ne dese yapardık. (Buse)

Müdürün Kişisel Çekiciliği

Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü üzere okul müdürünün kişisel çekiciliği ve karizması öğretmenin müdürle özdeşim kurmasını sağlamaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere müdürün daha önce katılımcının öğretmeni olması da müdüre bir etkileycilik katmaktadır. Bu da özdeşim gücünün uzun süreçlerden sonra meydana geldiği yorumunun yapılmasını anlamlı kılabilir.

Hem kişisel bir karizması saygınlığı da vardı üzerimizde. İnsanın babası bile bu kadar etkili olmaz. (Hızır)

Benim üzerimde bıraktığı etkisiydi; kişisel karizmasıyla, oturuşuyla, kalkışıyla, daha önce öğretmenim oluşuyla... Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu. (Duygu)

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu gücün yüksek düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda yer alan “İnsanın babası bile bu kadar etkili olmaz.” ifadesi bu gücün etkisini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise normalde yapmak istenilmeyen bir şeyin bu güçle yapılabildiği görülmektedir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olmaktadır.

... insanın babası bile bu kadar etkili olmaz. (Hızır)

Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu. (Duygu)

Benzer Fikirlerle Sahip Olma

Okul müdürü öğretmenin zaten zihninde olan bir şeyi öğretmende istediğinde öğretmen bu durumda özdeşim gücüne maruz kalmaktadır. Öğretmen sahip olduğu fikre müdürün de sahip olduğunu gördüğünde müdürle özdeşim kurmaktadır. Bu durum da aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmenin verilen görevi daha kolay ve isteyerek yerine getirmesine neden olmaktadır.

Mesela diğer güç kaynaklarına baktığınız zaman hep siz istemediğiniz halde ya da çok aşırı istekli olmadığınız halde ikna ile zorla vs. yaptırmaya çalışırken birden bakıyorsunuz sizinle aynı şeyi düşünüyor, aynı şekilde yapılmasını istiyor ve burada insanlar daha içten çalışır bence. (Barış)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretmeni mutlu etmektedir. Öğretmenin motivasyonunu ve dolayısıyla performansını artırmaktadır. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceğine olan inanç, öğretmende daha sonradan yapılacak işlerde de müdürün desteğinin alınacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan duyguların olumlu anlamda gelişmesini sağlamaktadır. Aşağıdaki alıntıda bu durum “Daha hevesle çalışmak” olarak ifade edilmiştir.

Öyle bir ortamda insan mutlu oluyor. Çünkü senin de istediğin bir şey yapılacağından dolayı daha çok istekli oluyorsun. Sen de bilirsin ki; bir şeyler yaptığın zaman idare de arkandadır çünkü. Aynı doğrultuda düşündüğümüz için de daha hevesle çalışır insan. (Barış)

Kategori 7: Kişisel Zorlayıcı Güç

Müdürün güç temelini algılama yollarından biri de kişisel zorlayıcı güçtür. Bu güç temeli dört katılımcı tarafından algılanmıştır. Bu güç temeli, genel olarak müdürün öğretmeni kişisel olarak cezalandırmasından ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmasından kaynaklanmaktadır. Kişisel zorlayıcı gücün kaynakları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Kişisel Olarak Cezalandırmak

Öğretmenin daha önceki davranışlarından dolayı öğretmeni cezalandırma niyetinde olan ve bundan dolayı kişisel olarak öğretmeni cezalandıran müdürün güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Müdürün kişisel cezalandırma araçları olarak sürekli izin alan öğretmene üzüldüğünü belli etmeyi, kırgınlık göstermeyi, öğretmenin selamını almamayı ya da öğretmene selam vermemeyi kullanabildiği görülmüştür. Müdürün kişisel cezalandırma araçları aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

Bazı insan vardır şöyle bir baktığı zaman söze gerek kalmaz. Yani müdürümüz o tarz bir insandı; sürekli izin alan arkadaşlara karşı üzüldüğünü belirten bir ifadesi vardı. Fırçalama değil yani bir kırgınlık gibi diyelim bir ifadesi oluyordu. Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi. (Sevda)

O anda selamını almadığı zaman ya da sana selam vermediği zaman sanki seni değersizleştirmeye çalışıyor. Ben senin amirinin canım isterse alırım o selamı canım istemezse almam gibi davrandı. Bunu değer vermemek olarak görüyorum. Bu muhtemelen bir cezalandırma aracıdır; yani bir gün öncesinden ya bir şeye kızmıştır ya bir şey olmuştur, hoşlanmadığı bir şey yapmışsındır veyahut da bir gün öncesinde 5-10 dakika gecikmişsindir, onu söylememiştir, içinde kalmıştır filan ondan öyle davranıyor. Cezalandırmaydı yani. Hem makamından aldığı güç hem de kendi kişisel hesaplarını bir şekilde bizi cezalandırmak için kullandı. Daha önceki yaşadığı şeylere karşılık üzerimizde bir baskı kurdu. İdareci olduğunu, bizim amirimiz olduğunu, egolarını tatmin etmek niyetinde olduğunu gösterdi. (Ebru)

Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere bu güç temelini kullanıldığına şahit olan öğretmen müdürün hoşlanmadığı şeyleri yapmaktan kaçınmaktadır. Bu da özellikle izleyici konumunda olan öğretmeni disipline edebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise kişisel zorlayıcı gücün, öğretmeni daha ciddi anlamda etkilediği hatta öğretmenin okula olan bağlılığını azalttığı görülmektedir.

Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi. O yüzden de müdürün kızabileceği bir şey yapmadım. (Sevda)

Bu beni çok kötü etkiliyor. Etkilendim o zaman için ve bundan sonra kullanacak olması da beni çok kötü etkiler. Hak etmedim diye düşünüyorsun. O yüzden de olumsuz etkileniyorsun yani şu his geliyor bir an için; ben seneye tayin alıp gideyim. (Ebru)

Öğretmeni Takdirden Mahrum Bırakmak

Okul müdürü öğretmenin ödüllendirilmeyi beklediği durumlarda öğretmeni ödüllendirmiyorsa öğretmen cezalandırılmış hissetmektedir. Bu durumda ortaya çıkan güç temeli kişisel zorlayıcı güç olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmen yapılan bir iş sonunda müdürden kişisel olarak iltifat edilmek, halinin hatırının sorulması gibi takdir edici davranışlar görmeyi beklerken; müdür öğretmeni bu takdirden mahrum bırakarak öğretmenin alınmasına sebep olmuştur. Bunun da öğretilerde cezalandırılmak algısı oluşturduğu görülmektedir.

Şu an ne iş olduğumu hatırlayamıyorum tabi ama dün bir iş yapılmıştı birlikte yapmıştık. Diğer arkadaşlara çok mu yorulduğunu diye sordu; ama ben de çok yorulmuşum bayağı bir yorulmuşum; bana böyle bir şey sormamasından dolayı an için bir alınganlık yaptım. Belki ben de oradan küçük bir iltifat gibi ya da bir sormak gibi bir şey beklemiştim. Çünkü o gün ikimiz birlikte çalışmıştık; ikimiz birlikte yorulmuştuk. Ona yorulduğunu mu diyerek aslında onu ödüllendirdi ve beni de bu ödülün mahrum bıraktı. Yani on an ikimize birden yapmayarak. (Gülseren)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere yerine getirilen görevlerin ardından takdir görmemek öğretmen tarafından istenmeyen bir davranıştır. Ayrıca öğretmenin beklentilerinin gerçekleşmemesine bağlı olarak olumsuz tutum geliştirdiği ve motivasyonun düştüğü görülmektedir. Öğretmen bu tür durumlarda motivasyonun düştüğünü aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi ifade etmiştir:

İnsan bir şey yaptığında bunun sonucunda böyle şeyler bekliyor. Bu çalışan öğretmenler için olsun, hizmetliler için olsun insanoğlu istiyor. Yani bir arkadaşına ne kadar iyisin, öğrencilerle aran ne kadar iyi, öğrenciler seni ne kadar da seviyor diye söyleyebilir. Değilse bile bunu motive etmek için söyleyebilir ya da hizmetlere arkadaşlara ne kadar iyi yapmışsınız gibi söyleyebilir. Yani bunu insan istiyor; bu tür şeylerin olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum. Çünkü ben olumlu şeyler duyduğum zaman daha çok motive oluyorum; olumsuz şeyler duyduğum zaman motivasyonum düşüyor. (Gülseren)

Kategori 8: Uzmanlık Gücü

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temelini algılama yollarından biri de uzmanlık gücüdür. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır.

O konudaki uzmanlığını, yeterince hâkim olmayan arkadaşlara karşı bir baskı aracı olarak kullanması söz konusu. Gücünün kaynağı buydu bence; mevzuatı hepimizden iyi bilmesiydi. (Buse)

Bunlar sizin iyiliğiniz için dediği zaman bir bildiği vardır diye ikna oluyorduk. İnaniyorduk, o şekilde yapmaya çalışıyorduk. Hem de yönetmenlikte böyle bir şey varmış diye; müdür sonuçta yönetmeliğe hakimdir diye kabulleniyorduk. Hani onun uzmanlığına güvenerek itaat ediyorduk. Yani böyle oluyormuş demek ki; bu işler yönetmenlikte olmasaydı müdür zaten söylemezdi diye kabul ediyorduk. (Abdullah)

Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere uzmanlık gücünün korku verici bir yanı vardır. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskı da oluşturabilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasıyla birlikte müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücü de azalmaktadır.

Yani müdürlerimiz mevzuata bizden daha hâkimler; çünkü sürekli bu problemlerle karşılaştıkları için, sürekli yönetmeliklerle falan ilgili oldukları için, böyle sorunlarla da karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını çok iyi biliyorlar. Ama biz ayda yılda bir karşılaşıyoruz ve az çok biliyoruz. Acaba öyle miydi böyle miydi diye hiçbir zaman kesin bir kanaate varamıyoruz. Yani müdür A'dan Z'ye her şeyi bildiği için bazen bu konuda da üzerimizde bir hâkimiyet kurabiliyor. Birkaç yerde tereddütte kalsanız bile yine de buna rağmen müdürün o konudaki uzmanlığına güvenerek; acaba yanlış mı biliyorum gibi bir hisse kapılıyorsunuz. Yani bazen yönetmeliğe hâkim olmalarını, bu konudaki uzmanlıklarını baskı unsuru olarak kullanabiliyorlar. Yani bu baskı sonucunda da bir tedirginlik hissediyorsunuz; ya bildiklerim doğru değilse hissine kapılıyorsunuz. ...eğer biz de haklarımızı onun kadar iyi bilseydik müdür bunu bize karşı kullanmaya çalıştığında üzerimizde baskı hissetmeyecektik. (Buse)

Şimdi en başta pek olumsuz hissetmiyorsun işler bu şekilde işliyor inancındasın. Ama daha sonra daha rahat bir ortama, daha anlayışlı bir müdüre düşünce, yönetmeliklerin de tam olarak öyle olmadığını öğrenince eziyet çekiyormuşum diyorsun. (Abdullah)

Kategori 9: Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Okul müdürünün gücünün temelini algılama yollarından biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretilimde müdürünü zor durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet duygusunun oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği sonucu ortaya çıktığı görülmektedir.

Karne günü gelmiş artık karneler çıkmış. Sağ olsun durumu toparlamıştı; tamam demişti hallederiz. Ondan sonra şaka yollu filan da demiştim; tamam bugün ne istersiniz yapacağım, bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. Ona karşı kendimi çok mahcup hissettiğim için gerçekten yapardım; çünkü o an kıza bile, kızma gibi bir hakkı var mı yok mu bilemiyorum ama kıza bile haklıydı bence. Çok mahcup olmuşum. ... Müdürümü zor durumda bırakmışım. Gerçekten çok mahcup olmuşum. Tamam demiştim çay getireyim mi size diyerek şaka yapmışım; bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. O da öyle bir gündü. (Buse)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli öğretmeni ekstra çaba sarf etmeye yönlendirmektedir. Hatta öğretmen mahcubiyetini gidermek için müdürün kişisel görevlerini bile müdür adına yerine getirmeyi göze almıştır. Burada bu güç temelini kaynağının esasında güce maruz kalan tarafından oluşturulduğu yorumu yapılabilir.

Öyle deyince çok mutlu olmuşum. Yani demekki halledilebilir bir şey demiştim ve rahatlamışım. Mahcubiyetimi gidermek için o gün bütün işlerini yapmak istedim. (Buse)

Tartışma ve Öneriler

Bir okul müdürünün güç temeline ilişkin öğretmen algılamalarının kaç farklı türden olduğunu ve bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu fenomenografik araştırma ile katılımcıların bir okul yöneticisinin güç temelini dokuz farklı şekilde algılayabildikleri ortaya konmuştur. Bu farklı algılama yolları tanımlayıcı kategorilere ayrılarak gösterilmiştir. Kategoriler sıralanırken en fazla katılımcı tarafından algılanan güç temelinden başlanarak sıralama yapılmıştır. Algılanan farklı yollardan biri kişisel ödül gücüdür. Polat (2010), Helvacı ve Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014) ve Vatansever de (2017) ödül gücü kullanımının “çok” düzeyinde kullanılan güç temelleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özaslan (2006) üniversite ortamında yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının ifadeleri doğrultusunda, bölüm başkanlarının en fazla ödül gücünü kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yaptıkları araştırmada ödül gücünün en az düzeyde kullanılan güç temeli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yorulmaz da (2014) ödül gücünün en az düzeyde kullanıldığını tespit etmiştir. Burke ve Wilcox’la (1971) birlikte Yorulmaz’ın (2014) araştırması hem okuduğunuz bu araştırma sonuçlarının hem de yurtiçi araştırmalarında ulaşılan sonuçların aksini gösteren bir çalışmadır. Bu sonuç gücün yöneticiden yöneticiye, kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir. Okuduğunuz bu araştırma en fazla kullanılan güç temellerini ortaya koymak amacıyla yapılmamış olup; müdürün güç temelini algılanmasındaki farklı yolların ortaya konulması amaçlanarak yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde en fazla frekansla dile getirilen güç temeli olarak ödül gücünün alt boyutlarından olan kişisel ödül gücü olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek frekansla ödül gücünü dile getirmesi, Türkiye’de okul müdürlerinin en çok ödül gücü kullandığı anlamına gelmez. Nitel araştırmalardan böylesi genellemeler elbette yapılamaz. Öte yandan ödül gücünün varlığına rastlanmış olması bile söz konusu güç temelini evrensel bir nitelik taşıdığına işaret eden bir bulgu olarak yorumlanabilir. Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri bu gücü müdürün takdir yoluyla uygulamasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almaya bağlı mutluluk duymasını sağlamak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada kişisel ödül gücünün motivasyonu ve örgütsel bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akgül (2013) de ödül gücünün örgütsel bağlılığı artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Okuduğunuz bu araştırma bulguları kişisel ödül gücü kullanımının motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Benzer bir şekilde Polat (2010) da kişisel olsun ya da olmasın, ödüllendirmenin her türlü ödülün motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kişisel ödül gücünün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde bu güç kullanımının örgüt ortamında olumlu hava oluşturduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenin ödüllendirilmeye bağlı olarak ruh dünyasında olumlu duygular geliştirmesinin ve bunu da iş ortamına, iş arkadaşlarına, öğrencilere vs. yansıtmasının sonucu olarak yorumlanabilir. Araştırmanın bu boyuttaki bulguları, kişisel ödül gücünün genel olarak katılımcıları olumlu etkilediğini ve kullanılmasının katılımcılar tarafından doğru bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün de katılımcılar tarafından algılandığını göstermektedir. Bulgular, yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün ortaya çıkmasına neden olan iyiliklerin katılımcılar üzerinde uzun süreli bir etkisinin olduğu ve yerine getirilmesi istenen görevlerin mümkün olduğunca yapılmasını sağladığı görülmektedir. Ayrıca işleri severek yapmaya bağlı olarak motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir güç temeli olarak görülmekle birlikte, yapılan iyilikler sonucunda öğretmende oluşan borçlu hissetme duygusunun,

müdür tarafından “nasıl olsa beni kırmaz” düşüncesiyle kötüye kullanılmasının katılımcılarca doğru bulunmadığı da anlaşılmıştır. Bu güç temeline ilişkin bir diğer bulgu ise, okul müdürünün yaptığı iyiliklerin öğretmene borçlu hissettirmenin yanında baskı hissetmesine de sebep olabildiğidir. Bu baskı, öğretmenin müdürü henüz tanımamasına, nasıl birisi olduğunu bilmemesine bağlı olarak iyiliğin karşılığında ne isteyeceğine ilişkin endişelenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmen yapılan iyiliğe karşı minnet duymakta ancak karşılığında istenecekler konusunda baskı hissetmektedir.

Katılımcılar tarafından algılandığı görülen diğer bir güç temeli de bilgi gücüdür. Aslanargun (2009) bilgi gücünün ilköğretim okullarında ve liselerde müdürler tarafından en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırken Pars (2017) ise okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bilgi gücünün müdürler tarafından orta düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar da tıpkı bu araştırma gibi bilgi gücünün varlığına işaret etmişlerdir. Okuduğunuz bu araştırmada katılımcıların bilgi gücünün etkisine ilişkin ifadeleri, öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapılmasının öğretmenin tereddütlerini gidererek görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonun artmasını sağladığını göstermektedir. Polat da (2010) bilgi gücünün motivasyonu artıran bir güç temeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık uygulandığı düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil tutum sergilediği algısının gelişmesini sağladığı görülmektedir. Pars (2017) da bilgi gücünün düşük düzeyde olsa da örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları içerisinde geçen katılımcı ifadelerine dayalı olarak, bilgi gücünün müdür tarafından kullanılmasının katılımcılarca doğru bulunduğu ve onlar üzerinde olumlu yönde kalıcı değişikliğe neden olabildiği söylenebilir. Ayrıca bilgi yoluyla ikna edilen öğretmen üzerinde gücün etkisinin, müdürün öğretmenle aynı ortamda olmasından bağımsız olarak devam ettiği de görülmüştür. Bu durum Raven’ın (1993) güç temellerine ilişkin bağımlılık ve denetlenme ihtiyacına dayalı sınıflandırmasında bilgi gücünü, güç sahibine bağımlılığa ve güce maruz kalanın denetlenmesine gerek olmayan güç temelleri kategorisine dahil etmesinin doğruluğunu ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere öğretmenler okul müdürlerinin gözü önünde çalışmazlar ve bu nedenle de mesleğin gereği olan davranışları gösterip göstermediklerinin ilk amirleri tarafından etkili bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesi diğer pek çok mesleğe nazaran çok daha zordur. Bu çalışma koşulları altında öğretmenlerin yönlendirilmesinde okul yöneticisinin varlığına ve onun denetimine bağımlı olmayan bir güç temelinin esas alınması gerekir ki bilgi gücü de bu gereksinimi tam olarak karşılar. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde bu araştırmanın bilgi gücüne ilişkin bulgularına, bu güç temelinin yönetim sürecinde sağlayacağı avantajları fark etmeleri için değinilmesi yerinde olur.

Katılımcıların araştırmanın odağını oluşturan fenomene ilişkin algılamalarından diğeri ise pozisyona dayalı meşru güç algılamasıdır. Bu güç temeli formal ya da informal sosyal bir yapı içerisinde daha yüksek statüdeki bireyin isteklerine uyulması yönündeki sosyal kabulden kaynaklanır (Raven, 2008). Bu araştırmanın bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün iki şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir: Birinci olarak, okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucunda; ikinci olarak, katılımcıların okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucunda. Pozisyona dayalı meşru güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda katılımcıda ayrımcılığa maruz kalmaya bağlı mağduriyet algısı oluşturduğu ve

bunun da örgütsel adalet algısına zarar verdiği görülmüştür. Ayrıca bu güç temelini okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği de görülmüştür. Ancak bir konuda müdürden imtiyaz talep eden bir katılımcının ifadesinde, okul müdürü pozisyonuna dayalı meşru gücünü öğretmenin aleyhine kullandığı ve bunun sonucunda o an istediğini alamasa bile öğretmende müdürün adil olduğu algısının artmasına ve buna bağlı olarak kendini güvende hissetmeye neden olduğu görülmüştür. Bu iki sonuç, pozisyona dayalı meşru gücün adil kullanılmadığı durumlarda örgütsel adalet algısına zarar verdiği; adil kullanıldığında örgütsel adalet algısına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde pozisyona dayalı meşru gücün, bilgi gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumu gösteren katılımcının ifadesinde, pozisyonuna dayalı gücünün meşruiyetini ön planda tutarak öğretmenin fikrini değiştirmeye çalışan müdürün ilk etapta olumsuz bir izlenim bıraktığı görülürken; sonrasında müdürün yapılmasını istediği şeyin neden yapılması gerektiğiyle ilgili öğretmene sunduğu mantıksal argümanlarla birlikte öğretmenin ikna olduğu ve fikrini değiştirdiği görülmektedir. Araştırma bulguları neticesinde öğretmenin sahip olduğu; her organizasyonun yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi, öğretmenin gücü meşru görmesini sağladığı görülmektedir. Özellikle gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediği düşüncesi gücü meşru görmede etkili olmaktadır. Araştırma bulgularına göre okul müdürünün yaşı da öğretmenin gücü meşru görmesinde bir etkidir. French ve Raven'ın 1959 tarihli metninde de yaşın gücü meşru görmede etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları neticesinde okul müdürünün işini doğru yapması ve adil olması da gücün meşru olarak görülmesini sağladığı ve müdüre olan saygınlığa bağlı olarak onun etkileme davranışlarına meşruiyet atfettiği görülmektedir.

Araştırma bulguları içerisinde rastlanan, müdürün güç temelini ilişkin bir diğer algılama ise, kişisel olmayan zorlayıcı güç temeli algılamasıdır. Katılımcı ifadelerine göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesi, üçüncü tarafın gücünü kullanarak baskı kurması, mevcut düzeni değiştirme, istenmeyeni dayatma ya da idari cezalarla tehdit etmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yürüttükleri çalışmalarında, kişisel olmayan zorlayıcı gücün üst kategorisi olan zorlayıcı gücün orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Aslanargun (2009), Helvacı ve Kayalı (2011), Altınkurt vd. (2014) ve Özhan (2016) zorlayıcı gücün en az kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırlarken Pars (2017) ise aksine, zorlayıcı gücün en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma da geçmiş yıllarda yürütülmüş araştırmalar gibi bu güç temelini varlığına yönelik öğretmen algısını ortaya koymuştur. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin bulgular bu güç temelini öğretmende müdüre karşı öfke duymaya, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olabildiğini göstermektedir. Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdürün davranışının katılımcılar tarafından saygısızlık olarak görülmekte olduğu ve özellikle yeni gelmiş bir idareciye fazla görülen bir davranış olduğu da anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğretmen tarafından okula yeni gelen idarecilerden daha ılımlı davranışlar beklenmektedir. Katılımcı ifadeleri, zorlayıcı güç kullanımının okulun genel işleyişine fayda sağlamayan ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalan bir uygulama olarak algılandığını göstermiştir. Polat (2010) da zorlayıcı gücün motivasyonu azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bulgularda açıkça görüldüğü üzere, kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdür yetersiz olarak algılanabilmektedir. Bu güç temelini kullanan müdürün yetersiz olarak algılanmasının sebebinin müdürün yönetmeyi bilmemesi ve ileride zarar vereceği algısı olarak görülebilir. Çünkü katılımcı Nurfer “olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının, öğretmenin okulunda daha fazla çalışmak istememesine, müdürüne karşı nefret duyguları geliştirerek onun okula olan bağlılığını azaltabileceğine işaret eden bulgulara rastlanmıştır. Bu güç temelini, özellikle sıkça kullanılması durumlarında, öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği de görülmüştür. Ayrıca başka bir katılımcının ifadelerinden elde edilen bulgulara göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün tekrar eden şekilde kullanılmasının, öğretmen tarafından hoş karşılanmadığı, sürekli tehdit edildiğinde motivasyonunu düşürdüğü, hatta dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilediğine işaret eden bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular Uçar'ın (2016) örgütsel depresyonla ilgili çalışmasındaki bulgularla tutarlıdır; Uçar'a (2016) göre zorlayıcı güç kullanımı örgütsel depresyonu artırmaktadır. Bu araştırmanın kişisel olmayan zorlayıcı gücün olumsuz etkilerine ilişkin bulguları, okul müdürlerini bu güç temelini esas almaya götüren süreçlerin detaylı incelemesinin gerekli olduğunu hissettirmektedir. Gelecekte yapılacak, okul yöneticilerinin de katılımcı olarak yer alacakları, gömülü kuram deseninde araştırmalar söz konusu fenomene ilişkin mevcut bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilirler.

Araştırma bulguları içerisinde kendini gösteren, okul müdürünün güç temeline ilişkin algılamalardan biri de özdeşim gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluşta yürüttükleri araştırmalarında özdeşim gücünün en az düzeyde kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları özdeşim gücünün, müdürün özverisi ve okula olan faydasından, ideal yönetici oluşundan, kişisel çekiciliğinden ve müdürün öğretmenle benzer fikirlere sahip olmasından kaynaklanabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin zihninde var olan düşünceleri müdürde görmesi de müdürle özdeşim kurmasına neden olabilmektedir. French, Raven ve Cartwright, 1959 ve Raven (2008) özdeşim gücünün güce maruz kalanın güç sahibiyle benzerlik kurma isteğine, model olarak görmesine, güç sahibinin çekiciliğine bağlı olarak yakınlık kurma isteğine, güç sahibinin yaptıklarının benzerini ya da daha iyisini yapmaya çalışmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları neticesinde özdeşim gücünün öğretilerde motivasyon artışı ve fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün öğretmeni mutlu ettiğini, daha hevesle çalışmasını sağladığını ve dolayısıyla öğretmenin performansını artırdığını göstermiştir. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceği inancı, öğretilerde daha sonradan yapılacak işlerde müdürün yanında olacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan güveni ve bağlılığı artırmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) da yürüttükleri bir çalışmada özdeşim gücünün örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına ve müdürle birlikte okula katkı sağlama isteğine neden olmaktadır. Ayrıca müdürün görevlerini özveriyle yerine getirmesi öğretmenler tarafından müdürün ideal müdür olarak algılanmasını sağlamaktadır. Müdürü ideal olarak görme sonucunda öğretilerde müdüre benzeme isteği meydana gelmektedir. Özdeşim gücünün genel etkisi olarak bu gücün, güce maruz kalanın güç sahibinin istediklerini yerine getirmesini sağlamakta olduğu görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün yüksek düzeyde etkileme potansiyeli olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilgi gücüyle birlikte kullanıldığında özdeşim gücünün, etkisinin artarak yerine getirilmesi gereken görevin öğretmen tarafından daha kolay kabullenilebildiği görülmüştür. Öztaş (2018) da okul müdürlerinin kendi güç temellerine ilişkin algılamalarını ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmasında özdeşim gücünün varlığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan birinin de kişisel zorlayıcı güç olduğu görülmektedir. Bu güç temelinin genel olarak kişisel olarak cezalandırmak ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmak şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Kişisel zorlayıcı güç kullanımı öğretmenin olumsuz tutum geliştirmesine ve motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Polat (2010) kişisel zorlayıcı gücün üst boyutu olan zorlayıcı gücün motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı ifadeleri bu güç kullanımının doğru bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca bu gücün kullanımı, öğretmenin okula olan bağlılığının azalmasına bağlı olarak okuldan ayrılmak istemesine sebep olmaktadır. Akgül (2013) de düşük düzeyde de olsa zorlayıcı güç kullanımının örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma verileri kişisel zorlayıcı gücün kullanılmasının, öğretilerde müdürün beklentilerine uymayan davranışlardan kaçınma etkisi olduğunu göstermiştir. Bu kaçınma etkisi gücün olumsuz etkilerinden kaçınmak olarak görülebilir. Çünkü kişisel zorlayıcı gücün etkisi olumsuz yöndedir ve öğretmenin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Olumsuz etkilerden kaçınmak isteyen öğretmen müdüre karşı uyma davranışı göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan diğeri de uzmanlık gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) uzmanlık gücünün en fazla kullanılan güç temeli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum Burke ve Wilcox'un (1971) araştırmalarını kamuya ait bir sağlık kurumunda yürütmesinin ve sağlık sektöründe uzmanlığın belirgin bir güç olmasının sonucu olarak görülebilir. Katılımcı ifadelerine göre bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların uzmanlık gücünün etkisine yönelik ifadelerinde bu gücün öğretilerde korkuya sebep olabileceği görülmüştür. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskıya da neden olabilmektedir. Bu araştırmada uzmanlık gücüne yönelik olumsuz etkilerin aksine Altınkurt ve Yılmaz (2011) uzmanlık gücünün örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasıyla birlikte müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücünün de azaldığı görülmüştür.

Okul müdürünün gücünün temeline yönelik algılamalardan biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Katılımcı ifadelerinde uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretilerde müdürünü zor durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği (Raven, 1993) sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Bu güç temeli güç sahibinin istediklerini yerine getirmede öğretmenin ekstra çaba sarf etmesine neden olmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde müdürlerin güç temelinin öğretmenleri etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçları, etkili yönetimi gerçekleştirmek açısından, okul müdürlerine yönelik eğitim programlarında kullanılabilir. Özellikle bilgi gücünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi ve motivasyonu artırması bakımından önemi okul müdürlerine kavratılmalı ve kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya ili Merkez ilçelerinden seçilmiş 20 öğretmenin güç kullanımına ilişkin ifadeleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın nitel bir araştırma olmasından dolayı sonuçlarının ilgili çalışma grubuna yönelik olması ve genellenememesi de araştırmayı sınırlayan etkenlerden biridir.

Kaynaklar / References

- Afzalur Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *The Journal of psychology*, 120(5), 465-472.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Bilim Dalı, Edirne.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Barnard, A., McCosker, H. and Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226.
- Barnes, B. K. (2015). *Exercising influence: a guide for making things happen at work, at home, and in your community* (Ed. 3). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bowden, J. A. and Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Burke, R. J. and Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 3(2), 183.
- Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi (Cilt 9). (1986). *Etki*. İstanbul: Milliyet Yayınları. s.4814.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel aldanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corbett, J. M. (1994). *Critical cases in organisational behaviour*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press LTD.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... and Stephanou, A. (1989). Assessing understanding: A phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Erchul, W. P., and Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- French, J. R., Raven, B. and Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics Of Organization Theory*, 7, 311-320.
- Gemmill, G. R. and Wilemon, D. L. (1972). The product manager as an influence agent. *The Journal of Marketing*, 36(1), 26-30.
- Hinkin, T. R., and Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal Of Applied Psychology*, 74(4), 561.
- Jackson, N. and Carter, P. (2007). *Rethinking organisational behavior: A poststructuralist framework*. London: Pearson Education.
- Karakaş, A. ve Kırbaç, M. (2019). Müdürlerin güç temelini öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 36-65.
- Helvacı, M. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 255-279.

- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Larsson, J., and Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Press.
- Mann, M. (1986). *The Sources of Social Power: Volume 1, A History of Power from the Beginning to AD 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality, in Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Routledge, London, pp. 140-160.
- Marton, F. (1994, November). The idea of phenomenography. In *Conference Proceedings, Phenomenography: Philosophy and Practice QUT, Brisbane* (pp. 7-9).
- Marton, F. and Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*. 24(4), 335-348.
- Marton, F. and Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher education*, 8(4), 471-486.
- Orgill, M. (2012). "Phenomenography", in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002), "Phenomenography as a research method in management research", available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf>
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Anabilim Dalı, Konya.
- Özaslan G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 220-235.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations* (New Ed.). Boston: Harvard Business Press.
- Podsakoff, P. M. and Schriesheim, C. A. (1985). Field Studies of French and Raven's Bases of Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 97(3),387-411).
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Raven, B. H. (1992). A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(2), 217.
- Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x

- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., and Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332.
- Salancik, G. R. and Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47-65.
- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R., and Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305-319.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Türk Dil Kurumu. (2006a). *Kontrol etmek*. (Türk Dil Kurumu) Mart 8, 2018 tarihinde tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa05d86411326.23103517 adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu. (2006b). *Etki*. (Türk Dil Kurumu) Temmuz 12, 2017 tarihinde tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118183 adresinden alındı.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkiisel tarama modeli*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.
- Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. (T. Parsons, Dü., A. M. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: The Free Press, Glencoe, Illinois & The Falcon's Wings Press.

Yazar

Ahmet KARAKAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisidir.

İletişim

Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Merkez/Kilis

E mail: ahmetkarakas@kilis.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The aim of this research is to find ways to make use of the expressions of teachers who are working in public schools; to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers and to examine perceived conceptions in the context of the relevant field.

This research will shed light on how many different ways the power bases of managers in schools in Turkey are meant by teachers and the effects of perceived power bases on teachers. Thus, it is seen as important in terms of making a remarkable contribution to both national and international literature by providing a better understanding of power phenomenon in school.

Methodology. In this research, phenomenological design is used within the scope of qualitative research methodology. The use of this research method was preferred in terms of suitability for the purpose of the research. Because, in the research, it is aimed to reveal how many different teachers perceive the power basis of the principals and the expectations of about the use of power.

Result. As a result of the phenomenological analysis of interviews with 20 teachers, it was seen that the power basis of the principal was perceived in nine different ways. The conception of the power determined by the research findings in nine different ways are as starting from the most perceived by teachers; personal reward power, legitimate power of reciprocity, informational (persuasive) power, legitimate position power, impersonal coercive power, referent power, personal coercive power, expert power and legitimate power of equity.

Discussion and Conclusion. One of the different ways is the personal reward power. This power base was perceived by 14 participants. Polat (2010), Helvacı ve Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014), and Vatansever (2017) concluded that the use of reward power is among the highly used power bases. Burke and Wilcox (1971) and Yorulmaz's (2014) research are studies that show the opposite of the results of the research you have read. This result can be interpreted as the power vary from manager to manager and from institution to institution. As a result of the research findings, it has been concluded that the use of personal reward power affects motivation, performance and organisational commitment positively. In addition, it was seen that this power use could create positive atmosphere in the organisational environment in the participant statements about the effect of personal reward power.

The findings of the research show that the legitimate power reciprocity is one of the bases of power perceived by the participant. This power base was perceived by 13 participants. The fact that this power base is the most perceived power base after the personal reward power can be seen as a result of the fact that this power is based on the goodness of the power and that the rewarding causes the desire to respond depending on the good. It has been concluded that the goodness that leads to the emergence of legitimate power of reciprocity is able to establish a long-term effect on the teachers and then leads to the fulfillment of the tasks required to be fulfilled. In addition, it was concluded that increasing the motivation due to doing the job. Although seen as a positive power base; it is understood that the feeling of debt in the teacher as a result of the favors made is not correct by saying that he does not break me.

Another power base that emerged as a result of the research findings was informational (persuasive) power and was perceived by 13 participants. Aslanargun (2009) concluded that

informational (persuasive) power is one of the most used power bases by principals in primary schools and high schools, whereas Pars (2017) concluded that informational (persuasive) power is used at medium level.

One of the participants' perceptions of the phenomenon constituting the focus of the research is the perception of legitimate position power. This power base was expressed by 11 participants. This basis of power in a formal or informal social structure to comply with the wishes of the individual's status is caused by social acceptance (Raven, 2008). As a result of the research findings you have read, it has been observed that the legitimate position power has emerged in two ways. First, the school principal's position, rules, laws, regulations, highlighting the legitimacy of the request by highlighting the result; secondly, it was seen that the teachers thought that the school principal's position or powers were legitimate.

As a result of the findings of the research, another perception of the power base of the principals is the perception of impersonal coercive power. According to the participant's statements, impersonal coercive power; it is seen that the principal feels that he / she is watching his / her movements in every way, that he / she put pressure on the power of third parties, changing the existing order or threatening the imposition of the unwanted and threatening with administrative penalties.

One of the perceptions of the school principal on the basis of power as a result of the research findings is the perception of referent power. In a study conducted by Burke and Wilcox (1971) in a public service organization, they concluded that referent power is one of the least used power foundations.

As a result of the research findings, one of the perceptions of power of the principal is the personal coercive power. It has been seen that this power basis is generally punished as a personal punishment and depriving the teacher of discretion. The use of personal coercive power causes the teacher to develop negative attitudes and decrease his motivation. Polat (2010) concludes that the coercive power, the upper dimension of personal coercive power, reduces motivation. Participant statements show that this power use is not correct. In addition, the use of this power causes the teacher to want to leave the school due to the decrease in the commitment to school. Akgül (2013) also concludes that the use of coercive power at a low level reduces organizational commitment.

According to the findings of the research, one of the principal's perceptions of the power base is expert power. Burke and Wilcox (1971) demonstrated that the expert power was the most commonly used power base. This can be seen as the result of Burke and Wilcox conducting their research in a public health facility and a significant power in the health sector.

One of the perceptions based on the power of the school principal is legitimate power of equity. It was seen that legitimate power of equity by the participant statements emerged as a result of the desire of embarrassment and the desire to eliminate this embarrassment. Exposure to the power of the participant expresses the effect of legitimate power of equity. In fact, this use of power makes the teacher extra effort to fulfill the demands of the power owner.

Proje Tabanlı Öğretimin Fen Laboratuvarı Dersinde Kullanımının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluating the Use of Project Based Teaching on the Science Laboratory Course According to the Views of the Classroom Teacher Candidates

Gamze Karaer**

Ersin Karademir***

Özden Tezel****

To cite this article/ Atıf için:

Karaer, G., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2020). Proje tabanlı öğretimin fen laboratuvarı dersinde kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 73-95. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.4m

Öz. Bu çalışmanın amacı, "Proje Tabanlı Öğretim (PTÖ)" uygulamalarının fen laboratuvarı dersine etkisinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak 36 öğretmen adayına fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları II dersi kapsamında proje tabanlı öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu öğrencilere uygulamadan önce ve uygulamadan sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, PTÖ yöntemi sayesinde fen laboratuvar uygulamalarının zenginleştiği ve öğretmen adaylarının proje yapım aşamalarını öğrendikleri belirtilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları lisans dersleri haricinde diğer fen bilimleri ya da öğretimi ile ilgili dersleri proje tabanlı öğretim yaklaşımı ile planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen laboratuvarı, proje tabanlı öğretim, sınıf öğretmeni adayları

Abstract. This study is to aim that evaluating of the project based instruction (PBI) activities effects on science laboratory course depending on the pre-service classroom teachers' opinions. This study was designed with the case study and 36 pre-service classroom teachers participated. The data was collected via "interview form towards science laboratory applications" Interviews were carried out two times before and after instruction. Qualitative data were analyzed by content analysis. Findings indicated that depending on pre-service classroom teachers' opinions PBI teaching method enriched science laboratory activities and increased their science laboratory attitudes and self-efficacy beliefs. Throughout the process, pre-service teachers learned how the project based instruction process conducted and their teaching strategies. Depending on these results, science-teaching process apart from science laboratory activities can be enriched by PBI method.

Keywords: Science laboratory, project based instruction, pre-service primary school teachers

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.10.2018

Düzeltilme Tarihi: 09.01.2020

Kabul Tarihi: 14.01.2020

* Bu çalışmanın kısa özeti; 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 28-30 Eylül 2016, Trabzon'da sunulmuştur. Bu çalışma ESOGÜ Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) komisyonu tarafından 2016/21A104 nolu proje tarafından desteklenmiş olup 1'nolu yazarın; 2,3'nolu yazarların danışmanlığında yürüttüğü tez çalışmasından üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Hakkâri Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gamzekaraer@hakkari.edu.tr ORCID: 0000-0002-0389-3938

*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: eekarademir@gmail.com ORCID: 0000-0002-8519-622X

**** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, E-posta: ozden.tezel@gmail.com ORCID: 0000-0002-9930-7058

Giriş

Fen bilimleri etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen bilimleri eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu önemden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen bilimleri eğitiminin kalitesini artırma çabasıdadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2017; MEB, 2018). Öğrencilere sunulan fen bilimleri öğretimi sayesinde, doğayı anlamlandırma, fen kavramlarını anlama, anlaşılabilir fen kavramlarının günlük hayata uygulanması ve bilimsel sorgulama becerilerinin kazanılması sağlanmaktadır (National Research Council [NRC], 2000). Fen bilimleri öğretimi ile hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi, soyut ve karmaşık olan fen kavramlarının anlaşılabilirliğinin artırılması ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkün olacağına inanılmaktadır ((Aydeniz, Cihak, Graham ve Retinger, 2012; Helman, Calhoon ve Kern, 2014). Bu yüzden 2004 ve 2013’de değişikliğe uğrayan fen bilimleri dersi öğretim programı, öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırabilecekleri ortam ve etkinliklerin tasarlanmasını amaçlamaktadır. Yapılandırıcılığa göre derslerde öğrencilerin etkin, öğretmenin ise rehber olduğu öğrenme ortamları alternatif öğretim yaklaşımları ile zenginleştirilebilir (MEB, 2013). Fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında probleme dayalı, proje tabanlı, işbirliğine dayalı ve argümantasyon temelli alternatif öğretim yöntemlerinin kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2017, 2018).Proje tabanlı öğretim (PTÖ) yöntemi de bahsedilen alternatif öğretim yöntemleri arasında yer alarak öğrencilerin problemleri aktif katılımıla çözmelerini sağlamaktadır (Doppelt, 2003; Krajcik, Blumenfeld, Marx ve Soloway, 1994). PTÖ öğrencilerin araştırma, problem çözüme, öğrendiklerini kullanarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan ve gerçek yaşama benzeyen işler üzerinde özgürce ürünler ortaya koyabildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2009). PTÖ yöntemi ile öğrenciler; yaşamsal becerilerini (bir toplantı yönetmek, bir bütçe hazırlamak, bir plân yapmak vb.), öz-yeterlilik inançlarını, teknolojiyi kullanma becerilerini, bilişsel süreç becerilerini (karar vermek, eleştirel düşünmek, problem çözüme), öz-denetim becerilerini (hedefler oluşturmak, işlemleri organize etmek, zaman yönetimi), öğrenmeye ilgilerini arttırabilirler (Korkmaz ve Kaptan, 2002) PTÖ yöntemi öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek problemleri soru sorarak, fikir yürüterek, gözlem yaparak, tahminde bulunarak, deney yaparak, veri toplayıp analiz ederek çözmelerini sağlamaktadır (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar, 1991; Westwood, 2006). Fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımları sayesinde öğrenciler, öğretim sürecinde aktif rol almaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarının etkililiği genellikle, geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırılarak araştırılmıştır (Aydoğdu, 2013; Çınar ve İlik, 2007; Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2002). Fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarının etkililiğini konu alan çalışmaların çoğunda; alternatif öğretim yaklaşımlarının etkililiği, geleneksel öğretim etkinlikleri ile deneysel çalışma yoluyla karşılaştırılarak bulunmuştur (Demirel ve Turan, 2010). Benzer şekilde fen bilimleri öğretiminde iki alternatif öğretim yaklaşımının etkililiği birbiri ile kıyaslanarak incelenmiştir. Örneğin; probleme dayalı öğrenme ile proje tabanlı öğrenme (Yıldırım, 2011), argümantasyon temelli öğrenme, laboratuvar temelli öğrenme ve problem temelli öğrenme yöntemleri kendi aralarında kıyaslanarak etkililikleri incelenmiştir (Aydın, 2013; Tüysüz, Demirel ve Yıldırım, 2013) Son yıllarda fen bilimleri öğretiminde alternatif öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar çoğunlukla; fen bilimleri öğretmenlerine, fen bilimleri öğretmeni adaylarına, fizik, kimya, biyoloji öğretmeni adaylarına ve ilköğretim öğrencilerine uygulanmıştır (Acar, 2011; Aksoy ve Doymuş, 2011; Balcı ve

Yenice, 2016; Frank ve Barzilai, 2004; Karaçalı, 2011; Suzuki, Yamaguchi ve Hokayem, 2015; Venvill ve Dawson, 2010; Yeh ve She, 2010). Hâlbuki 2013 yılında fen bilimleri öğretim programında yapılan değişiklikle; fen bilimleri derslerinin ilkökul üçüncü sınıftan itibaren uygulanmaya başlanması, fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarının yakından takip edilmesini, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları açısından da gerekli kılınmıştır. Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan'a (2016) göre, 2010 ve 2015 yılları arasında fen öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde ve fen bilimleri laboratuvar uygulamalarında öz-yeterlilik inançlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Belirtilen araştırmaya paralel olarak bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının; fen bilimleri öğretimine ve fen bilimleri laboratuvar uygulamalarına yönelik bilgi, tutum, beceri ve öz-yeterlilik konusunda eksikliklerinin olduğu belirtilmektedir (Gömleksiz, Kan ve Biçer, 2010; Küçük, Altun ve Paliç, 2013; Şimşek, 2010; Yeşilyurt, 2013). Söz konusu çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının; fen bilimleri öğretimi ve fen bilimleri laboratuvar uygulamalarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve öz yeterlilik inançlarını geliştirici yönde çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarının, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulamalı olarak öğretilmesi, onların fen bilimleri öğretimine ve fen bilimleri laboratuvar uygulamalarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve öz-yeterlilik inançlarını geliştirecektir. Böylece öğretmenliğe başladıklarında yetiştirdikleri öğrencilerin; fen bilimlerine ilgi duymasına, meslek olarak fen bilimlerine ilişkin bir meslek seçmesine, ülkenin bilimsel ve teknolojik olarak kalkınmasına katkı sağlayacaktır (Yıldırım, 2011). Bu sebeple, fen bilimleri öğretiminde kullanılan öğrenciyi merkeze alan alternatif öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin araştırılmasında, sınıf öğretmeni adaylarına yönelik çalışmalar yapmak, onların fen bilimlerine yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir. İlgili alanyazın incelemesi sonucunda; fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin araştırılmasında, genellikle deneysel çalışmaların kullanıldığı ve fen bilgisi öğretmen adayları ve ilkökul öğrencileri üzerinde yöntemlerin etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Gürlen, 2011; Güven, 2011; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Tosun ve Taşkesengil, 2012). Alanyazında yer alan deneysel araştırmalara alternatif olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarındaki etkililiği sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinde meydana gelen değişikliğe göre ortaya koyulabilir. Çünkü farklı durumlarda etkililiği araştırılmış bir kuram ya da öğretim yöntemi varsa durum çalışmalarından bütüncül tek durum deseni ile bu durumun teyit edilmesi ya da çürütülmesi yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Buradan hareketle, fen bilimleri öğretiminde kullanılan alternatif öğretim yaklaşımlarından olan PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında da kullanılabilen etkili bir yöntem olduğu durumunun sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri alınarak belirlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılacak olması bu çalışmanın önemini arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II (FTLU-II) dersi kapsamında yapacakları uygulamaların PTÖ yöntemine uygun etkinliklerle yürütülmesi sonucunda, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşlerinde meydana gelen değişikliği belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- FBLU-II dersi kapsamında yapılan PTÖ uygulamasının ilk ve son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşleri arasında nasıl değişim görülmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılabilen etkili bir öğretim yöntemi olduğu durumu ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. PTÖ yönteminin fen bilimleri derslerinde kullanılan etkili bir öğretim yöntemi olduğu fen bilimleri öğretmenleri, fen bilimleri öğretmen adayları, ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmalarla doğrulanmıştır. Bu çalışmada PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılabilen etkili bir öğretim yöntemi olduğu durumu sınıf öğretmeni adaylarının uygulamanın ilk ve son haftalarında görüşlerinde meydana gelen değişimler incelenerek ortaya koyulmuştur. Belirtilen durum, durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni” kullanılarak ortaya koyulmuştur. Bütüncül tek durum deseni Yıldırım ve Şimşek (2015) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir yöntem) olduğu durumlarda üç şekilde kullanılmaktadır. İlk olarak eğer ortamda iyi formüle edilmiş bir kuram ya da yöntem varsa bunun teyit edilmesinde ya da çürütülmesinde kullanılabilir. İkinci olarak genel standartlara uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında bütüncül tek durum deseni kullanılabilir. Son olarak, daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda bütüncül tek durum deseni kullanılabilir. Böyle durumların çalışılması, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen belirli bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir” (s. 326). Bu çalışma kapsamında, PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılabilen etkili bir öğretim yöntemi olduğu durumu sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi, bütüncül tek durum deseninin farklı ortamlarda etkililiği araştırılmış bir öğretim yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında sınıf öğretmeni adayları açısından da teyit edilmesini sağlayacaktır. PTÖ yönteminin fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri açısından etkililiği araştırılacağı için analiz birimi olarak “sınıf öğretmeni adayları” belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adaylarının uygulamanın ilk ve son haftalarında görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Görüşme (FLUYG) formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir devlet üniversitesinin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II (FTLU-II) dersi kapsamında öğretmen adaylarıyla PTÖ etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan durumu seçmektedir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özellikleri

	<i>Mevcut</i>	<i>Kız</i>	<i>%</i>	<i>Erkek</i>	<i>%</i>
<i>Grup</i>	36	29	80,6	7	19,4

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan Fen Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Görüşme (FLUYG) formudur. Bu form, sınıf öğretmeni adaylarına FTLU-II dersi kapsamında uygulama sürecinin ilk ve son haftalarında uygulanarak fen laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşlerinin ne ölçüde değiştiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

FLUYG Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan FLUYG formu sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşlerinin, uygulamanın ilk ve son haftasında nasıl değiştiğini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde tasarlanmıştır. Görüşme formunun düzenlenmesinde fen bilimleri eğitiminde uzman üç öğretim üyesinin, iki sınıf öğretmenin ve bir Türkçe öğretmenin uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda yedi adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Rubin’e (1983) göre (aktaran Gürdoğan Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014) görüşmeler sabit format anket görüşmesi, açık uçlu anket görüşmesi, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme ve açık uçlu yoğunlaştırılmış görüşme olarak dört şekilde yapılmaktadır. Açık uçlu anket görüşmesinde bir dizi standart soru seti bulunmaktadır ve görüşülen birey bu sorulara istediği biçimde ve öznel olarak yanıt vermekte serbesttir. Bu çalışma kapsamında açık uçlu sorulardan oluşan form öğretmen adaylarına uygulamanın ilk ve son haftasında FTLU-II dersinin ilk saatinde dağıtılmış ve yaklaşık 45 dakika süre verilerek öğretmen adaylarından formu doldurmaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uygulama toplamda sekiz hafta sürmüştür. FTLU-II dersi kapsamında yapılması gereken deneyler PTÖ yaklaşımı ile yürütülmüştür. Çalışmada PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında FLUYG formu kullanılmıştır. Uygulama süreci ve süreçte kullanılan etkinlikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Uygulama Süreci

Haftalar	Etkinlikler	Deneyler
Hafta 1	FLUYG PTÖ hakkında sunu Proje gruplarının belirlenmesi Proje konularının dağıtılması Proje formlarının dağıtılması	
Hafta 2	Proje Teması I: Maddeleri Ayırma Yöntemleri (Giriş uygulaması I)	Kâğıt kromatografi yöntemi ile ayırma Mıknatısın büyümesi Buharlaştırma ile ayırma
Hafta 3	Proje Teması II: Atık su arıtımı (Giriş uygulaması II)	Su arıtım basamakları
Hafta 4	Proje Teması III: Sabun Üretimi	Sabun eldesi
Hafta 5	Proje Teması IV: Tepkimeler	Yangın söndürücü
Hafta 6	Proje Teması V: Tepkimeler	Volkan deneyi Mayalanma Kola-mentos
Hafta 7	Proje Teması VI: Asit mi Baz mı?	Lahana suyunun pH indikatörü olarak kullanılması
Hafta 8	Proje raporlarının teslimi FLUYG	

FLUYG: Fen Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Görüşme

PTÖ: Proje Tabanlı Öğretim

İşlem Basamakları

PTÖ uygulamaları başlamadan önce FLUYG formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır (birinci hafta). Proje konuları “ Maddeleri Ayırma Yöntemleri, Atık Suların Arıtımı, Sabun Üretimi, Tepkimeler ve Asit mi Baz mı?” temaları çerçevesinde hazırlanarak öğretmen adaylarına birinci hafta dağıtılmıştır. Uygulamalara başlamadan önce (birinci hafta) PTÖ yöntemi hakkında öğretmen adaylarına tanıtım sunusu yapılmıştır. Öğretmen adayları altışar kişilik gruplara ayrılmış ve her grup kendi grup temsilcisini belirlemiştir. Grupların oluşturulması öğretmen adaylarının tercihinin bırakılmıştır (birinci hafta). Gruplar kendi aralarında görev dağılımı yapmışlardır (birinci hafta). Gruplara her bir projenin oluşturulmasında kullanacakları proje formları dağıtılmıştır (birinci hafta). Bu formlar; “proje açıklama formu”, “proje izleme formu”, “proje ekibi ve iş bölümü formu”, “projeyi plânlama aşamasında yararlandığımız kaynaklar formu”, “haftalık grup proje değerlendirme formu (Güven, 2011)” dur. Belirlenen altı tema altında yürütülecek olan on deney, altı haftalık bir sürece yayılarak yapılmıştır. Gruplardan, belirlenen altı tema altında yer alan deney konularını içeren proje konularını haftalık olarak geliştirmeleri istenmiştir. FTLU-II dersinin ilk saati proje konularının geliştirilmesine, ikinci saati ise yapılacak deneylere ayrılmıştır. Gruplardan FTLU-II dersinin ilk saatinde haftalık olarak dağıtılan proje konuları formunun içinde yer alan örnek problem durumlarından yararlanarak kendi projelerini geliştirmeleri istenmiştir. Gruplar yaptıkları projelerin taslaklarını haftalık olarak dersin ilk saatinde sunmuşlardır. Dersin öğretim üyesi tarafından projeler değerlendirilmiştir. Böylece her hafta proje sunumları ve değerlendirilmeleri yapılmıştır. İkinci ders saatinde ise bir sonraki hafta yapılması istenen projenin deneyleri gerçekleştirilmiştir. Her hafta dersin ilk saatinde projeler hakkında gruplara bilgiler verilerek

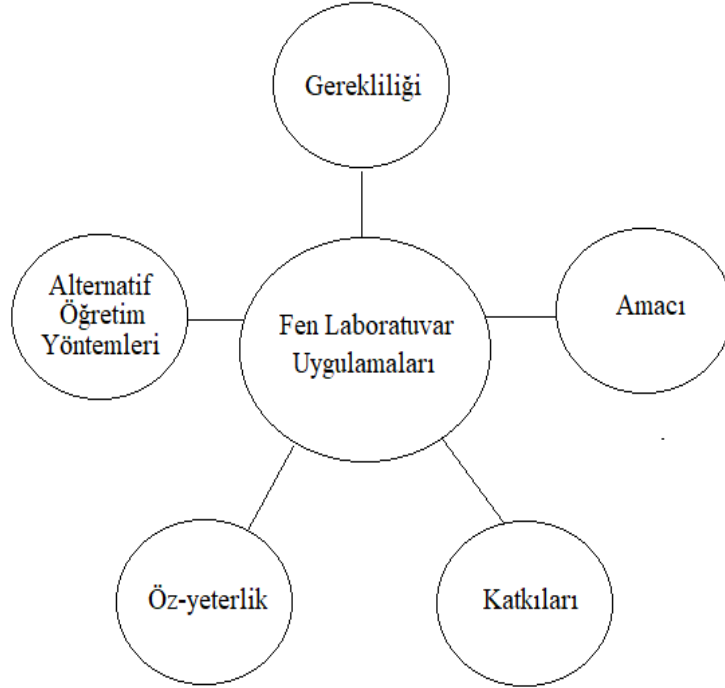
proje konuları hakkında kaynaklar ve kaynak kişilerle ilgili bilgiler verilmiştir. Her bir projenin eksik yönleri sınıfça tartışılarak, eksikliklerin tamamlanması için yapılması gerekenler belirlenmiştir. Projelerin eksiklerinin tamamlanması amacıyla, proje raporlarının son hâli haftalık olarak toplanmamıştır. Grupların süreç içinde projelerini daha da geliştirmesine fırsat vermek amacıyla; proje raporları uygulamaların bitimindeki sekizinci haftada teslim alınmıştır. Uygulamanın son haftasında proje raporları teslim alınmış ve FLUYG formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri tekrar alınmıştır (Karaer, 2016).

Veri Analizi

Araştırmada nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve içeriklere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (s.259). Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar lisansüstü öğrenimlerinde nitel araştırma yöntemleri dersini almış ve bu alanda çalışmalar yapmışlardır. Araştırmada toplanan veriler önce transkript edilmiştir. Transkript edilirken önce soru yazılmış, ardından o sorunun altına bütün öğretmen adaylarının verdiği cevaplar yazılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Bu doğrultuda önce sorularla ulaşılmak istenen temalar belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen temalarla ilişkili olan öğretmen adaylarının görüşlerinin yoğunlaştığı alt temalar belirlenmiştir. Her bir alt temayı açıklayan benzer öğretmen adayı görüşleri ile de kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen tema, alt tema ve kodlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde tablolar halinde düzenleyerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda temalar, alt temalar ve kodlar karşılaştırılmış, görüş ayrılığına düşülen noktalar belirlenmiş, bunun üzerine gerekli tartışmalar yapılarak temalara, alt temalara ve kodlara son şekli verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

PTÖ yönteminin fen laboratuvar uygulamalarına etkisi, sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarının gerekliliği, amaçları, katkıları, öz-yeterlilik ve alternatif öğretim yöntemleri alt temalarına ilişkin uygulamaların ilk ve son haftalarında elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen temalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Fen laboratuvarına yönelik belirlenen temalar

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Gerekliliği Alt Temasına İlişkin Bulgular

Fen laboratuvar uygulamalarının gerekliiği alt temasına ilişkin uygulamaların ilk ve son haftalarında elde edilen görüş farklılıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

İlk Hafta	Frekans (f)	Son Hafta	Frekans (f)
Uygulama	7	Öğretmen açısından;	
Kalıcı öğrenme	4	Kendini gerçekleştirme	4
Günlük hayata aktarabilme	6	Eğlenceli ders işleme	3
Kalıcı bilgi	6	Bilginin taze kalması	2
Öğretim gerekliiği	4	Uygulama	4
Bilgi ve beceri edinme	2		
Görerek öğrenme	2	Öğrenci açısından;	
Dersin amacına ulaşabilmesi	2	Merak uyandırma	2
		Uygulama	5
		Gözlem	1
		Başarı artması	1
		Beceri geliştirme	1
		Yaparak yaşayarak öğrenme	1
		Teorik bilgi açısından;	
		Kalıcılık	4
		Pekiştirme	1
		Günlük hayata aktarım	5

PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının, sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarının gerekliliği yönündeki görüşlerine etkisi; PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında elde edilen kodlamalardaki farklılıklar doğrultusunda Tablo 3'te görülmektedir. PTÖ uygulamalarının ilk haftasında sınıf öğretmeni adayları fen laboratuvar uygulamalarını çoğunlukla; *“uygulama yapma, bilgileri günlük hayata aktarma ve kalıcı bilgi edinmek”* için gerekli görmektedirler. Ek olarak, *“dersin amacına ulaşması, kalıcı öğrenme, öğretim gerekliliği, bilgi-beceri edinme ve görerek öğrenme”* için gerekli görmektedirler. İki öğretmen adayı ise görüş belirtmemiştir. Uygulamaların son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri; *“öğretmen açısından, öğrenci açısından ve teorik bilgi açısından gereklidir”* şeklinde üç ana kod altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre fen laboratuvar uygulamalarının çoğunlukla *“kendini geliştirme ve bol bol uygulama yaparak tecrübe kazanma* konusunda öğretmen açısından gerekliliğinden bahsedilmiştir. Ek olarak *“eğlenceli ders işlemek ve bilgilerini taze tutmak”* için öğretmen açısından gerekli olduğu belirtilmiştir. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre öğrenci açısından en çok *“uygulama yaparak öğrenme sağladığı”* için fen laboratuvar uygulamaları gerekli görülmüştür. Ek olarak *“fen bilimlerine merak uyandırmak, gözlem yapmak, öğrenci başarısını arttırmak, beceri geliştirmek ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlamak”* için öğrenci açısından gerekli görülmüştür. Fen laboratuvar uygulamalarının teorik bilgi açısından gerekliliği incelendiğinde ise; *“bilgilerin kalıcılığını sağlamak, bilgileri pekiştirmek ve bilgileri günlük hayata aktarmak”* için gerekli görülmüştür. Uygulamanın son haftasında iki öğretmen adayı görüş bildirmemiştir. Bulgular doğrultusunda, PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının ilk ve son haftalarında fen laboratuvarına yönelik görüşlerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarının gerekliliği yönünde görüşlerinde farklılıklar ortaya çıkmış ve görüşlerinde olumlu yönde farklılaşma görülmüştür. Özellikle bir sınıf öğretmeni adayı uygulamaların ilk haftasında görüş belirtmezken, uygulamaların son haftasında teorik bilgileri pekiştirmek için fen laboratuvar uygulamalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Aşağıda iki sınıf öğretmeni adayının görüşleri verilmiştir.

Görüş 1: “Laboratuvar eğitimi öğretmen ve öğrenci açısından gereklidir. Çünkü çocuklar gözlem yaparak, uygulama yaparak daha iyi öğrenir ve bilgilerini pekiştirirler. Laboratuvar dersi tamda bu yönde bir ders olduğu için gereklidir.”

Görüş 2: “Fen laboratuvar uygulamaları öğretmenin uygulayacağı yeni öğretim stratejileri ve yöntemleri açısından gereklidir. Bu sayede teorik bilgilerin kalıcı hale gelmesi sağlanır.”

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Amacı Alt Temasına İlişkin Bulgular

Fen laboratuvar uygulamalarının amaçları alt temasına ait bulgular; PTÖ yöntemine dayalı gerçekleştirilen fen laboratuvar uygulamalarının ilk ve son haftalarında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinde meydana gelen farklılaşma Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Amaçları Alt Temasına İlişkin Bulgular

İlk Hafta	Frekans (f)	Son Hafta	Frekans (f)
Merak uyandırmak	4	Doğayı/çevreyi anlamlandırmak	11
Beceri kazandırmak	3	Öğrenciyi aktif kılmak	
Uygulama yapmak	4	Beceri kazandırmak	2
Günlük hayatla ilişki kurmak	8	Fen dersine karşı ilgiyi arttırmak	2
Fen okuryazarı bireyler	1	Gözlem yeteneklerini geliştirmek	2
Pratik yapmak	5	Kalıcılık sağlamak	2
Kalıcılık sağlamak	9	Deney malzemelerini tanımak	5
		Malzemeleri kullanabilme	
		Kullanılışlarını öğrenme	
		Uygulama yapmak	6
		Pratik	
		Pekiştirmek	
		Eğlenerek ders işlemek	4

PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarının amaçları yönündeki görüşlerine etkisi PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında elde edilen kodlamalardaki farklılıklar doğrultusunda Tablo 4'te görülmektedir. PTÖ uygulamalarının ilk haftasında sınıf öğretmeni adaylarının birçoğu fen laboratuvar uygulamalarının amaçlarını; “*günlük hayatla ilişki kurmak, deney yapımında pratik kazanmak ve teorik bilgilerin kalıcılığını sağlamak*” olarak belirtmişlerdir. Ek olarak; “*öğrencilerde fen bilimlerine yönelik merak uyandırmak, beceri kazandırmak ve uygulamalı öğretim yapma ve fen okuryazarı bireyler yetiştirmek*” olarak görüş belirtmişlerdir. İki öğretmen adayı ise görüş bildirmemiştir. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarının amaçları konusundaki görüşlerinde farklılaşmalar meydana gelmiştir. Uygulamaların son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda “*doğayı/çevreyi anlamlandırmak, öğrenciyi aktif kılmak, kalıcılık sağlamak, deney malzemelerini tanımak, uygulama yapmak ve eğlenerek ders işlemek*” olmak üzere altı ana kod belirlenmiştir. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının son haftasında öğretmen adaylarının çoğu fen laboratuvar uygulamalarının amaçlarını; “*doğayı/çevreyi anlamlandırmak*” olarak belirtmiştir. Birkaç sınıf öğretmeni adayı ise fen laboratuvar uygulamalarının amaçlarını; derslerde öğrenciyi aktif kılmak için “*beceri kazandırmak, fen dersine karşı ilgiyi arttırmak ve öğrencilerin gözlem yeteneklerini geliştirmek*” olarak belirtmişlerdir. Ek olarak, “*bilgilerin kalıcılığını sağlama, deney malzemelerini tanıma ve kullanılışlarını öğrenme, uygulama yolu ile pratik kazanma ve bilgileri pekiştirme ve farklı öğretim yolları kullanarak öğretimi zenginleştirme*” olarak fen laboratuvar uygulamalarının amaçları belirtilmiştir. Uygulamaların son haftasında iki öğretmen adayı görüş belirtmemiştir. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının ilk ve son haftalarında elde edilen kodlamalar doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarına yönelik görüşlerinde olumlu yönde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarında yaptıkları deneyleri kullanarak, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere yönelik projeler geliştirmeleri, doğayı anlamlandırmalarına yardımcı olmuştur. PTÖ uygulamalarından önce fen laboratuvar uygulamalarının amaçlarını uygulamalı öğretim

yapmakve teorik bilgilerin kalıcılığını sağlamak olarak belirten iki sınıf öğretmeni adayı, uygulamalardan sonra görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Görüş 1: “Fen laboratuvar uygulamalarının amacı doğada olan şeyleri deney yaparak öğrencilere göstermek ve somut bilgi kazanmalarını sağlamaktır”.

Görüş 2: “Fen laboratuvar uygulamalarının amacı öğrencilerin günlük hayatta gördüğü doğal olayların, nasıl gerçekleştiğini nedenlerini uygulayarak görmelerini sağlamaktır”.

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular

Fen laboratuvar uygulamalarının katkıları alt temasına ilişkin kodlamalar; PTÖ yöntemine dayalı gerçekleştirilen fen laboratuvar uygulamalarının ilk ve son haftalarında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinde meydana gelen farklılaşma Tablo 5’te sunulmuştur. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarının katkıları yönündeki görüşlerine etkisi PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında elde edilen kodlamalardaki farklılıklar doğrultusunda görülmektedir. PTÖ uygulamalarının ilk haftasında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda fen laboratuvar uygulamalarının “fen öğretime ve bilime katkıları” olmak üzere iki ana kod elde edilmiştir.

Tablo 5.

Fen Laboratuvar Uygulamalarının Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular

İlk Hafta	Frekans (f)	Son Hafta	Frekans (f)
Fen öğretiminde katkıları;		Fen öğretime katkıları;	
Öğrenmeyi kalıcı hâle getirir	6	Yeni yöntemler ile fen öğretimi güçlenir	2
Farkındalık yaratma	2	Daha eğlenceli öğretim	2
Pratik sağlama	3	Teorik bilgilerin kalıcılığı	4
Görselleştirme	5	Fen öğretimi kolaylaşır	2
Fen dersini sevdirmesi	1	Görerek ve dokunarak öğrenme	3
		Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı	2
Bilime katkıları;		Bilime katkıları;	
Teorileri ispatlar	2	Keşif	3
Bilimi geliştirir	6	Farklı bakış açıları	2
Bilimin temelini oluşturur	2	Somut verilere ulaşma	3
Yeni bilgileri doğurur	3	Günlük hayat problemlerini çözme	1
		Öğrencileri teşvik	2
		Bilime yön verir	3
		Daha kapsamlı düşünme	1

Sınıf öğretmeni adayları, fen laboratuvar uygulamalarının fen öğretime çoğunlukla; “öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi, pratik sağlama, öğretimi görselleştirmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması” gibi katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak “öğrencilerde farkındalık yaratması ve fen dersini öğrencilere sevdirmesi gibi katkılarından bahsedilmiştir. Fen laboratuvar uygulamalarının bilime katkıları; “teorileri ispatlar, bilimi geliştirir, bilimin temelini oluşturur ve yeni bilgileri doğurur” şeklinde belirtilmiştir. Uygulamaların ilk haftasında üç öğretmen adayı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. PTÖ yönteminde dayalı fen laboratuvar uygulamalarının son haftasında, sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinde olumlu yönde farklılaşma meydana gelmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri uygulamalardan sonra fen

laboratuvar uygulamalarının “fen öğretimine ve bilime katkıları” ana kodları altında toparlanmıştır. Fen laboratuvar uygulamalarının fen öğretimine genellikle; “*kalıcılık sağlama ve görerek-dokunarak öğrenme*” konusunda katkılarının olduğu belirtilmiştir. Ek olarak fen laboratuvar uygulamalarının “*yeni yöntemler ile fen öğretimini güçlendirdiği, eğlenceli öğretim ortamı oluşturması, fen öğretimini kolaylaştırması ve yaparak yaşayarak öğrenme sağlama*” bakımından fen öğretimine katkılarının olduğu belirtilmiştir. Fen laboratuvar uygulamalarının bilime en çok; “*yeni buluşların keşfedilmesinde, somut verilere ulaşmasında, bilime yön verilmesinde ve öğrencilerin bilime teşvik edilmesinde*” katkılarının olduğu vurgulanmıştır. Ek olarak; “*farklı bakış açıları kazanma, günlük hayat problemlerini çözüme ve daha kapsamlı düşünme*” gibi konularda katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamaların son haftasında iki öğretmen aday herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının, öğretmen adaylarının görüş çeşitliliğinin artmasına etkisinin olduğu söylenebilir. Uygulamalarının son haftasında sınıf öğretmeni adayları PTÖ gibi öğretim yöntemlerinin fen laboratuvarında kullanılması ile fen öğretiminin güçlendiği, öğretimin daha kolay ve eğlenceli olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bir sınıf öğretmeni adayının görüşü şu şekildedir:

Görüş 1: “Fen laboratuvar uygulamalarının bilime ve fen öğretimine katkısını arttırmak için fen konularındaki eksikliklerin giderilmesinde yaparak yaşayarak öğrenme sağlayan öğretim yöntemleri gereklidir.”

Fen Laboratuvar Uygulamalarında Öz-yeterlilik Alt Temasına İlişkin Bulgular

Fen laboratuvar uygulamalarında sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançları alt temasına ilişkin uygulamaların ilk ve son haftasında elde edilen görüş farklılıkları Tablo 6’da sunulmuştur.

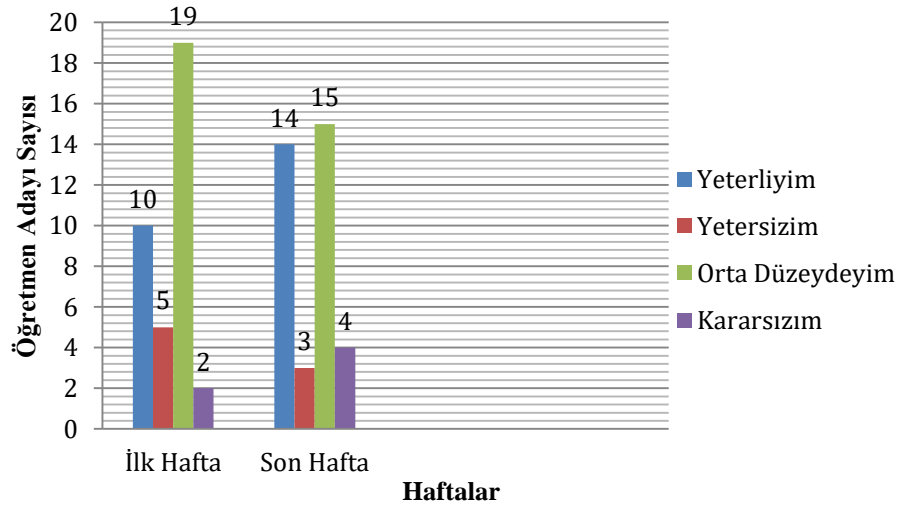
Tablo 6.

Fen Laboratuvar Uygulamalarında Öz-yeterlilik Alt Temasına İlişkin Bulgular

İlk Hafta	Frekans (f)	Son Hafta	Frekans (f)
Yeterliyim;		Yeterliyim;	14
Laboratuvar kullanımı konusunda	2	Laboratuvar malzemelerini tanıma	
Uygun deney seçme	2	Laboratuvar kurallarını bilme	
Ders anlatacak düzeydeyim	2	Problem çözüme	
Çok yeterliyim	4	Deney tasarlama	
		Uygun deney seçme	
Yetersizim;		Bilgi aktarma	
Tamamen yetersizim	5	Basit deneyleri uygulama	
		İlkokul düzeyinde anlatma	
Orta düzeyde yeterliyim;		Yetersizim;	3
Kendimi geliştirmem gerek	19	Tamamen yetersizim	
		Laboratuvar kuralları	
Kararsızım	2	Deney tasarlama	
		Laboratuvar malzemeleri	
		Orta düzeyde yeterliyim;	15
		Kararsızım	4

PTÖ uygulamalarının ilk haftasında 10 öğretmen adayı kendisinin fen laboratuvarında tamamen yeterli olduğunu düşünmektedir. Fen laboratuvar uygulamalarında kendisini yeterli bulan sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri şöyledir; “*fen laboratuvarında çok yeterliyim, laboratuvar kullanma konusunda yeterliyim, uygun deneyler seçebilirim ve ders anlatabilirim.*”

Uygulamaların ilk haftasında beş öğretmen adayı kendisini tamamen yetersiz bulurken, 19 öğretmen adayı orta düzeyde yeterli olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen adayı ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Uygulamaların son haftasında 14 öğretmen adayı kendisini fen laboratuvarında yeterli hissettiğini belirtmiştir. Fen laboratuvarında uygulamaların ilk haftasında kendilerini yetersiz bulan beş sınıf öğretmeni adayından dördü PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarından sonra kendilerinin fen laboratuvarında orta düzey yeterliğe sahip olduklarını belirtmiştir. Bir sınıf öğretmeni adayı ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Uygulamaların ilk haftasında kendilerini ilkökul öğrencilerine ders anlatacak düzeyde yeterli bulan iki sınıf öğretmeni adayı uygulamaların son haftasında tamamen fen laboratuvarında yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde uygulamaların ilk haftasında sadece fen laboratuvarında öğrencilere uygun deney seçme ve laboratuvar kullanımı konusunda kendilerini yeterli gören sınıf öğretmeni adayları, uygulamaların son haftasında tamamen yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Uygulamaların son haftasında üç öğretmen adayı, kendisini fen laboratuvarında yetersiz hissettiğini belirtirken; 15 öğretmen adayı orta düzeyde yeterliğe sahip olduklarını ve biraz daha pratik yapmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen adayı ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarına etkisini ortaya koymak amacıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen görüş farklılıklarında meydana gelen sayısal değişiklikler Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançları

Şekil 2’de görüldüğü üzere, PTÖ yöntemi ile desteklenen fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının ilk haftasında ve son haftasında sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançlarında farklılıklar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Uygulamaların ilk haftasında 10 sınıf öğretmeni adayı fen laboratuvarında tamamen yeterli olduklarını belirtirken, uygulamaların son haftasında bu sayı 14’e yükselmiştir. Uygulamaların ilk haftasında fen laboratuvarında yetersiz olduğunu belirten beş sınıf öğretmeni adayının sayısı uygulamaların son haftasında üçe inmiştir. Benzer şekilde uygulamaların ilk haftasında fen laboratuvarında orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu belirten 19 sınıf öğretmeni adayının sayısı uygulamaların son haftasında 15’e düşmüştür. Ek olarak uygulamaların ilk haftasında öz-yeterlilik inanç durumları konusunda iki

sınıf öğretmeni adayı kararsız olduğunu belirtirken, uygulamaların son haftasında bu sayı dörde yükselmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamaları sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarında öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Fen Laboratuvar Uygulamalarında Alternatif Öğretim Yöntemleri Alt Temasına İlişkin Bulgular

Fen laboratuvar uygulamalarında kullanılacak alternatif öğretim yöntemleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Fen laboratuvar uygulamalarında kullanılacak alternatif öğretim yöntemleri alt temasına ilişkin uygulamaların ilk ve son haftalarında elde edilen görüş farklılıkları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Fen Laboratuvarında Alternatif Yöntemler Alt Temasına İlişkin Bulgular

İlk Hafta	Frekans (f)	Son Hafta	Frekans (f)
Laboratuvar yöntemi	12	Proje tabanlı öğretim	5
Proje	1	Soru-cevap	1
Gösterip yaptırma	3	Problem çözme	1
Argümantasyon	1	Deney yöntemi	12
Açık alanda uygulama	2	Gösteri	4
Probleme dayalı öğrenme	1	Bilimsel araştırma	1
Videolu anlatım	2	Açık alanda uygulama	1
Oyun destekli öğrenme	2	Bilim merkezi gezileri	2
Soru-cevap	1		
Animasyon	1		
Fikrim yok	9		

PTÖ yöntemine dayalı fen laboratuvar uygulamalarının, sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarında kullanılacak alternatif öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerine etkisi; PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında elde edilen kodlamalardaki farklılıklar doğrultusunda Tablo 7’de görülmektedir. Uygulamaların ilk haftasında sınıf öğretmeni adayları, fen laboratuvarında kullanılacak en uygun yöntemin laboratuvar yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak sınıf öğretmeni adayları fen laboratuvarında “*animasyon, proje, gösterip yaptırma, açık alanda uygulama, argümantasyon, probleme dayalı öğrenme, soru-cevap, videolu anlatım ve oyun destekli öğrenme*” yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Dokuz öğretmen adayı fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Uygulamaların son haftasında sınıf öğretmeni adayları fen laboratuvarında deney yönteminin yanı sıra proje tabanlı öğretim yönteminin de uygun bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, “*bilim merkezi gezileri, problem çözme, soru-cevap, gösteri, açık alanda uygulama ve bilimsel araştırma*” gibi yöntemlerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Fen laboratuvarında uygulamaların ilk haftasında bir öğretmen adayı proje yönteminin kullanımını belirtirken; uygulamaların son haftasında beş öğretmen adayı PTÖ yönteminin fen laboratuvarı için uygun bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, PTÖ uygulamalarının fen laboratuvar uygulamalarına etkisinin değerlendirildiği bu çalışma sonucunda;

- PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında laboratuvar uygulamalarının gerekliliği konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma, uygulamaların öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği şeklinde yorumlanabilir.
- PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında fen laboratuvarının amacı konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinde çeşitlenme olduğu, elde edilen temaların farklılaşması sonucunda görülmüştür. Uygulamalarının son haftasında öğretmen adayları fen laboratuvar uygulamalarının amacı konusunda kapsamlı cevaplar vermişlerdir.
- PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında fen laboratuvar uygulamalarının bilime ve fen öğretimine katkıları konusunda; öğretmen adayları uygulamalardan sonra fen laboratuvar uygulamalarının özellikle yeni öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmesi fen öğretimine katkıda bulunurken, öğrencileri de bilime teşvik etmesi bakımından önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.
- PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında öğretmen adaylarının fen laboratuvarında öz-yeterlilik konusundaki görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Uygulamaların son haftasında kendisini fen laboratuvarında yeterli hisseden öğretmen adayları sayısı artmıştır. Bu sonuç PTÖ uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.
- PTÖ uygulamalarının ilk ve son haftalarında öğretmen adaylarının fen laboratuvarında kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusundaki görüşlerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Uygulamaların ilk haftasında laboratuvar yönteminin en uygun öğretim yöntemi olduğu konusunda görüş bildiren öğretmen adaylarının sayısında azalma olduğu uygulamaların son haftasında proje tabanlı öğretim gibi alternatif öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğuna dair görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Böylece öğretmen adayları, laboratuvar yöntemi haricinde, daha farklı öğretim yaklaşımlarının da fen laboratuvarında kullanılabileceğini deneyerek öğrenmişlerdir.

FTLU-II dersi kapsamında yürütülen PTÖ etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının fen bilimleri laboratuvar uygulamalarına yönelik görüşleri olumlu yönde değişmiştir. PTÖ yaklaşımının etkililiğinin araştırıldığı diğer çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Örnek olarak, öğretmenlerin eğitim kalitesini arttırmak için ana dinamiklerden biri olduğunu ileri süren Harnavati, Amin, Irawati, Indrawati ve Aziz (2018) yenilikçi bir öğretmen olabilmek için lisans eğitimi sürecinde edinilen bilgilerin önemine vurgu yapmaktadırlar. PTÖ yönteminin biyoloji öğretmeni adaylarının fen bilimleri öğretimi sürecinde öz-yeterliliklerine ve bilimsel süreci öğrenme becerilerine etkilerini inceledikleri araştırmalarında proje etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilimsel süreci öğrenme ve fen bilimleri konularını öğretme öz-yeterlilikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının (PTÖY) Öğretmenlerin

PTÖY hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla yürütülen betimsel nitelikli bir çalışmada, proje tabanlı fen bilgisi öğretimi tutum ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir ((Özden, Aydın, Erdem ve Ekmekçi, 2009). Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgulara paralel olarak, PTÖ ortamlarının biyoloji öğretmeni adaylarının biyoloji öz-yeterlik inançlarını arttırdığı belirtilmiştir (Aydın ve Yel, 2013). Elde edilen bulgulara paralel olarak, öğretmen adaylarının PTÖ uygulamalarına ve geleneksel öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alındığı benzer çalışmaların bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının PTÖ yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Ay, 2013; Berkant ve Ekici, 2007). Çalışmada elde edilen nitel bulgulara paralel olarak, çevre eğitiminde tahmin et-gözle-açıkla destekli PTÖ uygulamalarına yönelik fen bilimleri öğretmeni adaylarının görüşlerine göre yöntemin uygulamaya dönük olmasının pratik kazanmaya yardımcı olduğu belirtilmiştir (Güven, 2011). PTÖ yönteminin fen öğretime ve bilime katkıları alt temalarına paralel olarak Frank ve Barzilai (2004) PTÖ uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmasında, PTÖ yönteminin sorumluluk alma, karar verme becerilerinin gelişmesi, aktif ve deneysel öğrenme gibi faydalarının olduğundan bahsetmektedir (Frank, 2004). Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının proje yapım aşamalarında özellikle problem durumu belirleme, haftalık projeyi ilerletme ve geri bildirim alma konularında problem yaşadıkları belirlenmiştir. Frank ve Barzilai' a (2004) göre, PTÖ yönteminde öğrencilerin proje konularının seçiminde zorlandıkları, süre sıkıntısı yaşadıkları ve grup içi anlaşmazlıkların oluştuğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin proje konusunu belirlerken öğrencinin görüşüne önem vermedikleri, proje çalışmalarının öğrencilerin karar verme süreçlerine olumlu etkisi olduğuna katılmadıkları anlaşılmaktadır (Civelekoğlu & Öztürk, 2010). Bu doğrultuda öğrencilere proje konularının belirlenmesinde rehberlik edilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının proje yapım sürecini detaylı olarak öğrenebilmeleri için, bu yöntem ile ilgili öğretim uygulamalarına derslerde daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Karaer, 2016). Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Literatürde alternatif öğretim yöntemlerinin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalar genellikle fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adayları, fizik, kimya, biyoloji öğretmeni adayları ve ilkökul öğrencileri üzerine uygulanmıştır. Bu yüzden sınıf öğretmeni adayları ile daha fazla uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Fen laboratuvar uygulamalarının katkıları alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulamanın son haftasında görüşlerinde daha çok çeşitlilik olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda fen laboratuvar uygulamaları PTÖ yöntemi gibi daha farklı alternatif yöntemlerle zenginleştirilerek, sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvar uygulamalarında öz-yeterlilik ile ilgili görüşleri doğrultusunda yeterliyim, yetersizim, orta düzeyde yetersizim ve kararsızım alt temalarının oluştuğu görülmektedir. Uygulamalardan sonra yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adayları sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının lisans düzeyine de farkındalıklarını arttıracak farklı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmelidir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının proje yapım aşamalarında özellikle problem durumu belirleme, haftalık projeyi ilerletme ve geri bildirim alma konularında problem

yaşamışlardır. Proje yapım sürecini detaylı olarak öğrenebilmeleri için, bu yöntem ile ilgili öğretim uygulamalarına derslerde daha çok yer verilmelidir.

- Sınıf öğretmeni adaylarının proje yapım süreci adımlarında karşılaştıkları problemleri önlemek için PTÖ uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, yaratıcılık vs. değişkenler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Acar, N. E. (2011). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381-397.
- Ay, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme ve geleneksel öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-67.
- Aydeniz, M., Cihak, D. F., Graham, S. C., & Retinger, L. (2012). Using inquiry-based instruction for teaching science to students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 189-206.
- Aydın, S. ve Yel, M. (2013). Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 95-107.
- Aydoğdu, C. (2003). Kimya eğitiminde yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar ile doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminin öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 14-18.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Journal of Research in Education and Technology*, 5(3), 12-23.
- Balcı, C., & Yenice, N. (2016). Effects of the scientific argumentation based learning process on teaching the unit of cell division and inheritance to eighth grade students. *Online Submission*, 2(1), 67-84.
- Berkant, G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Çınar, D. ve İlik, A. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (ptö) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1189-1200.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 55-66.
- Doppelt, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255-272.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
- Frank, M., & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Biçer, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersini yürütmeye yönelik öz-yeterlikleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 21-30.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 221-232.

- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenle üzerine ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Helman, A. L., Calhoon, M. B., & Kern, L. (2014). Improving science vocabulary of high school English language learners with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 40-52.
- Hernawati, D., Amin, M., Irawati, M., Indriwati, S., & Aziz, M. (2018). Integration of project activity to enhance the scientific process skill and self-efficacy in zoology of vertebrate teaching and learning. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2475-2485.
- Karaçalı, S. (2011). *İlköğretim 4.sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karaer, G. (2016). *Fen laboratuvarında sınıf öğretmenleri adaylarına uygulanan argümantasyon ve proje tabanlı öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22),91-97.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 483-497.
- Küçük, M., Altun, E. ve Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academies Press.
- Özden, M., Aydın, M., Erdem, A., & Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimi konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 92-102.
- Suzuki, K., Yamaguchi, E., & Hokayem, H. (2015). Learning Progression for Japanese Elementary Students' Reasoning about Ecosystems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 79-84.
- Şimşek, C. L. (2010). Sınıf öğretmenleri adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 104-125.
- Tüysüz, C., Demirel, O. E., & Yıldırım, B. (2013). Investigating the effects of argumentation, problem and laboratory based instruction approaches on pre-service teachers' achievement concerning the concept of "acid and base". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1376-1381.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: cross-curricular perspectives*. Camberwell, Vic: ACER. Press.

- Yeh, K.H., & She, H.C. (2010). On-line synchronous scientific argumentation learning: Nurturing students' argumentation ability and conceptual change in science context. *Computers & Education*, 55(2), 586-602.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, H. (2011). *Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 259 s.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Döküman incelenmesi sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 326 s.

Yazarlar

İletişim

Gamze Karaer

Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel
Eğitim Bölümü, gamzekaraer@hakkari.edu.tr

Ersin Karademir

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, eekarademir@gmail.com

Özden Tezel

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, ozden.tezel@gmail.com

Summary

Introduction. The alternative teaching methods that were developed in accordance with the national science teaching curriculum in 2013 include; problem based instruction, project based instruction, cooperative based instruction, inquiry based instruction and argumentation based instruction etc. (Ministry of Education [MEB], 2013). By use of alternative teaching methods in science teaching, students can play active role in their learning process. A thorough literature review reveals that effectiveness of alternative teaching methods are generally investigated in comparison with traditional teaching methods (Aydoğdu, 2003; Çınar & İlik, 2007; Koray, Köksal, Özdemir, & Presley, 2007; Korkmaz & Kaptan, 2002). Unlike previous research, this study is important as investigating the effectiveness of alternative teaching methods by comparing with other alternative teaching methods. This study is to aim that evaluating of the project based instruction (PBI) activities effects on science laboratory course depending on the pre-service classroom teachers' opinions. Project can be described as a process which not only does help to develop investigation, problem solving and high level thinking skills using appropriate knowledge, but it also helps to reveal output freely on the real life issues (Açıkgöz, 2009). Based on the constructing of the national science teaching curriculum, project based instruction (PBI) takes place in the alternative teaching methods (Çıbık & Emrahoğlu, 2008). PBI enrich science-teaching environment providing active participation together with student and teacher in the science teaching process. While student learns how to use PBI in the classroom, teacher learns how to evaluate student through projects. In the end of the project, there are output files, written documents, portfolio, verbal presentations and new created materials. Thus, end of the process tangible data is obtained (Frank & Barzilai, 2004).

Method. For this purpose, teaching activities based on PBI teaching methods were applied in Science and Technology Laboratory Applications II course in the spring semester of the primary classroom teaching pre-service teachers during the 2015-2016 academic year. This study was designed with the qualitative research method and 36 pre-service classroom teachers participated. Participants were determined using convenience sampling, which is one of the non-random sampling methods. Data was collected via "semi-structured interview form towards science laboratory (SIFSL)" and "video recordings". Semi-structured interview form constructed by researchers includes seven open-ended questions and it was constructed by taking into account opinions of one professor and one assistant professor who are expert in science teaching. This form was applied two times before and after instructions to all pre-service classroom teachers. The research process was given in the Table 1.

Table 1.

Research Process

	Weeks	Activities	Experiments
Before Instruction	1 st week	SIFSL Presentation about PBI Determining Project groups Determining Project subjects	
	2 nd week	Project Subject I: Separation Methods of the Mixed Material (Introduction activity I)	<i>Paper Chromatography</i> Magnetization Evaporation

During Instruction	3 rd week	Project Subject II: Waste Water Treatment (Introduction activity II)	Waste Water Treatment Process
	4 th week	Project Subject III: Soap Producing	Soap Producing
	5 th week	Project Subject IV: Reactions	Making Extinguisher
	6 th week	Project Subject V: Reactions	Volcano Eruption Fermentation Cola-mentos
	7 th week	Project Subject VI: Define following compounds acid or base?	Using cabbage water as acid-base indicator
After Instruction	8 th week	Hand in project reports SIFSL	

SIFSL: Semi-structured Interview Form towards Science Laboratory

PBI: Project Based Instruction

All data was analyzed using content analyze method. In this technique, data is summarized and interpreted under pre-determined headings. In related analysis, quoting directly from persons' opinions from the sources of data will be useful in terms of the reliability of the study (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Researcher constructed main codes and child codes.

Results. Qualitative findings indicated that PBI teaching methods had effected on pre-service classroom teachers' opinions positively. There were obtained main code and child codes, which were necessary of science laboratory activities, purposes of science laboratory activities, contributions of science laboratory activities to science and science teaching process, self-efficacy in science laboratory and alternative teaching strategies in science laboratory. Throughout the process, pre-service teachers learned how the project based instruction process conducted and their process steps. Findings indicated that depending on pre-service classroom teachers' opinions PBI teaching method enriched science laboratory activities and varied pre-service teachers' opinions towards science laboratory. Throughout the process, pre-service teachers learned how the project based instruction process conducted and their teaching strategies.

Conclusion and Discussion. The findings of this study indicated that there were differences between pre-interview and post interview. After instructions, pre-service classroom teachers thought that science laboratory activities based on PBI increased pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs in science laboratory. There were similar studies investigated effectiveness of project based instruction in the literature. PBI method helped to develop students' attitudes and academic achievements towards science and technology (Cevik, 2016). According to the Cıbık and Emrahoglu (2008), project based instruction enhanced students' cognitive skills. While this study was designed experimental research method, results showed parallelism with

these results. Previous research taking into accounts teachers' opinions about project based instructions showed that project based instruction had effected positively teachers' attitudes towards science teaching (Ozden, Aydin, Erdem & Ekmekci, 2009). In conclusion, findings showed that thanks to project based instruction had been affected pre-service classroom teachers' opinions towards science laboratory. Depending on these findings, other science courses can be organized with project-based instruction.

High School Students' Cognitive Structures and Views: What is a Genetically Modified Organism?

Lise Öğrencilerinin Bilişsel Yapıları ve Görüşleri: Genetiği Değiştirilmiş Organizma Nedir?

Cem Gerçek*

To cite this article/ Atf için:

Gerçek, C. (2020). High school students' cognitive structures and views: What is a genetically modified organism? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 96-106. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.5m

Abstract. This research aims to demonstrate high school students' cognitive structures and views about GMOs. This research employs Phenomenology- one of the qualitative research methods. The research group was composed of 205 students attending various high schools chosen through purposeful sampling. A 3-part form was used as the data collection tool. Part one contained a word association test while part two contained views and part three contained a section for drawings. The data were evaluated with content analysis. Consequently, it was found that the participating students' 1024 concepts about GMOs were divided into 5 categories and their 156 drawings were divided into 5 categories. It was found that conceptual framework in relation to GMO had not been formed completely in the participants. On examining the drawings, it was found that students made drawings about the harm of GMOs to health most.

Keywords: Genetically modified organisms, high school students, cognitive structure, word association test

Öz. Bu araştırmada lise öğrencilerinin GDO'ya ilişkin bilişsel yapıları ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel desende tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem tekniği ile seçilen ve farklı liselerde okuyan 205 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 3 bölümde oluşan bir form kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde kelime ilişkilendirme testi, ikinci bölümde görüşler ve üçüncü bölümde ise çizimlerin yapılacağı kısım bulunmaktadır. Veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin GDO ile ilgili 1024 kavramın 5, 156 çizimin ise 5 kategoride toplandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerde GDO ile ilgili kavramsal çatının tam oluşmadığı gözlenmiştir. Yapılan çizimler incelendiğinde ise en çok GDO'nun sağlığa zararları ile ilgili çizimlerin yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Genetiği değiştirilmiş organizma, lise öğrencisi, bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi

Article Info

Received: 14.02.2019

Revised: 08.01.2020

Accepted: 20.01.2020

* Correspondence: Hacettepe University, Turkey, email: cgercek@hacettepe.edu.tr ORCID: 0000-0002-7744-3825

Introduction

It is difficult to learn concepts in biology education. The reason for this is that most of the concepts are abstract and that the students' prior knowledge is inadequate (Byrne and Grace, 2010; Maskill, Cachapuz, and Koulaidis, 1997). Using such approaches such as the constructivist approach is important in disciplines such as biology where abstract concepts are abundant. Fact is not denied in constructivist approach, nor is the role of social interactions and the one of society ignored (von Glaserfeld, 1991). Misconceptions always occur and are unavoidable in biology (Knipples, Waarlo and Boersma, 2005; Kostova, and Radoynovska, 2010). This is caused by the students' perception of abstract concepts- that is to say, their trying to configure the abstract concepts by concretising them (Ozata-Yucel and Ozkan, 2015). In this process, students can have many misconceptions (Tripto, Assaraf, and Amit, 2013). Studies to increase concept acquisition have been conducted in constructivist approach (Harrison, Grayson, and Tregust, 1999; Tao and Gunstone, 1999). One of those studies determines students' cognitive structures through word association test and assures that concepts are taught meaningfully as a whole (Kostova, and Radoynovska, 2010). Some difficult to each subjects difficult to teach are transferred to students through constructivist approach. The subject of the urinary system is a good example for this. Concept maps, v-diagrams and word association methods and techniques are used today in teaching such subjects (Posner, Strike, Hewson, and Gertzog, 1982; Wagner, Valencia, and Elejabarrieta, 1996). In this way, it is easier for students to understand the concepts, interpret them correctly and to form conceptual frameworks (Hovardas, and Korfiatis, 2006).

Another type of misconception is the formation of alternative conceptions. Students configure the concepts that they cannot perceive and thus form alternative conceptions (Dykstra, Boyle, vand Monarch, 1992). It is quite difficult to change and to re-configure those conceptions. New strategies have been developed to correct the alternative conceptions created. They are the misconception change strategies which are based on Piaget's theory of cognitive development. According to Piaget, misconceptions are the structures stemming from lack of knowledge and added one upon another. These structures are randomly shaped by unqualified teaching, students' existing knowledge and by experiences. These structures emerge as misconceptions (Rowell, Dawson and Harry, 1990). According to Piaget (1964), teaching cognitive structures is possible by changing the schemata present in the students' minds, by interpreting them and by organising them. The concept called organising means putting knowledge into organisation, coordinating it, combining and integrating it. When considered from the aspect of biology concepts, flow maps are thought to be associated with organising the schema in students' minds. Word association tests are also used in this context.

Another cause for misconceptions is the effects of the environment (Dascolia, Dimos and Kampylis, 2012). This is because students are sensitive to environmental stimuli and because they are easily influenced by them. Unless students can configure the concepts they cannot fully understand, they have incorrect perceptions due to environmental stimuli. In consequence, either the concept is incorrectly configured and misconceptions are created, or students create alternative conceptions under the influence of the environment, and thus, misconception are created. This is an undesired situation for teachers because it is quite difficult to change those learnt alternative conceptions or misconceptions (Schonborn and Anderson, 2008). Many tests and structures such as word association tests, drawing-writing technique and two-tier tests are

used to reduce the environmental effects (Bahar, Johnstone and Sutcliffe, 1999; Cebesoy and Taşdere, 2016; Nyachwayaa et al. 2011).

Word association tests are an important instrument to uncover the associations between concepts. With them, it is also possible with them to organise the associations between concepts and to correct misconceptions if there are any. Studies conducted include not only primary, secondary and high school students but also university students (Brotman, Mensah, and Lesko, 2010; Daskolia, Dimos and Kamylyis, 2012; Lee and Liu, 2010). The methods and techniques used in all those studies aim to raise the level of cognitive structures in the field of biology. One of the important techniques in this respect is word association technique, and it yields positive results in teaching (Kostova, and Radoynovska, 2008).

On reviewing high school biology course books (MONE, 2013), it was found that there were no units on genetically modified organisms (GMOs) in the 9th and 11th grade course books. It was found, on the other hand, that the unit of “the general principles of genetics” (a sub-topic of modern genetics applications) was included in the 10th grade biology course book and the unit “from genes to proteins” (the sub-topic of Genetics Engineering, Aras of Work, the Contributions of Genetics Engineering and Biotechnology Applications to Health and Economy) was included in the 12th grade biology course book. The number of learning outcomes for the unit included in the 10th grade course book was 6 and the number of class hours was 42. The unit goals were to assure that students “*understand the concepts and processes related with genetics and Mendel’s principles, exemplify genetic diseases occurring in humans, and understand the genetic bases of biological diversity*” (MONE, 2013). The learning included the following:

- The areas use of such technologies such as gene technologies, DNA finger print, stem cell technologies are researched.
- Traditional and modern biotechnology applications are analysed.
- Plant and animal breeding in the world and in our country is researched and its effects on life are discussed.
- Discussions are made through examples given for the basic topics (applications such as genetic engineering, in vitro fertilisation, stem cell therapy and their importance of them from the social aspect) (MONE, 2013).

The unit of “from genes to proteins” was available in the 12th grade biology course book. The number of learning outcomes for the unit was 7 and the number of class hours was 42. The unit goals were to assure that students “*are informed of DNA and RNA, their structure and importance, genetic code, are informed of protein synthesis and central dogma activities, exemplify bioinformatics studies, make estimations about the probable effects of human genome project and genetic counselling on living creatures*” (MONE, 2013). The learning outcomes for the unit included the following:

- The areas of work of genetic engineering and biotechnology (proteomics, genomic, bioinformatics, etc.) are researched.
- The differences between genetic engineering and biotechnology are discussed.
- The production of vaccine, antibiotics, insulin and interferon and applications of cancer treatment are researched.
- Gene therapy is researched.

- Probable consequences of cloning activities and genetically modified organisms are evaluated.
- The issues of biosafety and bioethics are researched and discussed (MONE, 2013).

GMOs are the products whose genetic structures are modified by using biotechnological techniques and methods. GMOs are performed by using two methods: addition and deletion. The purpose of GMOs is to obtain living organisms resistant to drought, frost, insects, viruses, soil salinity acidity, extreme weather, etc. In consequence, increase in crops will be yielded, and labour and use of chemical fertilisers will be economised. GMOs have entered into our life and we have been using them intentionally or unintentionally. It is also a commonly known fact that they are harmful as well as useful. Although their production is not dangerous, they can cause formation of dangerous compounds. The level of knowledge and consciousness is important for the users of GMOs. Unavailability of studies in the literature demonstrating high school students' cognitive structures and views about GMOs indicates the importance of this study.

Purpose of the Study

This study aims to identify high school students' cognitive structures and views on genetically modified organisms (GMOs). Within the scope of this study, answers are sought to the following questions:

1. How are students' cognitive structures about the GMOs?
2. What are students' views on GMOs?
3. How are students' drawings about the GMOs?

Method

Survey model one of the qualitative research designs was used in this study. Survey models are the research models aiming to describe a situation which existed in the past or which currently exists as it is (Creswell, 2013).

Study Group

The study group was composed of 205 high school students in the 2016-2017 academic year. The study group was formed through purposeful sampling. The group consisted of participants in the 17-19 age range. Of the participants, 120 are male whereas 85 are female.

Data Collection Tool

The research data were collected with a word association test. The test contained 3 parts. In part one, the key phrase "Genetically Modified Organisms" was written 10 times one under another, and the students were asked to write a word the or phrase which reminded them of the key phrase next to it the phrase in the time allowed. In part two, the participants were asked to write a sentence about the "Genetically Modified Organisms". Time allowed for both parts was 55 seconds (40 seconds for writing ten key words, 15 seconds for writing a sentence about the key

concept). In part three, the students were asked to state their ideas about the concept of “Genetically Modified Organisms”. The time allowed for part three was 5 minutes.

Data Analysis

The data coming from the writing and the drawing processes asked in the word association test were put to content analysis. The concepts were divided into categories by experts working independent of each other, according to their relevance. After that, agreement between coders was checked. The frequencies for the words in the categories distinguished were found.

Validity and Reliability

Validity and reliability analyses were performed. Data analysis process was described for validity. For research reliability, whether or not the concepts represented the categories to which they belonged was assessed, and the concepts were categorised according to their relevance. The procedure was done by two experts in 5 weeks. At the end of the procedure, the agreement between coders was found to be 81%.

Findings

This section presents the findings. In relation to the first research problem, the concepts written by students about the GMOs are shown in Figure 1 as a cognitive model. Accordingly, students reported 58 different concepts about the GMOs. The concepts were divided into 5 categories as 1024 concepts. 21 concepts were excluded from evaluation since they were found meaningless. 122 students wrote fewer than 10 concepts that they were supposed to write. According to Figure 1, the largest number of concepts (467 concepts) is in the category of economy while the smallest number of concepts (22 concepts) is in the category of psychology. The most frequently reported vegetables in the category of economy are cucumber, potatoes, peppers, carrots, corn, tomatoes, and the most frequently reported fruit include quince, bananas, water melon, apples, melon, strawberries, pears and grapes.

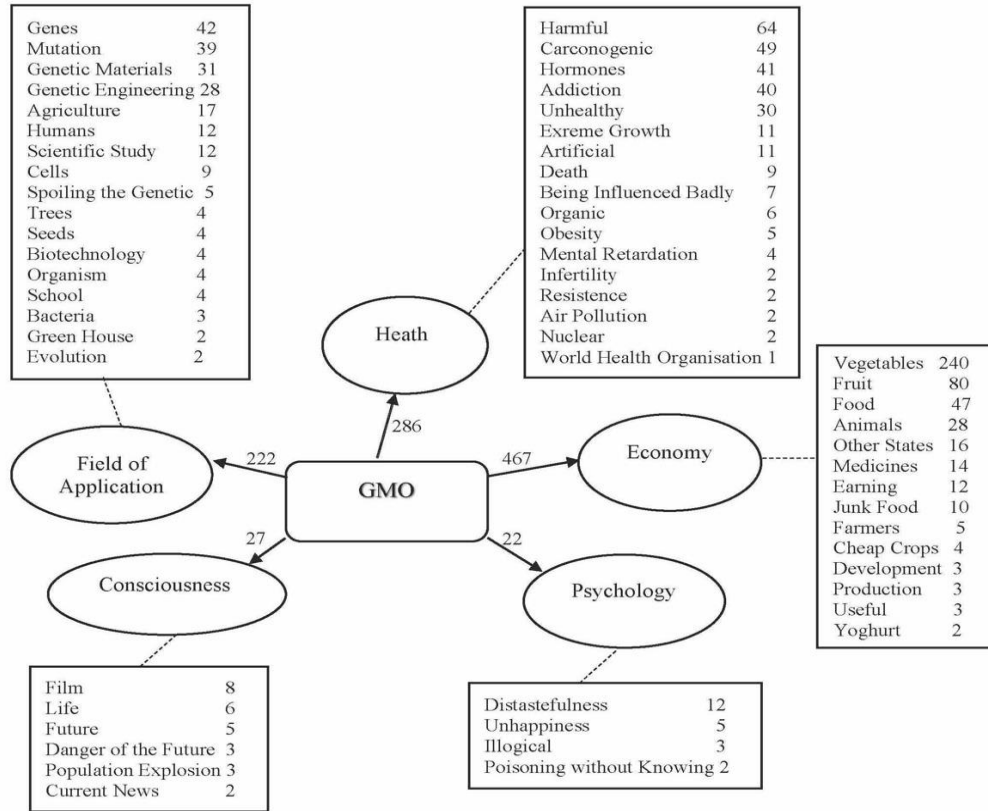


Figure 1. Model for cognitive structure

In relation to the second research problem, students' views concerning GMOs were determined. There were 4 participants who did not state any views. Selected samples from the views stated are quoted below:

"Trying to get more products depending on population density"

"GMOs can be useful or harmful and they can also help development. They can also cause mutation"

"Genetically modified organisms, going through mutation by playing with DNA, desire to get more crops"

"Every useful product will become a harmful product in the future"

"Research has shown that using GMOs in fruit and vegetables gives harm to human health"

"Even though food with GMOs is an epoch scientifically, it can be harmful to human health. "They sell hormone-injected fruit and vegetables at the supermarket"

"There are genetically modified fruit and plants. They have a modified DNA. They look fresh and bright. For example, apples, water melons, carrots are delicious. But they are unhealthy. Humans are also influenced by them"

"Humans themselves are modified by GMOs"

“Farmers practicing agriculture are modifying the genetics of fruit and vegetables”

“Water melons in the shape of a cube are made by modifying their genetics so that they can pile and store them easily in China”

“We ourselves are shortening humans’ life in order for products to have longer shelf life”

“In my opinion, they are the cause of colourless lives and all disorders including behavioural disorders. GMOs spoil the naturalness of living things”

“there is so much cheating on the market that we are consuming unnatural fruit and vegetables with GMO and this is influencing our health greatly”

“Products with GMOs are usually harmful to our body”

“They are playing with human life to get more crops in a shorted time”

“There was a strawberry inside a tomato. They say GMO products cause cancer. Organic farming is about to finish. They say our life is being shortened because of the GMO products”

“It means modifying the genetics to produce more food”

“It is for making the shape and taste of fruit and vegetable better”

“Consuming unconsciously the organisms which are genetically modified without our knowledge”

“Giving pesticide so that fruit and vegetables can be ripe more quickly”

“A weapon that pharmaceutical industry makes in order to earn more money”

“it means modifying the DNA of a product but it causes cancer and they call these products hormone-injected products in daily language”

“Growing crops faster by using GMOs brings profits but it is harmful to health. It means similar size for vegetables”

“Poisonous pesticides are being used while growing potatoes, corn, soybean and tomatoes and they are being made harmful to health, and this causes people to put on weight”

“Products with GMOs cause genetic disorders.”

“it means eating oranges in Summer.”

“it is a scientific procedure performed on agricultural products and animals so that they can become ripe earlier.”

“GMOs damage the general development of the body.”

“Because products with GMOs are used very often in Turkey, the physical and bodily health of children has been spoilt.”

In relation to the third research problem, students’ drawings about GMOs were analysed. Accordingly, it was found that the students had 42 drawings for vegetables and 32 drawings for fruit. On sequencing the vegetables from the most to the least, the order was as in what follows: tomatoes, corn, cucumber, pumpkin. And the fruit was sequenced as in what follows: apples, water melons, bananas, pears, strawberries, plums. The students also made drawings in relation to health apart from fruit and vegetables. 40 drawings about health were about obesity, extreme forms of growing up, diseases and death. Apart from that, 21 drawings were about economic

value, 14 were about the living structures and the vital activities (DNA, chromosomes, and cellular division) and 5 were about growing crops. In addition to that, 51 drawings were meaningless or empty. A selection of samples from students' drawing is shown below (see Figure 2).

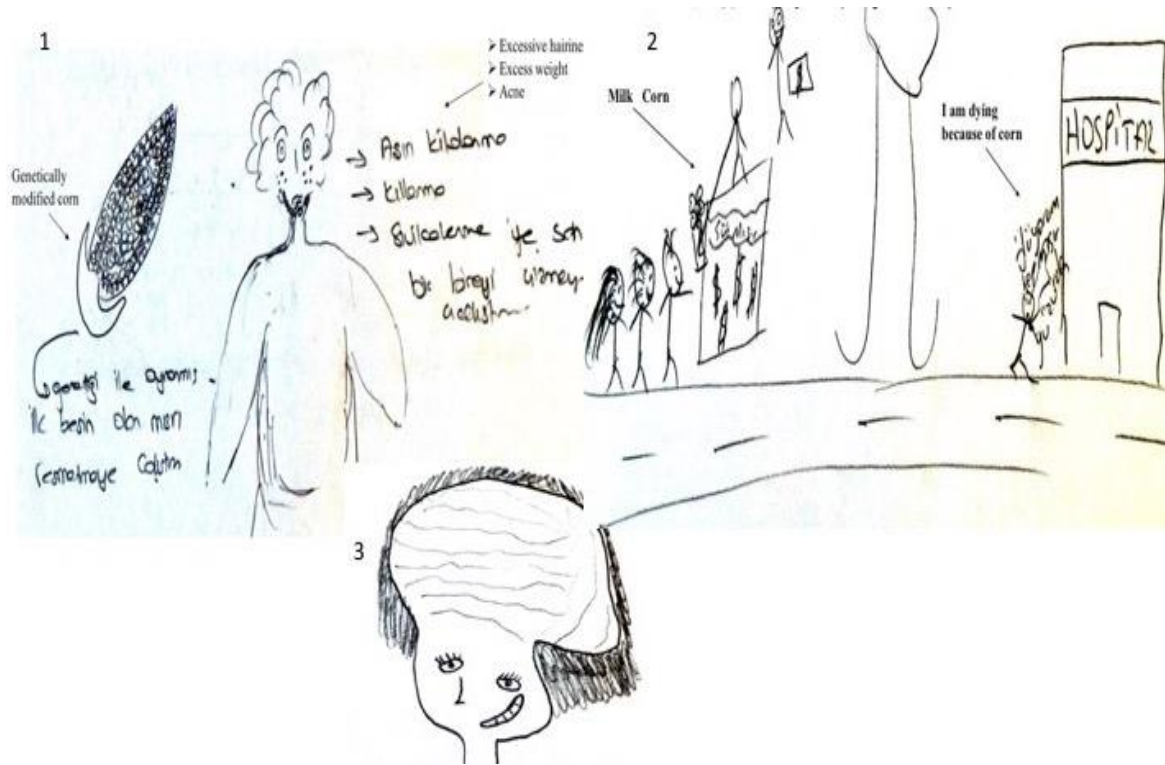


Figure 2. Sample student drawings in relation to GMOs

Conclusion and Discussion

Processing knowledge is the basis of cognitive learning. The fact that students have differing perceptions although the teacher teaches the same subject to the students in the same classroom is related with their configuring of the knowledge. On examining high school biology course books, it was found that subjects and concepts related with GMOs were available in the 10th and 12th grade course books (MONE, 2013). 1024 concepts written by 205 students who had been included in the research were divided into the categories of economy, health, field of application, psychology and consciousness. It was remarkable that the number and frequency of concepts in the category of consciousness was smaller than in the other three categories. According to Wilson et al. (2006), interrelated subjects such as biological systems should be considered from a holistic perspective in teaching biology. Otherwise, students confuse similar or related concepts, acquire incomplete or incorrect knowledge, fail to associate their learning with daily life or forget what they learn. It was observed in this research that there was not great variation

in concepts. It was also important that the concepts presented were not about the scientific concepts related with the subject. This indicated that conceptual framework had not been completely formed.

On examining students' views about GMOs in relation to the second research problem, it was found that all students except for 4 stated their views about the subject. 23 of the views were positive whereas 167 were negative and 11 were neutral. On analysing the content of the views, it was found that they were not associated with all of the GMO subjects included in the 10th and 12th grade course books (MONE, 2013). Students' statements about GMOs indicated that students were knowledgeable about the subjects but that they had incomplete knowledge and that they could not analyse and synthesise because of this. This was indicative of the fact that one learning outcomes in the 10th grade course book (the effects of animal and plant breeding on life are discussed) and two learning outcomes in the 12th grade course book (the probable consequences of GMOS are evaluated and biosafety-bioethics issues are discussed) were not obtained. According to Piaget (1964), cognitive development is influenced by some factors which we interact with. The factors are maturation, experience, cultural transfer, balancing and organising. Students' learning is also influenced by their experience gained previously in their life. Students' statements such as "useful products will become harmful in the future", "They sell hormone-injected fruit and vegetables at the supermarket", "Farmers practicing agriculture are modifying the genetic of fruit and vegetables", "They say our life is being shortened because of GMO products" and "they say they cause cancer" show that students are influenced by their environment. Students who learn by doing and by experiencing play more active roles in cognitive activities and they reduce environmental effects. This in turn influences their learning in positive ways.

Visuals are also important in learning a subject (Ainsworth, Prain, and Tytler, 2011; Patrick, and Tunnicliffe, 2010). It was found in relation to the third research problem that 154 student drawings about GMOs were related with fruit and vegetables, economy, health, living structures and vital activities. 51 drawings were meaningless and they were excluded from the evaluation. On analysing the drawings, it was found that most of them were about the harms of GMOs to health. It was important that the shapes and concepts were incomplete in drawings about living structures and vital activities. This situation shows us think that the visuals about GMOS were inadequate in learning. It is pointed out in studies that learning and recalling what has been learnt is easier with the use of visuals (Canham and Hegarty, 2010; Cook, 2006; Mason, Pluchino and Tornatora, 2013; Medina-Jerez, Kyndra, and Orihuela-Rabaza, 2011).

Implications

Students with accurate and strong cognitive structures, meaningful and complete learning are among the basic goals of teaching. Therefore, conceptual concrete conceptual learning in relation to GMOs included in biology curriculum should be considered important. In this context, students' levels of knowledge and their misconceptions before and after classes can be determined and teaching can be performed accordingly. Here, concept maps which enables one to set up ties between concepts can be used. In addition, students' learning the GMO subjects by doing and by experiencing is also considered important in associating them with daily life and is a part of environmental effects. Apart from that, it is also important that further studies are performed in relation to the effects of the visuals about GMOs included in biology curriculum.

References

- Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science Education*, 333, 1096-1097.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Brotman, J. S., Mensah, F. M., & Lesko, N. (2010). Urban high school students' learning about HIV/AIDS in different contexts. *Science Education*, 95(1), 87-120.
- Byrne, J., & Grace, M. (2010). Using a concept mapping tool with a photograph association technique (CoMPAT) to elicit children's ideas about microbial activity. *International Journal of Science Education*, 32(4), 479-500.
- Canham, M., & Hegarty, M. (2010). Effects of knowledge and display design on comprehension of complex graphics. *Learning and Instruction*, 20, 155-166. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.02.014
- Cebesoy, U.B., & Taşdere, A. (2016). Investigation Of Pre-Service Primary Teachers' Cognitive Structures about Environmental Problems through Word Association Tests. ECER 2016, *Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers*, University College Dublin 22-26 August. EERA European Educational Research Association.
- Cook, M. P. (2006). Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load. *Science Education*, 90, 1073-1091. doi:10.1002/sce.20164
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni. [Research Design]* (Ed. Selçuk Beşir Demir) Ankara: Egiten Kitap.
- Daskolia, M., Dimos, A., & Kamylyis, P. G. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(2), 269-290.
- Dykstra, D. I., Boyle, C. F., & Monarch, I. A. (1992). Studying conceptual change in learning physics. *Science Education*. 76, 615 - 652.
- Harrison, A. G., Grayson, D. J. & Treagust, D. F. (1999). Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 55-78.
- Hovardas, T., & Korfiatis, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Knippels, M. C. P. J., Waarlo A. J., & Boersma, K. T. (2005). Design criteria for learning and teaching genetics. *Journal of Biological Education*, 39(3), 108-112.
- Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 2(2), 209-231.
- Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.
- Lee, H.-S., & Liu, O. L. (2010). Assessing learning progression of energy concepts across middle school grades: the knowledge integration perspective. *Science Education*, 94(4), 665-688.
- Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2013). An eye-tracking study of learning from science text with concrete and abstract illustrations. *The Journal of Experimental Education*, 81, 356-384. doi:10.1080/00220973.2012.727885
- Maskill, R., Cachapuz, A. F., & Koulaidis, V. (1997). Young pupils' ideas about the microscopic nature of matter in three different European countries. *International Journal of Science Education*, 19(6), 631-645. doi: 10.1080/0950069970190602
- Medina-Jerez, W., Kyndra V. M., & Orihuela-Rabaza, W. (2011). Using the dast-c to explore colombian and Bolivian students' images of scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 657-690.
- Ministry of National Education of Turkey [MONE] (2013). *Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı [Secondary Education, Curriculum of Biology Course (Grades 9th-12th)]*. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- Nyachwayaa, J. M., Mohameda, A-R., Roehriga, G. H. Woodb, N. B., Kernc, A. L., & Schneiderd, J. L. (2011). The development of an open-ended drawing tool: An alternative diagnostic tool for

- assessing students' understanding of the particulate nature of matter. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(2), 121-132.
- Ozata-Yucel, E., & Ozkan, M. (2015). Determination of secondary school students' cognitive structure, and misconception in ecological concepts through word association test. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 660-674.
- Patrick, P. G., & Tunnicliffe, S. D. (2010). Science teachers' drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education*, 44(2), 81-87.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: development and learning. *Journal Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Rowell, A. J., Dawson, C. J., & Harry, L. (1990). Changing Misconceptions: a challenge to science education. *International Journal Science Education*. 12, 2, 167-175.
- Schonborn, K.J., & Anderson, T.R. (2008). Bridging the educational research-teaching practice gap. Conceptual understanding, Part 2: Assessing and developing student knowledge. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 36(5), 372-9.
- Tao, P. K., & Gunstone, R. F. (1999). The process of conceptual change in force and motion during computer supported physics instruction. *Jurnal of Research in Science Teaching*. 36, 859 – 882.
- Tripto, J., Assaraf, O. B. Z. & Amit., M. (2013). Mapping what they know: Concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking. *American Journal of Operations Research*, 3(1), 245-258.
- von Glasersfeld, E. (1991). A constructivist's view of Learning and teaching. Retrieved from <http://www.vonglasersfeld.com/135>
- Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the hot stable core of social representation-A structural analysis of word association. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-351.
- Wilson, C. D., Anderson, C. W., Heidemann, M., Merrill, J. E., Merritt, B. W., Richmond, G., Sibley, D. F., & Parker, J. M. (2006). Assessing students' ability to trace matter in dynamic systems in cell biology. *CBE-Life Sciences Education*, 5(4): 323-331.

Author

Cem Gerçek, is currently Associate Professor of Biology Education. He has published several articles on topics including out of school learning, mental models, students' cognitive structures, in science, health and teacher education.

Contact

Cem Gerçek (PhD), Hacettepe University, College of Education, Department of Mathematics and Science Education.

E-mail: cgercek@hacettepe.edu.tr

Türk Akademisyenlerin Yağmacı Dergilere İlişkin Görüşleri: Bir Nitel Betimsel Çalışma

Perceptions of Turkish Academicians about Predatory Journals: A Qualitative Descriptive Study

Gülçin Mutlu*

To cite this article/ Atıf için:

Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: Bir nitel betimsel çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 107-134. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.6m

Öz. Son yıllarda bilimsel etik kurallarını açık erişim maskesi altında istismar eden yağmacı dergilerin sayısında büyük bir artış olmuştur. Bu anlamda, bilim etiği ve bilimsel iletişim mantığını korumak adına bu dergilere ilişkin araştırmacıların farkındalık düzeylerinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaca hizmet etmek için, bu çalışma Türk akademisyenlerin yağmacı dergi kavramından ne anladıklarını betimlemeyi ve onları bu tür dergilerde yayın yapmak zorunda bırakan nedenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Temel nitel betimsel deseninin kullanıldığı bu çalışmada edinilen nitel verilerin analizi sonucunda Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere yönelik genel özellikleri tanıma anlamında bir farkındalık düzeyine sahip oldukları ve belirttikleri özelliklerin alanyazın ile örtüştüğü görülmüştür. Türk akademisyenleri bu dergilerde yayın yapmaya iten unsurlar konusunda, yine alanyazındaki benzer şekilde “yayınla ya da yok ol” baskısının etkisinin yoğun bir şekilde hissedildiği ve akademisyenlerin akademik teşvik ile doçentlik başvuru ölçütlerini sağlamak adına bu dergilere yayın gönderme gibi bir eğilimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yağmacı yayın, yağmacı dergi, bilim etiği

Abstract. Over the recent years, there has been a drastic increase in the number of predatory journals exploiting the norms of publishing ethics under the disguise of open access publishing. In this essence, there is a need to examine the degree to which researchers are aware of such journals to protect science ethics and science communication. To this end, this study aims to describe Turkish academicians' understandings of predatory journals and identify their reasons to publish in them. The results from this basic qualitative descriptive study indicated that Turkish academicians had a certain degree of awareness about these journals, and the characteristics they mentioned align with the literature. Given the reasons of academicians to publish in these journals, the results revealed that Turkish academicians strongly felt the “publish or perish” pressure and had a tendency to publish in these journals to meet the criteria for academic incentives and associate professorship applications.

Keywords: Predatory publishing, predatory journals, science ethics

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.12.2019

Düzeltilme Tarihi: 15.01.2020

Kabul Tarihi: 25.01.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gulcin.mutlu@idu.edu.tr ORCID:

0000-0002-0996-9104

Giriş

Akademik dergilerde yayın yapmak günümüz akademik dünyasında bir akademisyenden beklenen en temel sorumluluklardan biridir. Hatta güncel koşullar altında akademik yayın yapmak ve bunu duyurmak temel bir zorunluluk halini almıştır. Teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bilim insanlarının araştırmalarını bilim dünyasının kullanıma açması için olanakların sayısında büyük bir artış olduğu gözlemlenmektedir (Gasparyan, Yessirkpov, Diyanova ve Kitas, 2015). Fakat, bu imkanları kullanma hususunda araştırmacıların dikkat etmesi gereken bir takım bilimsel etik ve yayın yapma ile ilgili kurallar mevcuttur. Bu kural ve normların uygulanması, bir başka ifadeyle bilimsel süreçlerin etik olarak işletilmesi ve bilimsel yayınların güvenilirliği ile ilgili olarak günümüzde birtakım sorgulamaların ve kaygıların geçmişe kıyasla artmış olduğu da inkâr edilemez bir gerçektir. Bu sorgulamaların bir sonucu olarak yağmacı dergiler diye bir kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Bilimsel etik ilkelerini ve bilimsel yayın yapma süreçlerini sömüren ya da bilimsel yayın süreçlerini para kazanmak gibi etik olmayan amaçlarla kullanan dergilere *yağmacı dergi* adı verilmiştir (Beall, 2012). Beall (2012) yağmacı yayınlardaki artışa dikkat çekmektedir ve bunun sebebini internetin yaygınlaşmasına bağlamaktadır. Beall'in (2012) yağmacı yayın sayısının artışını dijital platformlar ve teknolojiye bağlı gelişmelerin beraberinde getirdiği kolaylıklarla ilişkilendirmesine destek olmakla beraber, bazı araştırmacılar yağmacı dergilere olan ilgi ve tercihin artma nedenleri olarak ülkelerin bilim camialarında izledikleri politika ve kullandıkları akademik teşvik ve yükseltme sistemlerinin de etkili olduğu görüşüne özellikle vurgu yapmaktadırlar (Beall, 2016a; Cress, 2017; Gasparyan vd., 2015; Meadows, 2017; Shamseer vd., 2017). Kısaca, araştırmacıların yağmacı dergilerde yayın yapma eğilimleri aslında ülkelerin eğitim ve araştırma alanlarındaki uyguladıkları politikalara ve gelişmişlik düzeylerine koşut olarak farklı ülkelerde farklı oranlarda gerçekleşebilmektedir. Zaten "yayınla ya da yok" (Publish or Perish) algısının ve baskısının hissedilmesi ile, çoğu akademisyen ve araştırmacı akademik ve profesyonel kariyerlerini devam ettirmenin tek yolunun yayın yapmaktan geçtiğini kabullenmiştir ya da kaçınılmaz olarak kabullenmek zorunda kalmıştır. Yayın yapmalıyım yoksa bu camiadan ve akademik alanyazından yok olur giderim kaygısı çoğu araştırmacı ve akademisyenin hızlı yayın yapma ve bu sayede hızlı akademik ilerleme isteğini körüklemektedir.

Yağmacı dergi ya da yağmacı yayıncı kavramının isim babası olarak anılan kütüphaneci Jeffrey Beall tarafından 2010 senesinde Scholarly Open isimli web bloğunda yağmacı dergilerin olduğu bir liste oluşturulmuştur ve bu kara liste internet üzerinde herkesin kullanımına açılmıştır. Beall (2017) yağmacı listelerin kara listesini şahıs adına olan dergiler ve yayıncılar olmak üzere iki ayrı bölümde ele almıştır. Bahsedilen web bloğu üzerinde, Beall (2017) tarafından verilen istatistiksel bilgilere dayalı olarak 2011 yılında 18 olarak tespit edilen yağmacı yayıncı sayısının 2017 yılı için 1155'e yükseldiği görülmektedir. Öyle ki burada 6 yıllık zaman dilimi içerisinde yağmacı dergi sayısındaki artışın %6000'den fazla olduğu dikkat çekicidir. Bireysel yağmacı dergi (standalone predatory journals) sayısındaki değişime bakıldığında ise, 2013 yılında 126 adet olarak tespit edilen yağmacı dergi sayısının 10 kattan fazla artış göstererek 2017 yılında 1294'e ulaştığı gözlemlenmektedir (Beall, 2017). Türkiye örneklemindeki istatistiksel verilere bakıldığında ise 2010 yılında Beall'in kara listesine giren 7 adet dergi var iken bu rakam 2016 yılında 41'e ulaşmıştır (Akça ve Akbulut, 2018).

Beall'in kara listesine giren dergilerin temel özelliklerine bakıldığında, yağmacılığı belirleyen göze çarpan başlıca özellikler arasında çok hızlı ve sahte (gerçekte işletilmeyen) bir hakemlik

sürecinin olması, dergiye ait etki faktörünün olduğundan daha yüksek gösterilmesi, derginin dahil olduğu indekslerin hatalı olarak olduğundan daha çok sayıda ve özellikle de prestijli indeksler olarak gösterilmesi ve dergiye ait künye niteliğinde olan bilgilerin (ülke ve mekan bilgisi gibi) yanlış olarak verilmesi gibi özellikler olduğu görülmektedir (Anderson, 2017; Beall, 2016b). Beall'ın (2012) üzerinde durduğu diğer bir özellik ise etik olmayacak şekilde hızlı ve niteliksiz yayın yapma imkânının sağlanması amacıyla açık erişim modelinin sömürülmesi durumudur. Aslında açık erişim sağlayan her derginin yağmacı dergi olmadığı ve diğer bir takım başka özelliklerinin yağmacı olma durumu üzerinde belirleyici olması gerektiği de savunulmakta ve açık erişim modelini sömüren dergilerin yağmacı dergiler olarak adlandırılabilmesine vurgu yapılmaktadır (Beall, 2012; Olijhoek ve Tennant, 2018; Taşkin ve Doğan, 2018). Bu bağlamda, açık erişim sağlayan dergiler için parayı okuyucular değil yazarların ödemesi yoluyla aslında bilimsel araştırma ve sonuçlarının herkese açık olması amacı güdülmektedir. Bu anlamda, başlangıçta tamamen bilimin evrensel olan sonuçlarının herkesle paylaşılması ve daha geniş kitlelere yayılması gibi olumlu bir amaca yönelik olarak tasarlanan açık erişim sistemi zamanla yağmacı dergilerin etik dışı uygulamalarının, bir başka ifadeyle bir takım bilimsel etik ilkelerin dikkate alınmadan para ile yayın yapma gibi etik olmayan uygulamaların kurbanı olmuştur. Burada, Beall'ın (2012) de vurguladığı diğer bir durum göz önünde bulundurulmalıdır; o da yayın için para talep eden her derginin yağmacı bir dergi olarak sınıflandırılmadan önce bir takım başka parametrelerinde göz ününe alınması gerekliliğidir. Hatta dergilerine olan yoğun talepler ve basım sayılarının bir sınırı olması sebebiyle çoğu basılabilir ve başarılı çalışmayı ret etmek durumunda kalan Elsevier, Springer ve Sage gibi prestijli yayınevlerine ait açık erişim olmayan dergilerinde olduğu gibi yine aynı ciddilikte hakem ve inceleme süreçlerini işlettikleri fakat maddi destekleri almak suretiyle daha fazla yayının basılmasına imkan tanıyabilecekleri açık erişim dergiler mevcuttur ve bu tür açık erişim dergilerini diğer açık erişim sistemini sömüren sahteci dergilerle aynı boyutta değerlendirmemek gerekir (Gasparyan vd., 2015; Simón, 2016; Xia vd., 2015). Beall (2012, 2016b) tarafından bahsedilen ve yağmacılığı belirleyen farklı değerlendirme ölçütleri vardır; fakat, Beall'ın kara listesinin de, sınıflamalarını yaparken ciddi ve sağlam kanıtlar sunmaması, İngilizce yayın yapmayan dergileri dahil etmemesi ve odak noktasını geliştirmekte olan ülkelerin yayım hayatına yeni başlayan dergi ve yayıncıları üzerine yoğunlaştırmış olması bir takım araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Bivens-Tatum, 2014; Butler 2013; Crawford, 2014; Gasparyan vd., 2015).

Yağmacı dergiler üzerine alanyazında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların genelde alanyazında var olan kara liste ölçütlerine göre, özellikle Beall'ın (2017) listesine göre, birtakım alanlara özgü dergilere ait veya bu dergilerde yayın yapan yazarlara ait metrik bilgileri elde ederek, elde ettikleri bu veriler üzerinde incelemeler yapan çalışmalar (Akça ve Akbulut, 2018; Demir, 2018; Shen ve Björk, 2015; Xia vd., 2015) olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, bu tür çalışmalarda temel amaç genel olarak yağmacı basım oran ve istatistiklerinin yorumlanmasıdır. Bu araştırmalar istatistiksel bilgi ve yorumlamalarından yola çıkarak yağmacı basımlardaki artışlara sebep olabilecek nedenler konusunda tahmin ve çıkarımlarda bulunmuşlardır ve alanyazındaki çoğu çalışmada ortaya çıkan bu tarz araştırma eğilimlerinin de bir anlamda bu çalışmaların yan araştırma amaçlarını temsil ettikleri şeklinde yorumlamalarda bulunmak mantıklı olacaktır (Akça ve Akbulut, 2018; Demir, 2018; Oermann vd., 2016; Xia vd., 2015). Örneğin, Xia ve diğerleri tarafından 2015 yılında yürütülen çalışmada biyomedikal bilim alanına giren ve Beall'ın (2017) kara listesinden alınan ve araştırmacılarca belirlenen diğer dahil etme ölçütlerini karşılayan yedi tane yağmacı dergide yayın yapmış yazarın profilleri edinilerek bir dergi listesi grubu oluşturulmuştur. Bu gruba karşılaştırma ve kıyas oluşturabilecek şekilde, araştırmacıların hakemlik süreçlerinin ciddi olma durumlarına göre iki gruba ayırdıkları açık

erişim yöntemiyle işleyen ve yağmacı listesine dahil olmayan dergilerin listeleri oluşturulmuştur ve bu oluşturulan iki kıyas grubu için bu gruba giren dergilerde yayın yapan yazarların profil bilgileri de araştırılmıştır. Bu üç yazar profillinin temel alındığı üç farklı grup dergi birbiriyle karşılaştırıldığında yağmacı dergilerde yayın yapan yazarların oluşturduğu grubun genellikle Nijerya, Hindistan ve Orta Doğu ülkeleri gibi ülkelerin genç yaştaki araştırmacıları olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda, Xia ve arkadaşları (2015) bu genç araştırmacıları yağmacı dergilere iten nedenlerin ülkelerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarından kaynaklanabileceği yönünde tahminlerde bulunmuşlardır. Benzer bir şekilde, Shen ve Björk (2015) Beall'in (2017) listesine bağlı olarak örneklemlerine dahil ettikleri 613 dergi üzerinde yaptıkları analizlerine bağlı olarak, örneklemlerindeki yazarların öncelikle Hindistan, diğer Asya ülkeleri ve Afrika ülkelerinde yaşayan araştırmacılar olduğunu ve bu dergilerde basılan yayın sayısının 2010-2014 yılları arasında neredeyse sekiz kat arttığına dikkat çekmişlerdir. Türkiye'de bu alanda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında ise, Demir (2018) tarafından yürütülen çalışmada, 2014-2015 ile 2016-2017 zaman dilimleri arasında, Türkiye'de Beall'in (2017) yağmacı listesindeki dergilerde yapılan yayın sayısının 455'ten 1045'e yükseldiği tespit edilmiştir. Demir (2018) bu yükselişi 2016'da başlatılan akademik teşvik yönetmeliği kapsamında Türk araştırmacılar da yayın sayılarını nicelik olarak artırarak finansal destek alma gibi bir güdünün oluşmasına bağlamaktadır. Benzer bir şekilde, Akça ve Akbulut'un (2018) yürüttüğü araştırma kapsamında da Türkiye'deki yağmacı dergilerde yayın yapma sayısındaki artış yine özellikle vurgulanmıştır ve bu artışın akademik teşvik ve ödül sistemi ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir.

Ayrıca ülkelerde mevcut olan uygulamalar, ekonomik şartlar ve bilimsel politikaların ışığındaki tahminlerin ötesine geçerek temel araştırma amaçlarını sadece araştırmacıların bu tür yağmacı dergilere yönelme ve yayın yapma nedenlerini ortaya koymak olarak belirleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu tür çalışmalar kara listelerin ölçütleri kapsamında oluşturulan istatistiki ve rakamsal değerlerden ziyade, daha gerçek ve yaşanmış deneyimlerle ilgili bilgileri araştırma konusu edinmişlerdir. Öyle ki bu gruptaki bazı araştırmacılar bizzat bu listeler ile belirlenen yağmacı dergilerde yayın yapmış araştırmacılarla iletişime geçerek onların yaşanmış deneyimlerini anlamlandırmayı amaç edinmiştir (Kurt, 2018; Oermann vd., 2016). Oermann ve meslektaşları (2016) oluşturdukları üç farklı tür anket aracılığı ile Beall'in (2017) listesine göre hemşirelik alanında yağmacı olarak atfedilen dergilerde ismi geçen dergi editörü, dergi hakemi ve yazar olmak üzere üç farklı alanda incelenen katılımcılara ulaşmışlardır. Anketlerde kendilerine iletilen sorular aracılığıyla bu üç katılımcı grubundan, bu dergilerle ilgili hakem ya da editor olarak atanmaları, yazar olarak dergiye başvuru süreçleri ya da eser değerlendirme süreçleri gibi konulara yönelik görüşlerini anket formlarını doldurmak suretiyle paylaşmaları istenmiştir. Çalışma sonuçları üç farklı gruptan gelen farklı cevaplarla şekillenmekle birlikte, genel olarak bu dergilerdeki hakemlik ve editörlük süreçlerinin şeffaf ve tarafsız ilkeler doğrultusunda yürütülmediğini vurgulamaktadır. Benzer sonuçlar yine benzer bir şekilde tasarlanmış anketler yoluyla veri toplayan Kurt (2018) tarafından edinilmiştir ve anketler aracılığıyla toplanan verilerin analiz sonuçları yayınlara ya da yok ol kaygısı ile birlikte bu araştırmacıların araştırma becerilerinin yetersizliği ve bu dergiler hakkındaki bilgisizliği gibi etmenlerin onları yağmacı dergilere yönlendirdiğini göstermiştir. Oermann ve arkadaşlarının (2016) ve Kurt'un (2018) çalışmalarında amaç her ne kadar katılımcıların kişisel deneyimlerini edinmek olsa da her iki çalışmada da kullanılan veri toplama yöntemi olan anket formları bir takım derin ve detaylı paylaşımları edinmek için yeterli değildir. Bu bağlamda, akademisyenlerin düşünce ve deneyimlerinin daha detaylı ve derinlemesine bir şekilde elde edilebileceği yöntemlerle yürütülecek ve böylece yağmacı dergi kavramına ilişkin daha bütüncül ve daha gerçekçi bir tablo sunabilecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK'ün) 2019 senesinde aldığı kararla yağmacı dergilerde basılan bilimsel eserlerin akademik terfilerde kullanılamayacağı kararlaştırılmıştır (YÖK, 2019). Bilimsel etik alanında Türkiye'de alınan bu kararın hangi disiplin alanında olursa olsun Türk akademisyenlerin tümünü etkilediği bir gerçektir. Dünyada özellikle Beall'in (2017) listesinin ortaya çıkması ile önem kazanan ve giderek daha da dikkat çeken bu kavrama karşı Türkiye'deki ilk önlemin YÖK'ün aldığı kararın olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de YÖK'ün yağmacı dergiler hakkındaki 2019 yılının Mart ayındaki açıklamaları sonrasında bir farkındalık seviyesinin oluştuğunu düşünmek mantıksız olmayacaktır. Fakat, Türk akademisyenlerinin yağmacı yayınlar konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin ne seviyede olduğu tam olarak bilinmemektedir. Akbulut ve Akça'nın (2018), Demir'in (2018) ve Kurt'un (2018) çalışmaları bu anlamda Türkiye örneğinde durumun ne boyutta olduğu konusunda önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Fakat, bu anlamda akademisyenlerin bu dergiler konusundaki farkındalık düzeylerinin ne noktada olduğu konusunda daha detaylı tespitlere ihtiyaç vardır. Bunun için, akademisyenlerle yüz yüze görüşmelerin yapılması ve daha derin ve detaylı bir bilginin edinilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, bu durumun gerçekleşme düzeyini gerçek aktörler bir başka ifadeyle Türk araştırmacıların gözünden betimlemek mantıklı ve uygun olacaktır. Türk akademisyenlerin yağmacı dergi kavramına yönelik algılarının ortaya konması akademik yayın yapma ve bilim etiği açısından hem akademisyenlerimizin geliştirilmesi hem de ülkemizin kaliteli ve etik yayın yapma sürecine katkı sunma bakımından da önemli bir role sahiptir. Bu ihtiyaç alanlarına hizmet etmek adına, bu çalışma Türk Akademisyenlerin "Yağmacı Dergi" kavramı ile bağdaştırdıkları özellikleri ve onların bu kavrama yönelik algılarını betimlemeyi hedeflemektedir. Çalışmanın diğer bir amacı ise Türk akademisyenleri yağmacı olarak sınıflandırılan dergilerde yayın yapmaya iten unsurları ortaya çıkarmaktır. Özetle, bu çalışmaya aşağıda belirtilen iki araştırma sorusu yön vermiştir.

- 1) Türk Akademisyenlere göre yağmacı dergi nedir ve bu tür dergiler ne tür özelliklere sahiptir?
- 2) Türk Akademisyenlerin yağmacı dergilerde yayın yapma nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma Türk akademisyenlerinin yağmacı dergilere ve bu dergilerde yayın yapma süreci ile ilgili görüşlerini araştırmayı amaç edinen nitel bir çalışmadır. Katılımcıların yağmacı dergi deneyimine sahip olup olmamaları bir ölçüt olmamakla birlikte onların yağmacı dergi kavramından ne anladıklarını ve bu dergiler hakkındaki görüşlerini incelemek ve betimlemek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu betimleme amacına hizmet edecek şekilde çalışmanın deseni nitel betimsel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Sandelowski (2000, 2010) ve Lambert ve Lambert'e (2012) göre nitel betimleme araştırmalarının temel amacı herhangi bir olgunun doğrudan ve basit bir betimlemesini sunmaktır. Sandelowski'nin (2000, 2010) bu tanımlamasıyla uyumlu olacak şekilde, bu çalışmada kavramsal, felsefik ya da diğer soyut ve kuramsal bir alt yapının yol göstericiliğinden ziyade, Türk akademisyenlerin yağmacı dergi kavramı ve onları bu dergilerde yayın yapmaya iten birtakım unsurları, sanki bir olguyu günlük dilde herkesin anlayacağı bir şekilde ifade etmek gibi, en basit şekliyle tasvir etmek amacı güdülmektedir. Burada kullanılan olgu kavramının fenomenoloji deseni ile değil özellikle

nitel betimsel araştırma deseni ile ilişkilendirilmesi bu mevcut çalışmanın amacının ve bu amaca hizmet edecek araştırma deseninin doğru olarak anlaşılması için gereklidir. Willis, Sullivan-Bolyai, Knafl ve Cohen'e (2016) göre, nitel betimsel araştırma deseninin temel amacı bireylerin bir olay ya da olguyla ilgili düşüncelerinin tanımlanarak betimlenmesidir. Bu bağlamda, bu araştırmacılar fenomenoloji çalışmalarının bireylerin yaşanmışlıklarını ve deneyimlerini nitel betimsel araştırmalara kıyasla daha derin bir bakış açısı çerçevesinde anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştığını vurgulamaktadırlar. Nitel betimleme araştırmaları fenomenoloji çalışmalarına göre daha az yorumlayıcılık özelliğine sahip olan araştırmalardır. Fakat, bu çalışmalar kuram oluşturma ya da fenomenoloji çalışmaları gibi diğer nitel araştırma desenlerinin özelliklerini taşıyabilmektedirler (Sandelowski 2000, 2010). Öyleki söz konusu bu araştırma fenomenoloji tonlarını taşıyan bir nitel betimsel çalışmadır. Çünkü katılımcılar zaman zaman kendilerin de bu dergilere ilişkin yaşamış oldukları tecrübeleri paylaşmışlar ve deneyimlerini anlamlandırmaya çalışmışlardır. Fakat, bu çalışma için araştırmanın deseni fenomenoloji deseni değil nitel betimsel araştırma olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmaya ait katılımcı grubunu Ege bölgesinde yer alan üç devlet üniversitesinde çalışmakta olan güzel sanatlar fakültesinde görevli iki akademisyen, eğitim fakültesinde görevli iki akademisyen, iktisadi ve idari bilimler fakültesinde görevli iki akademisyen, sağlık bilimleri fakültesinde görevli iki akademisyen ve mühendislik fakültesinde çalışan iki akademisyen olmak üzere toplam 10 Türk akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcı Türk akademisyenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemin yanı sıra ölçüt örnekleme de başvurulmuştur. Bu amaçla, çeşitlilik akademisyenlerin uzmanlık alanlarına, bağlı oldukları fakültelerim türüne, cinsiyetlerine, görev süre ve akademik unvanlarına göre sağlanmaya çalışılmıştır. Yağmacı yayın yapma ve bilim etiğine ilişkin konuların çoğu bilim dalı ile ilgili olmasından ötürü üç üniversitede yer alan temel fakülteler belirlenmiştir. Belirlenen fakültelerin her birinden iki katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Bu iki katılımcıdan en az bir tanesinin doktor öğretim üyesi üzeri bir unvana sahip olması gibi bir ölçüt dikkate alınmıştır. Burada aranan ölçüt aslında doçentlik şartlarını sağlama yönünde çaba harcamış ve harcamakta olan ve bilgi kaynağı olarak zengin bir veri sağlama muhtemel bireylere ulaşma amacına göre şekillenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Görev Yaptıkları Fakülte	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Ünvan
Ece	Eğitim Fakültesi	Kadın	2	Dr. Öğretim Üyesi
Neslihan	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Kadın	12	Doçent Dr.
Mete	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Erkek	11	Doçent Dr.
Ahmet	Eğitim Fakültesi	Erkek	16	Dr. Öğretim Üyesi
Mustafa	Mühendislik Fakültesi	Erkek	13	Doçent Dr.
Aysel	Mühendislik Fakültesi	Kadın	9	Dr. Öğretim Üyesi
Mahmut	Güzel Sanatlar Fakültesi	Erkek	22	Profesör Dr.
Murat	Güzel Sanatlar Fakültesi	Erkek	9	Dr. Öğretim Üyesi
Fatma	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Kadın	13	Doçent Dr.
Saime	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Kadın	8	Dr. Öğretim Üyesi

Not. Katılımcılar için hayali takma isimler kullanılmıştır.

Tablo 1’de gösterildiği üzere araştırmanın çalışma grubunu 10 Türk akademisyeni oluşturmaktadır. Akademisyenlerin biri profesör, dördü doçent ve beşi doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır. Akademisyenlerin öğretim üyesi düzeyindeki çalışma yılları iki ile 22 yıl arasında değişiklik göstermekle beraber, uzmanlık alanlarında da sözel ve sayısal alanlar belirgin olacak şekilde farklılaşmalar görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetleri bakımından eşit bir temsil söz konusudur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır. Konuya ilişkin alanyazında mevcut olan alt yapı ve araştırma eğilimlerinin gözden geçirilmesi ile araştırmacı tarafından görüşme formları hazırlanmıştır. Nitel araştırma konusunda deneyimli iki akademisyenin uzman görüşlerinden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiş ve soruların bu son şekli pilot uygulama amacıyla iki akademisyene yöneltilmiştir. Bu pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak özellikle birtakım kelimelerin değiştirilmesi ve bazı ifadelerin sadeleştirilmesi gibi değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında görüşme formuna dahil olan sorulardan birinin diğer sorulardan birisi içinde cevaplanıyor olduğu görülüp bu soru görüşme formundan çıkartılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonucunda son halini alan görüşme formuna ait sorular araştırmanın esas katılımcılarına yöneltilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır ve bir görüşmeler ortalama 22 ile 34 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: a) Verilerin kodlanması, b) Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin kodlanması tümevarımcı analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde okunan nitel verilere kodlar atanmıştır ve bu kodlar daha sonra araştırma sorularının yönlendiriciliğinde şekillenen temalara ve alt temalara yerleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

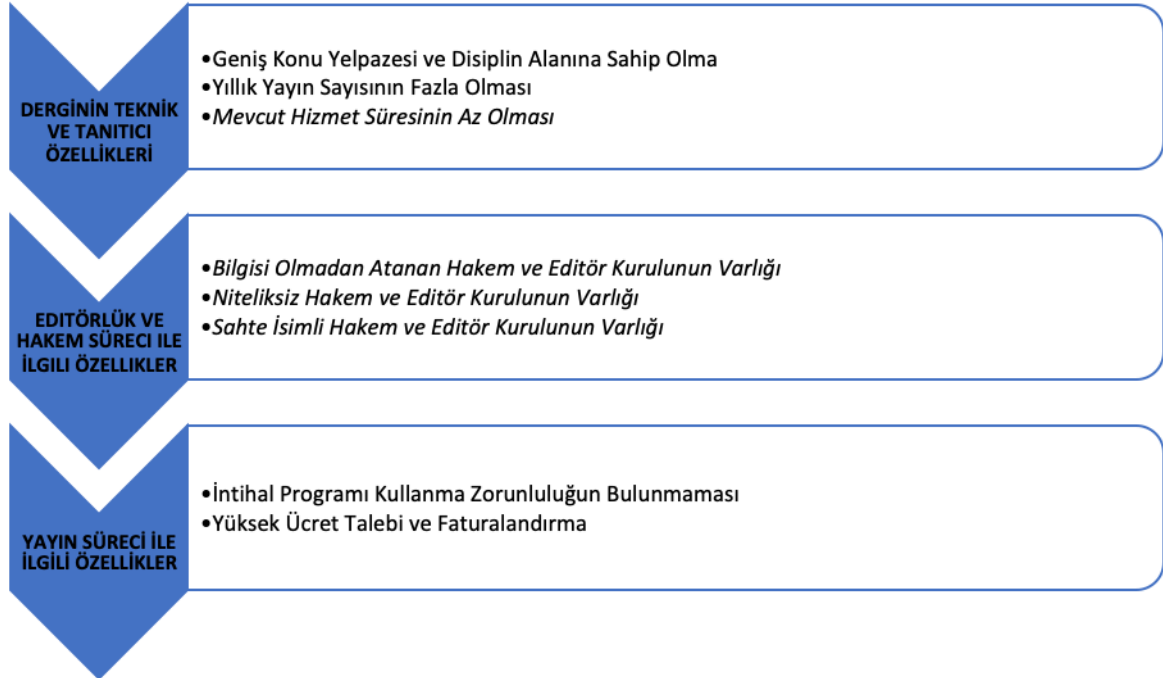
Verilerin çözümlemesi ile ilgili çeşitli geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları da yerine getirilmiştir. Bu bağlamda, nitel araştırmada güvenirliliği sağlamak amacıyla katılımcılardan kendi görüşme kayıtlarının yazıya aktarılmış hallerini okumaları ve görüşlerinin doğru olarak aktarıldığını onaylamaları istenmiştir. Lincoln ve Guba’nın (1985) katılımcı teyidi (member’s check) olarak isimlendirdikleri bu yöntem ile iç geçerliği ve güvenirliliği sağlama amacı güdülmüştür. Buna ek olarak, yazıya aktarılan veriler üzerinde araştırmacının yaptığı çözümlemeler (kodlar ve kodların temalara atanması) için nitel araştırma alanında deneyimli iki akademisyenden görüş alınmıştır. Bu bağlamda, Miles ve Huberman (1984) tarafından meşlektaş yardımı (peer debriefing) olarak adlandırılan bu güvenirlilik çalışması da gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma soruları ile örtüşecek şekilde nitel veriler Türk akademisyenlerin “yağmacı dergi” kavramına ve bu kavramla ilişkilendirdikleri özelliklere ait görüşleri (Araştırma Sorusu 1) ile Türk Akademisyenleri yağmacı dergilerde yayın yapmaya iten unsurlar (Araştırma Sorusu 2) olarak adlandırılan iki ana tema ışığında gruplandırılmıştır.

Yağmacı Dergilerin Özellikleri

Katılımcılar bu tema altında yağmacı dergi kavramına ilişkin bakış açılarını ortaya koyarak bu dergilerin özelliklerine dair görüşlerini belirtmişlerdir. Nitel veriler yağmacı dergilerin özellikleri ana teması altında “yağmacı dergilerin teknik ve tanıtıcı özellikleri”, “editörlük ve hakem süreci ile ilgili özellikler” ve “yayın süreci ile ilgili özellikler” olarak adlandırılan üç alt tema ışığında incelenmiştir. Bir başka ifade ile, birinci araştırma sorusuna cevap teşkil edecek şekilde Türk akademisyenlerin yağmacı dergi kavramına ilişkin görüşleri üç ana başlık (alt tema) altında değerlendirilmiştir. Her alt temayı oluşturan bir takım alt özellikler vardır. Şekil 1’de Türk akademisyenlerin gözüyle yağmacı dergilerin başlıca özellikleri bir özet tablosu olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Türk akademisyenlerin gözüyle yağmacı dergilerin başlıca özellikleri

Derginin Teknik ve Tanıtıcı Özellikleri

Katılımcılar yağmacı dergileri “geniş konu yelpazesi ve disiplin alanına sahip olan, yayın hayatına yeni başlamış fakat kısa sürede fazlaca yayın yapmış olan dergiler” olarak

tanımlamışlardır. Bu tür özelliklerin dergilerin web sayfalarında yer alan “Biz Kimiz?” ya da “Hakkımızda” gibi bölümlerin altında yer alan bilgi içeriklerini kapsadığı düşünülmüş ve katılımcıların bir anlamda derginin künye özellikleri ile eşleştirdikleri özellikler araştırmacı tarafından derginin teknik ve tanıtıcı özellikleri başlığı ve teması altında yorumlanmıştır. Katılımcıların diğer temalara oranla, bu teknik ve künye bilgisi niteliğinde olan yağmacı dergi özelliklerine yönelik olan cevapları daha sıklıkla dile getirdikleri de tespitler arasındadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu teknik ve tanıtıcı nitelikte olan özelliklerin aslında bir derginin yağmacı ve sahte bir dergi olduğunu tespit etme ve o dergileri tanıma konusunda bir ilk basamak kontrol listesi işlevi görebileceğini de özellikle ifade etmişlerdir. Katılımcıların burada bahsettikleri özelliklerin hemen hemen hepsi alanyazının ünlü yağmacı dergi listesi olan Beall (2012, 2016b) listesinde de mevcuttur ve bu anlamda katılımcıların yağmacı dergiler hakkında bir bilinç ve farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Dikkat çekecek şekilde katılımcılar Beall’ın (2017) listesinin eleştirisini yapan diğer araştırmacılar tarafından değinilen özelliklerden bir kısmına değinmişlerdir. Fakat sıklıkla değinilen ve eleştirilen bazı özelliklerden bahsetmedikleri de görülmüştür. Örneğin aşağıda daha da detaylandırılarak sunulacağı üzere, katılımcıların yağmacı dergilerin yayın hayatına yeni başlamış dergiler olduklarına yönelik tanımlamaları mevcuttur. Bu durum Beall’i eleştiren gruptaki araştırmacıların sıklıkla vurguladığı ve eleştirdiği bir noktadır. Çünkü Beall (2012) bu dergilerin başlangıç düzeyindeki yayıncıların birtakım deneyimsizliklerinden kaynaklanan eksikliklerini dikkate almadan bu dergileri yağmacı olarak etiketlemiştir. Bu eleştiri grubuna giren değerlendirmeler de bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Mesela, alanyazında yukarıdaki deneyimsizlik özelliğinin sıklıkla ilişkilendirildiği diğer bir kavram bu dergilerin kayıtlı oldukları menşei ülkeleridir. Bu dergilerin genelde Orta Doğu, Hindistan ve Nijerya gibi gelişmekte olan ülkeler menşeli dergiler olduğu alanyazında sıklıkla ifade edilmesine rağmen, bu çalışmanın katılımcıları yağmacı dergi kavramını konuşurken buna benzer bir ülke ya da mekân kavramına başvurmamışlardır. Aşağıda alıntılar ışığında katılımcıların yağmacı dergi kavramı ile ilgili sıklıkla ilişki kurdukları özelliklerden bahsedilmiştir.

Geniş konu yelpazesi ve disiplin alanına sahip olma

Katılımcılara göre bir dergi birden fazla disiplin alanına hizmet ediyorsa ve kapsadığı konular birden fazla çalışma alanı ya da teması ile ilişkili ise o dergi yağmacı bir dergi olma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, “*derginin geniş konu yelpazesi, farklı disiplinleri barındırması, farklı branşları ele alması*” kodları bu alt temanın çatısını oluşturmuştur. Bu konuda akademisyenlerden birisinin ifadesi şu şekildedir:

“Yağmacı dergilerin içeriğine bakıldığında tek bir alana özgü olmadığını çok geniş bir alana sahip konular yer aldığını görmekteyiz. Bu dergiler sosyal bilimler, fen, matematik, tıp gibi. disiplinleri bir arada tutarak bu konuları tek bir dergi de yayımlama durumunda olan dergilerdir” (Aysel).

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşü ile örtüşür nitelikte bir görüş bildiren bir diğer katılımcı ise bu çok fazla ve detaylı olarak sunulan konu ve içerik bilgisinin bu dergilerin isimlerine de yansıtıldığını belirtmiştir. Bu katılımcı görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

“Yağmacı dergiler diğer dergiler gibi bir alana özgü olmaktan öte aynı anda sosyal, fen, eğitim vb. konuları kendi bünyesinde barındırmaktadır ve bu konuların hepsini bir dergi adı altında yayın olarak yayımlamaktadırlar. Bu anlamda dergilerin isimleri de kimi zaman bana karmaşık gelmiştir. Hatta bazıları sanki alt bir konu alanı gibi detaylı isimlerle ifade edilmiştir. Şu şu konuların çok disiplinli dergisi gibi isimlerinin olduğunu biliyorum” (Saime).

Yıllık yayın sayısının fazla olması

Çoğu prestijli ve nitelikli dergilerin belirli dönemler halinde (üç ayda bir, sonbahar, yaz, kış dönemi vb.) yayın yaptığını vurgulayan katılımcılar, bir derginin yıllık yayın sayısının dikkat çekici şekilde fazla olması ve yayın sıklığının kesintisiz olarak devam etmesi halinde o derginin yağmacı dergi kapsamına girme potansiyelinin yüksek olduğuna dair genel bir görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan biri dergilerin yayınlanma sıklığının ve devamlılığının süreklilik arz ettiğini şu görüşü ile ortaya koymaktadır:

“Bu dergiler yıl içerisinde birçok kez yayınlanmaktadır. Diğer dergilerin aksine sene içerisinde belirli bir düzen olmaksızın çok fazla yayın yapmaktadırlar. Ayrıca kabul olan eserler belirli bir basım dönemini beklemeksizin yayın haline getirilmekte ve derhal internet ortamında sunulmaktadır. Oysa alandaki prestijli ve nitelikli olarak bilinen dergiler bir senede bu kadar fazla ve hızlı yayına izin vermemektedirler zaten detaylı bir hakem süreci de bu hızlı ve fazlaca basım sürecinde bir engel teşkil etmektedir” (Mustafa).

Aynı görüşü savunan katılımcılardan bir diğeri nitelikli olan dergilerin çoğunun basım sıklığı ve dönemleri açısından bir düzeninin olduğu ve bu düzenin hassasiyetle takip edildiğine ve bu düzene sahip olmayan ve bir yayın sıklığı sistemini takip etmeyen dergilerin yağmacı dergi kapsamına girebileceğine dikkat çekmiştir. Katılımcının bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergilerde belli zaman içerisinde sayıca bir hayli fazla yayın yapılmaktadır. Yayın sıklığı sene içerisinde birkaç kez tekrarlayarak belli zaman dilimlerini düzenli olarak takip etmemektedir. Bu durum yıl içerisinde yayın sıklığı olarak ortaya çıkmaktadır ve bir araştırmacı olarak ben bu kadar fazla yayına aynı anda cevap verebilmenin, katı ve etik ölçütleri hakem sürecinde bu kadar kısa bir süre içerisinde uygulayabilmenin ve hatta bunu bir değil birden fazla uzmanlık alanında yapabilmenin bu kadar fazla yayın sayısı bağlamında mümkün olmadığını düşünmekteyim. Muhtemelen bu sistemsiz ve düzensiz ve hatta yalan süreçler kapsamında takip edilmektedir. Bu anlamda, tüm bu süreçleri bu kadar fazla sayıda yayın bağlamında işlettiğini iddia eden dergiler bence yağmacı dergilerdir” (Mete).

Diğer bir katılımcı kendisinin bizzat bu dergiler ile ilgili olarak tecübe ettiği bir durumu paylaşmış ve bu dergilerin hiçbir özel anlam ya da içeriğe sahip olmadan sıklıkla özel sayılar çıkartabildiklerine dikkat çekmektedir. Bu katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergilerin yayın sıklık dönemlerinin bir standard ve düzeni olmadığını bildiğimi belirtebilirim. Bir keresinde kendi e-mail adresime gelen mail yoluyla bu dergide yayın yapma konusunda davet almışım. Hatta bu şekilde davet edilmek benim çok hoşuma gitti diyebilirim çünkü email de benim adıma özel olarak yazılmış gibiydi. Bir eser göndermek için bilgi edinmek istedim ve o derginin iletişim bölümüne mail attım. En yakın basım zamanını sordum ve bana çok yakında bir özel sayının olduğunu söylediler. Ben çoğu prestijli derginin özel sayıların çok önceden ilan edildiğini ve basım tarihlerinin çok önceden planlandığını biliyordum. Bundan ötürü bende hemen o derginin web sayfasının araştırdım fakat özel sayı gibi bir ibare ya da bilgiye rastlamadım. Bu biraz beni irrite etti ve o dergiye başvuruktan vazgeçtim” (Fatma).

Mevcut hizmet süresinin az olması

Bu çalışmanın katılımcılarının hemen hemen hepsi yağmacı dergilerin yayın hayatına yeni başlamış dergiler olduğu inancındadırlar. Çoğu katılımcı burada özellikle bu dergilerin birdenbire ortaya çıktığını ve alanyazında yıllardır hizmet veren dergiler olmadıklarını düşünmektedirler. Yağmacı dergilerin yayın hayatına kısa bir zaman önce başlamaları katılımcılar için ortak ve temel görüşü oluşturmakla beraber, dergilerin yayın sayısının fazla olması ya da isimlerinin alanyazında uzun süredir hizmet veren nitelikli dergilere benzer şekillerde olması bu ortak görüşe eşlik eden özellikler olarak dikkat çekmektedir. Katılımcılardan biri yağmacı bir derginin yayın hayatına yeni başlamış olduğu ana fikri ile

birlikte bu dergilerin yayın sıklıklarının çok fazla olmasına dikkat çekmektedir. Bu katılımcı görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

“Yağmacı dergilerin önemli özelliklerinden bir tanesi olarak bu dergilerin yayın yapmaya yeni başlaması gözümüzden kaçmamaktadır. Yani, yağmacı dergileri doğru bir şekilde yayın yapan bilimsel dergilerden ayıran özelliklerden bir tanesi akademik dünyada yayın yapmaya yeni başlamasıdır. Son zamanlarda özellikle yeni dergilerin ortaya çıkması ve sürekli yayın yapmaları dikkat çekmektedir” (Fatma).

Benzer bir şekilde, bu dergilerin alanyazında çok yeni dergiler olduğu görüşüne ek olarak, dergilerin isimlerinin de sanki bu yeni ve deneyimsiz dergi olma imajını kırmak adına alan yazında uzun yıllardır kendilerine saygın bir yer edinen nitelikli dergilere benzer bir şekilde veriliyor olduğu bazı katılımcılarca dile getirilmiştir. Bir katılımcının bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

“Yağmacı dergi bence yeni bir dergidir, yani alanyazında adını çok kimsenin duymadığı ve şimdiye kadar olsa olsa bir iki yıllık geçmişi olan dergiler bence bunlar. Öyle ki bu adı sanı belli olmama durumu da aslında rahatsız edici bir durum ve bunun bilincinde olan bu paragöz dergilerin isimlerini alanyazında var olan bilindik ve iyi dergilerin isimlerinin değiştirilmesi ile de oluşturulabiliyor. Mesela uluslararası nokta noktada kuramsal yaklaşımlar ve sosyal araştırma oluyor uluslararası nokta noktada teorik yaklaşımlar ve sosyal çalışmalar” (Murat).

Yukarıdaki ifadelerde de fark edileceği üzere, çoğu katılımcı yağmacı dergilerin özelliklerini tanımlarken onları yağmacı olmayan ve nitelikli dergiler olarak bilinen dergilerle karşılaştırma yoluna başvurmuştur. Bu katılımcılar yağmacı olmayan ve alanyazında seçkin ve nitelikli dergiler olarak bilinen çoğu derginin uzun bir süredir hizmet veriyor olduğuna ve buna karşın yağmacı olan dergilerin son zamanlarda ortaya çıkan yeni dergiler olduklarına vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda, katılımcı akademisyenlerden birisinin görüşü aşağıdaki şekildedir:

“Yağmacı dergilere bakıldığında son zamanlarda ortaya çıkan dergilerin olduğu gözümüze çarpmaktadır. Bu dergilerin yeni olduğunu ve alana özgü dergiler gibi uzun bir geçmişe sahip olmadığını görmekteyiz. Bir derginin ilk yılında prestijli ve nitelikli bir dergi haline gelmesi zaten mantıken de mümkün değildir. Bu dergiyi alandaki araştırmacıların tanınması, giderek nitelikli ve ünlü araştırmacıların bu dergilere yayın göndermesi ve derginin referans alma oranının artması için belirli bir zamana ihtiyaç vardır. Bu zaman olmaksızın ilk yılında kendini nitelikli bir dergi olarak atfetmek doğru ve etik değildir. Ben bu dergilerden bir tanesinin web sayfasında dergi hakkında bilgilerin belirtildiği bölümde derginin geçmişi ve tarihi bilgisi hakkında veri aradığımda herhangi bir bilgi edinemedim. Bir tane daha alternative bir dergi vardı onda hizmete başlama yılı belirtilmişti ama ben yayın arşivine baktığımda bahsettiği yıllara ait bir basım bulamadım. Bunu hatta mail olarak sorduğumda bana yayıncının değiştiğini ve daha önceki yayıncı tarafından yayımlanan arşiv dergilerine erişemediklerini söylediler” (Mete).

Editörlük ve Hakem Süreci ile İlgili Özellikler

Bilgisi olmadan atanan hakem ve editör kurulunun varlığı

Bazı katılımcılar, yağmacı dergilerin bazılarının hakem kurullarına bakıldığında listelenen isimler arasında ilgili alanlarda tanınan ve alanyazında saygın isimler olduğu düşünülen kişilerin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Bu saygın kişilerin isimlerinin hakem kurullarında ilan edilmesi bazı araştırmacılar için bir tuzak görevi görmekte ve araştırmacıları bu dergilere yönlendirmektedir. Fakat hakem ya da editörler kuruluna dahil olan bu saygın kişilerin bu durumdan habersiz olduğu da sıklıkla dile getirilen bir durumdur. Katılımcılardan birinin bu konuya yönelik görüşü aşağıda belirtildiği şekildedir:

“Bu dergilerin hakem kurulunda bulunan akademisyenlerin alanlarında bilinir ve işin ehli olan kişiler olduğunu fakat bu akademisyenlerin kurulda olduklarından habersiz oldukları bilinmektedir. Bu anlamda gerekirse o akademisyenlerle iletişime geçilerek bu durum teyit edilmelidir. Ben şahsen kendi doçentlik başvuru sürecimde çalışmalarımı hazırlarken yağmacı dergilerin bu uygulamasını akademik çevrede duyduktan sonra dergi web sitesindeki editörlerle direkt olarak olmasa da dolaylı yollardan ulaşılarak dergi hakkında teyit etme ve bilgi alma yöntemini uyguladım.” (Neslihan)

Hakemlerin tanınır olduğuna dair yukarıdaki benzer düşünceleri paylaşan bir grup katılımcı hakem kurulunda bulunan kişilerin bu konudan habersiz olduğuna değinirken bir anlamda yağmacı dergilerin sadece makale gönderen araştırmacıları değil habersiz olarak bu dergilerin çeşitli kurullarına dahil edilen yetkin ve verimli akademisyenleri de istismar ettiğine ve isimlerini bir anlamda lekelediğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılardan birinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergilerin hakem kurulunda görülen isimler alanında tanınır ve bilinir kişiler olmakla birlikte bu dergilerde hakem kurulu olarak seçildiklerinden haberleri olmamaktadır. Durumun özünde ise ismi geçmekte olan hakem ve editör kurulundaki kişilerin aslında konu ile hiçbir alakasının olmadığını görmekteyiz. Yani hakem kurulunda isimleri kullanılarak haberleri olmadan isimleri istismar edilmektedirler” (Fatma).

Niteliksiz hakem ve editör kurulunun varlığı

Katılımcılar tarafından sıklıkla vurgu yapılan diğer bir yağmacı dergi özelliği ise yukarıda belirtilen durumun aksine niteliksiz ve yetersiz kişilerin bu dergilerin hakem ve editör kurullarında yer almasıdır. Katılımcılardan birisi editör kurulunun yetersizliği hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

“Bu yağmacı dergilerin editör kurulunda yer alan kişilerin uzman olmamalarının yanında uzmanlık alanlarında olan kişilerin de yetersizliği en büyük sorundur. Mesela işletme alanında uzman olan biri eğitim bilimlerinde hakem olarak belirtilebilmektedir. Ya da aynı alandan olduğunu tespit etsek bile adı geçen editörün kendinin hatırı sayılır herhangi bir çalışması bulunmamaktadır.” (Fatma)

Bir diğer katılımcı niteliksiz olan editörlerin ya da uzmanlık alanı olmadığı halde o disiplin alanının editörlüğünü yürüten bu kişilerin zaten özellikle bu görevlere seçildiğini ima etmektedir. Detaylı ve ciddi bir editörlük süreci olmadığı için katılımcıların bazılarının gözünde bu tür niteliksiz ya da uygunsuz görevlendirmelerin bir anlamda bu dergiler için normal bir durum olduğuna yönelik bir kabul durumu söz konusudur. Bu durum katılımcının ifade is şu şekilde dile getirilmiştir:

“Bu dergilerde bulunan kuruldaki kişilerin alanında yetkin olmadığını görmekle birlikte seçilen kişilerin yetersizliğinden dolayı birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Şöyle ifade edebilirim aslında bu durumu; niteliksiz yani aslında konunun uzmanı olmayan, konu dahilinde olmayan kişiler kendi branşı ile hiçbir alakası ve bağı bulunmayan kişiler bu dergilerin editör kurulunda bulunmaktadır. Zaten bu kişiler derin bir editöryal inceleme de yapmamaktadırlar yani nitelikli olmuş olmamış kendini göstereceği ne bileyim açık vereceği bir durumda olmuyor zaten. Böyle bir süreç ve böyle bir editor olduğu için de prim yapıyor bu dergiler” (Murat)

Sahte isimli hakem ve editör kurulunun varlığı

Katılımcılar arasında sıklıkla tartışılan diğer bir görüş için veri analizi aşamasında kod olarak “sahte isimli hakem” ve “sahte isimli editör kurulu” ifadeleri kullanılmıştır. Bu anlamda, bazı yağmacı dergiler tamamen uydurma isimler ile hakem ve editörler kurullarını oluşturmaktadırlar ve bu isimler internet üzerinde araştırıldığında herhangi bir gerçek ve doğrulayıcı veriye

ulaşılmamaktadır. Katılımcı akademisyenlerden birinin bu konu üzerindeki görüşleri şu şekildedir:

“Aslında hiç olmayan bir isim, hiç olmayan bir kimlik orada vitrin yüzü olarak sergilenmekte. Verdikleri isim alanyazında yok. Yani aslında araştırıldığında veya sorgulanmak istendiğinde böyle bir adın böyle bir ünvanın olmadığı görülmekte. Demek oluyor ki bu insanları yani camiadaki kişileri kandırmaktan öte bir durum değil.” (Mete)

Yukarıdaki ifadelerle örtüşmekle beraber, katılımcılar zaman zaman yağmacı dergi kavramını tanımlarken sanki birtakım özellikleri tanımanın ya da bilmenin akademisyenlik mesleğinin esas işlevleri ile alakalı olduğuna ya da bu mesleğin doğal bir bileşeni olduğunu ima etmişlerdir. Bir başka ifadeyle, iyi bir akademisyen sahte bir editor ya da hakem ismini tanır ya da en azından bu konuyu araştırmalıdır; burada yağmacılık sanki doğal gelişen bir özellik değil de akademisyenlerin yanılgıları sonucunda şekillenen bir kavramdır. Bu konuda bir katılımcının örnek görüşü aşağıda verilmiştir:

“Bizler makalemizi göndermek istediğimiz derginin birçok özelliğini inceler ve detaylara bakarız. Mesela benim ölçütlerimden biri de hakem ve editör kurulunda kimin olduğudur. Bu akademik mecrada çoğu kişinin dikkat ettiği ölçütlerden biridir yani editör kurulundaki kişinin ismi, unvanı, uzmanlık alanı, hangi alanlarda eserler verdiği gibi diyebiliriz. Bu tip dergilerde bakıldığında yani orada yazılan ismin aslında bir kişiye ait olmadığı. Dile getirmek istediğim şu aslında; oraya verilen isim akademik mecrada var olan bir isim değil. Sadece yazılmak maksadıyla yazılmış bir isim. Tamamen sahtelik ve yanıltmacadan ibaret olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim bu noktada. Buna sorgusüz sualsiz inanan ve kanan bir kitlede var zaten ki bu yağmacı dergiler talep görsün!” (Aysel)

Yayın Süreci ile İlgili Özellikler

Bu gruba giren özellikler katılımcılarca bir çalışmanın ya da makalenin yayın haline gelmesi ile ilgili süreçlerle ilişkilendirilmiştir. Katılımcı akademisyenler bu gruba dahil edilen özellikleri dergilere ait teknik ve tanıtıcı nitelikte olan özelliklere göre daha az sıklıkla dile getirmişlerdir. Katılımcıların nitel görüşme verilerinin analizine ait sonuçlardan bu tür özelliklerin daha çok makalelerin yağmacı dergilerin sistemlerine kaydedilmesinden ve editörlük ve hakem süreçlerinin (yüzeysel olsa da yapıyorsa) başlatılmasından sonra ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bir anlamda, bazı katılımcılara göre bu burada bahsedilen özellikler ilk başvuru aşamasında farkedilmemektedir. Katılımcıların çoğunluğuna göre zaten bu dergiler için intihal programı kullanmak onların işleyişi mekanizmaları ile ters düşen bir durumdur ve eğer böyle bir kontrol süreci işletilecekse bu dergilerin hızlı, mükerrer ya da başka eserlerden çalıntı olacak şekilde baskılar yapmasına, kısaca bu dergilerin temel işleyiş yöntemlerine, ket vuracak bir işlemdir ve dergiler bu intihal kontrolü sistemlerini uygulamazlar. Katılımcılar aşağıda da ifade edileceği üzere, bir derginin basım işlemi için para talep etmesini o derginin yağmacı bir dergi olduğunu belirleyen temel özelliklerden birisi olarak görmüşlerdir. Fakat, bu özelliğin ya da koşulun bu dergilerde başvuru süreçlerini takip eden aşamalarda ve genelde son safhada ve basıma yakın bir zaman diliminde dile getirildiğini ifade etmişlerdir. Öyle ki katılımcıların bu dergilerin para taleplerini bu son aşamada belirtilmesini yazarların nezdinde bir tehdit ya da korkutma olarak algıladıklarına dair görüşleri vardır.

İntihal programı kullanma zorunluluğun bulunmaması

Yağmacı dergilerin yayın haline getirme ve kabul süreçleri içerisinde intihal programlarının işe koşulmadığı ve yazarlardan bu intihal programlarından alınan raporları istemedikleri dile

getirilmiştir. Bu bir anlamda, yüzeysel ve niteliksiz olarak yapılan bir eser inceleme sürecinin bir göstergesidir. Bir başka ifadeyle eğer fazla para ödersen, birtakım engellere takılmazsın mantığının sonucu olarak şekillenen bir hakem ve editör değerlendirme süreci söz konusudur. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergilere gönderilen yayınların hızlı basılması için belli kriterlerin de göz ardı edilen bir hususta intihale tabi tutulmadan yayının kabul edilerek basıma verilmesidir. Zaten intihal programlarına tabi tutulsalar birtakım yaptırımların uygulanması lazım. Yani intihal oranı çok mu çıktı yeniden ya da çok zahmet vererek düzeltilmesi lazım ya da ne bileyim hiç kabul edimemesi lazım belki de böyle bir çalışmanın. Ama amaç nedir? Amaç para versin de ne yayınlarsa yayınlansın. Zaten derginin prestij gibi bir kaygısı yok ki”
(Neslihan)

Diğer bir katılımcı intihal programlarının gerçekte sıkı denetim ve kontrol yapan nitelikli dergilerde işletildiğini fakat yağmacı dergilerde yapılan yayınların bazılarının mükerrer basım olduğuna ya da bazılarının yüksek oranlarda intihal kusuru olan yayınlar olduğuna değinmiştir. Bu sebeptendir ki bu dergiler intihal programlarını işe koşmamaktadırlar. Bu katılımcı bu konuda akademisyenlerin kendilerinin de bir takım etik olmayan davranışlarından bahsederken görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Yağmacı dergiler intihal programını kullanan dergiler değildir. Şöyle ki bu dergilerin çoğundaki çalışmalar bir yerden kopyalanarak alınmıştır ya da bir kişi yayın sayısı artsın diye daha önce bir kongrede bastığı makaleyi mesela bu dergilere çalışma olarak göndermektedir. Sanki o dergiyi bilerek seçmektedir. Çünkü aynı eseri iki kez basmak isteyen biri intihal program kullanan bir dergiye yayın gönderir mi? Bence bu dergilerin en bilinen özelliği bırakın intihal programını düz okumanın bile yapılmadığı süreçlerle yönetilmektedir.” (Ece)

Yüksek ücret talebi ve faturalandırma

Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu yağmacı dergilerin maddi olarak yüksek gelir elde etme ile beraber ticarileşme özelliğine değinmişlerdir. 10 katılımcıdan, 9'u yağmacı dergilerin yüksek ücret karşılığında yayın yapan dergiler olduğuna dair ortak görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan birinin konuyla ilgili görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergiler yayınların hızlı basımı için süreyi kısa tutmak amacıyla yüksek ücretler karşılığında yayınlarınızı basmaktadırlar. Para talep etmeleri bu dergilerin en çok belirgin olan özelliğidir. Hatta ücretler bayağı yüksek meblağlardır.” (Neslihan)

Bir diğer katılımcı yüksek ücret talep eden bu yağmacı dergilerle yaşadığı bir deneyimi paylaşırken yine bu para talep etme durumunu başka değişkenlerin ve ölçütlerin de dahil edildiği daha bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ima etmiştir. Bu katılımcı yüksek ücret talebinin yanında yetersiz ve sahte değerlendirme ve kontrol süreçlerinin de var olduğu bir durumun yağmacı dergi olma özelliğini net olarak desteklediğini şu şekilde belirtmiştir:

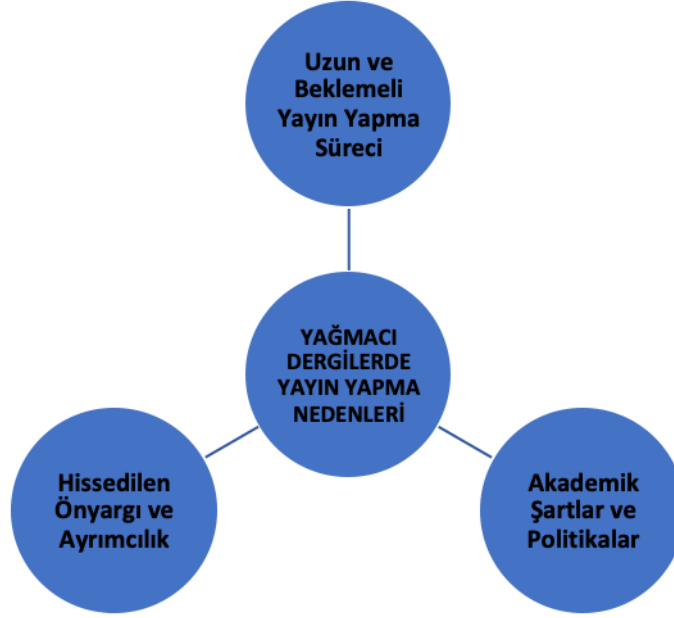
“Akademik kariyer hayatımızda yayın yapma bizler için önemli olduğundan yağmacı dergiler süreci ticarileştirme mantığı ile bizi birer gelir kaynağı olarak görmekte ve sömürmektedirler. Özetle, akademisyenler birer kazanç elde etme kapısı olarak görülmektedir. Ben bu anlamda akademik teşvikten yararlanmak ve performans değerlendirmede yetersiz görünmemek için bu dergilerden birine yayın gönderdim ve çok yüksek bir para ödedim. Tabi o zaman bu dergilere yönelik farkındalığımız yoktu. Ben güzel bir çalışma gönderdim tek derdim hızlıca basılsın ve çabuk elimde olsun. O sebeple evet yüksek fiyat tarifesi varsa ve yoğun bir dönüt de verilmiyorsa düşünmek lazım” (Ahmet)

Yukarıdaki katılımcıların aksine ücret ödenen tüm dergilerin yağmacı dergi olarak sınıflandırılmasının doğru olmadığına ve bir takım nitelikli dergilerin de farklı kitlelere ücretsiz olarak yayına erişim sağlama isteği ile açık erişim sunma özelliğinden ötürü ücret talep edebildiğine vurgu yapmışlardır. Bu durumu dile getiren bir katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yağmacı dergilere yüksek ücretler ödendiği doğru olsa da nitelikli dergilerde belli ücret ödenmesi gerektiğinden tüm ücret ödenen dergileri yağmacı dergi olarak sınıflamak doğru olmaz. Bu ayrımı göz önünde bulundurmalıyız. Özellikle altın açık erişim diye bir şey var. Yani hem nitelikli hem de okuyucuların değil de esas yazarların para ödeyerek bilimini insanlarla paylaşması felsefesini benimseyen bir takım güzel dergilerde var. Hatta bunlar alanyazındaki en bilindik ve prestijli basımcılar tarafından basılmaktalar. Mesela bir arkadaşım hakem süreci için uzun süre bekledi sıkı da kontrol ettiler yorum yazdılar, kaç kere revizyon aldı ama değdimi gibi A sınıfı yayıncının açık erişim dergisiydi.” (Aysel)

Türk Akademisyenlerini Yağmacı Dergilerde Yayın Yapma Nedenleri

Kişileri yağmacı dergilerde yayın yapmaya iten unsurlara ilişkin edinilen nitel verilerin analizi sonucunda “*hissedilen önyargı ve ayrımcılık*”, “*akademik şartlar ve politikalar*” ve “*uzun ve beklemeli yayın yapma süreci*” olmak üzere üç temel tema ortaya çıkmıştır (Şekil 2). Bu üç grup ya da çeşit nedene detaylı baktığımızda, bu nedenlerin bireylerin kişilik özelliklerinden, ülkelere ait özelliklerden ve de yayın yapma sürecinin doğasına ait özelliklerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öyle ki, kendine karşı bir önyargı ya da ayrımcılığın yapıyor olduğunu hissetmek kişinin bu durumu nasıl ve ne şekilde anladığına ve anlamlandırıldığına göre değişebilmektedir. Bu çalışmaya dahil olan sadece birkaç katılımcı böyle bir olgunun varlığına dikkat çekmiştir. İkinci grup nedenler ise ülkelerin yapısı ve genel işleyişi ile ilgili özelliklerle bağdaştırılmıştır. Burada basedilen nedenler doğrultusunda ülkelerin eğitime, bilime ve araştırmaya verdikleri önem ve değerlerle ilgili çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Üçüncü grup nedenler ise yukarıda da ifade edildiği gibi yayın yapma sürecinin genel özelliklerinden kaynaklanan unsurlardır. Bir başka ifadeyle araştırmacıların nitelikli dergilerin talep yoğunluklarından dolayı onlara hızlı bir şekilde cevap verememesi ile duydukları kaygı, sabırsızlık ve endişenin bir sonucu olarak ortaya çıkan nedenler bu son gruba dahil edilebilecek nedenlerdir.



Şekil 2. Türk akademisyenlerin gözüyle akademisyenlerin yağmacı dergilerde yayın yapma nedenleri

Hissedilen Önyargı ve Ayrımcılık

Katılımcılardan birkaçı yurtdışı menşeli bir takım prestijli dergilerde yayın yapmak istediklerinde kendilerine karşı bir ayrımcılık politikasının uygulandığını ve bu şekilde akademik yayın yapma heveslerinin baltalandığına vurgu yapmışlardır. Özetle, katılımcılar Türk akademisyenlerin yurtdışındaki dergilerde yayın yapmak istediklerinde Türkiye’ye karşı olumsuz bir algının olduğunu ifade etmektedirler ve bu durum araştırmacıları yağmacı dergilere yönlendirmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

“Akademik olarak nitelikli yayınlar ortaya koyduğumuzda yurtdışındaki dergilerde yayınlanması için gönderdiğimizde yayınlarımızın niteliksiz olarak hızlı bir dönüşle ret aldığımız birçok kez yaşamaktayız. Bu durumda daha kolay kabul aldığımız dergilere yönelmekten başka çaremiz kalmıyor.” (Saime)

Katılımcılardan birkaçı ise yurtdışı nitelikli dergilerde yayın yapmak istediklerinde bu kez uyruk ya da vatandaşı oldukları ülkeye ilişkin değil de dini bir takım sebep ve önyargılarla bu dergilerde yayın yapmalarının engellendiğine değinmişlerdir. Öyle ki bu engellemeler neticesinde bu araştırmacılar yağmacı yayınlara yönelmek zorunda kalmaktadırlar. Müslüman olmanın ve Müslüman bir ülkeden gelmenin editörlük ve hakemlik sürecinde bir önem teşkil ettiğine inanan bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Editörler ya da hakemler bir kere Müslümanlara karşı ön yargılı olabiliyorlar. Çünkü kafalarında Müslüman ülkelerden gelen araştırmacıların nitelikli bir şekilde yayın yapması ihtimali çok düşük. Şimdi burda Türkiye’yi diğer grup müslüman ülkelerden ayırmak lazım. Evet bazı Orta Doğu ülkelerinde bu iş gerçekten çok laçka şekilde yürütebiliyor ve gerçekten kötü ve bilimsel anlayışa uymayan yayınlat ortaya çıkabiliyor ama burada genelleme yapmamak önemli. Her başvuruyu tarafsız ölçütlere göre değerlendirmek lazım. Editörler mesela kör hakemlik süreci olsada bizim adımızı ve çalıştığımız kurumu görmüyor mu? Ben bu yetkin nitelikli kişilerin zaman zaman bu aşırı genelleme durumuna düştüklerini düşünüyorum” (Ahmet)

Bazı katılımcılar kendilerine yapılan olası ayrımcılığın ya da ötekileştirme durumunun kendilerinden kaynaklanan bir takım alt nedenler neticesinde ortaya çıkmış olabileceği görüşündedirler. Öyle ki, bu katılımcılar nitelikli dergilerin istediği düzeyde İngilizce yayınlarda yalın ve doğal bir ifade gücüne sahip olmadıklarını, bunun İngilizceyi bir yabancı dil olarak konuşan bireylerden beklemenin acımasız ya da uygunsuz olduğu yönünde bir görüş bildirmişlerdir. Bu sebepten ötürü çalışmalarını nitelikli de dil ile ilgili nedenlerden ötürü eserlerinin ret edildiğini ve bir anlamda kendilerinin yağmacı dergilere mecbur bırakıldıkları düşünülmektedir. Bu konuda bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Evet eserlerimizde İngilizce dil problemleri olabiliyor. Sonuçta bizler İngilizceyi geç öğrenen bireyleriz yani akademik yazma gibi becerilerin gelişmesi zaman alıyor ve bazen ne yaparsanız yapın kendinizi ana dilinizdeki kadar doğal ve akıcı bir biçimde ifade edemeyebiliyorsunuz. Ben İngilizce olarak kendim yazmaya çalışıyorum; ama kendimde farkındayım bir Amerikalı gibi ne de ne bileyim bir Avrupalı gibi kuvvetli bir ifade gücüm olmuyor. Ama tabiki her tarafı gramer hatası ile dolu bir makale göndermemeliyiz. Fakat, kendim bunu bizzat düşünmekteyim ki benim bir eserim bu yüzden reddedildi. Ben aslında bu konuda bir düzeltme ve revizasyon talebinde bulunmalarını beklerdim ama onlar direkt reddediyorlar. Bu konuda şöyle ilerlediklerini düşünüyorum. Bakıyorlar native speaker değilsin ya da Avrupalı da değilsin ne yaparsan makaleyi adam edemezsin. Seninle niye vakit kaybetmişler. Talep çok bekleyen var, hem nitelikli hem de güzel İngilizce ile yazılmış olanı basmak istiyor haliyle.” (Fatma)

Akademik Şartlar ve Politikalar

Katılımcılar ülkemizdeki akademik teşvik ve ilerlemeye yönelik ölçüt ve şartların değişmesi ile paralel olarak artan sayıca fazla yayın yapma kaygısının ve isteğinin kişileri yağmacı dergilere iten unsurlar arasında görmektedirler. Bu tema altındaki analizlerde sıklıkla “doçentlik ölçütleri, TR dizin ve akademik teşvik” kodları kullanılmıştır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan biri doçentlik ölçütlerine ilişkin şöyle bir görüş bildirmiştir:

“Doçentlik kriterlerinde değişimlerin yaşanması ile birlikte akademisyenlerin yayın yapmasına ilişkin kaygıları arttığından böyle bir yönelim ortaya çıkmış olabilir. Yani bazen doçentlik dosyalarının değerlendirilmesinde nitelik değil nicelik ön planda tutulmaktadır ve bu durumda akademisyenleri hızlı yayın yapabildikleri ve sayıyı arttırmalarına imkân sağlayan yağmacı dergilerin kucağına bırakılmaktadır.” (Neslihan)

Akademisyenlerden bazıları Türkiye’deki akademik ödüllendirme için işe koşulan teşvik yönetmeliği sonrası bu dergilere yönelimlerde büyük bir artış olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

“Akademisyenlerin akademik teşvik almak için yayın sayılarını arttırmaları gerekmektedir ve bu yüzden bu dergilerde yayınların hızlı çıkmasından dolayı böyle bir yönelim ortaya çıkmaktadır. Daha fazla yayının hem ücret olarak hem de akademik olarak bir avantaj sağlaması akademisyenleri bu tür dergilere yönlendirmektedir.” (Mete)

Uzun ve Beklemeli Yayın Yapma Süreci

Katılımcılar nitelikli dergilerin uzun değerlendirme süreçlerinin olmasının ve basım için bekleme süresinin de bir o kadar uzun olmasının yağmacı dergilere yayın gönderilmesine zemin hazırladığını ifade etmektedirler. Bu konuya ilişkin bilimsel yayınların basım sürecinin uzun olmasından yakınan bir katılımcının görüşü şöyledir:

“Akademik yayın yapma sürecinin zorlukları arasında ortaya konulan yayınların dergilerde çok uzun bir süreç sonrası basılması ve uzun sürede dönüt almamız bizim için zorluk olarak nitelendirilebilir. Bu sebepten ötürü alternatif arayışı ile kısa süre içerisinde basım yapan yağmacı dergilere rağbet artmaktadır.” (Mustafa)

Katılımcılardan birkaçı ise nitelikli dergilere göndermiş oldukları çalışmalar için birkaç adımda gerçekleşen düzeltmeleri aldıktan sonra ve bu düzeltmeleri yerine getirmelerine rağmen sonuç olarak ret almalarının, zamanlarını boşa harcama ve emeklerinin boşa gitmesi gibi olumsuz duyguları perçinlediğine ve bu pişmanlık duygularının da onları yağmacı dergilere yönlendirdiğine vurgu yapmışlardır. Bu durumu destekleyen bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir:

“Yayın gönderdiğimiz dergiler bizlere dönüt verdiklerinde yayını tekrar uzun bir revize etme süreci sonrası yayını yolladığımızda yayına ret almamız hem süre kaybı hem de emeklerin boşa gitmesi demektir. Ben bunu yaşayan birisi olarak nasıl üzgün hissettim size anlatamam. Tüm düzeltmeleri harfiyen uyguladım ama nedense üçüncü tur düzeltmeden sonra ret aldım. Bu sadece benim başıma da gelmedi bunu yaşayan çok arkadaşım var” (Aysel)

Bir grup katılımcı ise bu nitelikli dergilerin de yoğun talep gördüklerinde ötürü bir eleme politikasının olmasını normal bulmakla beraber herşeyin dijital ve elektronik yollarla hızlandığı bu çağda bu dergilere özgü yavaş geri bildirim ve dönüt durumlarını ciddi bir şekilde eleştirmektedirler. Hatta bu durum bazı katılımcılarca ifade edildiği üzere ülkelerin akademik yayın yapma anlayış ve uygulamaları kapsamında ele alındığında yağmacı dergilerde yayın yapmak makul bir seçenek gibi gözükmemektedir. Bu sürecin belki de kasıtlı olarak yavaşlatıldığını düşünen katılımcılar da olmakla birlikte bu yavaşlıktan kaynaklanan gecikme kaygısının Türkiye gibi yayın sayısının akademik ilerleme için önemsendiği ülkelerde araştırmacılara yağmacı dergilerde yayın yapmaktan başka bir seçenek bırakmadığına da özellikle değinmişlerdir. Bu kapsamda, bir katılımcı akademisyenin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Ben bu nitelikli A sınıfı dergilerin bu işi ciddi ve profesyonel şekilde yaptığını inanıyorum ve hiçbir şekilde yağmacı bir dergiyi desteklemiyorum. Lakin, bu dergiler belki de bilinçli bir şekilde, sanki biz bu işi çok önemsiyoruz ve çok yoğun ve detaycı bir biçimde çalışmanızı incelemekteyiz mesajını vermek ister gibi, süreci çok uzatıyorlar. Bence bu kadar teknolojinin geliştiği bir dönemde hakemlere internet üzerinden ulaşmak kolayken, bunların dijital baskı gibi, yazarlara ulaşma gibi kaygıları hızlı bir şekilde yapılıyorken bu yavaşlık neden acaba? Bir çalışmam için neredeyse iki senede sonuç aldım. Bu süreç gerçekten sabır gerektiriyor. Beklemek sabır işi ve bir de bakıyorsunuz sizden daha nitelsiz biri yağmacı dergilerde bu sürede üç tane beş tane yayın yapmış. Bu anlamda düşünmüyor değil insan ben de bu dergilere göndersem de kurtulsam. Çok sağlam çalışmaları olup da bu dergilere sadece hızlı basıyor diye değerli yayınlarını kapıranlar” (Mete)

Sonuç ve Tartışma

Bu nitel çalışmanın katılımcılarından yağmacı dergi kavramını nasıl anlamlandırdıkları ve bu dergileri hangi tür özellikler ile ilişkilendikleri konusunda bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçları katılımcıların yağmacı dergi ile bağdaştırdıkları özellikleri, dergilere ait teknik özellikler, editörlük ve hakem süreci ile ilgili özellikler ve yayın süreci ile ilgili özellikler olmak üzere üç grupta ele aldıklarını göstermiştir. Bu bağlamda, alanyazındaki çalışmalarda tespit edilmiş olan bu dergilerin farkında olmama durumu bu çalışmaya katılan akademisyenler için geçerli değildir. Bu farkındalığı etkileyen en temel durumun 2019 yılında YÖK’ün akademik terfi ve atamalarda yağmacı dergi statüsünde değerlendirilen dergilerin dikkate alınmaması konusunda aldığı ve vurguladığı karar olduğu söylenebilir (YÖK, 2019). Bir başka ifadeyle, Türk akademisyenler bu durumun farkındadır ve bilimsel yayın yapma süreci içinde bu konunun

bilincinde oldukları ve yayın yapma süreçlerinde bu özellikleri göz önüne alacakları söylenebilir. Fakat, katılımcıların görüşlerinden bilim etiği ve yayın yapma süreçleri hakkında eksiklikleri olduğunu da anlaşılmaktadır. Katılımcıların yağmacı dergi tanımlamasında kullandıkları teknik özellikler olan derginin geniş bir konu yelpazesi ve disiplin alanına hizmet vermesi, bir yılda çok fazla yayın çıkarması ve bu dergilerin yeni hizmete başlamış dergiler olması gibi özellikler daha önce bir takım araştırmacılar tarafından paylaşılmış olmakla beraber (Beall 2012, 2016; Gasparyan, 2013; Gasparyan vd., 2015), yayın hayatlarına yeni başlamış ve ilerleme gayretinde olan dergilerin de bir takım teknik basım ile ilgili deneyimsizliklerden ötürü yağmacı damgası yememeleri konusu da karşıt bir görüş olarak savunulmaktadır (Bivens-Tatum, 2014; Butler, 2013). Hatta Christopher ve Young'a (2015) göre, bazı dergiler yasal ve meşru olan ve olmayan durumları bir arada barındıran ve çağrıştıran özelliklere sahiptirler. Bu özellikleri birbirinden ayırmak ve sınıflamak güç bir iştir. Bu açıdan bakıldığında, bu konuda alanyazında bir eksiklik ve çözümsüzlük söz konusudur. Bu bağlamda, belki de yağmacı dergi özelliklerinin etiketlendiği kara listeler yerine beyaz listelerin oluşturulması bir çözüm sunabilir çünkü beyaz listeye dahil olacak iyi özellikleri kara listeye dahil edilecek kötü özelliklerden ayırt etmek ya da doğruluğunu kanıtlamak daha kolay olacaktır (Misra, Ravindran, Wakhlu, Sharma, Agarwal ve Negi, 2017; Strinzel, Severin, Milzow ve Egger, 2019). Bu anlamda, Türk akademisyenlerin yağmacı dergiler ile basım ve teknik boyutlarındaki özelliklerden ötürü başarısız ve yetersiz kabul edilebilecek dergileri ayırmaları konusunda daha detaylı bir bilgiye ihtiyaçları vardır. Bu bilgilenme belkide akademisyenlerin kara listeler yerine beyaz listeler ile de tanıştırılması yoluyla olabilir. Her ne kadar YÖK'ün 2019 yılında aldığı karar Türk akademik yaşantısı için bir uyarı niteliğinde olsa da Türk akademik yaşantısında ne YÖK ne de Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ya da Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından belirlenen bir siyah ya da beyaz listenin var olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, listeleme mantığında olmasa bile yağmacı dergi ya da iyi dergi özelliklerinin açıkça ifade edildiği bir rapor ya da açıklamaya ihtiyaç vardır.

Editörlük ve hakem süreci ile ilgili özelliklere ilişkin olarak, katılımcılar bu dergilerde editör ya da hakemlik gibi görevlerde çoğu zaman bu alanda önemli isimlerin adlarının kullanıldığına vurgu yapmışlardır. Bu durum bu bilim insanlarının onayı ya da haberi olmadan gerçekleşmektedir. Aynı vurgu Gasparyan ve diğerleri (2015) tarafından da yapılmıştır. Fakat, çoğu yağmacı dergide editörlük gibi karar verici grubunda rol oynayan kişiler bu alanda yetkin ve deneyimli kişiler değildir. Bu dergiler bu durumu önemli bir unsur olarak görmediği gibi disiplin alanı farklı birçok dergide aynı editörlerin ya da editörler kurulunun isimlerini kullanabilmektedirler (Beall, 2012; Gasparyan vd., 2015). Gasparyan (2013) ve Gasparyan ve diğerleri (2015) sorumlu ve yetkin editörlerin çoğunun bilim etiği konusunda uluslararası anlamda kabul gören ve söz sahibi olan Basım İlkeleri Komitesi'nin (Committee on Publication Ethics- COPE) üyesi olduğuna ve bu kuruluşun koyduğu yönerge ve ilkeler dahilinde hareket ettiğine vurgu yapmışlardır. Öyle ki yağmacı dergiler web sitelerinde bu gibi etik kurallar ya da kuruluşlar hakkında içerik ve işleyişe yönelik olarak detay vermekten ziyade (Gasparyan vd., 2015) yüzeysel bilgi ya da internet bağlantı adreslerini vermek gibi bir politika takip etmektedirler. O halde, Türk bilim insanları içinde, COPE ve benzeri kabul görmüş kuruluşların işleyiş ve ilkeleri hakkında daha detaylı bilgi edinmek bilim etiği ve akademik yayın yapma süreçlerini daha iyi anlamak adına faydalı olacaktır.

Katılımcılar makale basımı için yüksek bir makale işlem ücreti talep eden dergilerin yağmacı dergi olduğu üzerine bir vurgu yapmışlardır. Bu vurgu, Truth'un (2012, s.56) bu dergilerden bahsederken kullandığı "çok öde ve derhal bas" mantığı ile örtüşmektedir. Fakat, bu noktada

açık erişimin temel mantığı üzerinden yorum yapmak mantıklı olacaktır. Aslında yağmacı dergiler birer açık erişim dergisidir. Bir başka ifadeyle, aslında bu dergiler açık erişim yoluyla hizmet vermek için ücret talep eden ve bunun yanında bir nevi sanki para karşılığında hakem ve editörlük süreçlerini düzgün ve meşru bir şekilde yürütmeyen dergilerdir. Hatta intihal oranı çok yüksek olan eserlere bile basım imkânı sağlamaktadırlar. Bu dergiler esas açık erişim sistemine büyük zararlar vermektedirler (Beall, 2012; Conn, 2015; Cristopher ve Young, 2015; Jansen ve Forget, 2012; Shen ve Björk, 2015). Bu çalışmanın katılımcıları yağmacı dergilerin intihal oranı yüksek yayınları sıkı bir denetim ve kontrolden geçirmeden yayınlama gibi bir özelliğinin olduğuna dair bir düşünce ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda, tespitleri yukarıda belirtilen intihalleri içeren alanyazınla örtüşür niteliktedir. Yukarıda temel olarak bahsi geçtiği üzere hem hakemlik ve kontrol süreçlerinin yetersizliği hem de intihal kusuru işleyen yayınlara imkân tanınması gibi etik olmayan işlevleri açısından eleştirilen yağmacı dergilerin aksine, açık erişim felsefesini çok düzgün, profesyonel, meşru ve etik olarak işleten açık erişim dergileri de vardır. Bu dergiler yine maliyeti okuyucu değil de yazar öder mantığı ile yazarlardan ücret talep etmektedirler. Bir başka ifadeyle her para talep eden dergi yağmacı dergi değildir. Ama hakemlik ve editörlük süreçlerini doğru bir şekilde, etik ve meşru doğrultuda işletmeyen her dergi yağmacıdır. Bu doğrultuda, Xia ve diğerlerinin (2015) yağmacı dergilerde yayın yapma konusunda en üst sıralarda yer alan Hindistan ve Nijerya gibi ülkelerin araştırmacılarının prestijli ve nitelikli olan bir takım açık erişim dergilerinde Avustralya, Avrupa ve Amerika gibi ülkelerin araştırmacılarına oranla çok az daha yayın yaptıkları yönünde yapmış oldukları tespit her açık erişim dergisinin yağmacı dergi olmayacağını doğrular niteliktedir. Örneğin, bu alanın ilk örneklerinden olan PLoS (The Public Library of Science) kâr amacı gütmeyen bir yayıncıdır ve bilimin herkese açık olması felsefesi ile 2003'ten beri yedi tane dergisi ile açık erişim yoluyla hizmet vermektedir. PLoS dergileri yazarlarından açık erişim bedeli olarak yüksek ücretler talep etmektedir. Bu yayıncıya ek olarak, birçok büyük basımevi de (Elsevier, Springer ve Sage gibi) bu şekilde hizmet veren dergiler kurmuşlardır. Bu tür dergiler açık erişim olmakla birlikte sıkı bir hakemlik sürecinin işletildiği ve etik ilkelere de riayet eden dergiler olarak dikkat çekmektedirler (Gasparyan vd., 2015; Xia vd., 2015). Bu bağlamda, bu çalışmanın Türk akademisyenlerinin ücret talep eden her dergiyi yağmacı dergi olarak etiketleme eğilimlerinin bir takım aşırı genellemelerin sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda, daha önce de vurgulandığı gibi, akademisyenlerin bilimsel yayın etiği ve akademik yayın yapma konularında daha yönlendirici, detaylı ve kanıtlara dayalı bir bilgiye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda, Türkiye'de daha sağlam, genellenebilir ve meşru bir bilim etiği anlayışının oluşması için atılabilecek adımlar dahilinde, YÖK tarafından atılması gereken bir sonraki adım bilimsel etik ve yayın yapma süreçleri konularında uluslararası boyutta söz sahibi olan kurum ve kuruluşların koyduğu veya uyguladığı birtakım ilkelerin Türk akademisyenler, akademisyen adayları ve araştırmacılar ile paylaşılması olmalıdır. Bu anlamda, hangi yayım türünü kullanırlarsa kullansınlar (açık erişim ya da diğer abonelik yöntemleri ile işleyen dergiler) akademik bilimsel yazma ile etik yayın yapma ilkelerini birleştiren, meşru ve etik dergileri meşru ve etik olmayan dergilerden ayırmalarına ilişkin bir içerik üzerine kurgulanan her türlü seminer ya da çalıştay onlara faydalı olabilecektir (Cristopher ve Young, 2015). Belki de bu seminer ve çalıştay çalışmalarının bir sonucu olarak Türk akademisyenlere yol göstermek adına beyaz bir dergi listesi bile oluşturulabilir. Bu kuruluşlardan en başlıcaları ve kabul görenleri arasında COPE, Açık Erişim Dergiler Dizini (Directory of Open Access Journals-DOAJ) ve Akademik Açık Erişim Dergileri Kurumu (Open Access Scholarly Publishers Association- OASPA) gelmektedir (Butler, 2013; Cristopher ve Young, 2015). Türk akademisyenler bu kurumların uygulamaları hakkında bireysel olarak ya da çalıştıkları akademik kurumların araştırma ve etik üzerine kurulmuş

birimleri aracılığı ile de bilgi edinebilirler. Çoğu prestijli açık erişim dergisi özellikle COPE üyesidir ve bu üyeliklerini de web sayfalarında özellikle ve detaylı olarak vurgulamaktadırlar.

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar Türk akademisyenlerin yağmacı yayınlarda yayın yapma nedenleri üzerindeki kişisel görüşlerinin çoğunlukla alanyazın ile benzerlik gösterdiği ortaya koymaktadır. Örneğin, prestijli ve nitelikli üst düzey dergilere gönderdikleri yayınlar konusunda aldıkları ret ve bekleme süresinin uzunluğu katılımcıların çoğu tarafından Türk araştırmacıların yağmacı dergilere yönelmelerinin temel nedeni olarak belirtilmiştir. Alanyazında üst düzey dergilerin makale kabul şartlarını sağlayamayan ve bu sebeple eserleri reddedilen genç araştırmacıların varlığından söz edilmektedir. Bu genç akademisyenler “yayınla ya da yok ol” baskısının etkisiyle yağmacı dergilere yönelebilmektedirler (Clark ve Thompson, 2017; Cristopher ve Young, 2015; Kurt, 2018; Xia vd., 2015). Çalışmaya dahil olan akademisyenlerden bazıları Türk olmalarından ya da Müslüman olmalarından ötürü nitelikli dergilerde yayın yapmak istediklerinde bu dergilerde kendilerine yönelik bir ayrımcılık politikasının uygulandığına dair bir görüş bildirmişlerdir. Benzer görüşler Kurt’un (2018) çalışmasında da tespit edilmiş olup, bu durum araştırmacı tarafından yazarların sosyal kimlikleri için tehdit barındıran bir unsur olarak nitelendirilmiştir. Kurt’a (2018) göre, akademisyenler bu tehdit algısı ile beraber hissettikleri ezilme duygusu ile yağmacı dergilerde yayın yapmaya yönelmektedirler.

Araştırma sonuçları Türk araştırmacıları yağmacı dergilerde yayın yapmaya iten nedenler arasında sıklıkla Türkiye’de var olan atama ve akademik teşvik ile ilgili politikalarının adının geçtiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer vurgular alanyazındaki önceki çalışmalarda da yapılmıştır (Akça ve Akbulut, 2018; Clark ve Thomson, 2017; Demir, 2018; Franzoni, Scellato ve Stephan, 2011; Mouton ve Valentine, 2017; Pyne, 2017). Bu anlamda, özellikle akademik teşvik ile ilgili ödüllendirme süreçlerinin başlamasından sonra Türkiye’de de yağmacı dergilerde yayın yapma oranlarında büyük bir artış gözlemlenmiştir. Hatta bu durum Demir’in (2018) çalışmasından elde edilen verilere göre akademik teşvik yönetmeliğinin yürürlüğe girmesini takip eden bir yıl içinde yağmacı yayın sayısında %130 oranında bir artışla desteklenmektedir. Benzer bir Akça ve Akbulut’un (2018) çalışmasında da mevcuttur ve rakamlar nitel verilerle örtüşür durumdadır. Öyle ki Akça ve Akbulut (2018) tarafından yapılan doküman analizi çalışmasında, Beall’in (2017) listesine giren 1317 dergiden 41 tanesi Türkiye menşelidir ve bu listede birinci sırada olan Hindistan’ın ardından ikinci sırada en çok yağmacı dergiye sahip ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Hatta Türkiye’ye ait 41 dergiden bir tanesinin Türkiye’de doçentlik atamalarında zorunlu şart olarak belirtilen TR dizinde yer aldığı araştırmacılarca tespit edilmiştir (Akça ve Akbulut, 2018). Özetle, akademik teşvik ve ödül sürecinde yapılan bir değişikliğin bilim etiğini etkileyebilecek ve dikkat çekici bir boyutta yansımaları olmuştur. Nitelikten çok niceliğin daha önem kazandığı bu sistemde, Türk araştırmacılar hızlı ve kolay bir şekilde yayın yaparak alacakları maddi desteğin oranını artırma gibi bir güdü ile yağmacı yayınlara daha çok yönelmişlerdir. Bu anlamda, teşvik yönetmeliğinde ödüllendirilecek çalışmaların hangi dergilerde olması gerektiği ya da hangi dergilerin bu anlamda kabul göreceğine yönelik net bir kaynak yoktur. Sadece, YÖK tarafından 2018 yılı itibari ile akademik teşvik başvurularının değerlendirilmesinde, ödüle dahil edilecek yayınların yayımlandığı dergilerin alan yazında en az beş yıldır hizmet veriyor olması gibi ek bir ölçüt getirilmiştir. Bu anlamda, akademik teşvik ve ödül süreçlerinin işletilebilmesi için ön koşul bir ülkede bilimsel etik ve yayın yapmaya yönelik alt yapının sağlanması olmalıdır (Cristopher ve Young, 2015; Gasparyan vd., 2015; Xia vd., 2015). Kısaca, Türkiye bu anlamda yayın sayısını değil niteliğini destekleyen bir takım politika ve önlemleri almak durumundadır.

Bir nitel betimsel araştırma deseni olarak tasarımılanan bu araştırma fenomenoloji deseninin “tonlarını taşımakla” birlikte, amaç deneyimler ya da görüşlerin gerçek ve derin anlamlarının ortaya çıkartılması değil, katılımcıların görüşlerinin sağladığı bilgilerin betimleyici bir özeti sunulmasıdır (Sandelowski, 2000, s. 337). Fakat, Sandelowski’nin (2000, 2010) asıl vurgulamak istediği şey, kendisinin makalesinde ifade ettiği bu tonlarını yansıtmaya ya da dokusunu taşıma olgusunun aslında nitel betimsel araştırmanın üzerinde çalıştığı bir araştırma sorusunun bir sonraki basamakta fenomenoloji ya da gömülü teori gibi bir desenlerle araştırılması konusunda bir destek ya da temel oluşturabileceği durumudur. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalar bu çalışma kapsamında araştırılan yağmacı dergi olgusu hakkında daha derin ve detaylı bilgi edinmek amacı ile daha yorumlayıcı bir desen dahilinde (fenomenoloji, gömülü teori gibi) kurgulanmalıdır. Bu anlamda, bizzat bu dergilere ilişkin hakem, yazar ya da editörlük gibi deneyimlere sahip katılımcılara ulaşılması faydalı olacaktır. Bunun yanında, yağmacı dergi kavramının anlaşılmasından öte akademisyenlerin bilimsel etik inançları ile etik ve nitelikli yayın yapma süreçlerine yönelik yürütülecek çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ikinci tür çalışmalar, belki de sağlam bir bilim ve yayın etiği anlayışı olmayan gelişmekte olan ülkelerdeki bu eksikliğin kapatılması hususunda gerekli olan veri kaynağını sağlayabilecektir.

Kaynaklar / References

- Akça, S. ve Akbulut, M. (2018). Türkiye'deki yağmacı dergiler: Beall listesi üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 19(2), 255-274. doi:10.15612/BD.2018.695
- Anderson, R. (2017, Temmuz 25). Cabell's new predatory journal blacklist: A review [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2017/07/25/cabells-new-predatory-journal-blacklist-review/>
- Beall, J. (2012). Predatory publishers are corrupting open access. *Nature*, 489(7415), 179. doi:10.1038/489179a
- Beall, J. (2016a). Dangerous predatory publishers threaten medical research. *Journal of Korean Medical Science*, 31(10), 1511-1513. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.3346/jkms.2016.31.10.1511>
- Beall, J. (2016b). Essential information about predatory publishers and journals. *International Higher Education*, (86), 2-3. Erişim adresi: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/9358/8368>
- Beall, J. (2017, 7 Ağustos). Beall's list of predatory publishers 2017 [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://scholarlyoa.com/bealls-list-of-predatory-publishers-2017/>
- Butler, D. (2013). Investigating journals: The dark side of publishing. *Nature*, 495(7442), 433. doi: 10.1038/495433a
- Bivens-Tatum, W. (2014). Reactionary rhetoric against open access publishing. tripleC: Communication, Capitalism & Critique. *Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 12(2), 441-446.
- Conn, V. S. (2015). Paying the price for open access. *Western Journal of Nursing Research*, 37(1), 3-5. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/0193945914554257>
- Clark, A. M., & Thompson, D. R. (2017). Five (bad) reasons to publish your research in predatory journals. *Journal of Advanced Nursing*, 73(11), 2499-2501. <https://doi.org/10.1111/jan.13090>
- Crawford, W. (2014). Ethics and access 1: The sad case of Jeffrey Beall. *Cites & Insights*, 14(4), 1-14. Erişim adresi: <http://citesandinsights.info/civ14i4.pdf>
- Cress, P. E. (2017). Are predatory conferences the dark side of the open access movement? *Aesthetic Surgery Journal*, 37(6), 734-738. doi: 10.1093/asj/sjw247.
- Christopher, M. M. & Young, K. M. (2015). Awareness of "predatory" open-access journals among prospective veterinary and medical authors attending scientific writing workshops. *Frontiers in Veterinary Science*, 2, 22. doi:10.3389/fvets.2015.00022
- Demir, S. B. (2018). Pros and cons of the new financial support policy for Turkish researchers. *Scientometrics*, 116(3), 2053-2068. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2833-4>
- Franzoni, C., Scellato, G., & Stephan, P. (2011). Changing incentives to publish. *Science*, 333(6043), 702-703. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1126/>
- Gasparyan A. Y. (2013). Selecting your editorial board: Maintaining standards. *Journal of Korean Medical Science*, 28(7), 972-973. doi:10.3346/jkms.2013.28.7.972
- Gasparyan, A. Y., Yessirkepov, M., Diyanova, S. N., & Kitas, G. D. (2015). Publishing ethics and predatory practices: A dilemma for all stakeholders of science communication. *Journal of Korean Medical Science*, 30(8), 1010-1016. doi: 10.3346/kjms.2015.30.8.1010
- Jansen, P. A., & Forget, P. M. (2012). Predatory publishers and plagiarism prevention. *Science*, 336(6087):1380. doi: 10.1126/science.336.6087.1380-a.
- Kurt, S. (2018). Why do authors publish in predatory journals? *Learned Publishing*. 31(2), 141-147. doi: 10.1002/leap.1150
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256. Erişim adresi: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Meadows, A. (2017, 5 Aralık). Illegitimate journals and how to stop them: An interview with Kelly Cobey and Larissa Shamseer [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2017/12/05/illegitimate-journals-stop-interview-kelly-cobey-larissa-shamseer/>

- Mouton, J., ve Valentine, A. (2017). The extent of South African authored articles in predatory journals. *South African Journal of Science*, 113(7-8), 1–9. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17159/sajs.2017/20170010>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. ThousandOaks: Sage.
- Misra, D. P., Ravindran, V., Wakhlu, A., Sharma, A., Agarwal, V., & Negi, V. S. (2017). Publishing in black and white: the relevance of listing of scientific journals. *Rheumatol International*, 37(11), 1773-1778. doi: 10.1007/s00296-017-3830-2
- Meadows, A. (2017, 5 Aralık). Illegitimate journals and how to stop them: An interview with Kelly Cobey and Larissa Shamseer [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2017/12/05/illegitimate-journals-stop-interview-kelly-cobey-larissa-shamseer/>
- Oermann, M. H., Conklin, J. L., Nicoll, L. H., Chinn, P. L., Ashton, K. S., Edie, A. H., & Budinger, S. C. (2016). Study of predatory open access nursing journals. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(6), 624-632. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/7035/dc08ea5d07d5d76166fa1da375e2e6e9ac71.pdf>
- Olijhoek, T., & Tennant, J. (2018, 25 Eylül). The "problem" of predatory publishing remains a relatively small one and should not be allowed to defame open access. [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2018/09/25/the-problem-of-predatory-publishing-remains-a-relatively-small-one-and-should-not-be-allowed-to-defame-open-access/>
- Pyne, D. (2017). The rewards of predatory publications at a small business school. *Journal of Scholarly Publishing*, 48(3), 137–160. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.3138/jsp.48.3.137>.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/1098-240X%28200008%2923%3A4%3C334%3A%3AAID-NUR9%3E3.0.CO%3B2-G>
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. doi: 10.1002/nur.20362
- Shamseer, L., Moher, D., Maduekwe, O., Turner, L., Barbour, V., Burch, R., ... & Shea, B. J. (2017). Potential predatory and legitimate biomedical journals: Can you tell the difference? A cross-sectional comparison. *BMC Medicine*, 15(1), 28. doi:10.1186/s12916-017-0785-9
- Shen, C., & Björk, B. C. (2015). "Predatory" open access: A longitudinal study of article volumes and market characteristics. *BMC Medicine*, 13(1), 1-15. Erişim adresi: <http://doi.org/10.1186/s12916-015-0469-2>
- Simón, A. (2016). Pitfalls of predatory journals: A personal account. *Comprehensive Psychology*, 5, 1–5. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1177/2165222816631691>
- Strinzel M, Severin, A., Milzow, K., & Egger M. (2019). Blacklists and whitelists to tackle predatory publishing: A cross-sectional comparison and thematic analysis. *mBio*, 10(3), 10:e00411-19, Erişim adresi: <https://mbio.asm.org/content/mbio/10/3/e00411-19.full.pdf>
- Sullivan-Bolyai, S., Bova, C., & Harper, D. (2005). Developing and refining interventions in persons with health disparities: The use of qualitative description. *Nursing Outlook*, 53(3), 127-133. doi:10.1016/j.outlook.2005.03.005
- Taşkın, Z. ve Doğan, G. (2018, 24 Ekim). Bir tuhaf savaş: Açık bilim ve yağmacı dergiler [Web blog yazısı]. Erişim adresi: <https://sarkac.org/2018/10/bir-tuhaf-savas-acik-bilim-ve-yagmaci-dergiler/>
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafelz, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. doi: 10.1177/0193945916645499
- Truth, F. (2012). Pay big to publish fast: Academic journal rackets. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(2). Erişim adresi: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-2-02.pdf>
- Xia, J. (2015). Predatory journals and their article publishing charges. *Learned Publishing*, 28(1), 69–74. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1087/20150111>

- Xia, J., Harmon, J. L., Connolly, K. G., Donnelly, R. M., Anderson, M. R., & Howard, H. A. (2015). Who publishes in “predatory” journals? *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(7), 1406-1417. doi: 10.1002/asi.23265
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019, 9 Mart). “Yağmacı” dergi yayınları akademik yükseltmelerde kullanılamayacak. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yagmaci-dergi-yayinlarina-onlem.aspx>

Yazar

Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Doktora öğrenimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında tamamlamıştır. Öğrenme ortamı ve sınıf iklimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesi, eğitimle ilgili disiplinler arası çalışmalar, nitel araştırma yöntemleri, öğretmen eğitimi, değerlendirme özelliklede alternatif ve otantik değerlendirmeye ilişkin yöntemler ilgi alanları arasında yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye
e-mail: gulcin.mutlu@idu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Publishing in academic journals is a typical activity and even a must performed by the researchers around the world. When publishing their studies, the researchers are required to follow certain rules and norms in line with science ethics and science communication. There have been recent concerns concerning science ethics and more specifically concerning publishing academic pieces of work. In this sense, one of the concerns by a librarian and scholar led to the emergence of a term called “predatory journals” (Beall 2012, Beall, 2016a). Predatory journals are counterfeit journals devoid of standard publishing processes and ethics. They quickly accept and publish articles upon charging authors (Beall, 2016a) under the disguise of open-access publishing policy. Accordingly, it would be wise to define predatory journals as those journals that exploit open access publishing for their own business and profit-making purposes (Beall, 2012, Beall, 2016a). Beall (2012) emphasizes that there is a strong increase in the number of predatory journals around the world and there is a strong relationship between the policies followed in the academic arenas and the systems employed in terms of academic incentives and rewards in a country (Beall, 2016a; Cress, 2017; Gasparyan et al, 2015; Meadows, 2017; Shamseer et al., 2017). That is, the degree of development in terms of social and economic conditions for a particular country is likely to determine the tendency of its researchers to publish in predatory journals. Some researchers reported that most of the authors publishing in predatory journals were those who were young and inexperienced regarding publishing and scientific communication and who mostly came from the developing countries of the world (Demir, 2018; Simón, 2016; Truth, 2012; Xia et al.). These authors were usually driven by the fear of “Publish or Perish” in that they felt the only way to further their academic careers is nothing but to publish articles. Thus, they become the victims of predatory journals by following the “pay big, publish fast” policy (Truth, 2012, p.56).

Most research concerning predatory journals and publishing has been conducted by utilizing the list proposed and developed by Beall’s (2012, 2017) who in fact coined the term of “predatory journals” in the literature. By using Beall’s (2017) black list, they conducted analyses on the journal metrics and information gathered about the authors publishing in these journals (Akça & Akbulut, 2018; Demir, 2018; Shen & Björk, 2015; Xia et al., 2015). In addition to the interpretations concerning the rates and statistics of predatory publishing, most of these studies above also attempted to predict and comment on the reasons of the researchers for publishing in these journals (Akça & Akbulut, 2018; Demir, 2018; Oermann et al., 2016; Xia et al., 2015). In contrast to the quantitative outlooks and methods of the above studies, there have been such studies the authors of which attempted to reach those previously published in predatory journals to elicit their reasons and true feelings about publishing in these journals by using more qualitative means (Kurt, 2018; Oermann et al., 2016). Although this last line of research appears to be worthy concerning gaining more detailed insights and information about those publishing in these journals, they generally used written interview forms, which may lack the density and interpretative nature of oral qualitative interviews. Therefore, there is a need for research that will enable the researchers to gain a more detailed understanding about the perceptions and experiences of the academicians publishing in predatory journals. Moreover, though the decisions taken by the Turkish Higher Education Council (YÖK, 2019) forbid the use of work published in predatory journals for academic promotion, it is difficult to determine the extent to which Turkish academicians and researchers are aware of these predatory journals. Therefore,

there is another need to investigate the understanding of Turkish researchers about the concept of predatory journals. To serve the above needs, this study addressed the following research questions:

- 1) What is a predatory journal and what type of characteristics these journals possess according to Turkish academicians?
- 2) What are the reasons of Turkish academicians for publishing in predatory journals?

Methodology. This study was designed as a qualitative descriptive study. According to Sandelowski (2000, 2010) and Lambert and Lambert (2012), the main aim of qualitative descriptive research is to provide a basic and direct description of any phenomenon. Similarly, the researcher of this study mainly aimed to offer a descriptive picture of the understanding and awareness of Turkish academicians concerning the concept and characteristics of “predatory journals”. The participants included a total of 10 academicians working at the three state universities located in the Aegean Region of Turkey. Qualitative interviews were conducted by means of an interview schedule prepared by the researcher in line with the review of literature on the research topic and expert opinions. The participants were selected by using maximum variation sampling in that variation was performed regarding these academicians’ specializations, types of the faculties, genders, years of service and academic titles. Content analysis was performed to analyze the transcribed interview recordings. Qualitative data were coded via deductive coding strategy in that the codes were first assigned on the transcribed data were later collected under themes formed in line with the research questions of the study.

Results. Given the characteristics of predatory journals as reported by the participants of this study, it was seen that the participants were aware of the particular characteristics of predatory journals reported in the literature. They reported three main categories of characteristics determining if a journal was predatory or not, which could be divided into further sub-characteristics. These main categories included the characteristics pertaining to *the technical and descriptive features, editorship and review procedures* and *the process of publishing*. The participants frequently reported that if a journal encompassed various and wide discipline areas, published a considerably high number of issues within a year and had recently started publishing, this journal was likely to become a predatory type. Given the most recurring sub-themes related to the characteristics pertaining to the process of publishing, it was seen that high amounts of publishing fees charged from the authors prior to publication were frequently reported by the participants. The reasons expressed by the participants to publish in predatory journals appeared to be mostly in line with the literature. For instance, Turkish academicians mentioned that the waiting time to receive the decisions to get published or not and the frequent rejections by high standard journals encouraged them to publish in predatory journals. The participants also mentioned that most academicians in Turkey published in predatory journals to receive academic promotions and higher academic titles. In line with this idea, they also pointed out that Turkish researchers were encouraged more to publish in these counterfeit journals to receive academic incentives allowance payment given by the government as of 2016.

Discussion and Conclusion. These characteristics that were labelled as *technical and descriptive characteristics* were found to be consistent with those reported in the literature (Beall 2012, 2016a; Gasparyan, 2013; Gasparyan et al., 2015). However, one group of researchers in the literature disagreed with the characteristic concerning the years of service in publishing by

emphasizing that some journals were mistakenly and unfairly labelled as predatory for they were new in the publishing sector and thus lacking the necessary experience in implementing the standard procedures of proper publishing. That is, they supported the idea that inexperience should be differentiated from being predatory (Bivens-Tatum, 2014; Butler, 2013). Thus, it appears that it can be sometimes too difficult to differentiate predatory journals from non-predatory ones. Therefore, white lists of journals instead of black lists should be provided to the researchers in that confirming the positive characteristics of journals is easier than confirming the negative ones (Misra et al., 2017; Strinzel, Severin, Milzow & Egger, 2019). One comment should be made here about the publication fees charged upon acceptance by journals. There are also gold open access journals charging authors to make their work freely available on the internet to the readers and these journals may also follow high standards of quality control. However, if a journal is exploiting this open access publishing model by applying low and even non-existent quality standards, then such journals should be categorized as predatory (Gasparyan et al., 2015; Xia et al., 2015). The motive driven by the academic incentive allowances and academic promotions as reported by the participants parallels with the literature (Akça & Akbulut, 2018; Clark & Thomson, 2017; Demir, 2018; Franzoni, Scellato & Stephan, 2011; Mouton & Valentine, 2017; Pyne, 2017). Moreover, Demir (2018) found that the number of Turkish academicians publishing in predatory journals increased almost by 130 % following the introduction of academic incentives allowance system in 2016. Accordingly, a country is to first establish the necessary infrastructures and foundations about scientific ethics and science communication to implement these academic allowance and promotion systems more effectively (Cristopher & Young, 2015; Gasparyan et al., 2015; Xia et al., 2015). Therefore, Turkey should quickly implement more effective precautions and processes that would support quality of academic work over quantity.

Student Teachers' Experiences of Constructivism in a Theoretical Course Built on Inquiry-based Learning*

Öğretmen Adaylarının Araştırma-temelli Öğrenme ile Yürütülen Kuramsal Bir Derste Yapılandırmacı Kurama İlişkin Deneyimleri

Sıtkıye Kuter**

Bekir Özer***

To cite this article/ Atf için:

Kuter, S., & Özer, B. (2020). Student teachers' experiences of constructivism in a theoretical course built on inquiry-based learning. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 135-155. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.7m

Abstract. This study aimed to examine what student teachers at a teacher education program, in a theoretical course built on inquiry-based learning, learned as a result of inquiring the extent of implementation of constructivist theory in instructional processes in secondary schools. The participants involved all student teachers (28) taking 'Teaching-Learning Theories and Approaches' course. Qualitative data were gathered via interviews and reflective reports, while quantitative data were collected by evaluating student teachers' reports using project evaluation rubric. The trustworthiness of the findings was ensured via triangulation, peer debriefing, and multiple coding. The findings showed that, as a result of student teachers' engagement in inquiry, they gained theoretical awareness and understanding of the instructional processes through linking theory and practice of constructivism, became aware of the factors limiting the implementation of constructivist theory, and developed their knowledge and skills related to conducting inquiry.

Keywords: Inquiry-based learning, teacher education program, student teachers, professional development, theory-practice link

Öz. Bu çalışma, bir öğretmen eğitimi programında kuramsal bir dersin bir parçası olarak öğretmen adaylarının ortaöğretim okullarında öğretim süreçlerinde yapılandırmacı kuramın ne kadar uygulandığını araştırmaları sonucunda neler öğrendiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 'Öğretme-Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları' dersini alan 28 öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel veriler görüşmeler ve yansıtıcı raporlarla, nicel veriler ise öğretmen adaylarının yazdığı raporların dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmesi sonucu toplanmıştır. Bulguların güvenilirliği çeşitleme, uzman incelemesi ve çoklu kodlama yoluyla sağlanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının araştırma-temelli öğrenmeye katılmaları sonucunda, yapılandırmacı kuram ve uygulamayı birbirine bağlayarak öğretim süreçleri ile ilgili kuramsal farkındalık ve anlayış kazandıklarını, yapılandırmacı kuramın uygulanmasını engelleyen etmenlerin farkına vardıklarını ve araştırma yapmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma-temelli öğrenme, öğretmen eğitimi programı, öğretmen adayları, mesleki gelişim, kuram-uygulama bağlantısı

Article Info

Received: 10.07.2019

Revised: 08.01.2020

Accepted: 20.01.2020

* A part of this study was presented at the 3rd Conference of Curriculum and Instruction (EPOK2014) at Gaziantep.

** Correspondence: Eastern Mediterranean University, North Cyprus, e-mail: sitkiye.kuter@emu.edu.tr ORCID: 0000-0002-6326-1502

*** e-mail: bekir.ozer@emu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2087-7059

Introduction

Teacher education programs (TEPs) play a pivotal role in providing essential curricular and instructional means that would equip future teachers with the knowledge, skills and attributes to embark on a professional and instructional journey in order to be a ‘change agent’ both inside and outside of classroom context. For a teacher, without change, growth is an illusion.

Teachers’ change and growth, the sine qua non of the teaching profession, is critical to be promoted through engaging future teachers into contextual and situational processes during TEPs (Kaasila & Lauriala, 2010). The substantial role of teachers in fulfilling learning and developmental processes necessitates considering the integration of inquiry-based orientations into teacher education to promote professional quality of prospective teachers which is deemed to be a long-term investment on their professionalism and, therefore, student learning. This long-range journey requires structuring programs in a way to facilitate prospective teachers’ learning through inquires in their own practical experiences (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006) starting from the very beginning of the program (Niemi & Nevgi, 2014). As far as curriculum is concerned, 21st century skills require all professions to consider how TEPs can integrate inquiry and research agenda for teacher practice (Niemi & Nevgi, 2014). Inquiry-based TEPs help develop self-directed teachers possessing the dispositions to make sound, theory-based judgements as well as to utilize and generate research (Munthe & Rogne, 2015). Further, they help foster reflective and pedagogically-thinking teachers employing inquiry in instructional processes and conducting observations in classes through the competences and knowledge gained (Toom et al., 2010). Thus, equipping prospective teachers with the inquiry skills would facilitate their own keeping pace with the constantly changing and evolving world and contribute to their ongoing professional and, as a result, learner development.

Contextualizing Inquiry-based Learning

Prospective teachers’ inquiry, as a fuzzy concept in teacher education, has taken its place in numerous seminal works embracing a plethora of contested labels to mean engagement of future teachers in systematic investigations for professional development. On one hand, a number of researchers acknowledged concepts like ‘student teacher inquiry’ (Rich & Hannafin, 2008), ‘teacher inquiry’ (Cochran-Smith & Lytle, 1999), ‘teacher research’ (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012), and ‘action research’ (Faikhamta & Clarke, 2013; Hatch, Greer, & Bailey, 2006; Moran, 2007; Ulvik, 2014). However termed, inquiry aims to develop prospective teachers’ life-long learning skills so that they can question and continually develop in teaching through research and reflection throughout their professional lives (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009), promote contextual changes and improve the lives of students (Cochran-Smith & Lytle, 1999). On the other hand, numerous authors used ‘inquiry-based learning’ (Levy & Petrusis, 2012; Spronken-Smith, Bullard, Ray, Roberts, & Keiffer, 2008; Spronken-Smith & Walker, 2010), ‘undergraduate research’, ‘research-based teaching’, ‘guided inquiry’, inductive teaching and learning’ for the process of student inquiry in higher education (Spronken-Smith, 2012; Spronken-Smith & Walker, 2010). Inquiry is acknowledged “across the full spectrum of disciplines at all levels from within-class activities, through to inquiry courses and even inquiry degree programmes.” (Spronken-Smith,

2012, p. 1). The concepts - 'inquiry' and 'research' - will be used interchangeably throughout the paper to refer to student teachers' systematic inquiries.

Literature embraces a wealth of definitions of inquiry-based learning (IBL), yet it is a concept that is challenging to define (Spronken-Smith et al., 2008). Prince and Felder (2006) define it as an inductive approach in which "instruction begins with specifics – a set of observations or experimental data to interpret, a case study to analyse, or a complex real-world problem to solve" (p. 123). It is delineated as a question-driven philosophical approach to instruction embracing active, student-centered learning through engaging students in problems in real settings (Spronken-Smith et al., 2008) and a pedagogy both assisting student teachers experience the means of constructing knowledge through their active involvement in thinking processes (Spronken-Smith & Walker, 2010) and helping them examine cases in a systematic and reflective manner and construct their own praxis as qualified practitioners (Eklund, 2014). Eick and Reed (2002) define it as project-based instructional process grounded on constructivist and socio-constructivist theories of instruction. In their definition, Levy, Little, Mckinney, Nibbs, and Wood (2010) underline the student-centered nature of IBL to instructional processes powered through either research or inquiry. All these definitions denote that a program based on IBL can possess active learning, collaboration, learner-centeredness, inductive approach, real world problems (Prince & Felder, 2006; Spronken-Smith et al., 2008, 2012), teacher scaffolding, question-driven or research-focused nature, constructivism, field-based activity (Spronken-Smith et al., 2008, 2012), higher order thinking, active control of learning, reflection (Justice et al., 2002). Further, such program is reported to bring certain benefits such as providing chances for the student teachers to improve knowledge and skills for research using various data collection devices (Munthe & Rogne, 2015), improving their beliefs and competences as dynamic contributors in meaning and knowledge making process (Levy & Petrulis, 2012) and assisting them to link theory and practice, to take constructive actions to better their instructional practices, and to take active roles in curriculum development, reflective practice and inquiry in practice (Kitchen & Stevens, 2008). It is also deemed to support student teachers' understandings of various aspects of their practice and contribute to their improved instruction in classrooms (Borg, 2010) and increase their pedagogical knowledge and instructional repertoires (Hatch et al., 2006).

This review of the literature provided the foundational elements of redesigning a theoretical course –that is to say 'Teaching-Learning Theories and Approaches' - on the premises of IBL to involve student teachers in a systematic inquiry into examining the implementation of constructivist theory in secondary school classrooms under the supervision of instructor. The ultimate aim was, since it was a theoretical course, to help students to go beyond the theoretical and knowledge level and to experience the extent of implementation of constructivism in authentic instructional settings through inquiry. As Le Cornu and Peters (2005) stated, teachers are expected to adopt reform-minded instruction - constructivist theory - and be involved in continuous development. Škugor and Sablić (2018) also stress the need to support content of TEPs as well as lifelong learning programs with the constructivist learner-centred paradigm. This would enable prospective teachers to develop higher order thinking and inquiry processes besides critical-openness as a result of which their knowledge and reasoning skills will be promoted (Kumar, 2006) and create their own meanings through continually reconstructing and reorganizing their own experiences (Dewey, 1916/2001). Thus, TEPs are accountable for exposing prospective teachers to experiential and hands-on instructional processes that assist learning for students (Buchanan & Michael Smith, 1998). One of the means to facilitate this is through reflective and inquiry stances which are considered critical for constructivist process of

learning in that “Teaching is reflective work that requires active and systematic inquiry for learning throughout the teacher’s career” (Kroll, 2004, p. 202).

Research Studies

Inquiry, considered as an indispensable component for TEPs, is integrated in various courses and levels of the programs. Internships aim to promote student teachers’ inquiry and reflection skills so as to improve their teaching practices (Faikhamta & Clarke, 2013). Involving student teachers in action research in internship in a pre-service early childhood program revealed that this process promoted their pedagogical knowledge, understanding of systematic data collection, and ability to use scientific literature and equipped them with the means to analyse teaching practice and resolve instructional problems (Hatch et al., 2006). Also, engaging them in action research in practicum in a science program promoted their understanding of inquiry process and the role of systematic inquiry in pursuing paths to advance teaching practice and helped them see the factors inhibiting inquiry process (Faikhamta & Clarke, 2013). It was also revealed that as long as “a proper framework, necessary resources and adequate support” are provided, student teachers’ professional growth in inquiry process in practicum is cultivated (Ulvik, 2014, p. 532) and that inquiry processes contribute to student teachers’ development of classroom practice and understanding of larger educational milieu (Schulz & Mandzuk, 2005).

Further, through research methodology courses, prospective teachers are involved in inquiries. In an early childhood program, student teachers’ collaborative inquiry projects with children facilitated their construction of meaning and knowledge through applying theory into practice and promoted changes in their development regarding sharing accountability with peers in taking curricular decisions and managing instructional acts through self-reflection (Moran, 2007). Also, student teachers considered research studies positive concerning the contribution on their personal and future career development and negative regarding the role of the teachers, the affective factors they create, the structure and placement of research (Eklund, 2014).

Besides, considering student teachers’ involvement in IBL in various subject-matter courses in degree programs, the research conducted by Spronken-Smith et al. (2008) in a geography program revealed that student teachers’ active involvement in inquiry brings certain benefits like improved understanding, enjoyable learning, better performance, strengthening teaching-research nexus, attaining higher-order thinking skills, and useful inquiry skills. Another study conducted at a primary education program reported student teachers’ development of attitudes, inquiry skills and knowledge in teacher research (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, & Vermeulen, 2012). Student teachers’ development of insights into the phases of research within the Teaching with Insects course was also uncovered in a study in an elementary program (Haefner & Zembal-Saul, 2004). Involving student teachers in IBL through 5E model in a science program promoted their inquiry skills and conceptual knowledge and understanding of the topic investigated (Song & Schwenz, 2013). Another study in primary and secondary programs revealed the contributions of authentic research experiences on student teachers’ development of professional learning and competences (Niemi & Nevgi, 2014).

Another means for student teachers’ involvement in inquiry is through collaboration (Kuter, 2013). Engagement of student teachers in a collaborative classroom inquiry to develop handwriting skills of children helped them develop their reflection and inquiry skills (Medwell & Wray, 2014). The findings on examining student teachers’ collaborative inquiry practices in a

program also demonstrated how difficult research process is and the importance of making explanations and joint decisions during that process (Dobber et al., 2012).

Examination of IBL in different subject-matter courses at undergraduate level showed that it supports the teaching-research link, especially when it is structured on the basis of open inquiry mode (Spronken-Smith & Walker, 2010). Another study demonstrated that senior student teachers did not consider their engagement in inquiry so welcoming, productive and satisfying (Zamorski, 2002). In a research, the freshman students studying in arts, humanities and social sciences disciplines described research as “gathering information or exploring others’ ideas... evidencing and developing students’ own ideas or making discoveries... gathering information... evidencing and developing students ideas” (Levy & Petrulis, 2012, p. 91).

To this end, the review demonstrated the abundance of the studies on inquiry conducted in internship, methodology courses and degree programs, yet it displayed the scarcity of studies focusing on IBL in theoretical courses in TEPs. This lack was also underlined by Spronken-Smith (2012). A meta-analysis on the phases of IBL also displayed the scarcity of studies on IBL in teacher education (Pedaste et al., 2015). Further, Yıldırım (2013) reports the dearth of research studies in TEP and highlights the necessity of investigating how the reflection of theories on student teachers’ practical knowledge affects their learning. Bearing in mind that the continuous and rapid changes in the world entail prospective teachers to possess the competences to conduct research in the 21st century classrooms (Hansen & Wasson, 2016), then it is imperative to explore these future teachers’ understandings and practices of inquiry at TEPs.

Aim of the Study

The ultimate aim of the study was to comprehensively explore what student teachers - in a theoretical course titled ‘Teaching-Learning Theories and Approaches’ built on inquiry-based learning – gained through inquiring the extent of implementation of constructivism in instructional processes in secondary schools.

Significance of the Study

There are certain reasons triggering the implementation of this study in a theoretical course in the faculty of education in one of the biggest universities in North Cyprus (NC). Development of student teachers’ inquiry skills is one of the required teaching professional generic competences at tertiary level (Ministry of National Education, 2008). As far as almost all programs in this faculty are concerned, the highest attention for the development of inquiry skills is only given in Scientific Research Methods course, which fail to provide sufficient opportunities for developing prospective teachers’ inquiry skills due to insufficiently scheduled contact hours (only 2 hrs). Almost all subject-matter and pedagogical courses are also grounded on theoretical premises and provide limited research opportunities in real contexts to facilitate student teachers’ rationalization of theoretical stances. Therefore, what student teachers acquire by the time they reach final year is mainly at theoretical level and, therefore, they not only have difficulties in linking theoretical knowledge and practical situations but also face difficulties in planning and conducting research assignments. Second, with a reform in educational system in 2005 in NC, primary and secondary school curricula were reconceptualised within constructivist paradigm aiming to promote student-centered education (TRNC Ministry of National Education

and Culture, 2005). The heart of reform movement is to provide meaningful experiences for students' active construction of knowledge and to help them develop on their own terms (Larry, 1996). This can only be shaped in the hands of teachers, who are aware of both the principles of constructivist theory and possess the skills to inquire into the matters inhibiting students' learning. However, there is a disparity between future teachers' theoretical growth and their practical experiences in schools (Waghorn & Stevens, 1996). Thus, it is believed that exposing student teachers to real instructional contexts with an opportunity to inquire into instructional processes could help them question their prior conceptions and beliefs related to the effectiveness of instructional processes and contribute to their development of own theories. Further, their inquiries could provide invaluable insights into the factors affecting or impeding implementation of constructivist learning environments. Finally, it is believed that the findings would allow curriculum designers and course instructors in TEPs to design programs in a way to stimulate future teachers' inquiry skills and equip them with the knowledge and skills to create change and growth both personally and professionally.

Methodology

Design of the Study

In this study, action research was employed by adopting four-staged inquiry framework - orientation, conceptualization, investigation, and conclusion - proposed by Pedaste et al. (2015). Action research is a rigorous practice to explore lived experiences in natural settings to improve practice (Mills, 2003). This systematic inquiry organized by teacher practitioners in an instructional setting not only examines how a particular educational intervention operates and effects students' learning but also improves instruction and practice (Mills, 2003). It is also a participatory, reflective, social and practice-oriented process (Kemmis, 2009; Mills, 2003) targeting to alter "practitioners' practices, their understandings of their practices, and the conditions in which they practise" (Kemmis, 2009, p. 463). The applied and contextualized nature of action research, when incorporated in initial TEPs, supports continuous professional and educational transformation regarding program development and instructional processes (Mills, 2003). In this regard, this action research was thought to provide invaluable experiences for the student teachers to inquire into constructivist theory and gain insights into how theory is practiced in reality and what they can learn from these experiences.

Context and Participants

The study was conducted in Teaching-Learning Theories and Approaches - a 13-week, three-credit, mandatory course - which fundamentally aims to develop student teachers' basic knowledge and understandings of teaching and learning theories and approaches. This course is organized around behaviourist, cognitive and constructivist theories as well as teaching and learning strategies. This theory-based course, offered in the 3rd year, was taken by the student teachers who were enrolled in two teacher training programs and a teaching certificate program for secondary schools in the faculty of education.

The sample and population in an action research is identical since it targets only a specific group of participants (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The participants of the study covered all

student teachers taking the Teaching-Learning Theories and Approaches course. Of twenty-eight of the participants, eleven of them were enrolled in Turkish Language and Literature Teacher Education Program, seven in Mathematics Teacher Education Program, and ten in Teaching Certificate Program - one of whom had a master's degree and, thus, research experience in Biology. While nine of the participants were male, nineteen of them were female. Besides, sixteen student teachers were from Turkey, while twelve of them were from NC.

Design and Procedures

To equip the student teachers' with the skills to inquire into constructivist theory at secondary schools, the Teaching-Learning Theories and Approaches course was systematically organized around the IBL framework developed by Pedaste et al. (2015) which included four steps: orientation, conceptualization, investigation, and conclusion.

Orientation

After having completed the teaching and learning theories in the first seven week of the syllabus, student teachers were involved in group discussions to discuss their educational experiences in their educational systems in light of the theories they learnt. Related to the aim of the study, it was critical to stimulate their curiosity and promote their understanding of the importance and principles of constructivist theory; thus, major consideration was given to discuss the roles of the teacher and students, instructional process and evaluation about the implementation of constructivist theory in their previous learning experiences at secondary schools. Since almost all student teachers - except one - had no experience in planning and conducting research and writing a scientific report, the researchers gave them a two-hour tutorial on these issues, which was followed by another tutorial given by a librarian on how to search peer-reviewed articles using online databases. Student teachers, on a voluntary basis, formed their groups and a total of eight groups were organized whose members varied from two to four.

Conceptualization

After making sure that student teachers were clear with the principles of constructivist theory, they were required to read an article on the development of a scale for measuring teacher candidates' competency on constructivist learning (Yeşilyurt, 2012) and come up with a question to conduct an inquiry in secondary schools. Since almost all did not conduct any studies before, the researchers guided them to come up with the research question for investigation, which was 'To what extent do teachers employ constructivist theory in their classes?'

Investigation

Before starting inquiry, first, student teachers were assigned some articles to read and given project guidelines covering details on the content, format, presentation and style of the report, and ethical principles. They, as groups, were also asked to do a preliminary research using online databases, plan an inquiry through observation, and see the researchers. Through liaising with the researchers, the groups developed a structured three-level observation form (*Yes, No, and Partially*) which included statements related to the role of teacher and students and teaching and learning processes in constructivist theory with also open-ended sections for further remarks. They were provided expert help for the objectivity and credibility of the observation form and guided to plan, develop, and implement their study. After getting the consent for the research

from the Ministry of Education (MoE), the groups were placed in four different secondary schools - 9th, 10th, and 11th grades - to conduct two hours of observations. A total of eight different classroom observations were conducted by each group. Though MoE is strict in allowing student teachers to do extended observations, some teachers allowed some of them to conduct more than two observations. As a result, a total of 24 hours of observation was conducted by the groups. Throughout six weeks, student teachers did labour division for the whole process and continually worked with their peers in groups during conducting their observations and analysing the data. After collecting data, they analysed the data quantitatively and cross-checked the analysis among the group members to ensure consistency of findings. During this process, they also started writing the draft of the report.

Conclusion

After analysing the data, groups reached certain conclusions concerning the extent of implementation of constructivist theory in secondary classrooms. The revision of the drafts by groups was followed with the submission to the instructor.

Throughout this process, discussion phase, as stated by Pedaste et al. (2015), took place through continuous communication and reflection that helped groups “receive feedback about their learning process by sharing their domain related outcomes and process-related ideas” (p. 57) with the peers and researchers. Also, the dual role of the course instructor, as an instructor and researcher, helped to create an instructional environment where student teachers not only planned and conducted their inquiries in a systematic and ethical way but also wrote their reports obeying research writing principles as a part of the course. As for Lotfin, Campanella, and Gilbert (2011), the dual-role researcher is critical to obey to ethical procedures; thus, vulnerability of student teachers participating in inquiry was decreased through being informed about the aim of the research, the significance of research on their development, their role within the research, confidentiality of their participation and anonymity of their identity.

Data Collection Instruments

For the comprehensive examination of the issue, various data collection instruments were employed. *Semi-structured interviews* aimed to uncover student teachers’ views and reflections on whether or not constructivist theory is implemented in instructional processes and how IBL contributed to their development. In light of this, based on student teachers’ observations, interviews focused on what they observed in relation to the principles of constructivist theory, what they gained through IBL and, as a result of involvement in both theoretical and practical sides of learning, what they thought about the importance of inquiry in a teacher’s instructional journey. Previously prepared ten interview questions were administered to eleven volunteer student teachers in a relaxed atmosphere where they reflected on their actual opinions and feelings related to their experiences during the inquiry process.

The major aim of *the post-lesson reflection reports* was to involve student teachers in retrospective and introspective evaluation of the overall IBL process implemented. They were requested to reflect upon the findings of their studies and the effect of this process on their growth along with their suggestions. The points considered in the report were as follows:

- Considering the topic of your study, discuss the conclusions you have drawn from your research study.
- Considering the findings of your study, discuss what recommendations you can make to educational programs.
- Discuss the contributions of your involvement in the development and implementation of an inquiry on your academic and personal development.
- List and discuss the most three influential factors on your development.

The final data collection instrument was *the project evaluation rubric* which was used to evaluate student teachers' group projects they planned and developed throughout the course. In this process, the ultimate aim was to equip them with the skills so that they can employ systematic inquiry into constructivism and gain awareness about how theory is enacted. This would help the student teachers to move beyond theoretical knowledge and construct their own knowledge and skills through inquiry. Since they, except one, had not been involved in scientific inquiry, their projects would provide evidence about their development of inquiry skills. The whole data collection process was done as a result of receiving informed consent from the participants.

Data Analysis

The data analysis process, subjected to cross-checking throughout the whole course of action, went through certain steps. First, the names of all participants were coded as ST1, ST2 ... ST28 to disguise their identity and interviews were transcribed in a way to facilitate coding processes. Next, the transcribed interviews and post-lesson reflection reports were subjected to content analysis that revealed certain themes, related to the aspects of constructivist principles - the role of the teacher and students, pupils' construction of knowledge, instructional strategies used, applying constructivism, developing inquiry skills and so forth - which were later grouped under certain categories - gaining awareness of theories or inquiry skills, teachers' strengths and weaknesses in applying constructivism and so forth. For each category, a separate matrix was created to generate the picture holistically regarding the issue analysed. During this analysis process, the themes determined before and the themes emerged facilitated the generation of the thematic categories. The next step was to merge the qualitative data to see where the data converged and diverged.

Groups' inquiry projects were evaluated on the basis of a three-point rubric - *Good, Fair* and *Poor* - with regard to introduction, methodology, findings and discussion, references, appendices sections, as well as language, organization, and quotations. The rubric had already been used for evaluating projects in research courses; thus, its reliability had been ensured. The ultimate aim was to see the extent to which student teachers gained knowledge and skills in inquiring the topic and writing their reports.

To enhance trustworthiness of the study, several actions were taken. Primarily both researchers were involved throughout the whole coding process. According to Patton (2002), multiple coders during data analysis stage help corroboration of the validity and reliability of the thematic analysis. Next, data from multiple sources were collected for the in-depth investigation of the problem. In this way, triangulation of the data sources help to see the convergences and divergences which contribute to the objectivity and trustworthiness of the study (Lincoln & Guba 1985; Miles & Huberman 1994). Besides, the whole data collection and analysis process

were subjected to external examination. Confirmability and dependability of the study are ensured through an audit trail that inspects the whole research process and provides intensive examination of the accuracy of the analysis of the findings and the interpretations made (Lincoln & Guba 1985; Miles & Huberman 1994).

Findings and Discussion

In this study, it was aimed to find out what student teachers learned through inquiring the extent of implementation of constructivist theory in instructional processes in secondary schools. Depending on this aim of the study, the analysis of multiple data revealed significant findings related to what student teachers gained as regards the theoretical dimension dominating in actual classrooms, the reasons inhibiting the implementation of constructivist theory in instructional processes, and the contribution of IBL processes on their growth.

Student Teachers' Gains related to Constructivism in Practice

The qualitative findings exhibited what student teachers found out related to the implementation of constructivist theory in secondary schools and the challenges limiting its implementation.

Dominance of traditional instruction in classrooms

Student teachers' making sense of practical implementation of the theories in actual settings is one of the primary findings. The analysis revealed that traditional instruction dominates in secondary school classrooms. Most of the student teachers reported that instructional processes are teacher-centered and lack learner-centeredness. The findings also displayed that some teachers, despite few in number, integrate constructivism into instructional processes and novice teachers have awareness of constructivism. Very few remarked that teachers managed to make their students active through adopting the role of the facilitator. It was highlighted that "the students, in the classes where constructivism was employed, worked with greater enthusiasm and they were more successful since they enjoyed the lesson" (ST18). Another one (ST2) underlined that in a class based on constructivist approach students' learning styles, points of view and most importantly the uniqueness of each student were considered. She also reported, "Students were active and involved in the process, thus they, instead of taking ready-made knowledge, constructed their own learning and, therefore, got motivated, enjoyed the learning process." Some also expressed that teachers incorporated both product and process oriented assessment into instructional processes and supported students' learning.

Thus, the findings showed that although the secondary school curriculum was grounded on constructivist philosophy and aimed to promote learner-centeredness, it is difficult to state that it thoroughly achieved this aim. That constructivism is not employed in classes was also articulated by most of the school teachers in a recent study conducted in this context (Onurkan Aliusta, Özer, & Kan, 2015). That novice teachers were found to be more aware regarding constructivism was not supported by Işıkoğlu, Baştürk, and Karaca (2009), since the findings of their study revealed that "The number of years in teaching was related to the teachers' student-centered beliefs. Specifically, the most experienced teachers demonstrated more student-centered beliefs than less experienced teachers" (p. 355).

Student Teachers' Gains related to the Factors Inhibiting the Implementation of Constructivist Theory

That sufficient emphasis is not placed on the implementation of constructivism due to the factors originating from teacher-centeredness and the structure of educational system is another significant finding.

Lack of teachers' personal and professional characteristics. While most of the student teachers underlined that teachers demonstrated low motivation, enthusiasm and signs of burn-out, few stressed that teachers are prejudiced and fail to take risks and set high expectations for their students. Some of them reported that some teachers fail to consider individual differences in the class and address only hardworking students. ST6 reported:

“The teacher asks questions generally to the students sitting in the front rows and being interested. If the teacher calls on another student, that student doesn't know or cannot follow. In such circumstance, the teacher never gives a voice to that student again.”

Few remarked that teachers, due to their worries related to not being able to catch up the lesson, “prefer using behaviourist approach rather than constructivist approach” (ST1). That some teachers have poor communication skills with the students was also highlighted by one of them.

Considering the professional traits a teacher should possess, a great majority of the student teachers emphasized that teachers conducted instructional processes based upon direct instruction and teacher-centered principles. ST1 reported:

“We used to criticize the teacher in ... school. S/he used to come to class and directly start writing on the board with her/his back to the students. S/he used to teach using direct instruction. Students in no way were actively involved. The teacher almost never asked questions.”

Describing the situation she observed, ST6 said, “The situation was the classical teaching style, using direct instruction. We used to have the same style and after so many years we still observed the same style.” Some of the student teachers conveyed that teachers had poor awareness of constructivism and contemporary teaching-learning approaches. In this respect, some reported that learning-by-doing opportunities were not provided, students' active learning was not supported, and learner-centered tasks were not implemented. Further, that some teachers failed to integrate materials and educational technologies to support learning into instructional processes and only benefitted from the course book and board as instructional materials was highlighted. In addition, some stressed that teachers asked low-level questions and failed to give emphasis on asking high-level questions to stimulate students' thinking skills. Some other also underlined that lessons were delivered mostly at knowledge level, which shows that higher order thinking skills were not given consideration for development. ST11 said, “Students only know the subject matter. They have weaknesses in analysing or relating one topic to another. I don't know if they can apply what they learn when a different question is asked.” Further, that teacher resorted to punishment and failed to employ various materials and, therefore, failed to draw students' attention was highlighted by some of the student teachers. ST6 said, “As Gagne remarked, taking attention at the first step is critical. Lesson was totally based on direct instruction ... no visual support, only board, this is insufficient.” Very few underlined that the instructional process was based on question-answer technique. While one student teacher stressed that learning was not personalized, another highlighted that learning strategies were not integrated into the instruction to facilitate learning.

The traditional structure of educational system. One of the primary points highlighted was that educational system is based on memorization and behaviourist approach. ST8 remarked, “We all had education through rote-learning. What was instructed was the knowledge of life. Our education is mainly based on behaviourism.” Also, teaching-learning processes were reported to be grounded on summative evaluation. ST1 remarked, “Evaluation aiming judgement creates lots of pressure on students and affects their performance negatively. Assessing students’ performance with only one exam grade is judgement and it promotes failure.”

Therefore, the findings showed that, rather than constructivist theory, traditional instruction dominates in secondary classrooms. As main problems, that student active involvement is not supported and teacher centeredness is at the heart of the instructional process were underlined. The traditional structure of the educational system was deemed to be the source of the problems since most of the teachers are still the dominant figure in the classrooms. This finding corroborates a recent study in that instruction in secondary schools in NC lacks student-centered strategies (Onurkan Aliusta, Özer, & Kan, 2015). Further, that student teachers gained awareness of the factors debilitating the implementation of the constructivist theory in actual classes was revealed. Lack of teachers’ affective, personal and professional characteristics and communication skills, lack of their awareness of contemporary instructional approaches along with product-oriented nature of educational system were reported as limiting factors. Thus, the findings showed that student teachers’ engagement in inquiry helped them gain awareness and understanding of the theory - behaviourism - employed in actual classrooms and the aspects inhibiting implementation of constructivist theory. Engagement in inquiry is considered very powerful in facilitating student teachers’ knowledge creation through authentic experiences (Spronken-Smith, 2012) and enhancing their understanding of the theme examined (Song & Schwens, 2013).

Student Teachers’ Gains related to Inquiry Processes

The analysis of qualitative and quantitative data revealed the aspects student teachers developed during inquiry process.

Student teachers’ developing inquiry and collaboration skills

Almost all student teachers reported their development of awareness related to inquiry process. One student teacher (ST2), despite his previous experiences in research, underlined the contributions of the research process on his development. He remarked:

“Before this project, I wasn’t aware of what it meant to be a research design, participants, data collection instruments, analysis, validity and reliability. I didn’t also have ideas about ethics and findings.... Now I have sound knowledge about these in real sense.”

Besides, some reported that reviewing literature and having the chance to read empirical studies contributed to their consolidation of not only research process but also constructivist philosophy.

The evaluation of the research reports also displayed student teachers’ progress in the sections of inquiry report. Considering the overall achievement level of the groups, five of them got ‘good’, two ‘fair’, and two ‘poor’ in the reports. The achievement levels related to the sections of the group reports are as follows: Introduction (3.6/5), methodology (4.3/5), findings and discussion

(3.7/5), conclusion and recommendation (2.4/3), references and appendices (1.7/2), language and organization (1.7/2), quotations (1.5/3).

This process also helped them develop certain inquiry skills like reviewing literature, conducting observations, research objectivity, ethics and so forth. Taking active roles during research process can contribute to student teachers' development from various angles. While the study of Spronken-Smith et al. (2008) confirms that engaging student teachers in IBL in subject-matter courses enhances their inquiry skills and achievement, the study conducted by Haefner and Zembal-Saul (2004) supports that student teachers' involvement in inquiry process stimulate their comprehensive understanding of the phases of inquiry process.

Further, almost half of them reported that their in-class observations during inquiry process provided them with knowledge concerning how to conduct observations and "helped them observe incidents and events in class more objectively from teacher and students angles" (ST15). Conducting observations was considered to contribute to student teachers' development and to encourage their reflections and judgements (ST5). That being involved in inquiry process will make learning long-lasting and meaningful and contribute to the development of instructional process was emphasized by one student teacher, respectively. Schulz and Mandzuk (2005) reported the contribution of inquiry to student teachers' development of instructional process, learning and growth, as prospective teachers.

Almost all student teachers reported their increased awareness related to the significance of team work during research process. Team work is considered to be powerful in linking theory and practice in TEPs (Ünver, 2014). While few reported that team work developed their communication and time management skills, ST18 highlighted that "the output produced as a result of patience and care" contributed to his improvement. He also underlined, "Students working efficiently in unity grow step by step, by gaining awareness of the importance of sharing and becoming more prudent towards the future." In relation to the afore-mentioned findings, Newell (1996) highlights the necessity of university courses to be grounded on both collaboration and reflection to promote student teachers' awareness of "the interaction between their classroom experiences and research-based theoretical knowledge" (p. 576), while Jin, Wei, Duan, Guo, and Wang (2016) emphasize the importance of social aspect of inquiry on student teachers' development.

Raising student teachers' awareness of theories in practice

Multiple qualitative findings revealed that almost all student teachers gained awareness and understanding related to how constructivist theories are implemented in practice. ST2 reported:

"We only had awareness of the names of the theories before, yet after the inquiry process and comparing and contrasting them in the lectures, we gained awareness how they are implemented in the education system and what roles both traditional and contemporary teachers adopt in classes."

Further, student teachers' involvement in inquiry process promoted their awareness regarding theoretical grounds on which teachers based their instruction. This inquiry process facilitated their noticing and understanding of the theories they studied and being implemented in actual milieu. Related to this, it was revealed that they gained awareness that actual instructional processes are based upon traditional teaching approaches and that constructivism is barely implemented in classes, and that the ones who are implementing constructivism are novice teachers. In this respect, gaining awareness of theories was considered significant, as ST1 stated,

“It provides the possibility of results and the underlying basis of practice.” ST8 underlined, “theories are vital for gaining consciousness. We don’t learn by heart ...without practice we approach to teaching with prejudices ... as if constructivism is implemented in all schools ... theory helps practice to be long-lasting.”

Raising student teachers’ awareness of instructional processes towards future direction

Engagement in inquiry helped some of the student teachers to be mindful of the qualities an effective teacher should possess. ST2 reported:

“I found beneficial to observe the theories we studied ... This process facilitated my development in understanding the difference between traditional and contemporary stances in our educational system ... I developed certain values to use in my prospective life. Therefore, I will be able to help my students in real sense to be active and reveal their unique ideas and creativity in future.”

Besides, ST13 reported that she gained awareness of the importance of teacher role and how to approach students and organize learning environment. She remarked that when learning environment is supported with audio-visual materials, learning is promoted. Based on her observations in a teacher- centered class, ST3 became aware of the importance of student-centered classes and stated, “I became conscious as to how to make learning environment conducive to learning, how to consider students’ needs and expectations, how to give feedback and motivate learners and act as a facilitator.”

Some reported their increased awareness as a result of their involvement in self-evaluation. While ST1 realized that it is the student who would be in the centre of the class not himself, ST15 reported how she empathized by asking ‘how could I teach better?’ and putting herself in place of student. ST7 highlighted how she questioned and reflected on what education level she could better employ theories, and remarked:

“It is better to use behaviourism with students aged between 0-6 since critical questioning starts at certain age and students learn through role models. However, at secondary schools, teachers should be in the background as guide, so constructivism can be employed more.”

One of the student teachers (ST1) reported his enhanced awareness as to the point that students need to be the centre of the instruction rather than the teacher, while ST21 underlined that she gained consciousness of conducting inquiry by bringing the student to the fore. ST23 also emphasized what she gained related to the importance of teacher’s self-awareness in class, stating, “I gained insight into the fact that teacher awareness of what is going on in class is critical for successful instruction and it is critical for a teacher to raise own awareness by observing herself/himself and the context s/he is within.”

Based on the findings, student teachers’ engagement in inquiring constructivist theory also promoted their consciousness of the professional skills and instructional processes towards future directions. The findings of the study correspond with the literature in that inquiry-based instruction contributes to the student teachers linking theory and practice (Goodnough, Falkenberg, & MacDonald, 2016). Also, student teachers’ observing teachers at schools were found helpful in their transferring theory to practice (Ünver, 2014). Taking part in IBL helps prospective teachers develop inquiry skills which, as a result, contribute to the development of quality of life in future generations. Learning is realized when meaning is generated and constructed socially and collaboratively through employing tools and signs (Moran, 2007). As for Aulls, Tabatabai and Shore (2016), “Focusing on student-teachers’ understanding and

instructional use of their own inquiry experiences might be an important early step toward being able to conceptualize rich inquiry experiences for their own future students.” (p. 9). This is critical for the provision of effective instruction since a teacher is expected to reconstruct own theories and grow professionally through conducting research.

Employing various pedagogical approaches like case studies, collaborative works, individual reflection, inquiry and so forth nurture theory-practice connection (Goodnough et al., 2016). The inquiry process helped student teachers gain awareness of the understanding of constructivist theory and its implementation in practice and, therefore, almost all underlined that they acquired knowledge and gained awareness of how to employ constructivist approach. ST1 reported, “Having awareness of theoretical knowledge is critical since it provides the possibility of results and is the underlying basis of practice.” Besides, while most stressed their increased awareness of various theories, some mentioned that linking theory and practice increased their awareness and made their learning meaningful. They especially gained consciousness of effective teachers’ attributes, which are what role the teacher should adopt and how s/he should organize the learning environment and promote student centeredness in order to promote learning. ST2 stressed:

“I had studied constructivism before in our education classes, yet it was at the knowledge level till we applied it. Particularly we observed its application through in-class observations; this helped me to gain awareness of what I am supposed to do concerning this theory when I become a teacher.”

Finally, inquiry process helped student teachers develop self-reflection skills and question student learning from the perspective of theories and practice. Few reported the role of theories in promoting their questioning during instructional processes. ST7 stated:

“I questioned some of the things I do, particularly the things in my school and life. I realized that I can communicate with different age groups by using various theories and that I shouldn’t behave students in the same way. It is difficult to employ behaviourism at lycee level. No way to stimulus response ... it is critical to approach differently at lycee levels. I can say this for sure.”

One of the ultimate aims of inquiry process is to promote student teachers’ reflection and facilitate their development of own constructs and theories through moving from practice to theory (Korthagen & Kessels, 1999). Research findings also displayed the contribution of inquiry on student teachers’ personal and future professional growth (Eklund, 2014). Thus, engagement of student teachers in inquiring into constructivist theory in authentic instructional settings helped them develop their own understanding and knowledge of the theories for future pedagogical practices.

Limitations of the Study

It is acknowledged that the study embraces certain limitations originating from the nature of the research design. This study employed an action research which, rather than generalization of the findings, intended to comprehensively investigate what student teachers enrolled in a theoretical course acquired from IBL processes. Action research studies are considered vulnerable in external validity (generalization); therefore, they need to be replicated (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Also, the dual role of the researcher as both instructor and researcher can create a threat during data analysis process. To guard against the biasing influences of subjectivity, member checks were employed to increase the credibility of the findings. Further, during the process of IBL, though some groups were highly motivated and eager to conduct inquiries, very

few of them seemed to be slow in going through the steps of inquiry. In this respect, the researchers continually worked together with the student teachers to solve problems of mutual concern (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Conclusion

Based on the results, it can be concluded that engagement of student teachers in IBL processes in a theoretical course in a TEP contributed to their development of awareness concerning a) the instructional and structural factors inhibiting the implementation of constructivism; b) the process and skills they can use in conducting an inquiry; c) and the ways how they can better employ constructivist theory towards future directions.

As for Škugor and Sablić (2018), TEPs and education are accountable for developing student teachers who can employ student-centered instruction. Yeşilyurt (2011) also states that student teachers are expected not only to be trained according to the principles of constructivism but also to employ those principles in their professional life. As long as teachers employ constructivist principles and student teachers are trained in light of these principles, effectiveness in using constructivism is to be promoted (Yeşilyurt, 2012).

Student teacher inquiry in TEP are adopted in a number of programs for the purpose “to encourage teacher candidates to engage in critical reflection, develop a questioning stance, understand school culture, construct new curriculum and pedagogy, modify instruction to meet students’ needs, and become socialized into teaching by participating in learning communities” (Cochran-Smith et al., 2009, p. 19). IBL can help prospective teachers develop their understanding of not only subject-matter teaching and learning but also pedagogical content knowledge (Haefner & Zembal-Saul, 2004); gain both theoretical and pedagogical knowledge and understanding of practice and inquiry; and develop through reflecting on practice on the basis of theoretical knowledge, which helps them expand their own understanding of instruction (Korthagen & Kessel, 1999). It is research-based programs that would encourage student teachers’ development of pedagogically-thinking and inquiry-oriented skills and promote their continual professional development (Toom et al., 2010).

That IBL processes helped student teachers develop inquiry and collaboration skills was also derived from the findings. Collaborative inquiry was found to provide chances for student teachers to get a good understanding about own self as teacher, their students, the program, instruction, and their positions and liabilities as teachers (Rock & Levin, 2002). TEPs are suggested to provide inquiry processes and help student teachers communicate with each other and express their own views for their development (Jin et al., 2016).

In this regard, the IBL process provided the future teachers with the opportunities to look into the theoretical practice in-depth and link instruction and curriculum to not only teacher and instructional context but also wider context (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Before these future teachers step into their profession, they get the actual picture of the instructional and curricular issues that await consideration and resolution when they are involved in inquiry in authentic settings. “To develop practice through the inquiry of one’s own practice should be of interest for educational institutions, their student teachers and future workplaces, as well as for teachers”

(Hansen & Wasson, 2016, p. 46). Thus, implementation of IBL in a theoretical course proved itself valuable in promoting student teachers' linking theory and practice.

To this end, the findings of this study might offer insights into conceptualizing initial TEPs around inquiry-based instruction starting from early years so that student teachers can gradually build up awareness as regards how to conduct systematic inquiry. This could be realized through the integration of IBL in foundation and methodology courses and the provision of observational feedback (Levy, Thomas, Dragon, & Rex, 2013).

In light of the findings, it can be recommended that theory-based courses in TEPs can incorporate IBL to assist student teachers not only to develop the knowledge and skills to inquire into the instructional problems but also to link theory and practice and make learning more meaningful and long lasting. Besides, since this study is limited to a group of students in a TEP, further research integrating a larger sample at various levels and programs can be suggested to thoroughly investigate the contribution of inquiry-based instruction on student teachers' development.

References

- Aulls, M. W., Tabatabai, D., & Shore, B., M. (2016). What makes inquiry stick? The quality of preservice teachers' understanding of inquiry. *SAGE Open*, 6(4), 1-12.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Buchanan, T. K., & Michael Smith, R. (1998). Restructuring courses in higher education to model constructivist practice. *Action in Teacher Education*, 20(3), 62-72.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 609-617.
- Eick C. J., & Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416.
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland – A dilemma for the students. *Psychology Research*, 4(7), 567-578.
- Faikhamta, C., & Clarke, A. (2013). Thai pre-service science teachers engaging action research during their fifth year internship. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(2), 259-273.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Goodnough, K., Falkenberg, T., & MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory-practice relationships in initial teacher education: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education*, 39(1), 1-28.
- Haefner, L. A., & Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understanding of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1653-1674.
- Hansen, J. H., & Wasson, B. (2016). Teacher inquiry into student learning: The tisl heart model and method for use in teachers' professional development. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(1), 24-49.
- Hatch, A., Greer, T., & Bailey, K. (2006). Student-produced action research in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 205-212.
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R., & Karaca, F. (2008). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Jin, H., Wei, X., Duan, P., Guo, Y., & Wang, W. (2016). Promoting cognitive and social aspects of inquiry through classroom discourse. *International Journal of Science Education*, 38(2), 319-343.
- Justice, C., Warry, W., Cuneo, C., Inglis, S., Miller, S., Rice, J., & Sammon, S. (2002). A grammar for inquiry: Linking goals and methods in a collaboratively taught social sciences inquiry course. *The Alan Blizzard Award Paper: The Award Winning Papers*. Windsor: Special Publication of the Society for Teaching and Learning in Higher Education and McGraw-Hill Ryerson.
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2010). Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 854-862.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education: Two teacher-educators practice action research as they introduce action research to preservice teachers. *Action Research*, 6(1), 7-28.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.

- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kroll, L. R. (2004). Constructing constructivism: How student teachers construct ideas of development, knowledge, learning, and teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 199-223.
- Kumar, M. (2006). Organizing curriculum based on constructivism: What to teach and what not to. *Journal of Thought*, 41(2), 81-93.
- Kuter, S. (2013). An action research on developing prospective teachers' inquiry skills. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 317-324. Retrieved from: <<https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/967/998>>.
- Larry, F. (1996). Constructivism in education. *The Mathematics Teacher*, 89(9), 780-781.
- Le Cornu, R., & Peters, J. (2005). Towards constructivist classroom: The role of the reflective teacher. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 50-64.
- Levy, B. L. M., Thomas, E. E., Drago, K., & Rex, L. A. (2013). Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 387-408.
- Levy, P., Little, S., Mckinney, P., Nibbs, A., & Wood, J. (2010). *The Sheffield companion to inquiry-based learning*. Brook Hill, UK: Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences (CILASS), The University of Sheffield. <http://www.shef.ac.uk/ibl>.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lotfin, C., Campanella, H., & Gilbert, S. (2011). Ethical issues in nursing education: The dual-role researcher. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(3), 139-143.
- Medwell, J., & Wray, D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: Developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 65-77.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall Publishers.
- Ministry of National Education (2008). *Teacher competencies: Teaching profession generic and subject-specific competencies*. Ankara: Ministry of National Education Press.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418-431.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 14-24.
- Newell, S. T. (1996). Practical inquiry: Collaboration and reflection in teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 567-576.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Onurkan Aliusta, G., Özer, B., & Kan, A. (2015). The Implementation of Student-Centred Instructional Strategies in Schools in North Cyprus. *Education and Science*, 40(181), 77-91.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, T. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Rich, P., & Hannafin, M. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1426-1440.

- Rock, T. C., & Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 7-21.
- Schulz, R., & Mandzuk, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 315-331.
- Škugor, A., & Sablić, M. (2018). The influence of experience on pre-service and novice teachers – the Croatian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 157-168.
- Song, Y., & Schwenz, R. (2013). An inquiry-based approach to teaching the spherical earth model to preservice teachers using the global positioning system. *Journal of College Science Teaching*, 42(4), 50-58.
- Spronken-Smith, R. (2012). *Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education*. Paper Presented for International Colloquium on Practices for Academic Inquiry. University of Otago.
- Spronken-Smith, R., Bullard, J., Ray, W., Roberts, C., & Keiffer, A. (2008). Where might sand dunes be on mars? Engaging students through inquiry-based learning in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 71-86.
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in Higher Education*, 35(6), 723-740.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- TRNC Ministry of National Education and Culture. (2005). *The Cyprus Turkish Education System*. Retrieved on 22 March, 2016 from <http://talimterbiye.mebnet.net/CypTurEduSys.pdf>
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: Why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.
- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419.
- Waghorn, A., & Stevens, K. (1996). Communication between theory and practice: How student teachers develop theories of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), 70-81.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yeşilyurt, E. (2012). Yapılandırmacı öğrenme konusunda öğretmen adaylarının yeterliği ölççeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Development of the scale of teacher candidates' competency on constructivist learning: Study of reliability and validity.] *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 29-45.
- Yıldırım, A. (2013). Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas. *Education and Science*, 38(169), 175-191.
- Zamorski, B. (2002). Research-led teaching and learning in higher education: A case. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 411-427.

Authors

Sıtkıye Kuter is a faculty member at the Faculty of Education, Eastern Mediterranean University, North Cyprus. She is specialized in the field of curriculum and instruction. Her research interests involve the areas of initial teacher education programs, curriculum design and evaluation, professional development, qualitative research, values education and democratic education.

Bekir Özer is a retired professor of curriculum and instruction. He worked at Anadolu University in Turkey and Eastern Mediterranean University in North Cyprus. He taught courses on learning and instructional theories, teacher education and curriculum design. His research areas include effective learning, teaching learning strategies, improvement of instruction, and professional development of teachers and faculty.

Contact

Assoc. Prof. Dr. Sıtkıye KUTER
Eastern Mediterranean University
Department of Educational Sciences,
Famagusta, North Cyprus,
Via Mersin 10, Turkey
e-mail: sitkiye.kuter@emu.edu.tr

e-mail: bekir.ozel@emu.edu.tr
bekir.ozel47@gmail.com

Arkeoloji Alanında Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of University Students' Opinions on Use of Augmented Reality Technology in Archeology Field

Hatice Yıldız Durak*

Mustafa Sarıtepeci**

Fatma Bağdatlı Çam***

To cite this article/ Atf için:

Yıldız Durak, H., Sarıtepeci, M., & Bağdatlı Çam, F. (2020). Arkeoloji alanında artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 156-179. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.8m

Öz. Bu çalışmada, artırılmış gerçekliğin Arkeoloji alanında kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada bir devlet üniversitesi Arkeoloji Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına dair görüşlerinin incelenmesi için nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler artırılmış gerçekliğin Arkeoloji alanında kullanılmasının yarattığı en önemli farkın 3 boyutlu nesnelerin kullanımı ve görme/erişme kısıtını ortadan kaldırması olduğu belirtmişlerdir. Öğrencilerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının Arkeoloji alanında öne çıkan kullanım alanının antik dönem kalıntıların/mimarisinin gerçekteki görüntüsünün canlandırılması ve heykeller hakkında ayrıntılı bilgi sağlanması görüşü hâkimdir. Öğrenciler Arkeoloji alanında artırılmış gerçeklik uygulamalarının Seramik ve Heykel alanına entegre bir şekilde kullanılabileceği düşüncesindedir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, aurasma, arkeoloji, teknoloji entegrasyonu, üniversite öğrencileri.

Abstract. In this study, determination of students' opinions on use of augmented reality(AR) in archeology field is aimed. Qualitative methods were utilized in this research for examination of a state university Archeology 1st grade students' opinions on applications of AR. In the research, semi-structured interview form developed by the researches was utilized as data collection tool. Base on analysis results, students remarked that the most important difference created by AR in education of Archeology is elimination of the limitation in usage of 3-dimension objects and the limitation in seeing/reaching. The opinion is common that AR applications' field of usage put to the fore front by the students in education of Archeology is animation of antic period ruins'/architecture's real life images and provision of detailed information on sculptures. There is common opinion that applications of AR under education of Archeology can be used in an integrated way with Ceramic and Sculpture field.

Keywords: Augmented reality, Aurasma, archeology, technology integration, university students.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 02.01.2020

Kabul Tarihi: 10.01.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Bartın Üniversitesi, Türkiye, e-mail: hatyil05@gmail.com ORCID: 0000-0002-5689-1805

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, e-mail: mustafasaritepeci@gmail.com ORCID: 0000-0002-6984-0652

*** Bartın Üniversitesi, Türkiye, e-mail: fatmabagdatli@yahoo.com ORCID: 0000-0003-1772-8404

Giriş

Yıllar boyunca öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar ile öğrenen özellikleri ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiler anlaşılmasına başlanılmıştır. Ayrıca bu çalışmalar öğrenme çıktılarının niteliğinin iyileştirilmesinde teknolojinin etkililiğini ortaya koymuşlardır (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013). Özellikle son yıllarda teknoloji destekli öğrenme ile ilişkili gerçekleştirilen çalışmalar, artırılmış gerçeklik (AG), her yerde öğrenme, mobil öğrenme, eğitsel oyunlar ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında öğrenen memnuniyeti ve deneyimlerini geliştirmek için öğrenme analitiği gibi gelişmekte olan teknolojilere giderek daha fazla odaklanılmıştır (Johnson, Becker, Estrada ve Freeman, 2014). Bu bağlamda, öğretmenler teknoloji uygulamalarından gerçek dünyadaki ortamları simüle etmek ve deneyler için gerçeğe yakın deneyimler sağlamak amacıyla yararlanmakta, böylelikle öğrenenler, gerçek yaşamdaki özgün görevleri gerçekleştirebilmekte, yeni arazileri keşfedebilmekte, farklı kültürlerden insanlarla tanışabilmekte ve bilgi toplamak ve problemleri çözmek için çeşitli teknoloji destekli araçları kullanabilmektedir (Means vd., 1993). Bunlardan biri de, fiziksel gerçek dünya ile sanal ortamlarını eş zamanlı olarak birleştiren AG teknolojisidir (Azuma, 1997).

AG gerçek yaşam çevresi ile metin, ses, görsel, animasyon, video gibi çoklu-ortam bileşenlerinin eklenmesi olarak tanımlanabilir (Gonzato, Arcila ve Crespin, 2008). Bir başka tanımda AG bilgisayar teknolojileri tarafından üretilen bilgileri eklendiği bir fiziksel gerçek dünya çevresinin eş zamanlı doğrudan veya dolaylı görünümü olarak tanımlanmıştır (Carmigniani vd., 2011).

AG üzerine yapılan araştırmalar AG uygulamalarının öğrenen motivasyonunu arttırdığı (Bujak vd., 2013; Chang vd., 2014; Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Liu, Tan ve Chu, 2007; Singhal, Bagga, Goyal ve Saxena, 2012) karmaşık uzamsal ilişkileri ve soyut kavramları somutlaştırdığı (Arvanitis vd., 2007), fiziksel dünyada gerçekleştirilmesi mümkün olmayan deneyimler sağladığı (Kesim ve Özarlan, 2012; Klopfer ve Squire, 2008; Squire ve Jan, 2007), öğrenme faaliyetlerine öğrenen katılımı sağladığı (Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Saritepeci, Durak ve Balıkcı, 2017), öğrenenlerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklediği (Yılmaz ve Batdı, 2016), akademik başarıyı olumlu biçimde etkilediği (Buluş-Kırıkkaya ve Şentürk, 2018; Liu, Tan ve Chu, 2007; Gün ve Atasoy, 2017), kalıcı ve verimli bir öğrenme sağladığı (Billinghurst ve Duenser, 2012; Chen ve Tsai, 2012; Wojciechowski ve Cellary, 2013), ders süreçlerine karşı tutumu olumlu yönde etkilediği (Akçayır, Akçayır, Pektaş ve Ocak, 2016; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014) vurgulanmıştır. Dolayısıyla AG'nin farklı konu başlıklarında bir teknoloji entegrasyonu uygulaması olarak nasıl kullanılabileceğini, öğrenme öğretme süreçlerine katkılarını ve diğer teknoloji entegrasyonu uygulamalarından farklılıklarını ortaya koymak adına Türkiye'de (Abdüsselam ve Karal, 2012; Akçayır vd., 2016; Çakır, Solak ve Tan, 2016; Durak ve Karaoğlan Yılmaz, 2019; Gün ve Atasoy, 2017; Kesim ve Özarlan, 2012; Küçük, Yılmaz & ve Göktaş, 2014; Saritepeci, Durak ve Balıkcı, 2017; Somyürek, 2014; Uluyol ve Eryılmaz, 2014; Atasoy, Tosik-Gün ve Kocaman-Karoğlu, 2017; Yılmaz ve Batdı, 2016) ve uluslararası alanyazında (Arvanitis vd., 2007; Billinghurst ve Duenser, 2012; Bujak vd., 2013; Chang ve diğ., 2014; Chen ve Tsai, 2012; Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Kaufmann, 2013; Klopfer ve Squire, 2008; Lee, 2012; Liu, Tan ve Chu, 2007; Tesolin, Tsinakos, 2018; Singhal vd., 2012; Squire ve

Jan, 2007; Wojciechowski ve Cellary, 2013) çok sayıda çalışma yer almaktadır. Ancak Wu ve diğerleri (2013) AG'nin diğer teknoloji uygulamalarından ayıran avantaj ve özelliklerini belirlemek için bu çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu çalışma kapsamında ele alınan arkeoloji öğretiminde AG uygulamalarının kullanımına ilişkin alanında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle öğretim sürecinde heykel, seramik, mimari kalıntılar, ören yerleri gibi fiziksel gerçek dünyayla ilişkili yapı ve yerleri içeren arkeoloji öğretiminde gerçeğe yakın deneyimler sağlayabilmek için de AG uygulamaları önemli avantajlar sağlayabilir. Bu bağlamda, bu çalışmada Arkeoloji alanında AG uygulamaları üzerine öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesindeki, Arkeoloji bölümü öğrencilerinin eğitiminde AG uygulaması ilk kez gerçekleştirilmiş bulunmaktadır. Öğrencilerin teorik eğitimi sırasında 2 boyutlu görseller ile aktarılmaya çalışılan bilgiler, AG uygulaması ile 3 boyutlu şekilde algılamaları için temel eğitim verilmiştir. Bu uygulamada Arkeoloji Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin Arkaik Dönem Heykel Sanatı Dersinde öğrendikleri heykeltıraşlık eserlerini, bu uygulama ile 3 boyutlu hale getirebilecekleri proje ödevleri verilmiştir. Öğrencilerin hem sanal gerçeklik uygulaması ile 2 boyutlu görseli 3 boyutlu hale getirmeyi öğrenmeleri (sanal gerçeklik uygulaması ile tanışmaları), hem de ilk kez karşılaştıkları heykeltıraşlık eserlerinin 3 boyutlu görüntülerini elde ederek öğrenme süreçlerinin hızlanmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu uygulamanın ilk defa denenmesi hem öğrenciler için öğrenmeyi daha cazip hale getirmekte hem de arkeoloji eğitiminde aktif öğrenmenin daha etkili yöntemlerden biri olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Artırılmış Gerçeklik Nedir?

Azuma (1997) AG'yi kısaca sanal gerçekliğin bir varyasyonu olarak ifade etmektedir. Bu tanım, Milgram ve Kishino'nun (1994) gerçek ve sanal ortamın (sanal gerçekliğin) bir süreklilik içerisinde olduğu vurgusuna dayandığı söylenebilir. Bu bağlamda Milgram ve Kishino (1994) Şekil 1'de sunulan gerçeklik-sanallık sürekliliği diyagramını oluşturmuşlardır. Bu şeklin sol ucunda gerçek dünya ortamı ve sağında kullanıcı tarafından algılanan tüm bilgilerin bilgisayar teknolojileri tarafından üretildiği sanal gerçeklik ortamı olmak üzere dört ortam türüne yer verilerek daha net bir tablo ortaya koymaya çalışmışlardır (Yuen ve Yaoyuneyong, 2011). Bu iki ortam arasında iki çeşit artırılmış ortam; artırılmış gerçeklik ve artırılmış sanallık yer almaktadır. AG, gerçek fiziksel dünyanın arka plan olarak yer aldığı ve bunun üzerine bilgisayar teknolojileri tarafından oluşturulan çoklu-ortamların eklendiği bir ortamdır. Artırılmış sanallıkta ise gerçek dünyadaki veriler ile harmanlanmış sanal teknolojiler tarafından oluşturulan bir ortam arka plan olarak yer almaktadır (Yuen ve Yaoyuneyong, 2011).



Şekil 1. Milgram Sürekliliği (Milgram ve Kishino, 1994)

AG teknolojileri sanal teknolojiler tarafından üretilen bilgilerin gerçek ortamda eş zamanlı ve etkileşimli olarak birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Höllerer ve Feiner, 2004). Azuma ve diğerleri (2001) AG ortamlarının şu üç özelliği taşıması gerektiğini belirtmektedirler; (1) Gerçek ve sanal nesnelere gerçek fiziksel bir ortamda birleştirme, (2) Gerçek ve sanal nesnelere birbirlerine hizalanarak bütünlük oluşturma ve (3) Gerçek zamanlı etkileşim sağlama. AG bu özellikleri ile maliyet, uzaklık ve güvenlik gibi çeşitli sebeplerle deneyimlenmesi mümkün olmayan durumlarda sanal gerçeklik ve gerçek fiziksel dünya ortamlarını birleştirerek gerçeğe yakın üç boyutlu deneyimlere olanak tanıyan bir teknoloji uygulaması olarak ele alınmaktadır (Erbas ve Demirer, 2014). Bu bağlamda mümkün olmayanı olanaklı kılan AG'nin eğitim süreçlerinde önemli bir potansiyele sahiptir. AG gerçek ve sanal ortamların arasında kesintisiz ve eş zamanlı bir etkileşim sağlayarak, öğrenenlerin herhangi bir konuyla ilgili olarak nesnelere ve olaylarla ilişkili üç boyutlu bilgilerle doğal bir biçimde etkileşimde bulunmalarına imkân tanır (Kesim ve Ozarslan, 2012). Böylelikle AG otantik öğrenme ortamları oluşturmak ve öğreneni öğrenmeye karşı teşvik etmek için yeni fırsatlar sunabilir (Huang, Chen ve Chou, 2016).

Eğitimde Arttırılmış Gerçeklik

Fiziksel gerçek dünyadaki deneyimler üç boyutlu olmasına rağmen öğrenme öğretme süreçlerinde ucuz, esnek, taşınabilir ve eğitim için daha uygun olan iki boyutlu basılı materyaller ve çoklu-ortamlar tercih edilmektedir. Ancak bu ortamlar genel itibarıyla etkileşim sınırlı düzeyde kalmakta ve daha durağan bir yapıya sahiptir (Kesim ve Ozarslan, 2012). Özellikle uzamsal ilişkilerin ve soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında bu ortamlar yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda sanal ortam ile fiziksel gerçek dünyayı birbirine bağlayan AG karmaşık uzamsal ilişkilerin anlaşılmasını ve soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir (Arvantis vd., 2017). Bu durumla ilgili olarak Billinghamst ve Duenser (2012) çoklu-ortamlar ile fiziksel çevrenin kesintisiz olarak bağlantısını sağlayan AG teknolojisinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan en yeni teknoloji entegrasyonu uygulamalarından biridir. Geleneksel iki boyutlu ara yüzlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlama ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmada önemli bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadırlar.

Özellikle taşınabilir aygıtların teknolojilerindeki gelişmeler günümüzde AG teknolojisinin öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılmasının önünü açmaktadır (Di Serio, Ibáñez ve Kloos,

2013). Bunu destekler biçimde AG teknolojisindeki gelişmeler ve erişilebilirliğinin kolaylaşmasıyla birlikte, AG'nin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım alanının genişleyeceği ve bu nedenle bir teknoloji entegrasyonu uygulaması olarak çok önemli etkileri ve avantajları olduğu düşünülmektedir (Billinghurst, 2002; Klopfer ve Squire, 2008; Shelton ve Hedley, 2002; Yuen ve Yaoyuneyong, 2011). Bu bağlamda AG teknolojisinin öğrenme-öğretme süreçlerine anlamlı entegrasyonunun sağlanmasında çeşitli konu alanlarında gerçekleştirilecek uygulamaların ve durum çalışmalarının yol gösterici bir rol üstleneceği söylenebilir. Bu nedenle de bu konu kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların çeşitlenmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Alanyazında AG'nin eğitsel ortamlarda kullanıldığı çalışmalara bakıldığında, AG uygulamalarının birçok eğitim çıktısını olumlu etkilediği söylenebilir. Alanyazına göre AG'nin, motivasyon (Bursztyn, Walker, Shelton ve Pederson, 2017; Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2012), tutum (Lin, Chen ve Chang, 2015), katılım (Liu ve Tsai, 2013), öğrenme başarısı ve öğrenme performansı (Toledo-Morales ve Sanchez-Garcia, 2018), ders içi etkileşimleri (Saritepeci, Durak ve Balıkcı, 2017), uzamsal düşünme, pratik beceriler, kavramsal bilgi ve kavrama, bilimsel sorgulama gibi becerileri (Bujak, Radu, Catrambone, Macintyre, Zheng ve Golubski, 2013) geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bu olumlu çıktılardan yanısıra alanyazındaki, sayıca az da olsa, çalışmaların bazılarında AG teknolojilerinin öğrenme ortamlarında yol açtığı olumsuz durumlara ve problemlere yer verilmiştir. Akçayır, Akçayır, Pektaş ve Ocak (2016) tarafından yapılan çalışmada AG eğitimi verilmeden önce öğrencilerin AG teknolojisini kullanma konusunda bilgilendirilmesi, teknik açıdan yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi gerekliliği vurgulanmış ve bu durumun göz önüne alınmadığında süreçte problemlere neden olduğu vurgulanmıştır. Cai, Chiang, Sun, Lin ve Lee (2017) ise kullanılabilirlikle ilgili problemlere dikkat çekmiştir. Akçayır ve Akçayır (2017) tarafından yapılan alanyazın taramasında da benzer problemlere değinildiği ve AG teknolojisinin kullanımında ortaya çıkan en önemli zorlukların öğrenci için kullanım zorluğu ve kullanılabilirlik ile ilgili teknik faktörler olduğu belirlenmiştir.

Arkeoloji Alanında Artırılmış Gerçeklik Kullanımı

Günümüzde bilgisayar teknolojileri arkeolojik araştırma ve çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmış olup, kazı çalışmalarında toprak altındaki kültür varlıklarının tespitinde, kazısı yapılmış alanlarda restorasyon uygulamalarında, kazılar ya da araştırmalar neticesinde elde edilen kültür varlıklarının tanımlanmasında, tamamlanmasında, çizim ve görsellerinin hazırlanması aşamalarında çeşitli bilgisayar uygulamaları yaygın şekilde kullanılmaktadır (Barcelo, Forte ve Sanders, 2000; Greene, 2006; Reilly, 1990; Roosevelt, Cobb, Moss, Olson ve Ünlüsoy, 2015). Arkeoloji müzelerinde ya da ören yerlerinde eserlerin sergilenmesi sırasında ziyaretçileri bilgilendirme amaçlı olarak artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı giderek artmaktadır (Leue, Jung ve Dieck, 2014; Özmen ve Balcısoy, 2006). Arkeoloji'de bilişim teknolojileri ile arkeolojik nesnelerin sanal ortamda 3 boyutlu görüntülenmesi sağlanmaktadır. Ayrıca anıtların, çanak çömleklerin ve müzelerdeki eserlerin simülasyonu ve modellenmesi ile sit alanlarındaki yıkıntı bina ve eserlerin rekonstrüksiyonunun yapılmasında kullanılmaktadır (Karaarslan, 2014; Koyuncu ve Bostancı, 2007). AG arkeolojide genel olarak sit alanlarında bulunan yapıların eksik kısımlarının bilgisayarda hazırlanan içerikle

tamamlanması ve gerçek binanın kalıntılarıyla ses de dahil edilerek görüntünün bütünleşik olarak izlenmesini sağlamaktadır (Karaarslan, 2014). AG müze sergileme sistemleri içinde en çok rağbet gören sistemlerdir. “Ülkemizdeki örneklerden birisi Çorum Arkeoloji Müzesi’nde ‘Savaş Arabası Simülasyonu’ uygulamasıyla Hattuşaş Antik Kenti’nde gezi, ‘Ölü Gömme Töreni’ ile tunç çağı objelerinin ve yerleşiminin incelenmesi ve ‘3 Boyutlu Vazo İnceleme’ uygulamaları gerçekleştirilmektedir” (Coşkun, 2017, s.68). Kültür ve Turizm Bakanlığının finanse ettiği ve Bergama Belediyesinin desteklediği “Tarih 3-boyutlu canlanıyor” projesi ile Bergama’da bulunan Kızıl Avlu, Zeus Tapınağı, Athena ile Asklepios tapınağını 3 boyutlu gezme imkânı sunulmuştur (Sertalp, 2016).

Özdoğan’ın (2014) Arkeoloji’nin temel amacını sorguladığı çalışmasında, Arkeoloji’nin doğru şekilde kavranabilmesi için toplumun kültürel yapısına hitap ederek benimsemesinin sağlanacağı sunum yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu noktada arkeolojik yöntemlerle elde edilen bulguların salt insanlığın izlenimine sınırlı olarak, tarihi eserlere bilinçli bir bakış açısı kazandırabilecek eğitici bir sunum ile gerçekleştirilebileceği ortaya çıkmaktadır. Aynı durum arkeoloji eğitimi için de geçerlidir. AG uygulamalarının Arkeoloji öğrencilerine salt görsel hafızayı güçlendirici ve bilgiyi kalıcı hale getirmenin yanı sıra karşılaştırmalı ve açıklayıcı şekilde bilgiyi bir bütün olarak sunabilme imkânı da vereceği söylenebilir. Bu sebeple bu tür uygulamalar Arkeoloji temel eğitiminde kullanılması öğrencilerin algılarına da hitap edebilmeyi sağlayacaktır.

Geçmişten bu yana Arkeoloji bölümü öğrencilerinin öğrenme etkinliği görsel hafızanın geliştirilmesini temel almaktadır. Öğrencilere arkeoloji biliminin teorik bilgilerinin yanı sıra temel kavramlar ve formlar görsel dayalı olarak aktarılmaktadır. Arkeolojide temel teorik ve teknik dersler, tarih öncesi devirlerden bu yana yaşamış insanlar tarafından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmiş olan maddi kalıntıların tespiti, incelenmesi ve analogi yoluyla tarihlenmesini temel almaktadır. Bu nedenle eğitim sırasında da bu tespit edilmiş ve kronolojik olarak tarihlenebilmiş materyallerin ve seramik, mimari, heykel gibi buluntuların görsel açıdan öğrencilere örneklendirilerek aktarılması önem kazanmaktadır. Yıllar içerisinde Arkeoloji öğrencileri sınıflarda aldıkları teorik eğitim, dia gösterimi ve yoğun kütüphane çalışmasıyla görsel hafızasını da güçlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

AG teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanımının katılım, öğrenme performansı, motivasyonu ve dersin etkililiğini artırdığı yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Akçayır ve Akçayır, 2017). Bununla birlikte, AG, kullanıcının gerçek dünya ile ilgili duyuşsal algısını bağlamsal bir bilgi katmanı ile geliştiren bir 3D teknolojisidir (Azuma, 1997). Dolayısıyla AG teknolojilerinin algılanması, anlaşılması zor olan soyut dersler için en umut verici teknolojilerden biri olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar AG’nin uzamsal düşünme, pratik beceriler, kavramsal bilgi ve kavrama, bilimsel sorgulama gibi becerileri geliştirdiğini vurgulamaktadır (Bujak vd., 2013). Bu çalışma, bu bağlamda kavram öğrenimi ve uzamsal becerileri içeren arkeoloji eğitimine odaklanmıştır. Öte yandan, AG teknolojilerinin farklı öğrenme alanlarında kullanım uygulamalarına rastlansa da fen eğitiminde ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir (Timur ve Özdemir, 2018). Farklı alanlarda AG teknolojilerinin

öğretim ortamlarında kuramsal ve uygulamalı olarak irdelendiği çalışmalar olsa da arkeoloji eğitiminde öğrenci etkinlikleriyle ortam tasarımının yapıldığı ve öğrenci görüşlerinin alındığı yeterince çalışmaya rastlanmamıştır.

Tüm bu durumlardan hareketle, bu araştırma, AG'nin arkeoloji alanında kullanımına yönelik öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, AG'nin Arkeoloji alanında kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerini inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumu ya da olayı belirli bir zaman dilimi içerisinde değerlendirmek için gözlem, görüşme gibi veri toplama araçları ile tanımlamaya çalışan ve derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Creswell, 2007). Yin (1984) ise durum çalışmasını olay veya olgunun doğal çevresi içinde nasıl ve niçin sorularına odaklanılarak incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminin olduğu ve belirli durumların ele alındığı durumlarda kullanılan bir durum çalışması türüdür (Yin, 1984). Bu çalışmada uygulamanın yapıldığı sınıf analiz birimi olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Uygulama 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Arkeoloji bölümünde Temel Bilgi Teknolojileri ve Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersini alan 1. sınıfta okuyan 19 öğrencinin 19 katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, çalışma grubunun belirlenmesi için elverişli / uygun örnekleme seçim yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, nitel araştırmalarda sık kullanılan (Patton, 2005) ve var olan öğeler arasında amaca uygun ve ulaşılması kolay öğeler örnekleme olarak belirlenir. Bu çalışmada bir devlet üniversitesinde okuyan Arkeoloji Bölümü 1. sınıf öğrencileri aldıkları dersler ve konu ile ilgili çalışma isteği olması nedeniyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulama öncesinde Temel Bilgi Teknolojileri 1 dersini almıştır. Bu ders kapsamında öğrencilerin temel bilgi teknoloji kullanım yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmıştır. Bu durumun öğrencilerin AG ile ilgili çalışmalarını hayata geçirmelerinde destek olması beklenmiştir. Uygulama 14 hafta boyunca devam etmiştir. Süreç sonunda çalışmaya katılan 19 üniversite öğrencisi ile gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılmıştır. Katılımcılar 19-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların %63.2'si kadın, %36.8'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu veri toplama aracında Arkeoloji alanına yönelik AG

uygulamalarının tasarlanması süreci hakkındaki görüşlerini almak için öğrencilere 5 soru yöneltilmiştir (Bkz. Ek-1). Öğrencilere görüşmeye başlamadan önce çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı belirtilmiştir.

Bu veri toplama aracının geliştirilme sürecinde hazırlanan görüşme sorularının uygunluğunu belirlemek için 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Bu uzmanlardan birisi arkeoloji alanı uzmanıdır. Diğeri ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alan uzmanıdır. Uzmanlar birkaç yazım hatası dışında soruların aynen kullanılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun nihai biçimi oluşturulmuştur.

Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde, Arkeoloji bölümü 1. sınıfında okuyan 19 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dersi alan öğrencilerin tümü (n=19) uygulamaya katılmıştır. Bu uygulamada Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersinde öğrenilen heykeltıraşlık eserleri Temel Bilgi Teknolojileri 2 dersinde AG uygulamasına dönüştürülmüştür.

Uygulama planlanırken araştırma olanakları düşünülerek örgün eğitim alan öğrencilerin öncesinde bir dönem Temel Bilgi Teknolojileri 1 dersini almış olmaları tercih edilmiştir. Nitekim öğrencilerin teknolojik yeterlik düzeyleri uygulama sürecinde önemli rol oynayacaktır. Uygulamaya katılan öğrencilerin tümü Temel Bilgi Teknolojileri 1 dersinden geçer not almıştır. Bu bağlamda öğrencilerin bu uygulama kapsamında AG uygulamasını tasarlamak ve geliştirmek için gerekli temel dijital yeterlikleri sağladığı varsayılabilir. Ayrıca uygulama süresince ders içi ve ders dışı zaman diliminde araştırmacılar çalışma grubuna talep edilen desteği sağlamıştır.

Araştırma süreci; 13 hafta hazırlık ve 1 hafta uygulama şeklinde planlanmıştır. Uygulama süreci Temel Bilgi Teknolojileri 2 dersi kapsamında bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersinde öğrenilen heykeltıraşlık eserleriyle ilgili görseller, videolar, bilgi kartları oluşturulmuş ve AG teknolojisiyle bütünleştirilmiştir. Heykeltıraşlık eserlerinin seçilmesi ve bu eserlerle ilgili bilgilerin toplanması vb. konularında Arkeoloji Bölümü öğretim üyesi olan araştırmacı tarafından öğrencilere destek verilmiştir.

AG ve dijital teknolojilerin kullanılarak resim video, bilgi kartı hazırlamaya dayanan bu çalışmada uygulama sürecinin uzun tutulması sayesinde nitelikli ürünlerin ortaya çıkması amaçlanmıştır. AG'nin ortaya çıkaracağı yenilik etkisinin bu 14 haftalık zaman dilimi içerisinde azalması da sürecin 14 hafta olarak uygulanmasının bir diğer amacıdır.

Uygulamada ilk 2 hafta AG'nin tanımı, kapsamı, araçları ve çeşitli alanlardaki uygulama örnekleri verilmiştir. Öğrenciler arkeoloji alanında kullanılan diğer dijital teknolojilerin kullanım örneklerini araştırarak sınıfa örnekler getirmiş ve arkadaşlarına sunmuştur. 3. hafta AG uygulamalarının geliştirileceği aurasma programı ve kullanımı anlatılmıştır. 4. hafta ila 10. hafta arasında öğrenciler Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersi heykeltıraşlık eserleriyle ilgili bilgi, resim ve videolar hazırlamıştır. Öğrenciler uygulamaları bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Öğrenciler Temel Bilgi Teknolojileri dersinde uygulamaya yönelik resim ve videoları hazırlamışlardır. Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersinde ise AG uygulamasına dönüştürecekleri heykelleri ve bu heykellere dair özellikleri öğrenmişler ve içeriklerini bu derste hazırlamışlardır.

Bu iki dersin öğretim elemanları öğrencilere uygulama sürecinde rehberlik yapmıştır. 11. hafta ile 13. hafta arasında heykeltıraşlık eserlerinin posterleri çıkarılmış bu posterle hazırlanan videolar Aurasma programı kullanılarak ilişkilendirilmiştir. 14. hafta öğrenciler sunumlarını yapmışlardır. Sunum sonrasında ise öğrencilerin uygulamaya ve AG teknolojisinin Arkeoloji alanında kullanımına ilişkin görüşleri formu aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin yarı-yapılandırılmış görüşme formlarını doldurması sağlanmıştır. Nitel verilerin analizinde etik ilkeler göz önüne alınarak yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarında öğrenci isimleri gizlenmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesi, içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, toplanan nitel verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilerin kodlar ve temalar çerçevesinde anlaşılır şekilde düzenlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler açık kodlama ile anlamlı parçalara ayrılarak (Berg, Lune ve Lune, 2004; Strauss ve Corbin, 1990) tema ve kodlar altında toplanmıştır. Kodlama sürecinde öncelikle ham veriler araştırmacılar tarafından okunarak gerekli düzenleme işlemleri yapılmış ve referans tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bunu takiben düzenlenmiş veriler referans tema ve kodlar göz önünde bulundurularak açık kodlama ile kodlanmış ve taslak kod ağacı oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizinin güvenilirliği için kodlayıcılar arası tutarlılık kapsamında ikinci bir alan uzmanı tarafından verilerin kodlanması sağlanmıştır. Öncelikle alan uzmanı tarafından taslak kod ağacı incelenmiştir. Bu işlemin ardından alan uzmanı tarafından veriler kodlanmıştır. İki kodlama arasındaki tutarlılığın hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) "güvenirlilik=(görüş birliği sayısı)/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı)" formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik %88.2 olarak hesaplanmıştır. Farklılıklar içeren kodlar üzerine ikinci kodlayıcı ile tartışılmış ve ortak kodlar belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda oluşturulan bu kodlar altı tema altında toplanmış olup bu temalar aşağıda sunulmuştur:

- AG'nin eğitimde kullanılan diğer teknolojilere göre farklılıkları
- AG'nin Arkeoloji eğitiminde olası kullanım alanları
- Arkeoloji eğitiminde AG'nin kullanılabileceği öğrenme alanları
- AG'nin öğrenme açısından olumlu yönleri
- AG'nin olumsuz yönleri
- AG'nin taşınması beklenen özellikler

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar uygulama öncesi verdikleri dersler sayesinde çalışma grubuna dair ayrıntılı bilgilere sahip olmuştur. Araştırmacılardan ikisi uygulamanın yapıldığı üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının yapıldığı Arkeoloji Bölümü ve Temel Bilgi Teknoloji 1-2 ve Arkaik Dönem Heykel Sanatı dersi, araştırmacılar tarafından verilmektedir. Araştırmacılardan ikisi uygulamanın yürütülmesinde ve verilerin toplanmasında rol almıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Arkeoloji alanına yönelik AG etkinlikleri geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelendiği tema, temalar altında yer alan kodlar Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik Deneyimlerinde Diğer Teknolojilere Göre Algıladıkları Farklılıklarla İlgili Görüşleri

Tema	Kod
AG'nin eğitimde kullanılan diğer teknolojilere göre farklılıkları	Görme ve erişme kısıtını ortadan kaldırması
	3 Boyutlu nesnelerin kullanılması
	Gerçek fiziksel ortam ile sanal ortamı buluşturması
	Fizik kurallarının sanal ortama yansması
	Görülmeyen açılardan gerçek nesnelere inceleme fırsatı sunması
	Karmaşık olan gerçeğin anlaşılmasının kolaylaştırılması
	Gerçek dünyanın anlaşılmasının kolaylaştırılması
	Var olma hissi
	Çoklu ortam (ses, görüntü, grafik, konum vb.) kullanımı

Tablo 1'deki öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler AG'nin Arkeoloji alanında kullanılmasının yarattığı en önemli farkın 3 boyutlu nesnelerin kullanımı ve görme/erişme kısıtını ortadan kaldırması olduğu görüşündedir. Kodlar incelendiğinde öğrenciler AG'nin Arkeoloji alanında kullanılmasının ortaya çıkardığı farklılıkları tanımlamada en çok gerçek fiziksel ortam ile sanal ortamı buluşturması, daha sonra ise sırasıyla fizik kurallarının sanal ortama yansması, görülmeyen açılardan gerçek nesnelere inceleme fırsatı sunması, karmaşık olan gerçeğin anlaşılmasının kolaylaştırılması, gerçek dünyanın anlaşılmasının kolaylaştırılması,

var olma hissi ve çoklu ortam kullanımını sağlaması kullanılmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“ (...) Artırılmış gerçeklikte asla ulaşılamayacak 3 boyutlu nesnelerin kullanılabilmesi avantajının yanısıra fizik kurallarıyla sanal ortamın buluşturulabilmesi gibi farklar vardır.(...)”

“ (...) Artırılmış gerçekliğin en önemli farkı 3 boyutlu gerçek nesnelere etiketleyebilmemizdir. Gerçekte var olan bir nesne üzerine ek donanımlar ile dijital olarak daha fazla içerik gösterir. Önemli olan bir fark ise görünen nesnelerin gizemini çözmek için ayrıntılı bilgi etiketleri kullanabilmemizdir (...)”

“ Gerçek hayatta hiç bir zaman göremeyeceğimiz heykel, tarihi eser ya da ortamların sanki varmış hissiyle canlandırılmasını sağlar artırılmış gerçeklik”

Öğrencilere göre AG uygulamalarının Arkeoloji alanında kullanım alanlarının nasıl olacağı konusuyla ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Arkeoloji Alanında Kullanım Alanlarıyla İlgili Görüşleri

Tema	Kod
AG'nin Arkeoloji eğitiminde olası kullanım alanları	Antik dönem kalıntılarının/ mimarisinin gerçekteki görüntüsünün canlandırılması
	Heykeller hakkında ayrıntılı bilgi sağlama
	Müzedeki eserlerin canlandırılması
	Antik dönem nesnelerinin günlük hayattaki kullanım alanlarının canlandırılması
	Hasar görmüş kalıntıların artırılmış gerçeklik ile tamamlanması
	Yok olan (heykel, tapınak vb.) eserlerin doğal ortamında 3boyutlu hologramı
	Antik dönemlerin artırılmış gerçeklik ile canlandırılması
	Eserlerin antik dönemine ait detaylı bilgiyi bütüncül olarak görme imkanı
	Tarihi bölgelerin/müzelerin tanıtımına katkı sağlama
	Ulaşılması zor nesnelere 3 B görme imkanı sağlama

Tablo 2’deki öğrenci görüşleri incelendiğinde AG uygulamalarının Arkeoloji bölümü teorik eğitiminde öne çıkan kullanım alanının Antik dönem kalıntılarının/mimarisinin gerçekteki görüntüsünün canlandırılması ve heykeller hakkında ayrıntılı bilgi sağlama için kullanılabileceği ifade edilmektedir. Kodlar incelendiğinde öğrenciler AG’nin Arkeoloji alanında müzelerin

canlandırılması, antik dönem nesnelerinin günlük hayattaki kullanımlarının canlandırılması, hasar görmüş kalıntıların AG ile tamamlanması, yok olan (heykel, tapınak vb.) eserlerin doğal ortamında 3 boyutlu hologramı, antik dönemlerin AG ile canlandırılması, eserlerin antik dönemine ait detaylı bilgiyi bütüncül olarak görme imkanı, tarihi bölgelerin/müzelerin tanıtımına katkı sağlama ve ulaşılması zor nesnelere 3 B görme imkanı sağlama kullanılabileceğini ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“ (...) Artırılmış gerçeklik müzelerde kullanılabilir. Dönemin otantik yapısı yansıtılabilir.(...)”

“ (...) Genelde slayttan işlemeye alıştık. Örneğin heykelleri incelediğimiz derste sadece heykel resmini ve kitabı bilgileri inceleyebiliyoruz. Heykelin farklı profillerden görüntüsünü ve detaylarını inceleyemiyoruz. Ama artırılmış gerçeklik uygulaması bu açıdan çok fayda sağlar. (...)”

(...) Hasar görmüş antik dönem kalıntılarının artırılmış gerçeklik ile tamamlanması sağlanarak bu eserlerin daha ayrıntılı incelenmesi sağlanır.

Öğrencilerin AG uygulamalarının Arkeoloji alanı altında hangi öğrenme alanlarında kullanılabileceğiyle ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Arkeoloji Alanında Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Kullanılabileceği Öğrenme Alanlarıyla İlgili Görüşleri

Tema	Kod
Arkeoloji eğitiminde AG'nin kullanılabileceği öğrenme alanları	Seramik
	Heykel
	Mimari
	Tarihi Coğrafya

Tablo 3’teki öğrenci görüşleri incelendiğinde Arkeoloji alanında AG uygulamalarının seramik ve heykel alanına entegre bir şekilde kullanılabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da mimari ve coğrafyada kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“ (...) Artırılmış gerçeklik kullanıcı veya kullanıcılara gerçek dünyada var olma hissi yaşatır. Ayrıca bir nesneyi 3 boyutlu incelemek, ayrıntıları görmek özellikle bazı alanlar için önemlidir. Bu nedenle heykel ve mimari alanında olması önemlidir.(...)”

“ (...) Artırılmış gerçeklik eski dönemlerde coğrafi özelliklerin nasıl olduğunu görmemiz ve günümüzdeki değişimi yaşamamız için kullanılabilir.(...)”

“Seramik dersi için uygun. Modelleme yapılarak ürünlerin son hali görülebilir. (...)”

Öğrencilerin AG uygulamalarının öğrenme olanaklarına katkıları ve olumsuz yönleriyle ilgili belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili görüşleri

Tema	Kod
AG’nin öğrenme açısından olumlu yönleri	Dersi ilgi çekici hale getirmesi
	Sıkıcı konuları eğlenceli hale getirmesi
	Kalıcılığı arttırması
	2 B’de 3 B’ye geçiş sağlama
	Görsel hafızayı desteklemesi
	Ayrıntıları görmeyi sağlama (Heykel/mimari/dönem vb. açıdan)
	Öğrenmeyi kolaylaştırması
AG’nin olumsuz yönleri	Yaratıcılığı geliştirmesi
	Her konu için uygun olmaması
	Materyal ve kaynak eksikliği
	Materyal hazırlamanın zaman alıcı olması
	İleri düzey teknik bilgi gerektirmesi
Hazırlanan materyallerin profesyonel gözükmemesi	

Tablo 4’teki öğrenci görüşleri incelendiğinde Arkeoloji alanında AG uygulamaları kullanımının en çok dersi ilgi çekiciliğini arttırma ve sıkıcı konuları eğlenceli hale getirme noktasında katkı sağlayacağını ifade edildiği görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla öğrencilerin kalıcılığı arttırma ve 2 B’den 3 B’ye geçiş sağlama noktasında yararlı olduğu düşünülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde Arkeoloji alanında AG kullanımının sağlayacağı başlıca yararların; görsel hafızayı destekleme, ayrıntıları görmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı geliştirmede etkili olacağı ifade edilmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde Arkeoloji alanında AG uygulamaları kullanımının olumsuz yönlerinin her konu için uygun olmaması olduğunun belirtildiği görülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde Arkeoloji alanında AG uygulamalarının olumsuz yönleri; materyal ve kaynak eksikliği, materyal hazırlamanın zaman alıcı olması, ileri düzey teknik bilgi gerektirmesi ve Hazırlanan materyallerin profesyonel

gözükmemesi olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“(…) Artırılmış gerçeklik bir nesneyi 3 boyutlu incelemek, ayrıntıları görme imkanı sunduğu için kalıcılığı artırır. Farklı yönlerden bir bakış yakalamamızı sağladığı için yaratıcılık ve uzamsal düşünme gelişir (...)”

“(…) Artırılmış gerçeklik materyali hazırlamak çok zor iş. Kendi imkanlarımızla hazırlananlar profesyonel görünmüyor (...)”

“ Arkeoloji bölümü dersleri görsel hafıza gerektiriyor. Bu şekilde görselleri içeren uygulamalar görsel hatırlamayı kolaylaştırıyor. 2 boyuttan 3 boyuta dönüştürme işlemi de aynı şekilde görseleliği destekliyor. İçeriği ilgi çekici yapıyor. Antik dünya eserlerini gerçeğe yakın şekilde oluşturmamızı sağlıyor. Ancak bu materyalleri hazırlamak zor. Her dersimiz için uygun değil.

Öğrencilerin Arkeoloji alanıyla ilgili geliştirilecek AG uygulamaları nasıl olması gerektiği konusunda belirttikleri görüşler doğrultusunda yapılan nitel veri analizi sonucu ortaya çıkan kodlar Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5.

Arkeoloji Alanıyla İlgili Geliştirilecek Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları Nasıl Olması Gerektiğiyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod
AG’nin taşınması beklenen özellikler	Profesyonel görünmeli
	Gerçekçi olmalı
	Görülme/dikkat edilmeyen noktaları aydınlatmalı
	Eserler hakkında bütüncül bilgi sunmalı
	Erişilebilir olmalı

Tablo 5’teki öğrenci görüşleri incelendiğinde Arkeoloji alanıyla ilgili geliştirilecek AG uygulamalarının profesyonel görünmesi ve gerçekçi olması gerektiği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı görülme/dikkat edilmeyen noktaları aydınlatmaya ve eserler hakkında bütüncül bilgi sunmaya odaklanılması gerektiğini ifade ederken, az bir kısmı da erişilebilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“(…) Artırılmış gerçeklik gerçekçi ve profesyonel hazırlandığında daha etkili oluyor. (...)”

“(…) Artırılmış gerçeklik uygulamaları örneğin heykelerde görülme tüm noktaları aydınlatmalıdır.(...)”

“ Ayrıntıların incelenebilmesi için önemlidir”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

AG uygulamalarına yönelik görüşlerin incelendiği bu çalışma kapsamında, öğrenciler AG'nin Arkeoloji alanında kullanılmasının yarattığı en önemli farkın 3 boyutlu nesnelerin kullanımı ve görme/erişme kısıtını ortadan kaldırması olduğu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla gerçek fiziksel ortam ile sanal ortamı buluşturması, fizik kurallarının sanal ortama yansımaları, görülmeyen açılardan gerçek nesnelere inceleme fırsatı sunması izlemektedir. Genel olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde görsellik ve ulaşılamayan materyallerin öğrenme ortamına getirilmesi AG'nin eğitimde kullanılan diğer teknolojilere göre farklılıkları olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyecek nitelikte AG teknolojisinin üç boyutlu nesnelere tanıma ve gözlemleyerek öğrenmeyi sağladığı vurgulanmaktadır (Chen, Chi, Hung, & Kang, 2011). Bunu destekler şekilde AG'den farklı olarak eğitimde kullanılan sanal ortamların her ne kadar öğrenme ve öğretme için çeşitli fırsatlar içerse de yeterli düzeyde gerçeklik sağlamada eksik kaldıklarını vurgulamaktadır (Kesim & Özarslan, 2012).

Öğrenciler tarafından AG uygulamalarının Arkeoloji alanında öne çıkan kullanım alanının antik dönem kalıntılarının/mimarilerinin gerçekteki görüntüsünün canlandırılması ve heykeller hakkında ayrıntılı bilgi sağlamak olduğu görüşü hâkimdir. Bu görüşü, çeşitli nesnelere/eserlerin teknoloji ile canlandırılabilirliği düşüncesi izlemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin görüşlerinde AG'ye Arkeoloji alanında var olan görsellik eksikliğinin giderilmesinde ihtiyaç duyulduğu vurgusu yapılmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte AG teknolojisinin kullanıcının, gerçek bir nesne gibi, üç boyutlu sanal görüntü etrafında dolaşabilme ve herhangi bir bakış açısıyla görüntüleyebilme (Kesim & Özarslan, 2012) gibi özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşlerine göre Arkeoloji alanında öne çıkan diğer kullanım alanları müzedeki eserlerin ve antik dönem nesnelere günlük hayattaki kullanımının canlandırılmasında sağlayacağı katkılardır. Bunu destekler biçimde mimari, turizm gibi kültürel mirasımızı sanal ortama aktarılması konusunda da yapılan çalışmalarda vardır. Bu uygulamaların turistik ve tarihi mekânlarda kullanılması ziyaretçinin ilgisini çekmesi ve tarihi eserlerin, yapıların nasıl olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bunu destekler biçimde Damala ve arkadaşları (2008) müze gezilerinde edinilen deneyimi zenginleştirmede AG'nin nesnelere ilgili bilgi sunumunda etkili bir yöntem olduğu ve insanları müzeye çekmede önemli bir potansiyeli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde Arkeoloji alanında AG uygulamalarının görsel ve uzamsal zekanın önemli olduğu Seramik, Heykel ve Mimarlık gibi alanlara entegre bir şekilde kullanılabilirliği düşüncesi hâkimdir. Akkuş'un (2016) yapmış olduğu çalışmadan elde ettiği sonuçlarda, AG'nin uzamsal zekâ gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde matematik ve geometri gibi soyut düşünme ve uzamsal zekanın öne çıktığı eğitimlerde yaygın olarak kullanılan AG uygulamalarının, incelenen çalışmalarda daha çok uzamsal zekâyı geliştirildiği görülmüştür (Akkuş, 2016; Gün, 2014). Bunu destekler biçimde AG uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılmasını içeren çalışmalar incelendiğinde uzamsal zekâ ve soyut düşünme becerisi gerektiren geometri, matematik ve fizik gibi derslerin konuları için hazırlandığı görülmektedir (Durak & Karaoğlan-Yılmaz, 2019; Saritepeci, Durak, & Balıkcı, 2017; Gün & Atasoy, 2017).

Çalışmanın bulgularına göre Arkeoloji alanında AG uygulamaları kullanımının en çok dersin ilgi çekiciliğini artırma ve sıkıcı konuları eğlenceli hale getirme noktasında katkı sağlayacağı katılımcı görüşlerinde vurgulanmıştır. Artırılmış gerçekliğin dijital teknolojiler aracılığıyla üretilen sanal nesnelerin gerçek dünyaya yerleştirilmesi ile eğitim süreçlerinin durağan deneyimler sağlamak yerine gerçek zamanlı etkileşimler sağladığını ve böylelikle yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini ve ilgi çekiciliğini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca AG gerçek nesnelere ilgili olarak öğrenenlerin deneyimlerini etkileşim yoluyla arttırmada önemli bir eğitilence aracı olarak görülmektedir (Kesim & Özarlan, 2012). Durak ve Karaoğlan-Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada, bu araştırma bulgularını destekler şekilde, AG uygulamalarının öğrencilerin ilgi ve tutumunu olumlu olarak geliştirdiği ve bu durumun sebebinin nesnelere canlandırma durumu, mobil ve QR kodu gibi yeni teknolojilerin kullanımı ve AG'nin otantik ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi olduğu belirtilmiştir.

Öğrenci görüşlerinde AG etkinliklerinin öğrenme açısından olumlu yönleri arasında öğrenmelerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu üzerinde durulan bir diğer durumdur. Bu durumun öğrenenlerin genel itibarıyla olgusal bilgilerin aktarıldığı ve öğrenen aktivitesinin genel olarak sınırlı kaldığı Arkeoloji alanına kıyasla AG etkinlikleriyle yürütülen derste öğrenenlerin bir nevi içerik üreticisi olması ve aktif olarak kendi öğrenmesini yapılandırabilmelerine olanak tanınmasından kaynaklandığı iddia edilebilir. Bunu destekler biçimde alanyazında eğitim faaliyetlerinde öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında öğrenme-öğretme aktivitelerine öğrenenlerin aktif katılımının önemi üzerinde durulmaktadır (Newman, 1992; Sarıtepeci & Durak, 2014; Sarıtepeci & Çakır, 2015). AG uygulamalarını öğrenme açısından sağladığı olumlu katkılar ile ilgili öğrenci görüşlerinde diğer ön plana çıkan görüşler 2 B'den 3 B'ye geçiş sağlama, görsel/ uzamsal hafızayı desteklemesi ve ayrıntıları görmeyi sağlaması (Heykel/mimari/dönem vb. açıdan) gibi AG'nin fiziksel dünya ve sanal ortamla eş zamanlı etkileşimi sağlaması ve uzamsal bağlamı öğrenmeyi desteklemesiyle (Bujak ve diğ., 2013) ilişkili algılardır. Benzer şekilde Lin, Chen ve Chang (2015) tarafından yapılan çalışmada AG kullanılan sistem destekli öğrenme ortamında öğrencilerin uzamsal becerileri daha çok gelişmiştir. Ancak söz konusu çalışmada bu etkinin özellikle düşük ve orta düzeyde akademik başarı gösteren öğrencilerde daha önemli iken, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerde önemsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada akademik başarı göz önüne alınmadığı için bu noktada bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Gelecek çalışmalarda bu duruma bağlı olarak akademik başarı düzeylerine göre AG uygulamalarının uzamsal beceri üzerindeki etkileri incelenebilir.

AG etkinliklerinin olumsuz yönleri ile ilgili katılımcı algılarında “her konu için uygun olmaması” ve “materyal ve kaynak eksikliği” ön plana çıkan görüşlerdir. AG etkinliklerinde karşılaşılan diğer olumsuzluklara ilişkin katılımcı algıları “Materyal hazırlamanın zaman alıcı olması”, “İleri düzey teknik bilgi gerektirmesi” ve “Hazırlanan materyallerin profesyonel gözükmemesi” olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla, AG'nin etkili olabilmesi için yapılabileceklerle ilgili olarak öğrenciler materyallerin genellikle profesyonel görünüme sahip ve gerçekçi olarak verilmesi gerektiği görüşündedir. Bu bağlamda öğretim tasarımcıları ve araştırmacılar tarafından yapılacak uygulamalarda geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olacak şekilde gerçekçi ve profesyonel görünümlü olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanısıra, AG uygulamaları teknik bilgi gerektiren uygulamalardır ve Akçayır, Akçayır, Pektaş ve Ocak (2016) tarafından yapılan çalışmada da bu durum bir engel/zorluk olarak

nitelendirilmiştir. Bu nedenle gelecekte AG ile ilgili yapılacak çalışmalarda çalışma öncesinde, çalışma grubunun teknik açıdan yeterli hale getirilebilmesi için eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Arkeoloji alanında eğitimin genel olarak katılımcılar için soyut kaldığı söylenebilir. Bu noktada AG etkinliklerinin soyut bilgileri somutlaştırma ve yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sağlama açısından çeşitli avantajlar sağladığı bu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ancak AG'nin eğitimin kalitesine getireceği katkıları artırmak için teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada özellikle bu teknolojileri öğrenme sürecine entegre edecek olan eğitimcilerin eğitimi ve teknoloji okuryazarlığının hem öğrenci için hem de eğitici için artırılması oldukça önemli görülmektedir (Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013).

Kaynaklar / References

- Abdüsselam, M. S., & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M., & Ocağ, M. A. (2016). Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computers in Human Behavior*, 57, 334-342.
- Akkuş, İ. (2016). Bilgisayar destekli teknik resim dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının makine mühendisliği öğrencilerinin akademik başarısına ve uzamsal yeteneklerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arvanitis, T. N., and et al. (2007). Human factors and qualitative pedagogical evaluation of a mobile augmented reality system for science education used by learners with physical disabilities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 13(3), 243-250.
- Atasoy, B., Tosik-Gün, E., & Kocaman-Karoglu, A. (2017). İlköğretim Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Karşı Tutumlarının ve Güdülenme Durumlarının Belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE computer graphics and applications*, 21(6), 34-47.
- Barceló, J. A., Forte, M., & Sanders, D. H. (Eds.). (2000). *Virtual reality in archaeology*. Oxford: ArchaeoPress.
- Berg, B. L., Lune, H., & Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., Macintyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544.
- Buluş-Kırıkkaya, E., & Şentürk, M. (2018). Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanılmasının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1).
- Bursztyn, N., Walker, A., Shelton, B., & Pederson, J. (2017). Assessment of student learning using augmented reality Grand Canyon field trips for mobile smart devices. *Geosphere*, 13(2), 260-268.
- Cai, S., Chiang, F. K., Sun, Y., Lin, C., & Lee, J. J. (2017). Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction. *Interactive Learning Environments*, 25(6), 778-791.
- Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). Augmented reality technologies, systems and applications. *Multimedia tools and applications*, 51(1), 341-377.
- Chang, K. E., Chang, C. T., Hou, H. T., Sung, Y. T., Chao, H. L., & Lee, C. M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185-197.
- Chen, Y. C., Chi, H. L., Hung, W. H., & Kang, S. C. (2011). Use of tangible and augmented reality models in engineering graphics courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, 137(4), 267-276.
- Chen, C. M., & Tsai, Y. N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*, 59(2), 638-652.

- Coşkun, C. (2017). Bir Sergileme Yöntemi Olarak Artırılmış Gerçeklik, *Sanat ve Tasarım Dergisi* 2017, s.61-75.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Çakır, R., Solak, E., & Tan, S. S. (2016). Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi İle İngilizce Kelime Öğretiminin Öğrenci Performansına Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Damala, A., Cubaud, P., Bationo, A., Houlier, P., & Marchal, I. (2008, September). Bridging the gap between the digital and the physical: design and evaluation of a mobile augmented reality guide for the museum visit. In *Proceedings of the 3rd international conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts* (pp. 120-127). ACM.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Durak, A., & Karaoğlan-Yılmaz, F. G. (2019). Artırılmış gerçekliğin eğitsel uygulamaları üzerine ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Erbaş, Ç., & Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2).
- Gonzato, J. C., Arcila, T., & Crespín, B. (2008). Virtual objects on real oceans. In *Graphicon'2008* (pp. 49-54).
- Greene, K. (2006). Archaeology and technology. *A Companion to Archaeology*, 155-173.
- Gün, E. (2014). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Gün, E. T., & Atasoy, B. (2017). The Effects of Augmented Reality on Elementary School Students' Spatial Ability and Academic Achievement. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Höllerer, T., & Feiner, S. (2004). Mobile augmented reality. In H. A. Karimi. & Hammand A. (Eds.), *Telegeoinformatics: Location-Based Computing and Services*. Taylor and Francis Books Ltd., London, UK, 21.
- Huang, T. C., Chen, C. C., & Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., Freeman, A., Kamylylis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. The New Media Consortium.
- Karaarslan, S. Vedat(2014) "Arkeoloji ve bilişim teknolojilerinin yakınsaması", *TBD 31. Ulusal Bilişim Kurultayı 6-9 Kasım 2014, Bilişim Dergisi*,42(71), s.62-71.
- Kaufmann, H. (2003). Collaborative augmented reality in education. Institute of Software Technology and Interactive Systems, Vienna University of Technology.
- Kesim, M., & Özarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Koyuncu, B., & Bostancı, E. (2007). Virtual reconstruction of an ancient site: Ephesus. In *Proceedings of the XIth symposium on mediterranean archaeology* (pp. 233-236).
- Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktas, Y. (2014). Augmented reality for learning English: achievement, attitude and cognitive load levels of students. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Leue, M., & Jung, T. H. (2014). A theoretical model of augmented reality acceptance. *E-review of Tourism Research*, 5.
- Lin, H. C. K., Chen, M. C., & Chang, C. K. (2015). Assessing the effectiveness of learning solid geometry by using an augmented reality-assisted learning system. *Interactive Learning Environments*, 23(6), 799-810.

- Liu, P. H. E., & Tsai, M. K. (2013). Using augmented-reality-based mobile learning material in EFL English composition: An exploratory case study. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), E1-E4.
- Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2007, July). 2D barcode and augmented reality supported English learning system. In *Computer and Information Science, 2007. ICIS 2007. 6th IEEE/ACIS International Conference on* (pp. 5-10). IEEE.
- Means, B., Blando, J., Olson, K., Middleton, T., Morocco, C., Remz, A., & Zorfass, J. (1993). *Using technology to support education reform*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027
- Özdoğan, M.(2014). *50 Soruda Arkeoloji*, İstanbul.
- Özmen, Y. C., & Balcısoy, S. (2006). A framework for working with digitized cultural heritage artefacts. *Lecture Notes in Computer Science*, 4263, 394-400.
- Patton, M. (2005). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context: Take two. [Review of Empowerment evaluation principles in practice]. *American Journal of Evaluation*, 26, 408-414.
- Reilly, P. (1990, March). Towards a virtual archaeology. In *Computer Applications in Archaeology* (pp. 133-139). Oxford: British Archaeological Reports.
- Roosevelt, C. H., Cobb, P., Moss, E., Olson, B. R., & Ünlüsoy, S. (2015). Excavation is destruction digitization: advances in archaeological practice. *Journal of Field Archaeology*, 40(3), 325-346.
- Saritepeci, M., & Cakir, H. (2015). The effect of blended learning environments on student motivation and student engagement: A study on social studies course. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Saritepeci M., Durak, H. ve Balıkcı, H. C. (2017). Ders Süreçlerinde Artırılmış Gerçeklik Etkinliklerinin Kullanılmasının Öğrenen Katılımına Etkisinin İncelenmesi: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Örneği. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS-2017)*, 24-26 Mayıs 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sertalp, E. (2016) "Artırılmış Gerçeklik (AG) Uygulamalarının Turizm Alanında Kullanımı", 21. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, 3-5 Kasım 2016, TED Üniversitesi, Kolej, Ankara. <http://inet-tr.org.tr/inetconf21/bildiri/55.pdf>
- Shelton, B. E., & Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. In *Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop* (pp. 8-pp). IEEE.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15).
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Squire, K. D., & Jan, M. (2007). Mad City Mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 5-29.
- Tesolin, A., & Tsinakos, A. (2018). Opening Real Doors: Strategies for Using Mobile Augmented Reality to Create Inclusive Distance Education for Learners with Different-Abilities. In *Mobile and Ubiquitous Learning* (pp. 59-80). Springer, Singapore.
- Toledo-Morales, P., & Sanchez-Garcia, J. M. (2018). Use of Augmented Reality in Social Sciences as Educational Resource. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 38-52.

- Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570-585.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.
- Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2014). Examining pre-service teachers' opinions regarding to augmented reality learning. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, Z. A., & Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 119-140.
- Yıldız, H., Saritepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı, 1, 375-392.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Authors

Hatice YILDIZ DURAK, associate professor of Department of Computer Technology and Information Systems at Bartın University. Her research interests include, use of technology in education, e-learning, programming for children, instructional technologies.

Mustafa SARITEPECİ, assistant professor of computer education and instructional technologies in the Ereğli Faculty of Education, Necmettin Erbakan University. His research interests include instructional technology, technology enhanced learning, cyber-psychology, computational thinking and design based learning.

Fatma BAĞDATLI ÇAM, associate professor of Department of Art History at Bartın University. Her research interests include, Greek and Roman Sculpture, Classical and Hellenistic Art History, Settlement Archaeology.

Contact

Bartın University, Faculty of Science,
Department of Computer Technology &
Information Systems, Bartın, Turkey
e-mail: hatyil05@gmail.com

Necmettin Erbakan University, Faculty of
Education, Department
of Computer Education and Instructional
Technology, Konya, Turkey
e-mail: mustafasaritepeci@gmail.com

Bartın University, Faculty of Literature,
Department of Art History, Bartın, Turkey
e-mail: fatmabagdatli@yahoo.com

Summary

Purpose and Significance. In recent years, studies related to technology-assisted learning has been increasingly focused on technologies such as augmented reality, learning everywhere, mobile learning, educational games and learning analytics to enhance learning satisfaction and experiences in enriched learning environments (Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2014). In this context, teachers use technology applications to simulate real-world environments and to provide near-real experiences for experiments. Thus, learners can realize unique tasks in real life, discover new places, meet people from different cultures, and use various technology-supported tools to gather information and solve problems (Means et. Al., 1993). One of these is the augmented reality technology that combines physical real world and virtual environments simultaneously (Azuma, 1997).

No research has been found in the literature on the use of augmented reality in the archeology teaching covered in this study. In particular, augmented reality applications can provide significant advantages to provide near-real-life experiences in archeology teaching, including sculpture, ceramics, architectural remnants, ruins, and structures and locations related to the physical world. In this study, it is aimed to determine students' opinions on usage of augmented reality in the theoretical education of archeology.

Method. In this study, a case study designed from qualitative research methods was used. Implementation was carried out place at a state university in the spring of 2016-2017 academic year, and was continued 14 weeks.

Results and Discussion. When student opinions are examined, the most important difference in using the augmented reality in the theoretical education related to archeology is that utilization, vision / access limit of 3D objects is lifted. It is emphasized that AG technology provides learning by three-dimensional objects recognize and observation when the literature is examined (Chen, Chi, Hung, & Kang, 2011). When student opinions are examined, it is stated that the most prominent use of the augmented reality in archeology theoretical education can be used to provide detailed information about the sculpture and animation of the actual image of antique remains/architecture. Thus, it can be expressed that the augmented reality can meet the need to eliminate the lack of visuality in the field of archeology. In support of this, it can be said that the user of the augmented reality technology has the characteristics of being able to walk around the three-dimensional virtual image, like a real object, and view it from any point of view (Kesim & Ozarslan, 2012). When students' opinions are examined, it is seen that they expressed that the use of augmented reality in archeology theoretical education will contribute to increase the interest of students and make boring topics fun. In addition to these views, in students' opinions, it is believed that augmented reality is useful in increasing permanent learning and transitioning from 2D to 3D. In parallel with this finding, there are studies that emphasize that augmented reality supports spatial intelligence development (Akkuş, 2016; Gün, 2014).

Conclusion and Recommendations. According to the results of the research, in the context of the students' views, it is determined that the most important difference created by the use of the augmented reality in the theoretical education of the archeology is the examination of the sculpture and archaeological remains with the use of 3D objects. Based on the results, it can be

said that the use of augmented reality in the archaeology education provides a more detailed picture of the sculpture and the visualization of the actual image of the antique remains / architecture. In addition, It has been achieved to conclusion that the use of augmented reality in archeology theoretical education can contribute to the increase of interest in the lesson and to making boring topics fun.

Students are of the opinion that the material must be created in a realistic and professional manner, in order for the augmented reality to be effective. Therefore, It is recommended that materials developed by teaching designers and researchers should be realistic and professional in appearance in the appropriate the age level of the students. In addition, it is important weighting design-based studies in future researches for solving the content problem that students are emphasizing.

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Artırılmış gerçeklik teknolojileri nelerdir? Hazırlanan bir artırılmış gerçeklik uygulamasının taşınması gereken özellikler neler olmalıdır?
2. Artırılmış gerçekliğin eğitimde kullanılan diğer teknolojilere (kelime bulutu, dijital kavram haritası, dijital hikaye, online oyunlaştırma araçları (kahoot)) göre farklılıkları var mı? Varsa bu farklılıklar nelerdir?
3. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının alanınızdaki kullanım alanları (mimari, teknik vb.) nelerdir? Açıklayınız.
4. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını alanınızda nasıl kullanabilirsiniz? Örneklerle açıklayınız.
5. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının alanınıza katkıları (başarı, öğrenme, olanaklar vb.) ve olumsuz etkileri neler olabilir? Açıklayınız.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi

Investigation of Factors Affecting the Sense of Community of Distance Education Learners in
Online Learning Environments

Esmâ Yıldız*

To cite this article/ Atıf için:

Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m

Öz. Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin topluluk hissine etki eden faktörleri belirlemektir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin topluluk hissine etki eden faktörlerin belirlenmesi bu ortamların paydaşları açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın katılımcılarını, bir Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki (UZEM) 5 farklı bölümden 15 önlisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, bir bilgisayar programıyla içerik analiziyle incelenmiştir. Verilerin analizi sonunda ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin topluluk hissine etki eden yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar (1) öğretim elemanı, (2) öğrenci özellikleri, (3) öğretim tasarımı, (4) öğretim yöntemi, (5) etkileşim, (6) işbirliği ve (7) oryantasyon şeklindedir. Bu bağlamda çevrimiçi ortamlar düzenlenirken öğretim elemanlarının süreçle ilgili bilgilendirilmesine, etkileşimin gerçekleştiği arayüzlerin tasarlanmasına, sistemle ilgili oryantasyonların yapılmasına ve uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesine dikkat edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrimiçi ortam, topluluk hissi.

Abstract. The purpose of this study is to determine the factors that influence the sense of community of learners in online learning environments. Participants of the study consisted of 15 students from 5 different departments in Distance Learning Application and Research Center (UZEM). The study was conducted through semi-structured interviews with qualitative data collection tools. The data obtained through interviews with participants were analyzed by content analysis with a computer program. After the analysis of the data, seven themes that influence the sense of community of learners in online learning environments were defined. These themes are (1) instructor, (2) learners characteristics, (3) instructional design, (4) teaching method, (5) interaction, (6) collaboration and (7) orientation. While organizing online learning environments, it is emphasized that instructors should be informed about the process, interaction interfaces should be designed, system orientations should be made, and appropriate methods and strategies should be determined.

Keywords: Distance education, online environment, sense of community.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 07.01.2020

Kabul Tarihi: 13.01.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Amasya Üniversitesi Türkiye, e-posta: esma.yildiz@amasya.edu.tr ORCID: 0000-0002-0916-9924

Giriş

Çevrimiçi ortamlarda öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yoluyla kolaylaştırılmakta ve desteklenmektedir (Broadbent ve Poon, 2015; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Lim ve Richardson, 2016; Pearson ve Trinidad, 2005; Todhunter, 2013). Bu ortamlarda öğrenme, iletişim teknolojilerinin İnternete dayalı kullanımı aracılığıyla ders materyalinin metin, ses, video, grafik ve animasyon gibi araçlarla dağıtılması ile gerçekleşir (Gümüş, 2007). Çevrimiçi ortamlar eğitim uygulamalarını sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşıyarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki çevrimiçi etkileşimi eğitimin bir parçası haline getirmiştir. Böylece öğrenciler; öğretmenler/öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla gerek eşzamanlı gerekse eşzamansız çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurmaya başlamışlardır (Wang, 2008). Bu ortamlar; maliyetinin düşüklüğü, öğretim üyesinin zaman ve mekândan bağımsız eğitim hizmeti verme imkânı, iletimde sağladığı kolaylıklar gibi sebeplerden dolayı birçok eğitim kurumu tarafından kabul görmüştür (Varol ve Türel, 2003). Bu durum eğitim kurumlarında çevrimiçi ortamlar yaygınlaşmasını etkilemiştir.

Çevrimiçi ortamlarda iletişim araçları, öğrenme ortamlarında katılım için önemli araçlar olup öğrenmenin gerçekleşmesinde toplumsal etkileşimin önemini savunanlar için birer fırsat haline gelmiştir (Özçınar ve Öztürk, 2008). Topluluk kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından; birbirine benzer veya aynı cinsten olanların oluşturduğu bir grup olarak tanımlanmıştır. Bilgi Teknolojisinin ilerlemesiyle birlikte topluluk, benzer çıkarları olan bir grup insanın bilgi paylaşmak ve sorunları tartışmak için bir araya gelmesi olarak ele alınmıştır (Luo, Zhang ve Qi, 2017). Topluluk yapısını korumak ve yeni ve güncellenmiş bilgi üretmek için üyeler arasında etkileşimlerin ve iletişimin olması önemlidir (Hsu ve Liao, 2014). Çevrimiçi bir öğrenme topluluğunun özü; ortak hedefleri, ilgi alanlarını ve deneyimleri paylaşan Web tabanlı bir grup olmasıdır (Davidson-Shivers, Rasmussen ve Lowenthal, 2018).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılım hem kişisel hem de toplumsal seviyede gerçekleşir (Hrastinski, 2009). Bu ortamlarda öğrencilerin kendilerini yalnız değil de bir topluluğun parçasıymış gibi hissetmelerini sağlamak önemlidir. Bir topluluğun parçası gibi hissetmek bu öğrenme ortamlarında başarıyı, etkileşimi ve tutumu etkilemektedir (Haar, 2018; Yılmaz, 2016). Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarında bir takım iletişim hataları bunu sağlamada dezavantaj oluşturmaktadır. Bu iletişim hataları genellikle teknik düzeyde değil de sosyal düzeydeki sebeplerden meydana gelmektedir (Gunawardena, 1995). Çevrimiçi ortamlarda, zengin medya iletişim araçlarının ortaya çıkmasına rağmen öğrencilerin gerek öğretim elemanlarıyla gerek sınıf arkadaşlarıyla daha çok metin tabanlı olan çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak etkileşim kurdukları görülmektedir (Wang, 2008). Çevrimiçi ortamlarda bireyler kişiliklerini ve duygularını, fiziksel gösterim veya sözel ifadelerle değil de sembol ve kelimelerle ifade etmektedir (Gunawardena, 1995; Ilgaz ve Aşkar, 2009). Metin tabanlı iletişim ortamları ise sosyalliği sınırlandırmakta ve iletişimi zorlaştırmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda fiziksel uzaklığın ve iletişimde metin tabanlı arayüzlerin sınırlılıklarının bir sonucu olarak topluluk hissi azalmaktadır (Gunawardena, 1995). Bu sınırlayıcı koşullar öğrenciler arasındaki ciddi sosyal ve psikolojik mesafelere neden olmaktadır. Böylesi bir mesafe de topluluk topluluk hissini azaltmasına yol açabilir. Tinto (1993), öğrencilerin öğrenme ortamındaki diğer üyelerle ilişki içinde olduklarında ve kendilerini geliştirdiklerini hissettiklerinde, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ve bir üniversite programında devam etme ihtimallerini artıracaklarını vurgulamıştır (Akt. Rovai, 2002). Nitekim topluluk hissine ilişkin kuramsal çerçeve bir öğrenme ortamında topluluk hissini sağlanmasının ve geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Topluluk hissi; bir öğrenme ortamındaki bireylerin; ihtiyaçlarının, grubun ortak çabalarıyla karşılandığı inancı ve gruptaki her üyenin sahip olması gereken aidiyet hissi olarak tanımlanmaktadır (McMillan ve Chavis, 1986; Yuan ve Kim, 2014). Topluluk hissi; topluluk/grup üyeleri arasında aidiyet ve sorumluluk duygusunu vurgular (Sarason,1974). McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissine dört bileşenin katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bileşenler üyelik, etki, ihtiyaçların karşılanması ve entegrasyon, paylaşılan duygusal bağ şeklindedir.

Üyelik bileşeni bireye ayrılan bir alanın olması ve böylelikle bireyin kendini ortama ait hissetmesi olarak tanımlanabilir. Üyelik bileşeni “sınırlar, güven duygusu, aidiyet ve özdeşleşme duygusu, kişisel yatırım (katkı), ortak bir sembol sistemi” şeklinde beş nitelik içerir (McMillan ve Chavis,1986). Bu niteliklerin ilki olan sınırlar, insanların kişisel alanlarını korumak için birtakım sınırlarının olduğuna işaret eder. Sınırlar, insanların var olan sisteme nasıl üye olacağı ve diğer grup üyelerine karşı tutumlarıyla ilgilidir. İkinci nitelik olan güven duygusu, üyelik kriterlerine göre kurulan sınırları ve grup mahremiyetinin güvenliğini sağlayan yapıyı temin etmeyi içerir. Öğrenme ortamlarında güven duygusu sağlandığı takdirde bireyler eksik öğrenmelerini ve/veya gerçekleşmemiş öğrenmelerini ifade edebilecek ve diğer bireylerden bu eksiklikleri tamamlamada destek alacaklardır. Üçüncü nitelik olan aidiyet ve özdeşleşme duygusu, grup içinde yer alan uyum, inanç ve beklentileri içerir. Grup tarafından kabul edilme ve grup için katkıda bulunma duygularını kapsar. Bu noktada herkes kendi kimliğini vurgular. Diğer bir ifade ile bu durum “benim grubum” veya “ben bu grubun bir parçasıyım” duygusudur. Topluluk olma duygusunun oluşumunda kişisel yatırım önemlidir. Üyelik bileşeninin dördüncü niteliği kişisel yatırım, diğer bir ifade ile katkıdır. Üyelerin ortama kişisel katkı sağlamasıyla üyelikler daha anlamlı ve değerli olur (McMillan ve Chavis,1986). Üyeler ortama katkı sağlarsa topluluk hissi gelişme gösterir. Son nitelik olan ortak bir sembol sistemi ise topluluk duygusunu yaşatır. Ortak sembol sistemi toplulukların anlaşılmasında ve bireylerin birbirini anlamasında ön koşuldur

Etki, toplum için iki yönlü bir bileşendir. Birinci yön, bir grupta gruba üye olmayı cazip gösteren üyelerin olmasıdır. Grubun bütünlüğü grup üyelerine bağlıdır. Her üyenin kendini dinleyen birinin olduğunu bilmesi onun katılımını etkiler (McMillan ve Chavis, 1986). Bu durumda her üye yönetici dahi olsa diğer bireyleri dinlemeli ve baskın olmaya çalışmamalıdır. Aksi durumda baskın üyeler diğerlerinin görüş ve isteklerini sık sık görmezden gelebilir. Bu ise ortamda katılımın azalmasına ve üyelerin grubu terk etmesine sebep olabilir.

İhtiyaçların karşılanması ve entegrasyon bileşeni, üyelerin ihtiyaçlarının grup kaynaklarından karşılanmasıyla ilgilidir. Bu durumda üyeler karşılıklı olarak birbirine yardım etmede ve yardım almada istekli davranmalıdır. Bu bileşen grup, grup başarısı, üyelik durumu, üyeleri ödüllendirme, destek, üyelik ve bireysel yetenek, birey-çevre uyumu, ortak değerler ve bireyin ihtiyaçlarına hizmet etmeyi kapsar. Bireyler bir topluluğa üye olurken o topluluktan bir şeyler almayı ümit eder. Bu üyelerin, topluluk olma hislerini güçlendirir (Yılmaz, 2016). Onların harcadığı zaman ve katkı karşılığında sorunlarını çözmek gerekir. Kaldı ki üyeler ortama katkıda bulunmaya devam etmek için bir şekilde ödüllendirildiğini hissetmek de ister. Bu yüzden üyelerle konuşmak önemlidir çünkü bu sayede onlar ortamda olduğunu hissedecektir. Daha sonra onların ihtiyaçlarını anlamak ve ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmak kolaylaşacaktır.

Tarih boyunca ortak alanları ve duyguları paylaşan toplumlar var olmuştur. Bu toplumların inançları ve bağlılıkları paylaşılan duygusal bağ bileşenini ifade eder (McMillan ve Chavis, 1986) Grup üyeleri arasındaki benzer ve olumlu deneyimler, ilişkiler ve tamamlanan görevler üyeler arasında bir bağ oluşturur. Bu bileşen üyelerin zaman-para-samimiyet-yakınlık konularında katkı sağlaması, topluluk tarafından ödüllendirme veya aşağılanmanın üyeler üzerindeki etkisi ve manevi bağlarını kapsar. Bu

bileşen gerçek bir topluluk hissi oluşturmada olmazsa olmazdır. İlgili alanyazın incelendiğinde (Haar, 2018; Luo, Zhang ve Qi, 2017; McMillan ve Chavis, 1986; Randolph ve Crawford, 2013; Rovai, 2002, Yılmaz, 2016) bir çevrimiçi öğrenme ortamında topluluk hissini kalitesini ve boyutunu etkileyen birçok bileşenin olabileceği düşünülmektedir. McMillan ve Chavis (1986) topluluk hissini etkileyen dört öğeden bahsederken Rovai (2002) topluluk hissiyle pozitif bağlantıları olan yedi öğe olduğunu belirtir. Bu öğeler Şekil 1'deki gibidir:

Etkileşimsel Uzakhk	•Öğrenci ve öğretmen davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluk olarak tanımlanır.
Sosyal Bulunuşluk	•Sosyal bulunuşluk bireyler arasındaki etkileşim ve iletişim sürecinde her bir bireyin algılanma düzeyi olarak tanımlanmıştır.
Sosyal Eşitlik	•Öğrencilerin kendilerini ifade edebilme de ve ihtiyaçlarını giderme de denk imkanlara sahip olması ve bunu kullanabilmelerini ifade eder.
Küçük Grup Aktiviteleri	•Bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunmak ve anlamlı öğrenmelere destek olmak hedeflenir.
Grup Yönetimi	•Bir grubun devamı ve verimli bir şekilde çalışması adına öğretmenin teşvik edici, uzlaştırıcı, standart belirleyici, takip edici gibi birtakım roller üstlenmesini ifade eder.
Öğretim Stili ve Öğrenme Aşaması	•Öğrenmenin her aşamasında öğretmenin, öğrenciye uygun ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim stili göstermesini ifade eder.
Topluluk Boyutu	•Uzaktan eğitimde topluluk boyutundan kastedilen öğrenme ortamında ki öğretmen ve öğrenci sayısıdır.

Şekil 1. Topluluk hissi öğeleri (Rovai, 2002)

Rovai (2002) uzaktan işlenecek derslerde bu öğeler doğrultusunda topluluk hissini oluşturulması ve sürdürülmesi halinde çevrimiçi öğrenmede kalıcılık ve memnuniyetin sağlanacağını savunmaktadır.

Bu durumun aksine çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini azalması durumunda öğrencilerin sistemden soyutlanmaları söz konusu olabilmektedir (Kang, Liew, Kim ve Jung, 2011; Öztürk ve Deryakulu, 2011). Nitekim topluluk hissini, öğrencilerin uzaktan öğretim etkinliklerinde katılım performanslarını doğrudan etkilediği; düşük topluluk hissine sahip öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu bildirilmiştir (İlgaz ve Aşkar, 2009). Bununla birlikte azalan topluluk hissi çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyon kaybı, beklentilerin karşılanamaması, memnuniyet oranlarının düşük olması gibi sonuçlar doğurduğu için öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir (İlgaz ve Aşkar, 2009; Richardson ve Swan, 2003). Bu durum uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme süreci için öğrencilerin topluluk hissini oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik birtakım düzenlemelerin yapılmasının gerektiğini göstermektedir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için topluluk hissine etki eden faktörlerin dikkatli bir şekilde incelenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini oluşturulması, sürdürmesi ve geliştirmesine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ek olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini oluşturulması, sürdürülmesine ve geliştirilmesine ilişkin olarak öğretimsel açıdan neler yapılabileceği ele alınmıştır. Bu amaca ulaşma sürecinde “Uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin topluluk hissini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

İlgili alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında katılımcıların topluluk hissini etkileyen birtakım faktörler paylaşılmıştır, ancak bu çalışmalarda topluluk hissini etkileyen faktörler incelenirken katılımcı görüşlerine başvurulmamıştır. Bu konuda katılımcıların görüş ve önerilerinin belirlenmesinin topluluk hissini oluşturmada ve sürdürmede yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü topluluk hissini etkileyen faktörlere katılımcı perspektifinden bakılmasının, etkili bir öğrenme ortamı tasarlamada destek olacağı düşünülmektedir. Çalışma bulguları çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini önemini ve topluluk hissini oluşmasını etkileyen faktörleri göstermektedir. Bu sayede çevrimiçi ortamlar tasarlanırken öğretim elemanlarının öğrencileri öğrenme ortamına çekmesi için öneriler sunulabilir. Bu çalışma öğretim elemanlarına, öğretim yöntemi ve uygulamalarını belirlerken öğrencilerin aidiyet hissi oluşturmasına imkân sunacak etkinlikler oluşturması konusunda bilgilendirici olabilir. Bunun yanı sıra öğretim hizmeti veren Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkez’lerinde (UZEM) öğretimi planlarken oryantasyon hizmetleri gibi etkinlikler planlamaları adına farkındalık oluşturabilir. Ek olarak öğrencilerin görüşlerini dikkate alınarak bir öğrenme ortamı tasarlanması, etkileşimin sağlandığı arayüzlerin tasarımında dikkat edilecek noktalar hakkında fikir verebilir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi durum çalışması (case study) desenlerinden iç içe geçmiş tekli durum deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alındığı; durumların çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelendiği; duruma bağlı temaların tanımlandığı bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013; Cohen, Manion ve Marrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2015). İç içe geçmiş tekli durum deseni ise içerisinde tek bir analiz birimi bulunan durumun incelenmesi halinde kullanılmaktadır (Yin, 2015). Bu çalışmada analiz birimi bir uzaktan eğitim merkezidir. Araştırılan durum ise bu analiz biriminde, farklı programlara kayıtlı

öğrencilerin topluluk hissine etki eden faktörlerdir. Çalışmada farklı programlardan katılımcıların, topluluk hissini etkileyen faktörlerin keşfedilmesine ilişkin ifadeleri derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen bir UZEM'de 5 farklı uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme araştırmacının, daha önceki bilgilerine dayanarak ihtiyaç duydukları verileri sağlayacağına inandıkları bir örnekleme belirleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Maksimum çeşitlilik örneklemede ise amaç görel olarak küçük bir örnekleme oluşturmak ve bu örneklemede araştırma problemine taraf olabilecek bireyleri üst seviyede yansıtabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada farklı önlisans programlarından uzaktan eğitim öğrencileriyle daha zengin durumlar ele alınıp topluluk hissine etki eden ortak ya da paylaşılan faktörler anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu uzaktan eğitim programları İnternet ve Ağ Teknolojileri, Mekatronik, Elektrik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı önlisans programlarıdır.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

1.	Katılımcı	Kadın	Zeynep	Çocuk Gelişimi
2.	Katılımcı	Erkek	Ahmet	Mekatronik
3.	Katılımcı	Erkek	Cem	İnternet ve Ağ Teknolojileri
4.	Katılımcı	Kadın	Selin	Çocuk Gelişimi
5.	Katılımcı	Kadın	Gökçe	Yaşlı Bakımı
6.	Katılımcı	Kadın	Yaprak	İnternet ve Ağ Teknolojileri
7.	Katılımcı	Erkek	Özgür	İnternet ve Ağ Teknolojileri
8.	Katılımcı	Erkek	Metin	Elektrik
9.	Katılımcı	Erkek	Kaan	Elektrik
10.	Katılımcı	Erkek	Hakan	Elektrik
11.	Katılımcı	Kadın	Elif	Çocuk Gelişimi
12.	Katılımcı	Erkek	Fatih	Mekatronik
13.	Katılımcı	Kadın	İdil	Çocuk Gelişimi
14.	Katılımcı	Erkek	Kemal	Yaşlı bakımı
15.	Katılımcı	Erkek	Kerem	Elektrik

Katılımcılar 17-45 yaş aralığında olan; Elektrik bölümünden 4, Mekatronik bölümünden 2, İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümünden 3, Çocuk Gelişimi bölümünden 4 ve Yaşlı Bakımı bölümünden 2 olmak üzere toplam 15 kişidir. Elektrik bölümündeki katılımcılar temelde elektronik bilimi, bilgisayar bilimi, devre tasarımı, programlanabilir denetleyiciler, sistem analizi ve özel tasarımı motorlarla ilgili dersler almaktadırlar. Mekatronik bölümündeki katılımcılar temelde mekatronik ve bilgisayar bilimi, devre tasarımı ve analizi, analog ve sayısal elektronik, mikrodenetleyicilerle ilgili dersler almaktadırlar. İnternet ve Ağ Teknolojileri bölümündeki katılımcılar temelde bilgisayar bilimi, programlama, veri tabanı, internet ve işletim sistemleri bilgisi konusunda dersler almaktadırlar. Çocuk Gelişimi bölümündeki katılımcılar temelde gelişim ve davranış bilimleri, özel eğitim, çocuk sağlığı ve hastalıkları, çocuk hakları, aile eğitimi ve rehberlik ile ilgili dersler almaktadırlar. Yaşlı bakımı bölümündeki katılımcılar temelde yaşlı bakımı ilke ve uygulamaları, anatomi, fizyoloji, gelişim ve davranış bilimleri, aile planlaması ve cinsel eğitim, romatolojik ve nörolojik hastalıklar, halk sağlığı, evde bakım hizmetleri, fiziksel ve sosyal rehabilitasyon, beslenme, yaşam sonu bakım ile ilgili dersler

almaktadırlar. Tüm önlisans bölüm öğrencileri, ilgili Uzaktan Eğitim Programından mezun olmak için Endüstriye Dayalı Eğitimlerini (STAJ) tamamlamak zorundadırlar.

Katılımcılar bu programlara kayıtlı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun ilgili programların son sınıf öğrencilerinden seçilmesinin temel nedeni; öğrencilerin sistem arayüzüne aşina olmalarıdır. Bu sayede sistem arayüzüne acemi olmaktan kaynaklanan birtakım sorunların en aza indirilmiş olacağı ve bulguların sistem acemiliğinden etkilenmesinin önüne geçileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrenciler en az bir yıl uzaktan eğitim deneyimine sahip farklı önlisans programındandırlar.

Bu programlarda öğrenciler web temelli öğrenme faaliyetlerine katılarak öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Programda bulunan dersler eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan aktiviteler ile yürütülmektedir. Öğrencilere her bir ders için haftalık olarak okuma metinleri ve etkileşimli öğrenme içerikleri sunulmaktadır. Öğrenciler öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) üzerinden okuma metinlerine ve etkileşimli öğrenme içeriklerine erişmektedirler. Mevcut ÖYS’de birden fazla öğrenci aynı zamanda bir sanal sınıfta bulunarak birlikte eğitim alabilir ve etkileşimde bulunabilirler. ÖYS’nin ara yüzünden kayıtlı olunan programın ders içeriklerine ve ders materyallerine ulaşmanın yanı sıra ödev, sınav ve danışman bilgilerini görüntülenebilir. Bu ara yüz aracılığıyla öğrenci işlerine dilekçe gönderilebilir ve kullanıcıların sisteme yüklediklerini diğer kullanıcılar bilgisayarlara indirebilir. Tüm bunlara ek olarak kullanıcı sınav sonuçlarını ve not dökümünü görebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular her ne kadar önceden hazırlanmış olsada görüşme sırasında yeni sorular eklenebilir ve katılımcının önemli gördüğü konuları araştırmacıya keşfetme şansı sunar (Longhurst, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı göz önünde bulundurulup bir alan uzmanının görüşü alınarak geliştirilmiştir. Daha sonra başka bir alan uzmanı ile dil uzmanı tarafından incelenen görüşme soruları gözden geçirilerek düzeltilmiştir. Ardından görüşme formu sorularının amacına hizmet edip etmediği test etmek için bir ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Özdemir, 2010). Veriler, Cresswell’in (2013) beş aşamalı veri analizi prosedürü takip edilerek, bir bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmiştir. İlk olarak, analiz için verilerin tamamı transkript edilmiş ve düzenlenmiştir. Genel bir anlam elde etmek için transkript birkaç kez okunmuş ve notlar alınmıştır. Veriler kavramsallaştırılmış ve kavramsallaştırılan veriler dikkate alınarak, temalar formüle edilmiştir. Ardından temalar birlikte yorumlanmıştır. Son olarak, yorumların daha net ve okuyucu dostu olması için veriler metinler ve tablolarla gösterilmiştir. Belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilen bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini etkileyen yedi tema tanımlanmıştır. Bu temalar bulgular bölümünde ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Çalışma grubunda katılımcıların ifadeleri paylaşılırken gizliliği sağlamak için kendi isimleri yerine değiştirilen isimleri kullanılmıştır (Bkz. Tablo 1). Ek olarak birebir alıntı olarak kullanılabilen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik araştırma sonuçlarının doğrulanabilirliği olarak tanımlanırken; güvenilirlik, çalışma tasarımının farklı çalışmalarda tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir (Gibbs, 2007). Bu çerçevede çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler nicel araştırmalarda kabul gören geçerlik ve güvenilirlik kavramlarıyla değil doğrulanabilirlik kavramıyla ifade edilebilir. Bu çerçevede; iç geçerlik için güvenilirlik, dış geçerlik için aktarılabilirlik, iç güvenilirlik için tutarlılık, dış güvenilirlik için teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985).

Çalışmada geçerlik için araştırmacı, katılımcıların görüşlerini olduğu gibi ve yansız olarak değerlendirmeye çalışmış; yanlış anlaşılmalara önüne geçilmesi adına araştırmacı görüşmelerde olabildiğince katılımcı teyidini sağlamaya çalışmış ve bu yönde sorular sormuştur (Bunu mu ifade etmek istediniz?, vb). Güvenilirliği sağlamak için araştırmacı veri kaynaklarıyla uzun süre etkileşim içinde olmuştur. Aktarılabilirlik için, çalışma detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma bulgularının yanı sıra örnekleme ilişkin ayrıntılı bir anlatıma yer verilmiştir.

Nitel araştırmada güvenilirlik gözlenen durum ile ilgili, farklı gözlemciler ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda elde edilen sonuçların ilişkilendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu noktada elde edilen verilerin bütün olarak ele alınabilmesi ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi adına meslektaş teyidine başvurulmuştur. Meslektaş teyidinde, bilgisayar programıyla raporlanan veriler bir alan uzmanı tarafından incelemiş ve verilerin analizi sonucunda tanımlanan kavramlara son hali verilmiştir. Tutarlılık için yöntem, veri toplama ve analizler detaylı olarak verilmeye çalışılmıştır. Yine katılımcılardan doğrudan aktarmalar bulgularda paylaşılmıştır. Bu önlemlere ek olarak görüşmelerde katılımcılar; çalışmanın amacı, verilerin güvenliği, kimliklerinin gizliliği ve toplanan verilerin yalnızca ilgili araştırma için kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Ek olarak bulgular aynı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu sayede verilerin eksik veya yanlış olma ihtimalinin büyük ölçüde önüne geçilmiştir. Katılımcıların izniyle kaydedilen görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve tamamı transkript edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma sorusunu cevaplayacak şekilde paylaşılmıştır. Elde edilen veriler bir bilgisayar programı yardımıyla düzenlenmiştir. Daha sonra içerik analizi ile incelenen veriler kavramlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkılarak 7 tema tanımlanmıştır. Bu temalar öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon şeklindedir. Bu temalar ve temalara yönelik kavramlar Tablo 2’de ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Topluluk Hissini Etkileyen Faktörler

Temalar	İlgili Kavramlar
Öğretim Elemanı	Öğretim elemanı tutum ve davranışları
	Geri bildirim verme
	Öğretim elemanının özveri ve ilgisi
Öğrenci Özellikleri	Uygun öğretim stratejisi belirleme
	Öğrenme stilleri
Öğretim Tasarımı	Öğrenci beklenti ve inançları
	Materyal tasarımı
Öğretim Yöntemleri	Ortam tasarımı
	Etkileşime dayalı yöntemler kullanma
İletişim	Bireylere görev ve sorumluluklar verme
	Sosyal medya kullanımı
Oryantasyon	Sistem üzerinden mesaj veya e-posta gönderimi
İşbirliği	Sisteme yönelik oryantasyon
	Grup çalışmaları

Tablo 2’de her bir temanın altında görüşmeler neticesinde elde edilen kavramlara yer verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissinin oluşturulması ve sürdürülmesinde katılımcıların, öğretim elemanının tutum ve davranışlarından etkilendiği sıkça vurgulanmıştır. Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak tanımlanan temaları destekleyen ifadeler ilgili tema altında paylaşılmıştır.

Öğretim Elemanı

Öğretim Elemanı temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, dört kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar; öğretim elemanı tutum ve davranışları, geri bildirim verme, öğretim elemanının özveri ve ilgisi, uygun öğretim stratejisi belirleme şeklindedir.

I. Öğretim elemanı tutum ve davranışları

Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak tanımlanan Öğretim elemanı tutum ve davranışlarının önemine ilişkin Cem’in ifadesi aşağıdaki gibidir:

(Topluluk hissi oluşturamamda) Canlı ders yapan hocalarımız en büyük etken oldu; çünkü karşınızdaki kişi size ne kadar sıcakkanlı davranıyorsa derse o kadar çok çekiyor.

Cem’in açıklamasından öğretim elemanı tavır ve davranışlarının topluluk hissinin arttırmada, dersi dinleme ve derse katılımı önemli olduğu söylenebilir. Yine farklı katılımcılar (Ahmet, Hakan, Elif ve Gökçe) öğretim elemanının yaklaşımının topluluk hissinin sağladığı önemine, benzer ifadelerle değinmiştir.

II. Geri bildirim verme

Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak tanımlanan geri bildirim verme ve öğrenciye takip edildiğini hissettirmenin önemine ilişkin Elif’in ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bu zamana kadar hocalarıma yazdığım tüm mesajlarda geri dönüş oldu... Biz kendi öğrencilerimize geri dönüt verince değer verdiklerini hissediyorlar aynı şekilde benim hocam bana geri dönüt verdiğinde ben kendimi dikkate alınmış, değer verilmiş hissediyorum.

Elif, öğrenme sürecinde öğretim elemanına yazdığı tüm e-posta ve mesajlarına cevap verildiğini; bu durumun kendisini iyi hissetmesine ve motivasyonunun artmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Farklı katılımcılar (Ahmet ve Elif) öğretim elemanının tüm sorularına cevap verdiğini ve bu sayede kendini gerçek bir öğrenme ortamının parçasıymış gibi hissettiğini böylece öğrenme sürecinde topluluk hissini artmasında etkili bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

III. Öğretim elemanının özveri ve ilgisi

Öğretim elemanının özveri ve ilgisinin topluluk hissini sağlamadaki önemine farklı katılımcılar değinmiştir. Elif'in öğretim elemanının özverili ve ilgili olmasının etkisine yönelik ifadesi aşağıdaki gibidir.

Ders veren tüm hocalarımızın bize aşırı güven ve destek vermesi (etkili) oldu. (ÖYS hakkında) Bize bilgi verilmesi bana güven verdi. Hocalarımız özellikle canlı derslerin sonunda bizim sorularımıza da zaman ayırıyor. Sorularımızı sorduğumuz zaman ne yapmamız gerektiğini, ders içerikleriyle olsun ya da o anki işlediğimiz konuyla olsun mutlaka bize yardımcı olunuyor.

Yaprak ve Elif'in görüşleri incelendiğinde topluluk hissini sağlanması ve devam ettirilmesinde, öğretim elemanının verdiği güvenin etkili olduğunu ve kendilerini değerli hissetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

IV. Uygun öğretim stratejisi belirleme

Uygun öğretim stratejisi belirleme kavramı, öğretim elemanının çevrimiçi derslerde kullandığı etkinlikler ve stratejilerle ilgilidir. Örneğin Ahmet:

(Hoca) videosunda öyle bir yaptı ki şöyle sanki biz ordaymışız gibi onu izliyormuşçasına aynı sınıftaymışçasına; aynı sorular, kafamıza takılmışta sormuş gibi örnekler verdi. O örnekleri cevapladı. Hatta tekrardan 2-3 örnek de anlattı. Yani ders öyle güzel oldu ki videoyu böyle sanki tekrar tekrar dinleseniz hiç sıkılmıyorsunuz.

Ahmet'in ifadelerine bakıldığında, öğretim elemanının ders sürecinde kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesinin ve bu doğrultuda öğretme stratejisi belirlemesinin öğrencinin topluluk ve aidiyet duygusu üzerindeki önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb. araçlara ders anlatıyormuş gibi değil, karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir. Selin, öğretim elemanlarının eş zamanlı olmayan içeriklerde verilen ders anlatım videosu ve sunumunu, eş zamanlı öğrenme ortamlarında tekrarlamak yerine, sohbet havasının hâkim olduğu bir öğrenme ortamı önermiştir. Selin'in ifadelerinden öğrenme ortamında kullanılacak örneklerin ve materyallerin çeşitlenmesinin ise topluluk hissine katkı sağlayabileceği çıkarılmıştır. Selin'in yanıtının Ahmet'in ifadeleriyle benzer olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin, öğretim elemanlarından uzaktan eğitimin atmosferine uygun öğretim stratejisi seçmeleri konusunda beklentilere sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrenci Özellikleri

Tablo 2’de belirtilen uzaktan eğitimde öğrencilerin topluluk hissini etkileyen faktörler arasında tanımlanan temalardan ikincisi ise öğrenci özellikleri olmuştur. Öğrenci özellikleri temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar öğrenme stilleri ile öğrenci beklenti ve inançları şeklindedir. Bazı katılımcı ifadelerinden çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artırılmasında bireysel özelliklerin ve öğrenme tercihlerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Öğrenme stilleri

Öğrenme stilleri kavramı öğrencilerin öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Örneğin Elif öğrenmesinde ve katılıma yönelik istekli olmasında kendi öğrenme stiline etkili olabileceğini belirtmiştir. Kendisi dinleyerek öğrendiğini dolayısıyla görsel ve işitsel öğrenme desteği sağlayan canlı derslerin (sanal sınıf oturumlarının) cazip geldiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler topluluk hissi faktörlerinden ihtiyaçların karşılanması ile ilgili olup, öğrencinin ihtiyacı sağlandığı içinde topluluk hissini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Fatih, akademik başarısının artması veya azalması halinde kendini sorguladığını, öğrenmede esas olanın bireyin gayreti olduğunu ve kendisini bir topluluğa ait hissetmesinin veya katılmama isteğinin bireysel özelliğiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Elif’e çevrimiçi ortamlarda gerçek bir sınıf atmosferi oluşturulması ve kendisini o sınıfın bir parçasıymış gibi hissedebilmesi için neler önerdiği sorulmuştur. Elif ise çevrimiçi ortamlarda ders aktivitelerine katılırken kendisini öğrenme ortamına ait hissettiğini ve öğrenme ortamına bu duyguyla katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum Elif’in birey olarak topluluk hissini yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

II. Öğrenci beklenti ve inançları

Öğrenme beklentisi ve öğrenme inançları kavramı, öğrencinin öğretim elemanı ve sistemden beklentileri ile öğrencinin birtakım inançlarını içermektedir. Örneğin Elif’in beklentisi kendisine dönüt verilmesi ve farklı öğrenme etkinliklerinin sunulmasıdır. Bu beklentileri sağlandığında ise kendisini değerli hissettiğini böylece öğretim elemanı ile bir bağ kurduğuna inandığını ifade etmektedir. Öğrencinin, öğretim elemanı ile öğrenme sürecinde bağ kurabilmesi ise topluluk hissini etkileyebilir.

Katılımcıların bazıları ise uzaktan eğitimde, örgün eğitimdeki gibi bir öğrenme atmosferinin ve topluluk hissini oluşturulamayacağına inandığı ifade etmiştir. Örneğin İdil, çevrimiçi ortamların örgün öğrenme ortamlarıyla benzer bir atmosfere sahip olamayacağını bu nedenle uzaktan eğitimden beklentisinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Öğretim Tasarımı

Tanımlanan öğretim tasarımı belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerinin giderilmesi amacıyla öğrenme araç ve sistemlerinin düzenlenmesini içermektedir. Öğretim tasarımı temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar materyal ve ortam tasarımı şeklindedir. Katılımcıların ifadeleri incelenecek olursa öğretim elemanlarından farklı materyal sunmalarına yönelik beklentilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda öğrencilerin ifadelerine, ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Materyal tasarımı

Bu kavram öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde, ilgi çekici ve farklı öğretim gereçlerinin kullanılmasını içermektedir. İdil, çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak için öğrencinin ilgisini çekmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin ilgisini çekmek için ise farklı materyallerin kullanılması ve içeriğe ilişkin verilen örneklerin çeşitlendirilmesini önermiştir.

II. Ortam tasarımı

Öğrenciler eşzamanlı ders ortamlarının daha az kişiyle yapılması ve bu sayede daha çok soru sorma imkânı sunulması şeklinde tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ahmet çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artırması için eşzamanlı ders sürecinin yeniden yapılandırılabilirliğini ifade etmiş ve bu yöndeki beklentilerini paylaşmıştır. Ahmet yaklaşık 14 haftadan oluşan öğrenme sürecinin ise konuları ilişkilendirilerek sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada ise öğrencilerin paylaşım yapmasına fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Böylece öğrenciler bilgileri anlamlandırmış ve öğrencilerin motivasyonları sağlanmış olacaktır.

Elif, öğrencilerin canlı ders sürecinde sorun yaşadığı durumların ise daha çok ara yüzle ve kalabalık oturumlarla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Söz konusu sorunlara örnekler sunmuş ve canlı derslerde soru sorma imkânını kullanmadaki sınırlılıkların olduğunu eklemiştir. Nitekim kalabalık canlı ders oturumlarında öğrencilerin soru sorduklarında, sorulan sorunun öğretim elemanı tarafından takip edilememesi, dolayısıyla cevapsız kalma ihtimali yüksektir. Öğrencilerin sorularına cevap alamaması ise motivasyonlarını düşürmekle beraber bilgiyi yapılandırmasında sorun yaşamasına neden olabilmektedir. Yaprak çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artırması için canlı ders boyunca öğretim elemanlarının derse odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Aksi halde dersi takip ederken psikolojik olarak kopmalar yaşadığını örnek olay üzerinden aktarmıştır. Bu durum öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecine adapte etmelerinde öğretim elemanının önemini göstermiştir.

Öğretim Yöntemleri

Tanımlanan öğretim yöntemleri öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri göz önünde bulundurularak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesini içermektedir. Öğretim yöntemleri temasına yönelik katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar etkileşime fırsat sunan farklı öğretim yöntemleri kullanımı, bireylerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve ders içi uygulamaların artırılmasına yöneliktir. Etkileşime dayalı öğretim yöntemi kullanımı; öğretim etkinliklerinin düzenlenmesini, öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçme ve katkı sağlamalarına olanak sunmayı içermektedir. Öğretim yöntemlerine ilişkin tanımlanan ikinci kavram bireylere görev ve sorumluluklar vermedir. Katılımcıların ifadeleri incelenecek olursa öğrencilerin bireysel görevlerle sürece dâhil edilmesi kendilerini öğrenme ortamına ait hissetmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu kavramlara yönelik öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Etkileşime dayalı öğretim yöntemleri kullanımı

Bu kavram öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçmeye ve katkı sağlamalarına olanak sunmayı içermektedir. Elif'in uzaktan eğitimde

topluluk hissini arttırma ve öğrencinin ilgisini çekmek için hangi öğretim yöntemi kullanılabilceğine yönelik önerisi aşağıdaki gibidir:

Bizim de görüntülü bir sistemle, canlı bir şekilde katılma ihtimalimiz olsa da hocamız söylese biz uygulasak. Bakalım nasıl olur diye düşünüyordum. Bununla karşılaştığımda çok sevindim.

Elif, çevrimiçi yapılan canlı derslere görüntülü olarak bağlanıp, uygulamalar yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu sayede birey öğrenme ortamına hem dahil olabilir hem katkı sağlayabilmektedir. Zeynep çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak için öğretim elemanıya, canlı derslerin dışında, belli periyodlarla sohbet ortamının oluşturulabilmesini önermiştir. Bu sayede canlı derslerde zaman kısıtlılığı sebebiyle sorulamayan sorular cevaplandırılabilir. Ahmet, Kaan ve İdil’de, Zeynep’e benzer şekilde çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini arttırmak ve öğrencinin ilgisini çekmek için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılabilceğini ifade etmiştir. Bu sayede dersin ilgiyle takip edilebileceğini eklemiştir.

II. Bireylere görev ve sorumluluklar verme

Bireylere görev ve sorumluluklar verme kavramı öğrencilerin, öğretim elemanın verdiği ödev ve projelerle aktif tutulma beklentilerini içermektedir. Gökçe çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi ve katılımın artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin aktif tutulabilmesi için ise ödevler verilmesi gerektiğini böylece bireysel sorumluluk hissini oluşturularak ortama dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Elid, Gökçe gibi çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini artması için bireylerin aktif tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun içinde araştırma ödevlerinin daha fazla verilip, öğrenciye sorumluluk hissini aşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğrencinin kendisini ortama ait hissedeceğini eklemiştir. Öğrencinin kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesi ise topluluk hissini olumlu yönde etkileyecek bir faktördür. Elif, aksi halde öğrencilerin gerek katılımının gerek kendisini öğrenme ortamının bir parçasıymış gibi hissetmesinin zor olacağını ifade etmiştir.

İletişim

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin öğretim elemanıya sistem üzerinden mesaj atarak veya e-posta yoluyla iletişime geçtikleri, diğer öğrencilerle ise sosyal medya veya whatsapp aracılığıyla iletişime geçmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcı cevaplarından yola çıkarak bireylerin, öğrenme ortamına katılımında daha az çekimser davrandıkları ve öğrenme ortamlarında etkileşimin arttırılmasıyla topluluk hissini arttırılabileceği görülmüştür. İletişim temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak, iki kavram tanımlanmıştır. Bu kavramlar; sosyal medya kullanımı ile sistem üzerinden veya e-posta yoluyla mesaj şeklinde ifade edilmiştir. Bu kavramlara yönelik öğrencilerin ifadelerine ilgili başlıklar altında yer verilmiştir.

I. Sosyal medya kullanımı

İletişim temasına ilişkin sosyal medya kullanımı; öğrencilerin iletişime geçerken sistemi kullanmak yerine, sosyal medyayı tercih etmesi üzerine tanımlanmıştır. Katılımcılara diğer öğrencilerle ve öğretim elemanıya iletişime nasıl geçtikleri sorulmuştur. Cem diğer öğrencilerle sosyal medya üzerinden açtıkları bir grup aracılığıyla tanıştığını, daha sonra birbirleriyle cep telefonu numaralarını paylaştıklarını belirtmiştir. Cep telefonlarıyla oluşturdukları whatsapp grubunda çok rahat paylaşım

yaptıklarını ve merak ettiği durumları sorabildiğini ifade etmiştir. Cem ile benzer paylaşımı yapan birçok katılımcı söz konusudur. Bunlardan biri de Kaan'dır. Kaan iletişimde sosyal medya kullandığını, sınıfın tamamının ekli olduğu whatsapp grubunu aktif olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sayede sınıf arkadaşlarıyla oldukça kaynaştıklarını paylaşmıştır.

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin kendi aralarında sosyal medya aracılığıyla oluşturdukları bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Dikkat çeken bir diğer durum ise katılımcıların bu öğrenme ortamına aidiyet hislerinin ve paylaşım yapma eğilimlerinin sistemdeki durumlarına nazaran daha fazla olduğudur. Bu durum katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak öğrencilerin topluluk hissini, öğrenme ortamlarında öğrenciler dışında birileri olmadığı zaman daha yüksek olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

II. Sistem üzerinden veya e-posta yoluyla mesaj

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğretim elemanı ile sistem üzerinden mesaj atarak veya e-posta yoluyla iletişime geçtikleri görülmüştür. Yaprak, sistem üzerinden veya e-posta yoluyla iletişime geçme nedenini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir.

Mesela hoca ders anlatıyor bazı yerlere takılı kalıyorum. Direkt ya da bir kişi araya giriyor. Araya girdiği zaman ben anlamıyorum. Mesaj olarak yazdığım zaman hoca mesajları görüp tekrar edebiliyor.

Yaprak canlı derslerde birçok kişi aynı anda soru sormaya çalıştığı için sormak istediklerini soramadığını veya soru sorduğunda fark edilmediği için öğretim elemanına sorularını sistem üzerinden mesaj atarak iletmediğini belirtmiştir. Öğretim elemanı ile iletişimin sağlanması bilginin doğru inşası ve geri bildirim almada katkı sağlamaktadır. Katılımcıların, diğer öğrencilerle iletişimde neden sistem üzerinden mesaj atmayı tercih etmedikleri sorulmuştur. Örneğin Yaprak'ın bu soruya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Şimdi şey bazı şekillerde hocaya soru soramıyorsun ya da arkadaşlar farklı muhabbete giriyor. Dalga geçme amaçlı laf falan dalaşına giriyoruz. Sosyal medyada daha rahat oluyoruz. Hocanın karşısında hal hareket konusunda konuşma konusunda daha dikkatli oluyoruz. Ciddi olmaya çalışıyoruz. Sosyal medya daha rahat daha samimi oluyor.

Yaprak diğer öğrencilerle daha samimi bir ortam kurduklarını, bu samimiyetin etkisiyle, ortamda diğer öğrencilerle yönelik tavırlarında dikkatli olma çabası gütmediklerini ifade etmiştir. Böylesi bir ortamda öğretim elemanının dâhil olması ise daha dikkatli davranmaya ve kullandıkları ifadeleri kontrol etmeye ittiğini paylaşmıştır. Kaan, Yaprak'a benzer ifadelerine ek olarak, diğer öğrencilerle olan paylaşımlarının gerek öğretim elemanı gerek sistem yöneticileri tarafından görülmesinden rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin öğretim elemanı ile sorunlar yaşamalarını, bu derslere yönelik paylaşımlarının da öğretim elemanı tarafından görülmesini istememelerini sistemi tercih etmemelerinde önemli sebepler olarak belirtilmiştir. Özgür ise sistem ara yüzünü çok karışık bulduğu için etkileşimde sistemi tercih etmediğini belirtmiştir. Öneri olarak ise sistemin tasarımında güncellemeler yapılabileceğini ifade etmiştir.

Oryantasyon

Çalışmada oryantasyon, uzaktan eğitime yeni başlayan öğrencilerin sistemin gerektirdiği tutum ve bilgileri edinmeleri, düşünsel becerileri kazanmaları, öğrenme ortamına aidiyet hissini oluşması ve bu sayede uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamalarını kapsar. Katılımcılarla yapılan görüşmeler,

öğrencilerin topluluk hissi oluşturması ve ortama ait hissetmeleri için gerek sisteme yönelik oryantasyon yapılması gerektiğini göstermiştir. Oryantasyon temasına yönelik, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak tanımlanan kavram sisteme yönelik oryantasyon kavramıdır.

I. Sisteme yönelik oryantasyon

Yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların sisteme katılmak istememe ve motivasyonunun düşmesinde etkili olan durumlardan birisinin de sistemi tanımamaları olduğu görülmüştür. Sisteme yönelik oryantasyon öğrenciye, öğrenme sürecinde kullanılacak ÖYS sistemi ve bu sistemin olanaklarını tanıtmakla ilgilidir. Öğrenciye ÖYS sisteminde hangi bilgiye nasıl ve nereden ulaşılabileceğinin açıklanması, iletişim imkanlarının tanıtılması, öğrencinin sistem içerisindeki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirmeler yapılması sisteme yönelik oryantasyon kapsamında yer almaktadır. Sisteme yönelik oryantasyona ilişkin katılımcı ifadeleri incelenecek olursa, Metin'in bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Sınavlar hakkında bir video var o videoyu dinleyerek o sınav hakkında herhangi bir bilgimiz oluyor, yani yabancılık çekmiyoruz öğreniyoruz. Öğretmenlerimiz ödev verdiği zaman böyle bir video atılırsa; yani şunu şuradan yapın, şunu şuradan yapın diye herhangi bir zorluk çekmez diye düşünüyorum.

Mevcut uzaktan eğitim sisteminde ara sınavların çevrimiçi olarak ÖYS sisteminden yapıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin sınav sürecine nasıl dahil olacağı ve sınavı nasıl tamamlayacağına dair ayrıntılı bir bilgilendirme videosu hazırlanmıştır. Öğrenciler bu video sayesinde ara sınavlarını sorunsuz tamamlamaktadırlar. Metin, ara sınavlara yönelik yapılan uygulamalı bilgilendirme videosuna benzer, gerek iletişim seçeneklerini tanıtmada gerekse ödevlerin nasıl sisteme yükleneceğine dair videoların yapılmasının sisteme dahil olmada etkili olacağını ifade etmiştir.

İşbirliği

Çalışmada tanımlanan işbirliği teması çevrimiçi ortamlarda bir grup öğrencinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını içerir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğrencilerin topluluk hissini oluşturulması ve sürdürülmesi için öğrenciler arasında işbirliğinin yapılmasına destek sağlayabilir. Örneğin Elektrik bölümünden olan Kaan, işbirliği konusunda aşağıdaki ifadeleri paylaşmıştır:

Şimdi sınıftaki diğer arkadaşların hemen hemen hepsi elektrikle ilgili bir şeyleri bildikleri için bir tartışma grubu oluşturduğumuzda (whatsaptan) herkes bir şeye cevap verebiliyor. Verdiği için yani bu ortamlarda sorularımıza daha net cevaplar bulabiliyoruz. Çünkü herkes bir şey biliyor. Kimisi işte santralde çalışıyor onla ilgili sıkıntı olunca onu o arkadaş anlatıyor, bir arkadaşımızda çoklu otomasyon biliyor, bir arkadaşımız çok iyi scada biliyor mesela genelde hepsi farklı meslek gruplarında olduğu için öyle her şeyimizi çok rahat konuşur herkeste bir şeyler bildiği için paylaşıyoruz.

Kaan, çevrimiçi ortamlarda işbirliği halinde çalışmanın önemini örnek olayı anlatarak paylaşmıştır. Kaan, işbirliği sayesinde eksikliklerini diğer öğrencilerden temin etmenin yanı sıra diğer öğrencilerin bilmediği noktalarda kendisinin destek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı meslek gruplarının kendi alanlarında daha net bilgi verdiklerini bu sayede takıldıkları soruların cevabını daha kolay aldıklarını belirtmiştir. Kaan'ın ifadelerinden dikkat çeken bir diğer husus ise diğer öğrencilerle yapılan işbirliği ortamında sorularını daha rahat sorabildiği ve onlara bireysel katkı sağlayabilmesidir. Öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve bireysel katkı sağlaması da topluluk hissini geliştirmektedir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak işbirliği temasına yönelik olarak grup çalışmaları kavramı tanımlanmıştır.

I. Grup çalışmaları

Katılımcılara uzaktan eğitimde topluluk hissini arttırmada ve gerçek bir sınıf atmosferi oluşturmada işbirliğinin etkisi sorulmuştur. Katılımcılardan Gökçe, Yaprak ve Elif topluluk hissini ve gerçek bir sınıf atmosferi oluşturmak için grup çalışmaları ve işbirlikli aktiviteler yapılması gerektiğini paylaşmıştır. Grup çalışmaları katılımcıların deneyimlerini paylaşarak, içeriklere ilişkin yeni bakış açıları edinmelerine katkı sunabilmektedir. Yaprak, topluluk hissini arttırmak ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak için grup ödevlerinin yapılabileceğini önermiştir. Böylece öğrenme ortamındaki öğrenciler birbirlerinin eksikliklerini tamamlamış ve ortak bir ürün ortaya koymuş olabilirler.

Yani grup çalışması gibi bir çalışma yapılabilir. Hocalar, arkadaşları gruplandırabilir bu şekilde iletişime geçemediğimiz arkadaşlarla da iletişime geçebiliriz. O şekilde daha güzel olabilir.

Gökçe, Yaprak ile benzer önerileri sunmuş ve gerek öğretim elemanı ile gerek diğer öğrencilerle iletişim kurmada katkısının olacağını eklemiştir. Böyle bir durumda ise öğrenme sürecinin daha iyi geçeceğini belirtmiştir.

Tartışma

Bir uzaktan eğitim sisteminin başarılı olması için öğrencilerin kendilerini bir topluluğun parçası olarak hissetmeleri önemlidir (Valentine, 2002). Ancak mevcut teknoloji, çevrimiçi topluluklarda katılımcıların birbirleriyle bağ kurmalarında destekleyici olmaktan ziyade bir bariyer olmaktadır (Liu, Magjuka, Bonk ve Lee, 2007). Bu nedenle çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissine etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissine etki eden yedi faktör tanımlanmıştır. Bu faktörler öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon şeklindedir.

Çalışma bulguları topluluk hissine etki eden faktörlerin paylaşıldığı diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Haar, 2018 ; Luo, Zhang ve Qi, 2017; McMillan ve Chavis, 1986; Randolph ve Crawford, 2013; Rovai, 2002). Bu çalışmalarda paylaşılan topluluk hissine etki eden faktörlere ek olarak bu çalışmada oryantasyon faktörü paylaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar; bir çevrimiçi öğrenme topluluğu tasarlamada, topluluk hissine etki eden unsurların farklı seviyelerde sağlanması ve bu unsurların dikkate alındığı bir öğretim planının benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim Elemanı

Katılımcılara göre öğretim elemanı tutum ve davranışlarının pozitif olduğu durumların etkileşim sağlama, katkı sunma, dersi dinleme ve derse katılımı önemlidir. Bu durum öğretim elemanının tutum ve davranışlarının anlayışlı ve yapıcı olduğu durumlarda topluluk hissini arttırdığı aksi durumlarda ise topluluk hissini azalttığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğretim elemanları, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda bir topluluk duygusu geliştirmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Berry, 2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretim elemanının öğrenciye karşı nazik ve saygılı olması (Randolph ve Crawford, 2013), geri bildirim verilmesi (Marquois-Ogez ve Bothorel, 2006), etkili öğretim tasarımı ve öğretim yöntemi kullanması (Shea, 2006) öğrencilerin topluluk hissini arttırmada önemli olduğu görülmüştür. Çünkü çevrimiçi ortamlarda geri bildirim verilmesi, öğrencinin kendisini

değerli hissetmesini sağlar (Marquois-Ogez ve Bothorel, 2006). Bu sayede öğrencinin derse katılımı ve topluluk hissini arttıracaktır düşünülmektedir.

Öğrencilerin ilgisini çekmek ve topluluk duygusunu geliştirmek için gösterilen faktörler arasında; tartışmalara odaklanan ve yönlendiren, görüşlerin açık ifadesini teşvik eden, iletişim ve geri bildirim veren ve iletişim kurma fırsatı veren öğretim elemanları bulunmaktadır (Haar, 2018). Öğretim elemanının ders sürecinde kendisini öğrenme ortamına ait hissetmesinin ve bu doğrultuda öğretim stratejisi belirlemesinin öğrencinin öğrenme süreci için etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretim elemanının çevrimiçi ders sürecinde içeriği sunmanın ötesinde kendisini kamera vb. araçlara ders anlatıyormuş gibi değil de karşısında öğrencilerin olduğunu hissedip, bu his ve inanç doğrultusunda dersi sürdürmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanının eş zamanlı olmayan içerikte paylaştığı bilgileri, canlı dersler ve eş zamanlı etkileşimlerde aynen sunarsa, bu durum öğrenme ortamlarına uygun bir öğretim stratejisi seçmediği şeklinde yorumlanabilir. Böylesi bir durum ise öğrencinin hem motivasyonunu hem de katılımını düşürebilir. Böyle bir durumun önüne geçmek için öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimin atmosferine uygun öğretim stratejisi seçmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretim elemanının etkili öğretim tasarımı ve öğretim yöntemi kullanması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırabilmesini ile yapılandırmasını kolaylaştırır ve böylece topluluk hissini oluşturmaya destek sağlar (Shea, 2006).

Öğrenci Özellikleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeler incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme stilleri farklılığı daha çok öğrenme kanalı tercihiyle ilgilidir. Ülgen (1997) öğrenme stili bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir (Akt. Çaycı ve Ünal, 2007). Rovai (2002) öğrenmenin her aşamasında öğretim elemanının, öğrenciye uygun ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim stili geliştirmesi gerektiğini; çünkü öğrenme stili uygunluğunun öğrencinin topluluk hissi geliştirmesinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Nitekim uzaktan eğitimde farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun olarak eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan içerikler aracılığıyla, öğrencilere materyal zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır (Kaya 2002; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010; İşman 2011).

Öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğrenme farklılıklarının ve buna bağlı olarak tercih ettikleri öğrenme ortamlarının farkında olmaları ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bu öğrenme stilleri farklılığını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Çaycı ve Ünal, 2007). Öğretim stili ve öğrenme aşamasının uyumlu olduğu öğrenme ortamlarında topluluk duygusunun güçlendiği görülür. Bu sebeple öğrenmenin her aşamasında öğretim elemanının uygun öğretim stili geliştirmesi gerekir. Eğer öğretim tarzı öğrenen bireye uygun değilse öğrenme süreci zarar görebilir Rovai (2002). Öğrenme stili uygunluğu bireyin öğrenme ihtiyacını gidermesinde yardımcı olabilir. Böylelikle topluluk hissini oluşturulması ve sürdürülmesi desteklenebilir (McMillan ve Chavis, 1986). Akyol ve Garrison (2014) öğrencilerin sosyal buradalıkları ile algılanan öğrenme ve memnuniyet arasında anlamlı ilişkiler bulunmuşlardır. Bireysel farklılıklara rağmen topluluk hissi oluşturmanın, bireylerin ilgisini çekmekte ve eğitime olan ilgilerini canlı kılmakta önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (İlgaz ve Aşkar, 2009).

Katılımcılar çevrimiçi ortamlara katılırken birtakım beklentilere sahiptirler. Bu beklentileri sağlandığında, kendilerini değerli hissettiklerini, böylece öğretim elemanı ile bir bağ kurduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencinin, öğretim elemanı ile öğrenme sürecinde bağ kurabilmesi ise topluluk hissini etkileyebilir. Bunun sağlanması için öğretim elemanları, örgün eğitimde hizmet veren

meslektaşlarının aksine birçok özel çaba göstermek zorundadır (Ribbe ve Bezanilla, 2013). Öğretim elemanlarının konuya hâkim olmanın yanı sıra, öğrencilerin muhtemel ihtiyaçlarını tahmin etmede ileri görüşlü olması gerekir (Ribbe ve Bezanilla, 2013). Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, örgün eğitimdeki gibi bir öğrenme atmosferinin ve topluluk hissinin uzaktan eğitimde oluşturulamayacağına inandıkları görülebilir.

Öğretim Tasarımı

Katılımcılar çevrimiçi ortamlarda topluluk hissinin sağlanması için öğrenme ortamının ve kullanılan materyallerin tasarımının önemine dikkat çekmiştir. Nitekim uzaktan eğitim merkezlerinin rolü, etkili uzaktan öğrenmede kilit husus olan öğrenci desteğine, etkileşim ve değerlendirme tekniklerine vurgu yaparak öğretimin tasarlanmasında ve sunulmasında ortaya çıkar (Markova, Glazkova ve Zaborova, 2017). Öğrencinin, öğrenmesinde çevrimiçi ortam tasarımı önemli bir faktördür (McInnerney ve Roberts, 2004). Bu ortamların öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmasıyla öğrenme sürecinde iletişim, güven ve işbirliği en etkili şekilde sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin topluluk hissi artırılabilir (Shea, 2006).

Katılımcılar, öğrencinin ilgisini çekmek için farklı materyallerin kullanılması ve içeriğe ilişkin verilen örneklerin çeşitlendirilmesini önermiştir. Bishop (2007) öğrencilerin mesajlarına geri bildirim verildiğinde, ödüller verilerek katılım pekiştirildiğinde, güvenilir kaynaklar ve materyaller paylaşıldığında, kaynak ve materyaller çeşitlendirildiğinde katılımın artacağını ifade eder. Bu nedenle çevrimiçi ortam tasarımı öğretim elemanı ile öğrenciler arasında sanal bir köprü olacak şekilde yapılmalıdır. Gerek mevcut çalışma gerek alanyazın gösterdi ki; çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciden beklenenler net bir şekilde belirtildiğinde (Mokoena, 2013), içerikleri sunumu ve ortam tasarımına dikkat edildiğinde memnuniyet ve başarının artması beklenir (Rovai, 2002).

Çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanırken sınıfların kalabalık olmamasına dikkat edilmesi gerekir. Çünkü daha küçük sınıflarda öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin arttığı ve kolaylaştığı görülür (Rovai, 2002). Buna ek olarak küçük sınıflarda, öğrenciler birbirini tanıma fırsatı bulurlar. Bu durum ise topluluk duygusunun oluşmasına ve katılımın artmasına katkı sağlar (Rovai, 2002; Mokoena, 2013).

Öğretim Yöntemleri

Çalışmada katılımcıların ifadeleri incelendiğinde topluluk hissinin sağlanması için uygun öğretim yöntemi seçiminin önemli olduğu görülmüştür. Çevrimiçi ortamlarda içerik, öğretim yöntemleri, iletişim ve öğrenci desteği öğrencilerin memnuniyeti için önem taşımaktadır. Çevrimiçi ortamlarda yaşanan sorunlar bazen teknolojiyle ilgili birtakım eksikliklerden kaynaklansa da daha çok kullanılan öğretim yöntemleri, yönetim veya öğrencilerle ilgili olabilmektedir. Nitekim ilgili alanyazın, öğretim elemanlarının, öğretim yöntemlerini uzaktan eğitim formatına uyarlamasına ihtiyaç duyulduğunu gösterir (Valentine, 2002). Çünkü öğrencilerin bilgisinin ve oluşturacağı öğrenme topluluklarının kalitesi, öğretim yöntemlerinin etkili kullanımına bağlıdır (Markova, Glazkova ve Zaborova, 2017).

Etkileşime dayalı öğretim yöntemi kullanımı, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve öğretim gereçlerinin kullanılmasında öğrencilerle etkileşime geçmeyi ve öğrencilerinde katkı sağlamalarına olanak sunmayı içerir. Randolph ve Crawford (2013) çalışmasında topluluk hissi faktörlerini dört başlık altında incelemiş ve bu başlıklardan ilkinin öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim olduğunu ifade etmiştir. Yine bir öğrenme ortamında topluluk hissinin sağlanmasında etkili tüm öğeler

etkileşimin sağlanmasına yöneliktir (Rovai, 2002). Çünkü etkileşime dayalı öğretim yöntemleri çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini oluşumuna destek sağlar (Shea, 2006). Bununla birlikte öğrenme ortamındaki bireylere görev ve sorumluluklar vererek, bireysel öğrenme etkinliklerini arttırarak ve öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunarak topluluk hissine katkı sağlanacaktır (Rovai, 2002). Bu ortamlarda uygun öğretim yöntemini belirlemede öğretim elemanlarına, yeni teknolojileri nasıl kullanacakları ve öğretim yöntemlerini uzaktan öğrenme ortamına nasıl adapte edecekleri konusunda kapsamlı eğitimler verilmelidir (Valentine, 2002; Markova, Glazkova ve Zaborova, 2017).

İletişim

Uzaktan eğitimde iletişim, bilginin inşası için çok önemlidir çünkü iletişim kurmak izalasyon duygusunu en aza indirerek başarılı bir çevrimiçi öğrenme ortamına olanak sağlar (McInnerney ve Roberts, 2004). Çevrimiçi öğrenme modellerine göre katılımcıların birbirleriyle iletişime geçmesi ve fikir paylaşması eğitimsel açıdan çok önemlidir; çünkü öğrencilerin aktif katılım sağlayarak fikirlerini paylaşmaları birbiriyle etkileşimi sağlar (Shea, 2006). Etkileşim ise bir öğrenme topluluğunun temel unsurları ve olmazsa olmazlarından biridir (Rovai, 2002). Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin üyelik duygusunu ve topluluk hissini önemli ölçüde güçlendirir (Luo, Zhang ve Qi, 2017).

Çevrimiçi ortamlarda, katılımcılar arasında iletişimin ağırlıklı olarak metin tabanlı olduğu görülür. Metin tabanlı öğrenme ortamları ise sosyalliği sınırlandırmakta ve iletişimi daha da zorlaştırmaktadır. Çünkü bu ortamlarda bireyler sosyal varlığını sadece mesaj gönderme gibi görünebilen aktiviteler sergileyerek gösterebilmektedir (Gunawardena, 1995). Bu metin tabanlı ve sözsüz iletişim zaman zaman bireylerin birbirlerini yanlış anlamalarına neden olabilir. Bu tür yanlış anlaşılmanın olduğu iletişim ortamındaki öğrenci sayısı arttıkça topluluk sorunlarına neden olabilir (Valentina, 2002).

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin diğer katılımcılarla iletişime geçmede mevcut ÖYS'i değil de daha çok sosyal medyayı kullandığı görülmüştür. Çalışma grubundaki katılımcılara bu durumun sebebi sorulduğunda ise öğrenme ortamlarında kendileri dışında katılımcıların (öğretim elemanı, sistem yöneticisi) olmasının, ÖYS üzerinden iletişime geçmelerini sınırladığı görülmüştür. Çünkü öğrenme ortamında başka katılımcıların olması, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımını düşürür (Baran ve Çağiltay, 2010).

Öğretim elemanları, öğrenciler ve destek personeli arasında iletişimin olmasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında, topluluk hissini geliştirmeye yardımcı olduğu farklı çalışmalarda da görülmüştür (McInnerney ve Roberts, 2004; Randolph ve Crawford, 2013; Rovai 2002; Sadera, Robertson, Song ve Midon, 2009; Shea, 2006). Bu ortamlarda bir dizi iletişim kuralları olmalı, öğrenci ve öğretim elemanları bu kurallara uymalıdır. Bu iletişim uygulamalarını kısa ve basit tutmak ise başarılı bir topluluk hissi oluşturmayı sağlayacaktır (McInnerney ve Roberts, 2004).

Oryantasyon

Oryantasyon uzaktan eğitime yeni başlayan öğrencilerin sistemin gerektirdiği tutum ve bilgileri edinmeleri, düşünsel becerileri kazanmaları, bu şekilde kendilerini önemli hissederek öğrenme ortamına aidiyet hissini oluşması ve uzaktan eğitim sistemine uyum sağlamalarını içerir (Bozarth, Chapman ve LaMonica, 2004).

Katılımcıların sisteme katılmak istememesi ve motivasyonunun düşmesinde etkili olan durumlardan birisinin de sistemi tanımamaları olduğu görülmüştür. Bu sebeple uzaktan eğitim programları sunan üniversitelerin uzaktan eğitimine devam edecek öğrenciler için uygun oryantasyon programları tasarlamaları gerektiği düşünülmektedir. Sisteme yönelik oryantasyon öğrenciye öğrenme sürecinde kullanılacak ÖYS sistemi ve bu sistemin olanaklarını tanıtmakla ilgilidir. Öğrenciye ÖYS sisteminde hangi bilgiye nasıl ve nereden ulaşabileceğinin açıklanması, iletişim imkânlarının tanıtılması, öğrencinin sistem içerisindeki sorumlulukları ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencinin öğrenme ortamına katılımının sağlanabilmesi için önemli olabilir. Bozarth, Chapman ve LaMonica (2004), uzaktan eğitime yeni başlayan öğrenciler için bir saatlik oryantasyonun tasarlandığı ve verildiği bir çalışma düzenlemişlerdir. Çalışmada öncelikle çevrimiçi öğrencilerin sorun yaşadıkları konular tespit edilmiş ve bir tasarım ekibi ihtiyaçları karşılamak için kapsamlı bir oryantasyon programı tasarlamıştır. Çalışmanın analiz sonuçları çevrimiçi öğrenme ortamlarında mutlaka oryantasyon yapılması gerektiğini göstermiştir. Aksi halde öğrenci, öğrenme ortamına yönelik bağlılığını sağlayamayabilir. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamları ve dersler için oryantasyon sağlamak; eğitsel ve sosyal etkileşimi kolaylaştırma, öğrenci katılımını artırma, sanal öğrenme topluluğuna ait olma duygusunu geliştirme ve öğrencilerin programa devam etmesini sağlamaya yardımcı olacaktır (Scagnoli, 2000; Derby ve Smith, 2004).

İşbirliği

Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim yönetim sistemleri sözsüz iletişimde sınırlıdır. Bu sebeple hatalı iletişim potansiyeline sahiptir (Gunawerdane, 1995). Hatalı iletişimlerin önüne geçmek için ise öğretim elemanları görev odaklı etkileşimleri kolaylaştırmalı ve hoşgörülü bildirimler vermelidir. Görev odaklı etkileşimler ise işbirliğini gerektirir. Uzaktan eğitimde işbirliği bir grup öğrencinin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını içerir. Katılımcılara göre, öğrencilerin topluluk hissi oluşturması için öğrenciler arasında işbirliğinin yapılması gerekmektedir. Bir işbirliğine dayalı öğrenme sürecine dâhil olmak, öğrenme topluluğunun temelini oluşturmanın önemli bir parçasıdır (Palloff ve Pratt, 2000; Akt. Valentine).

Çevrimiçi ortamlarda öğretim elemanları işbirlikli grup kurma ve devam ettirmede; grup görevinin öğretimsel amaçlarla ilgili olmasını sağlamalı, öğretimsel amaçlarla ilişkili bir yapı sağlamalı, amaçların yeterince gerçekleşip gerçekleşmediğini takip etmelidir (Rovai, 2002). Bu ortamlarda, küçük grup çalışmalarıyla bireysel öğrenme etkinliklerini arttırmada, öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına yardımcı olunması, topluluk hissine katkı sağlayacaktır. Bireysel konuşmalar yerine gruba bağlı konuşmalar yapma ve işbirlikli çalışmalarla öğrencilerin anlamlı bir şekilde meşgul edilmesi topluluk hissine katkı sağlar (Rovai, 2002). Nitekim Randolph ve Crawford (2013) topluluk hissini önemli faktörlerinden birinin de öğrenciler arasında işbirliği olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu nitel çalışmada genelleme amacı olmaksızın, durumu tanımlayıcı ve açıklayıcı olmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcıların görüşleri ve önerileri doğrultusunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissine etki eden 7 tema tanımlanmıştır. Bu temalar öğretim elemanı, öğrenci özellikleri, öğretim tasarımı, öğretim yöntemi, etkileşim, işbirliği ve oryantasyon şeklindedir. Araştırma sonuçları çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hissini oluşturulması ve sürdürülmesine ilişkin yeni öğretim tasarımları ve yöntemleri geliştirilmesinde yardımcı rol oynayabilir. Bu bağlamda çevrimiçi ortamları

organize ederken öğretim elemanlarının süreçle ilgili bilgilendirilmesine, etkileşimin gerçekleştiği arayüzlerin tasarlanmasına, sistemle ilgili oryantasyonların yapılmasına, uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesine dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Çevrimiçi öğrenme toplulukları kurulurken davranış ve iletişim kurallarının açık bir şekilde belirtilmesi ve bir dizi iletişim kurallarının olması ve eğitimcilerin bu kuralları uygulamaları sağlanmalıdır. Etkinliklerde ve içerik paylaşımında öğrencilerin yarar beklentileriyle öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmalı ve öğrencilere yönelik beklentiler net bir şekilde belirtilmelidir. Çevrimiçi eğitimlerde ders boyunca materyaller var olmalı ve uygulamalara geri bildirim verilmelidir. Öğrencilerin ve öğretim elemanının kendilerini farklı şekillerde (ses, video vb.) ifade edebilecekleri araçlar kullanmaları önerilmektedir.

Öğrenilenlerin sunumu için öğrenciye fırsatlar sunulmalıdır. Bunun içinse kullanışlı bir çevrimiçi ortam ve ortamda öğrencilerin birbirlerini kolay bir şekilde takip edebilecekleri ÖYS seçilmelidir. Öğrenme ortamının ve ÖYS’de bulunan iletişim seçeneklerinin oryantasyonu yapılması önerilmektedir. Bu iletişim seçenekleri sayesinde çevrimiçi öğrenme toplulukları kurulurken katılımcılara kendilerini tanıtmaya ve diğer katılımcıları tanıma fırsatı sağlanmalıdır. Uzaktan eğitimde oluşturulan sanal sınıf oturumlarının (canlı derslerin) daha az katılımcı sayısı ile yapılması gerekir. Bu konuda alan yazında da önerildiği gibi topluluk 12 katılımcıdan oluşabilir. Bu noktada mümkün mertebede büyük grupların küçük gruplara bölünerek etkileşimin artırılması sağlanabilir. Öğrencilerin yorum yaparken rahat davranabilmeleri ve katılımlarının artması için katılımcı tiplerine (öğretim elemanı, öğrenci) göre ayrı gruplar oluşturulabilir çünkü öğrencilerin topluluk algılarının; öğrenme ortamlarında kendileri dışında otorite olmadığı zaman daha yüksek olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme ortamı dışında bir araya gelebilecekler platformlar sunulabilir. Bu sayede öğrenciler birbirleriyle kaynaşma fırsatı bulabilir. Bu durum oryantasyon programları çerçevesinde gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda topluluk hissini algılayış biçimleri ve topluluk hissini oluşturulmasına yönelik fikir vermekte ve öneriler sunmaktadır. Çalışmanın bulgularını doğrulamak ve genişletmek için çevrimiçi ortamlarda topluluk hissi üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede çevrimiçi dersleri tasarlama yöntemleri hakkında önemli bilgiler sağlanabilir.

Bu araştırmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma sınırlılıkları; çalışma grubunun çevrimiçi öğrenme ortamlarında topluluk hislerine etki eden faktörlere yönelik görüş ve önerileriyle kısıtlı olması, verilerin görüşmeler yoluyla elde edilmesi ve katılımcıların bakış açılarıyla filtrelenen dolaylı bilgilerin aktarılmış olması şeklinde sıralanabilir. Ek olarak araştırmacının varlığı, görüşmeler sırasında önyargılara neden olmuş olabilir.

Teşekkür

Bu çalışma, araştırmacının “Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup bu tez Prof. Dr. Mustafa Başer danışmanlığında tamamlanmıştır.

Kaynaklar / References

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.
- Baran, B., & Kürşat, Ç. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 79-96.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Berry, Sharla (2017). *Building community in online doctoral classrooms: instructor practices that support community*. *Online Learning*, 21 (2). doi: 10.24059/olj.v21i2.875
- Bishop, J. (2007). Increasing participation in online communities: A framework for human-computer interaction. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1881-1893.
- Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for distance learning: designing an online student orientation course. *Educational Technology & Society*, 7(1), 87-106.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) London-New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, LA: Sage.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Davidson-Shivers, G. V., Rasmussen, K. L., & Lowenthal, P. R. (2018). Overview of online instruction and learning environments and communities. In G. V. Davidson-Shivers, K. L. Rasmussen, & P. R. Lowenthal (Eds.), *Web-based learning*, (pp. 3-41). Cham: Springer.
- Derby, D. C., & Smith, T. (2004). An orientation course and community college retention. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(9), 763-773.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing qualitative data*. New York: Sage.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 210036).
- Haar, M. (2018). Increasing sense of community in higher education nutrition courses using technology. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50(1), 96-99.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82.
- Hsu, C. L., & Liao, Y. C. (2014). Exploring the linkages between perceived information accessibility and microblog stickiness: The moderating role of a sense of community. *Information & Management*, 51(7), 833-844.
- İlgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (Geliştirilmiş baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kang, M., Liew, B. T., Kim, J., & Jung, H. (2011). Learning presence as a predictor of achievement and satisfaction in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, 13(2), 193-208.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31-39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.

- Liu, X., Magjuka, R.J., Bonk, C. J., & Seung-Jee, L. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9-24.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie ve S. French (Ed.), *Key methods in geography*, (s. 117-132) içinde. London: SAGE Publications.
- Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115(December), 153-160.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E., (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 685,691.
- Marquois-Ogez, E., & Bothorel, C. (2006). *Evaluating the informational and social aspects of participation in online communities*. On the Move to Meaningful Internet Systems 2006: OTM 2006 Workshops, Springer Berlin/ Heidelberg.
- McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, 7(3), 73-81.
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Mokoena, S. (2013). Engagement with and participation in online discussion forums. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 97-105.
- Özçınar, H. ve Öztürk, E. (2008). Çevrimiçi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 154-178.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztürk, E. ve Deryakulu, D. (2011). Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 349-359.
- Pearson, J., & Trinidad, S. (2005). OLES: An instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 396-404.
- Randolph, J. J., & Crawford, L. M. (2013). Factorial validity and reliability of the sense of community in online courses scale. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(2), 53-69.
- Ribbe, E., & Bezanilla, M. J. (2013). Scaffolding learner autonomy in online university courses. *Digital Education Review*, 24, 98-112.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1), 68-88.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Scagnoli, N. I. (2001). Student orientations for online programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 19-27.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L., & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Oxford: Jossey-Bass.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35-44.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010, Şubat). *Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması*. XII. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab10/kitap/sen_atasoy_AB10.pdf
- Todhunter, B. (2013). LOL -limitations of online learning- are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232-252.
- Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Sözlüğü.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c78f8a6885d00.25847391 adresinden 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.

- Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 34-42.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63(October), 373-382.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research and applications: Design and methods* (5th ed.). London: Sage.
- Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 220-232.

Yazar

Esma YILDIZ, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Uzaktan eğitim, çevrimiçi ortamlar ve öğretim tasarımı gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır.

İletişim

Araştırma Görevlisi, Esma YILDIZ, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Akbilek Mah. Hakimiyet cad. No:4/3, Amasya, Türkiye

e-Posta: esma.yildiz@amasya.edu.tr

Summary

Online learning environments made educational practices beyond the physical boundaries by making learner-teacher and learner-learner interaction as a part of education. Thus, students have started interacting with teachers and classmates using both synchronous and asynchronous online communication tools (Wang, 2008). Chat and e-mail that are the example of online communication tools are significant tools for participation in learning environments and they become an opportunity for those who advocate the importance of social interaction in the realization of learning (Özçınar & Öztürk, 2008). Hence, participation in online learning environments occurs at both the personal and the community level (Hrastinski, 2009). However, a number of communication errors in online learning environments have some disadvantages to ensure attendance. These communication errors are generally based on the social level rather than at the technical level (Gunawardena, 1995). In these environments, the sense of community is reduced as a consequence of the limitations of the physical distance and text-based interfaces in communication. The sense of community is defined as a sense of belonging to each member of the group should have in the learning environment and a common belief that the members' needs count upon their determination to be together (McMillan & Chavis, 1986). Declining sense of community in online learning, that leads to lack of motivation, could not meet expectation, and low satisfaction rates may affect learning process adversely (Richardson & Swan, 2003; Ilgaz & Aşkar, 2009).

The significance of creating and maintaining learner's sense of community for an effective learning process in distance education has been mentioned in different studies on distance education literacy. In addition, a number of factors that affect the sense of community of the learners in online learning environments were shared in the relevant literature. In these studies, the role of involvement and satisfaction in creating and maintaining the sense of community in online environments has been handled in different perspectives. However, the opinions of the learners were not consulted while the affecting factors the sense of community of the learners were examined. It is thought that determining the opinions and suggestions of the participants will help to create and maintain the sense of community. The reason for this, describing the affecting factors sense of community of the learners from the learners perspective will help in designing an effective learning environment. It is important to carefully examine the factors that affect the sense of community of the learners from the learners perspective.

In this study, distance education learners' opinions on the creation, maintenance and improvement of the sense of community in online learning environments were presented. The purpose of this study is to determine the factors influencing learners' sense of community in the online learning environments by way of the participant's perspectives. It is found out that what can be done to create, maintain, and improve to sense of community in online learning environments in terms of an instructional perspective.

In the study, the case study as one of the qualitative research techniques was used. A case study have an opportunity to do in-depth investigation on a specific case or phenomenon (Creswell, 2013; Cohen, Manion, & Marrison, 2007) One of its strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects (Cohen, Manion, & Marrison, 2007). In this context, this study is a case study designed based on qualitative research techniques. Study group have determined by purposive sampling method. Researchers use their judgment to select a sample that they believe, based on prior information, will provide the data they need in purposive sampling (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Participants consist of 15 students who

enrolled from five different distance education associate degree programs. In the study, the data were collected using a semi-structured interview form.

A semi-structured interview is a verbal interchange where one person, the interviewer, attempts to elicit information from another person by asking questions. Even though the interviewer prepares a form of predetermined questions, semi-structured interviews arise in a conversational manner offering participants the chance to explore issues they sense are important (Longhurst, 2003). The semi-structured interview form was developed with the purpose of the study and the relevant literature. The preliminary application of the semi-structured questions has been tested whether it serves the purpose.

In the present study, data were analysed using a content analysis technique with learners' opinions being evaluated accordingly. The answers given by the participants to the questions in the interview form were recorded with voice recorder. In this regard, the possibility of missing or incorrect data is avoided majorly. The interviews were recorded with the permission of the participants. These records lasted an average of 30 minutes. All the records were transcribed for the analysis. The data have been categorized and analysed with content analysis. The data were organized according to codes and themes.

Thus, seven themes have defined based on findings of interviews. These themes are (1) instructor, (2) learners characteristics, (3) instructional design, (4) teaching method, (5) interaction, (6) collaboration and (7) orientation. It was frequently emphasized that creation, maintenance, and improvement of the sense of community in online learning environments of distance education learners was influenced by the attitudes and behaviors of the instructor in the direction of the interviews conducted with the participants.

The findings obtained as a result of research may give benefit to develop new instructional designs and methods for creation, maintenance, and improvement of sense of community in online learning environments. In this context, while organizing online environments, the attention should be given to inform instructors about the process, to design interaction interfaces, to make systematic orientations, and to determine appropriate methods and strategies. This study gives an idea about how learners understand the sense of community and how the sense of community can be created in online learning environments. Further research is needed to confirm and broaden the findings of the study on the sense of community in online learning environments.

Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma*

School Climate: A Comparative Study from the Perspective of Kindergarten Principals and Teachers

Abdulhamit Karademir**

Meral Ören***

To cite this article/ Atf için:

Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m

Öz.Bu araştırmanın amacı belirlenen resmi anaokullarında bulunan okul iklimlerini belirlemek, okul iklimini etkileyen unsurları incelemek, okul ikliminin eğitim-öğretim hizmetlerine olan yansımalarını irdelemek, öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle okul ikliminin iyileştirilmesi için gerekli unsurları ortaya koymaktır. Bu çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen karma yöntem türlerinden kısmen karma ardışık baskın statülü desen kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisine toplamda 145 kişiye Örgütsel İklim Ölçeği uygulanarak çalışma iklimleri belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında; ölçekten en yüksek ve en düşük iklim puanını alan iki okulun yönetici ve öğretmenleriyle görüşülerek iki aşırı uçta yer alan kurumların okul iklimindeki farklılıkları ve bu farklılıkları oluşturan etkenler incelenmiş aynı zamanda bu kurumlardaki iklimin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları irdelemiştir. Sağlıklı okul ikliminin oluşumunda yöneticinin kişilik özellikleri, yöneticinin iletişim ve problem çözme becerileri, öğretmenlere verilen destek, övgü ve cesaretlendirme, adil davranışlar, fikirlere açık olma, kararlarda personelden görüş alma gibi özelliklerin önemli olduğu görülmüştür. Tüm personelin önyargısız ve açık iletişimde bulunması, öğretmenlerin işbirlikçi, paylaşımcı ve sorumluk sahibi olmalarının da sağlıklı iklimin oluşumunda etkili olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin öğretmenlere etkisinin dolaylı olarak çocuklara yansıdığı ve sınıfta psikolojik olarak güvenli ve nitelikli eğitim ortamı oluşturmada etkili olduğu da sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, okul iklimi, iklim yansımaları, okulöncesi öğretmenleri, okulöncesi yöneticileri, okul öncesi dönem çocukları

Abstract.The aim of this study is to determine the school climate in formal kindergartens, to examine the factors affecting it and its effect on education and to use teachers and school principals' views to point out the elements necessary for its improvement. Partially mixed sequential dominant status design, which is a two-stage (qualitative and quantitative) mixed design was used in the study. In the first stage, 115 teachers and 34 school principals of 18 independent kindergartens in Eskişehir were administered an Organizational Climate Scale to determine the working climates of the kindergartens. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with the teachers and principals of the two schools with the highest and lowest scale scores to investigate the reasons for the differences in school climates and their effect on education. Principals' personalities and their communication and problem solving skills, and support, praise and encouragement given to teachers, fair behavior, openness to new ideas and involving staff in decision making play an important role in creating a positive school climate. School climate has a great impact on students through teachers and staff.

Keywords: Preschool education, school climate, climate reflections, preschool teachers, preschool principals, preschool children

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.06.2019

Düzeltilme Tarihi: 08.01.2020

Kabul Tarihi: 16.01.2020

* Bu makale, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul İkliminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerine Yansıması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, e-mail: a.karademir@alparslan.edu.tr ORCID: 0000-0003-3062-8547

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: moren@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1583-6874

Giriş

Geçmişten günümüze yapılan pek çok araştırma (Early vd, 2007; Mashburn vd., 2008; Oren, 2006; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes & Kagan, 2001; Roorda, Koomen, Spilt & Oort; 2011; Zins, 2004) okul öncesi eğitimin niteliği ile çocukların sosyal, duygusal, sosyal yeterlik, bilişsel ve dil gelişimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Howes, 2000). Verilen eğitimin niteliği ile ilgili yapılan boylamsal çalışmalar okul öncesi eğitim döneminde çocuklara sağlanan olumlu deneyim ve yaşantıların etkisinin temel eğitimin ilk sınıflarına kadar devam ettiğini göstermiştir (Peisner-Feinberg vd., 2001). Öğretmen-çocuk ilişkisinin sıcaklığı, öğretmen rehberliği, çocukların yaşına uygun materyallerle düzenlenmiş bir sınıf, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen çok sayıda etkinlik, öğretmen-çocuk arasındaki destekleyici sözel iletişim, öğretmenlerce rahat ulaşılabilen okul yöneticileri (Hayne, Emmons & Ben-Avie, 1997), düşük sınıf mevcudu ve güvenli bir çevre okul öncesi eğitimde aranan nitelikler arasındadır (Phillips vd., 2000).

Alanyazında okul iklimi; bir okulu diğerlerinden ayıran, onu kuşatan, sosyal ve fiziksel çevrenin tüm çalışanlar ve öğrencilerle etkileşimi sonucu meydana gelen, bireyler tarafından psikolojik olarak algılanan, büyük çoğunluğunu ilişkilerin oluşturduğu özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Acet, 2006; Hoy & Tarter, 1997; Topçu, 1998). Okul iklimini etkileyen pek çok öğe olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2004; Baykal, 2007; Bursalıoğlu, 2011). Bu öğelerden birisi de yöneticilerdir (Cohen, McCabe, Michelli & Picleral, 2009; Hoy & Clover, 2007). Yöneticiler ve öğretmenlerin ortak değerleri, inançları ve kuralları okul iklimi oluşumuna katkı sağlayan unsurlardandır. Eğitim kurumlarında sıcak ilişkiler, yardımlaşma ve paylaşma yer aldığı başarımların beklenebileceği söylenebilir (Bloom, 1988; Kelley, Thornton & Daugherty, 2005; Özdemir, 2002). Farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilen birçok çalışma; okul yöneticilerinin kurum içi davranışlarıyla, iletişim ve destek biçimleriyle iş doyumunun doğrusal bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Büte ve Balcı, 2010; Girgin ve Baysal, 2006; Özgan ve Aslan, 2008). Benzer etkileri okul öncesi eğitim kurumlarında da görmek mümkündür. Alanyazına bakıldığında; Türkiye’de eğitimin diğer kademelerinde kurum iklimini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi eğitimde bu konuda çok az çalışmaya rastlanmıştır. Okul öncesine ilişkin örgüt iklimi ile iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanan az sayıda çalışmada kurum ikliminin öğretmenlerin performans, iş doyumları ve motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Maden, 1986; Yalçınkaya Akyüz, 2000).

Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkili, sıcak, samimi, düzenli ve cazip bir sınıf ortamı oluşturması okul atmosferinin sınıfa yansımaları olarak nitelendirilebilir (Hoy & DiPaola, 2007; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). İstendik yönde atmosfer bulunan bir ortamda etkili öğretim ve öğrenimle birlikte yine istendik sonuçlara ulaşma bir bütünün parçalarını tamamlamak gibidir (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013). Okul ikliminin sınıf ortamını etkilediği bilindiği için bu iki yapıyı birbirinden ayırmak doğru değildir (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005). Okulun çalışma koşulları, yöneticilerin yeterince destekte bulunmaması (Çınkır ve Çetin, 2010) meslektaşlardan destek görememe öğretmenlerde stres gelişmesine neden olmakta ve bu durum zamanla tükenmişliğe yol açmaktadır (Littrel, Billingsley & Cross, 1994; Özyürek, 2009; Sancar, 2009). Ayrıca yönetici ve meslektaşları ile ilişkilerinde problemler yaşayan, destek bulamayan öğretmenlerin, sınıflarına girdiğinde kendisinden beklendiği gibi hoşgörülü, sabırlı olması, enerjik, neşeli davranışlar sergilemesi, güvenli ve nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturması oldukça zordur. Okul ikliminin, hem öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonları açısından hem de eğitim öğretim hizmetlerine yansımaları açısından

önemli olduğu düşünülmektedir (Pepper & Thomas, 2002; Peisner-Feinberg vd., 2001; Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013). Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından Milli Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı resmi bağımsız anaokullarının iklim özellikleri, sağlıklı ve sağlıklı okul iklimini oluşturan unsurları, mevcut iklimin eğitim öğretim hizmetlerine yansımaları ve sağlıklı okul iklimi oluşturmak için paydaşların beklentileri ortaya koymaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntem türlerinden *kısmen karma ardışık baskın statülü desen* kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. Bu desenin kullanıldığı çalışmalarda genellikle ikinci bölüm olarak adlandırılan nitel bölüme ağırlık verilerek veriler, nicel ve nitel veri analizi arasında bağ kurulacak biçimde harmanlanır (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Çalışmanın ilk aşamasında Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisine toplamda 145 kişiye Hoy ve Tarter tarafından geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği” (1997) uygulanarak Eskişehir’de bulunan 18 bağımsız anaokulunun çalışma iklimleri istatistiksel yöntemlerle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, birinci aşamaya katılan okullardan en düşük ve en yüksek iklim puanını alan iki okulda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak okul iklimini etkileyen etmenlere daha derinden bakılmaya çalışılmış ve aynı zamanda bu kurumlardaki iklimin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları irdelenmiştir.

Katılımcılar

I. Aşama Katılımcıları: Araştırmanın ilk aşama katılımcılarını Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılan yöneticilerden 29’u kadın beşi erkekken, öğretmenlerden 114’ü kadın biri erkektir. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programından mezun olduğu, katılımcı yöneticilerden üç, öğretmenlerden ise 12 kişinin yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ölçeğin altı farklı boyutunda standartlaştırılmış puan türlerine göre hesaplanarak okulların örgütsel iklim puanları belirlenmiştir.

II. Aşama Katılımcıları: Araştırmanın ikinci aşamasında birinci aşamaya katılan anaokullarından amaçlı örneklem alma yöntemlerinden aşırı aykırı durum örnekleme yoluna gidilmiştir. Amaçlı örneklem alma yöntemlerinden aşırı aykırı durum örnekleme almanın tercih edilmesinin nedeni iki uç boyutta yer alan okul ortamındaki yönetici ve öğretmenlerin çalışma iklimi, yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemleri ile iklimin kendilerine, çocuklara ve eğitim-öğretim hizmetlerine yansımalarını derinlemesine incelemektir. Böylece iki grup arasındaki farklılıkların daha net görülmesi hedeflenmiştir. Tablo 1’de her bir okulun ölçekten aldığı standartlaştırılmış faktör puanlarıyla ilgili detaylara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Okullara Göre Örgütsel İklim Ölçeğinden Alınan Standartlaştırılmış Faktör Puanları

Okul İsimleri*	Ölçekten Alınan Standartlaştırılmış Puan	Destekleyici Müdür Davranışı (SPDMD)	Emredici Müdür Davranışı (SPEMD)	Kısıtlayıcı Müdür Davranışı (SPKMD)	Samimi Öğretmen Davranışı (SPSÖD)	İşbirlikçi Öğretmen Davranışı (SPIÖD)	Umursamaz Öğretmen Davranışı (SPUÖD)
1 A	391,74	369,21	638,72	606,46	417,64	351,27	593,68
2 B	471,76	419,74	539,10	473,94	429,55	509,48	523,74
3 C	474,36	493,99	486,50	520,71	531,18	450,93	559,01
4 D	481,43	526,62	479,54	449,26	422,01	504,90	482,60
5 E	486,40	492,79	498,87	483,96	485,01	450,93	476,72
6 F	487,38	496,90	418,78	495,31	502,07	502,10	542,03
7 G	496,68	486,82	514,34	541,13	476,28	490,50	476,72
8 H	499,53	538,88	526,10	623,60	492,75	504,90	499,06
9 I	499,63	443,04	528,27	539,77	516,62	492,30	510,03
10 J	502,72	483,90	543,91	504,83	469,07	521,69	482,60
11 K	503,77	525,51	573,75	520,71	496,24	555,27	540,20
12 L	516,60	539,62	426,00	495,31	542,82	471,32	464,31
13 M	525,56	430,22	452,47	577,87	561,74	548,97	534,03
14 N	534,09	478,70	539,10	612,17	642,96	565,34	606,03
15 O	534,90	525,93	574,29	374,23	518,08	533,23	446,60
16 P	535,40	529,81	517,44	451,30	508,72	562,46	464,97
17 R	547,89	524,60	444,59	492,13	597,87	520,92	475,12
18 S	560,73	627,48	422,15	426,39	527,68	575,41	420,89

*Araştırmaya katılan okulların isimlerini gizli tutmak için okul isimleri yerine harfler kullanılmıştır

Tablo 1 incelendiğinde, en düşük standartlaştırılmış iklim puanı alan A okulunda “emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranış” puanları yüksekken, en yüksek standartlaştırılmış iklim puanı alan S okulunda ise, “destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranış” puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. İkinci aşama katılımcılarını birinci aşamada uygulanan Örgütsel İklim Ölçeğinden en düşük iklim puanı alan “A” okulunda (391,74) ve en yüksek iklim puanı alan “S” okulunda (560,73) görev yapmakta olan 3 gönüllü kadın yönetici ve 15 gönüllü kadın öğretmen oluşturmuştur. Ancak “A” okulu yöneticilerinden kadın okul müdürü görüşmeyi kabul etmemiş sadece müdür yardımcısı ile görüşme yapılabilmektedir. Katılımcıların tamamı kadındır. Tablo 2’de yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 2

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen İsmi*	Yaş	Mezun Olunan Fakülte	Hizmet Süresi	Lisansüstü Eğitim
Seda	47	Mesleki Eğt. Fak.	26	Hayır
Saliha	39	Mesleki Eğt. Fak.	17	Hayır
Hülya	38	Mesleki Eğt. Fak.	16	Hayır
Melda	32	Açık Öğrt. Fak.	10	Hayır
İnci	31	Açık Öğrt. Fak.	9	Hayır
Emine	30	Açık Öğrt. Fak.	8	Hayır
Betül	29	Açık Öğrt. Fak.	8	Hayır
Tuğçe	29	Açık Öğrt. Fak.	7	Hayır
Pakize	29	Eğitim Fak.	7	Hayır
Münevver	28	Eğitim Fak.	6	Hayır
Seher	27	Açık Öğrt. Fak.	5	Hayır
Ayça	27	Eğitim Fak.	5	Hayır
Beril	26	Eğitim Fak.	4	Hayır
Ayfer	26	Eğitim Fak.	4	Evet
Dilek	25	Eğitim Fak.	3	Hayır

*Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerini gizli tutmak için kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ile 26 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bakıldığında; 3 öğretmenin mesleki eğitim fakültesinden 6 öğretmenin açık öğretim fakültesinden ve 6 öğretmenin de eğitim fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden sadece birisinin okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın diğer katılımcı grubunu oluşturan okul yöneticilerinin özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Yönetici Özellikleri

Yönetici İsmi*	Yaş	Mezun Olunan Fakülte	Öğretmenlik	Yöneticilik	Lisansüstü Eğitim
Aygün	37	Eğitim	10	5	Evet
Selma	29	Eğitim	4	3	Hayır
Selin	28	Eğitim	3	1	Hayır

*Araştırmaya katılan yöneticilerin isimlerini gizli tutmak için kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde; yöneticilerden sadece birisinin okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olduğu, öğretmenlik deneyimlerinin sırasıyla on, dört ve üç yılı kapsadığı ve benzer şekilde yöneticilik deneyimlerinin de beş, üç ve bir yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği (The Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE) kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanan ölçeğin derecelenmesi: “Nadiren olur=1” ile “Çok sık olur=4” aralığında oluşturulmuştur. Toplamda 39 maddeden oluşan ölçekte; “Destekleyici Müdür Davranışları”, “Emredici Müdür Davranışları”, “Kısıtlayıcı Müdür Davranışları”, “Samimi Öğretmen Davranışları”, “İşbirlikçi

Öğretmen Davranışları” ve “Umursamaz Öğretmen Davranışları” olmak üzere altı faktör vardır. Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılan ölçekte yer alan altı faktör için iç tutarlılık katsayıları .70 ile .89 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında Cronbach’s Alpha .79 olarak hesaplanmıştır.

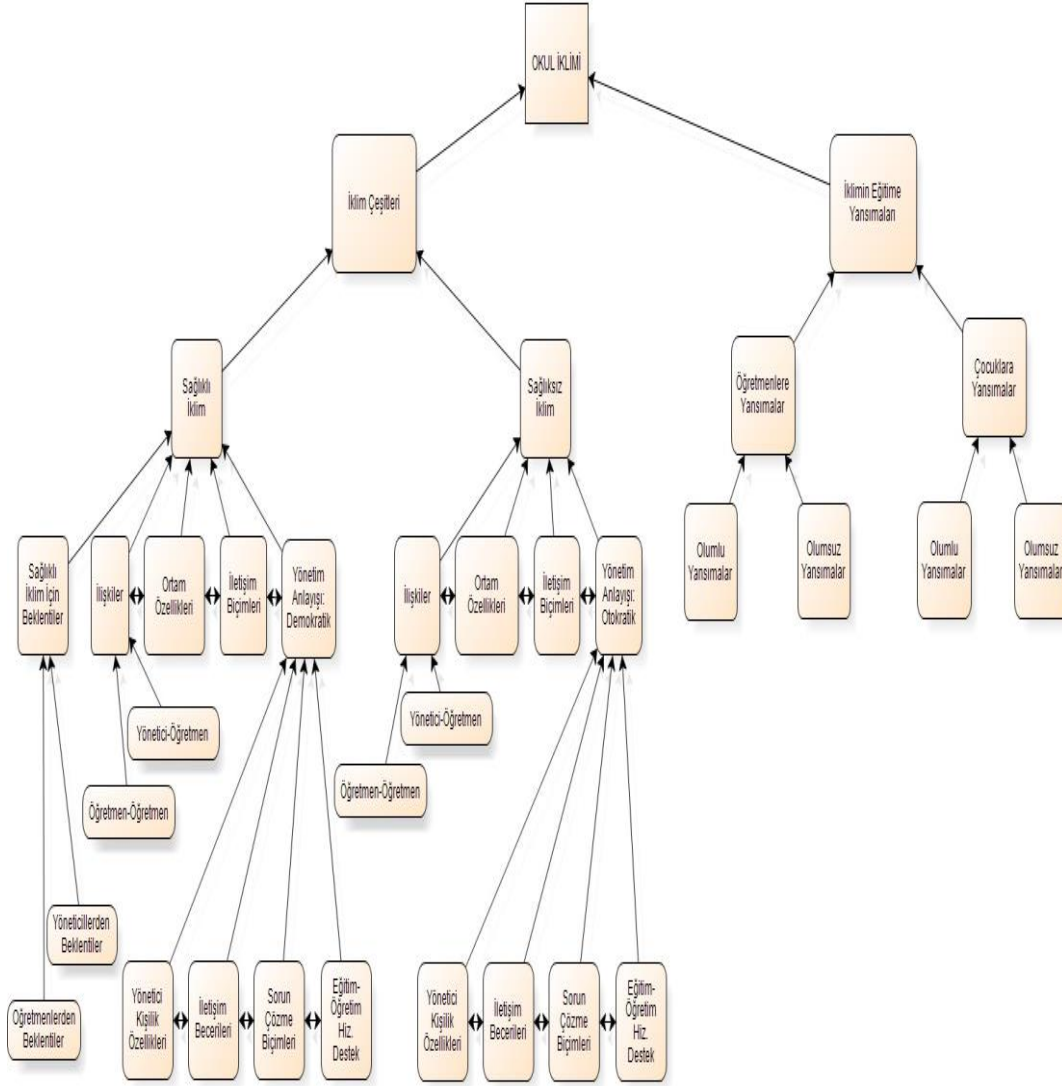
Araştırmanın ikinci aşamasında ise veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının araştırmanın amaçlarına uygun olması için üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ve eğitim yönetimi anabilim dalında görevli toplam altı uzmandan görüşler alınmıştır ardından gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Düzenleme sonrasında soruların açıklık ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında katılımcı olmayan üç öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve formlara son hali verilmiştir Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 50 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal içerik analizi tekniğinden yararlanılırken, analiz sürecinde QSR NVivo 8 programı kullanılmıştır. Verilerin kodlanması amacıyla araştırmacıya genel fikir vermesi için önce tüm görüşme dökümleri birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak, görüşme verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalardan alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ve temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar ve alt temalar tekrar gözden geçirilmiş ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülenler birleştirilmiştir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla ise çeşitli stratejiler benimsenmiştir. İlk olarak, aynı amaca yönelik olarak hazırlanmış sorular hedef kitleye göre değiştirilerek hem yöneticilere hem de öğretmenlere sorulmuştur. Bunun sebebi aynı algının taraflar arasında nasıl hissedildiğinin net biçimde ortaya konmasını sağlamaktır. İkinci olarak, araştırmacıdan bağımsız ikinci bir kodlayıcının dökümü yapılmış verilerin %20’lik bir kısmını analiz etmesi sağlanmıştır (Barber & Walczak, 2009). Bu süreçte araştırmacı ve ikinci kodlayıcı birbirlerinden bağımsız şekilde verilerin analizini gerçekleştirmişlerdir. Ardından her iki kodlayıcı kodlarını ve temalarını karşılaştırarak ortak noktada buluşmuşlar birlikte yönetici ve öğretmenler için tek bir veri kodlama anahtarı oluşturmuşlardır. Üçüncü olarak, analiz sürecinin ardından araştırmacı tarafından yapılan analiz farklı iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan teyit alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış; temalara, alt temalara ve kodlara son hali verilmiştir. Son olarak kodlayıcı analizlerinden sonra Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100 formülü uygulanmıştır. Sonuç olarak yöneticilerle yapılan görüşme sonuçlarının kodlayıcılar arası güvenirligi .92; öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarının kodlayıcılar arası güvenirligi ise .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada, her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar, şekiller halinde sunularak yönetici ve öğretmen görüşlerine ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu sayede ham verilerden yararlanılarak şekillerin yorumlanmasında okuyuculara kolaylık sağlanması düşünülmüştür. Şekil 1’de araştırmadan elde edilen tüm tema ve alt temaların genel bir gönumü yer almaktadır.



Şekil 1. Görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar

Şekil 1’de görüşme verilerinden elde edilen tüm tema ve alt temalar birlikte gösterilmiştir. Veriler; okul iklimi çeşitleri ve okul iklimin eğitime yansımaları olarak iki ana tema altında toplanmıştır.

Okul İklimi Tanımları

Yöneticilerin ve öğretmenlerin okul iklimi tanımları incelendiğinde, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okul iklimi, çalışma ortamı ve okul atmosferi kavramlarını aynı anlamda kullandıkları belirlenmiştir. Ancak sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi tanımı yaptıkları görülmüştür. Sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler var olan bir

durumu betimler nitelikte olan tanımlarında çoğunlukla; paylaşım, hoşgörü, güler yüz ve olumlu ilişkilere yer verirken, sağlıksız iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler ise bir kurumda bulunması gerekenler şeklinde belirttikleri tanımlarında açıklık, anlayış, birliktelik, güven ve sağlıklı iletişim kavramlarına yer vermişlerdir.

Yöneticilerin okul iklimi tanımlarıyla öğretmenlerin tanımlarının aynı doğrultuda olduğu, idare ve öğretmen arasındaki ilişkiler, birliktelik ve işbirliği olarak algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin söylediklerine ek olarak yöneticilerin okul iklimi tanımlarını güven duygusunu temel alarak yaptıkları görülmüştür. Yöneticilere göre okul iklimi; çalışma ortamını, huzur, karşılıklı etkileşim ve uyumlu ilişkileri şeklinde ifade edilirken güven duygusunun hepsinin temelinde bulunması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul İklimine Yönelik Görüşler

Çalışmaya katılan iki okula hâkim olan iklim konusunda görüşme sonuçları ölçek sonuçlarını destekler niteliktedir. Sonuçlar ölçekten en yüksek iklimi puanını alan “S” okulunda çalışanların uyum içerisinde çalıştıklarını ancak en düşük iklimi puanı alan “A” okulunda çalışanların ise yoğun iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. İkinci aşamaya katılan her iki okulun, okul iklimini oluşturan unsurlar; okuldaki yönetim anlayışı, okuldaki iletişim biçimleri, okulun ortam özellikleri ve okuldaki ilişkiler temaları altında toplanmıştır.

Sağlıklı Okul İklimi

Bu okulda çalışan öğretmenler sağlıklı iklimin oluşmasında özellikle yöneticilerin kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve eğitime verilen destek ile rehberliğin etkisini vurgulamışlardır. Yönetim anlayışına ilişkin olarak, öğretmenlerin genellikle yönetici başarısını kişilik özelliklerine bağladıkları görülmüştür. Sağlıklı iklimi olan okulda çalışan öğretmenler, okullarındaki yönetici ve müdür yardımcısının; pozitif, neşeli, anlayışlı, saygılı, nazik ve yardımsever olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöneticilerinin çok sabırlı ve deneyimli bir insan olduğunu belirten öğretmenler yöneticilerinin çalıştığı kuruma bu özelliklerini yansıttığını düşünmektedirler. Ayrıca yöneticilerinin; farklı fikirlere açık, birlikteliği önemseyen, ilişkileri organize edebilen, iletişimde sık övgü ve takdir kullanan, yapıcı ve anlayışlı bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin kendi kişilikleri hakkındaki görüşlerinin öğretmenlerin görüşleriyle tutarlı olduğu bununla birlikte yöneticilerin, kendilerini kişilik olarak birbirlerinden biraz farklı gördükleri görülmüştür. Müdür yardımcısı bu konudaki görüşlerini;

“...Gerektiği yerlerde müdürümle kıyaslırsak şayet biraz daha sert mizaçtayım ben. Olaylara biraz daha sert bakış açısıyla bakıyorum biraz daha olumsuz tarafından görüyorum. Genelde bizim bir benzetmemiz vardır; Müdürümüz iyi polistir ben kötü polis. İlişkilerde dengeyi böyle sağlıyoruz. Veliden aida istenecekse ben arar söylerim biraz daha sertimdir o konuda. Ama problemlerin çözümünü müdürümüz daha iyi yapar. Bu benim tecrübeyle kazanacağım bir şey. Yumuşak bakış açısı biraz zor ediniliyor. Ben biraz sert bir yapıdayım.”

ifadeleriyle aktarmıştır. Yöneticilerden müdür yardımcısının yöneticiye göre daha sert bir yapıda olduğu, olaylara daha sert yaklaşımının olduğu ve olayların olumsuz yönlerini görebildiğini belirtmişlerdir. Yönetici ve müdür yardımcısının birbirlerini davranış ve kişilik olarak tamamladıklarına inandıkları sonucuna ulaşılırken bu farklılıklarını bir avantaja dönüştürerek

okulda yapılması gereken işleri kişiliklerine göre paylaştıkları bundan dolayı ilişkileri dengede götürebildikleri anlaşılmaktadır.

Sağlıklı iklim bulunan okulda çalışan öğretmenler yöneticilerden eğitim öğretim ve teknolojik konularda destek alabildiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticisinin periyodik olarak sınıf etkinliklerine katılıp gözlem yanında öğretmenlerle kısa sohbetler yaptığını ve gerekli materyallerin bütüncül bir yaklaşımla herkesin fikri ve önerisi alınarak materyal alımlarının firmalardan okul aidatlarıyla sağlandığını belirtmişlerdir. Müdür yardımcısının ise teknolojik gelişmeleri yakından takip ettiği ve bu konuda öğretmenlere destekte bulunduğu ve aynı zamanda öğretmenlere internette farklı etkinlikler bulma konusunda yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Yönetici ve öğretmenler, yönetici sorun çözme biçimleri olarak okulda; karşılıklı konuşmanın, sabrın, dinlemenin, nedenleriyle açıklamanın ve iyi niyetin kullanıldığını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okulda demokratik yönetim anlayışının hakim olduğu söylenebilir. Sadece bir öğretmen ilişkilerin organize edilmesi sırasında bazı durumlarda yöneticilerin kişiye göre davranışlarının değişebildiğine değinmiştir. Bu öğretmen dışındaki tüm öğretmenlerin en az üç yıldır aynı okulda çalıştıkları ve yakın ilişkiler içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenin kurumda ilk yılında olması yöneticilerin davranışlarını ve aynı zamanda öğretmenin olayları algılamasını etkiliyor olabilir.

Okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim biçimlerine ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre; okulda çift yönlü, sıcak, yatay, doğrudan ve sürekli bir iletişim kullanılmaktadır. Uyarı olarak yöneticilerin yapıcı olarak uyarıda bulduklarını ve uyarıyı bireysel olarak uyarma yerine tüm öğretmenlere dikkat edilmesi gerekenler olarak toplantılarda gündeme getirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, yöneticilerin; kendilerine sözel ve davranışsal takdirleri sık sık kullandıklarını bunun için özellikle teşekkür toplantıları düzenlediklerini ve özel günlerde hediyeler olarak somutlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki fikir alışverişinin yönetici ve öğretmenler tarafından sadece resmi toplantılarla değil aynı zamanda kısa fikir paylaşım toplantıları şeklinde sık sık gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

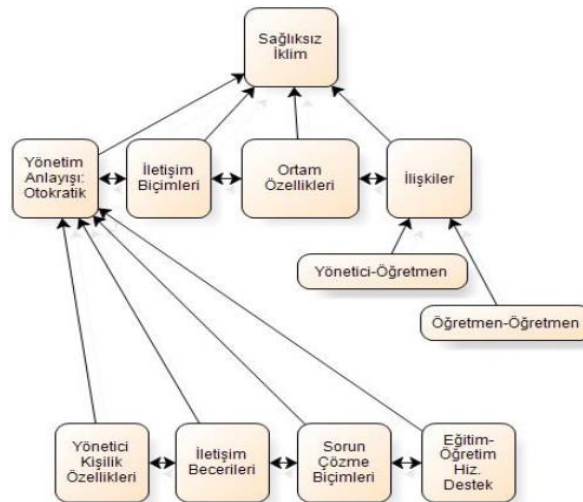
Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulda var olan iletişim biçimlerine ilişkin aynı fikirde oldukları görülmektedir. Yöneticinin kullandığı iletişim becerilerinin, okulda bulunan iletişim biçimlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini bu kurumda rahat ve değerli hissettikleri bunun da okulun iklimine ve yönetici öğretmen arasındaki iletişim biçimlerine yansıdığı söylenebilir. Sadece kurumda ilk yılında olan bir öğretmen yöneticilerin herkesin fikrini aldığını ancak gene de yöneticilerin dediklerinin yapıldığını belirtmiştir.

Okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik görüşlerin yönetici-öğretmen ilişkileri, öğretmen-öğretmen ilişkileri ve takım ruhu olmak üzere üç farklı kategoride birleştiği belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler okuldaki ilişkilerin yönetici-öğretmen boyutu için, az düzeyde resmiyet içerdiğini, birlikte kararlar almaya olanak sağladığını, alınan kararların uygulandığını ve öğretmenlerin her birinin yöneticiler tarafından iyi tanınıp ona göre ilişkilere yön verildiğini belirtmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerin bu boyutu için görüşlerinin benzer olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Sağlıklı iklimde sahip olduğu düşünülen okuldaki öğretmen-öğretmen ilişkileri boyutu için; yönetici ve öğretmenler, çalışanların birbirlerini iyi tanıdıklarını, öğretmenler arasında samimi ilişkilerin bulunduğunu, meslektaşlar arasında yenilik ve bilgi aktarımının olduğunu, rekabetten kaçındıklarını, aralarında

dedikodu olmadığını ve özel yaşamlarında görüşüp ortak vakit geçirmek için öğretmenler olarak farklı organizasyonlara katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici ve öğretmenler ilişkilerin son boyutu takım ruhu için; yaptıkları her çalışmada yardımlaşarak, birlikte hareket ederek ve takım bilincine sahip olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin okulda bulunan ilişkilere yönelik görüşlerinde hemfikir oldukları belirlenmiştir. Çalışanların birbirlerini iyi tanıyor olmalarının ve davranışlarını kişiye göre belirleyebilmelerinin ilişkilerin olumlu özellik göstermesinde etkili olduğu görülmüştür. Takım ruhunun oluşmasında zamana ihtiyaç duyulduğunun vurgulandığı bu kurumda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uzun zamandır birlikte çalıştıkları bundan dolayı kurum içi ilişkilerde ekip bilincinin öne çıktığı görülmektedir.

Okuldaki ortam özelliklerine ilişkin olarak, öğretmen ve yönetici görüşlerinden, ortamın; açık iletişime, güvene, istikrara, işbirliği, birliktelik ve uyuma, eşitliğe ve huzura sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmenler, birbirleriyle rahat iletişim kurduklarını, birbirlerinden bir şeyler saklamadıklarını, birbirlerine güvendikleri için her türlü sırlarını paylaştıklarını, istikrarlı yapıda olduklarından yıllarca aynı kadroyla çalıştıklarını, gerekli durumlarda birbirleriyle işbirliği ve uyum içinde çalışabildiklerini, hem yönetim hem de öğretmenler arasında mesleki ve kişisel saygıya dikkat edildiğini ayrıca mutlu olduklarını düşündükleri huzurlu bir ortamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi bu konudaki görüşlerini; *“Okulda herkes herkesi tanır, herkes herkesin bütün özelliğini bilir ve ona göre davranır zaten. Güven oluşmuştur, aile olmuşuzdur burada yani. İletişimin rahat olması beraberinde samimiyet ve içtenliği getiriyor.”* biçiminde aktarmıştır. Benzer fikre sahip okul yöneticilerinden birisi görüşünü; *“Paylaşımı, birlikteliği ve yardımlaşmayı seven öğretmenlerim hepsi, hepsi tecrübeli öğretmenler o yüzden samimi ve sıcak bir ortam olduğu için ve kapılar hep açık, yardımlaşmaya ve birlikteliğe açığız”* diyerek belirtmiştir. Okul ortamının olumlu özelliklere sahip olmasının, yönetici ve öğretmenlerin kurumu ve işlerini sevmelerine olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir. Ayrıca ortam özelliklerinden kaynaklı olarak, yönetici ve öğretmenlerin işbirliği ve birlikte karar alıp uygulama yönlerinin geliştiği görülmüştür.

Sağlıksız Okul İklimi



Şekil 2. Sağlıksız okul iklim alt tema ve kategorileri

Sağlıksız iklimin bulunduğu bir okulda çalıştığını düşünen “A” okulunda görevli müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre okul iklimi; okuldaki yönetim anlayışı, okuldaki iletişim biçimleri, okulun ortam özellikleri ve okuldaki ilişkilerin birleşiminden oluşmaktadır. Sağlıksız iklimde sahip okulda yönetim anlayışına ilişkin olarak, bu kurumda çalışan öğretmenler; yöneticilerinin; küçük şeyleri büyüten ve kendilerini anlamayan bir kişilik yapısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticiyi tanımlamak için; “aşırı kuralcı, katı, soğuk, negatif, baskıcı, kibirli, kompleksli, ön yargılı” gibi olumsuz sıfatlara başvurdukları görülmektedir. Bu durum görüşme yapılan öğretmenlerle yönetici arasındaki çatışmalı ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Yönetici yardımcılarını ise; aşırı kuralcı ve özgüven eksikliği olan ama yöneticiye göre daha anlayışlı birisi olarak tanımlamışlardır. Müdür yardımcısının ise kendisini aşırı anlayışlı bulduğu edinilen sonuçlar arasındadır. Elde edilen görüşlerden öğretmenlerden çoğunun yöneticilerinin kişilik özelliklerinden memnun olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler ayrıca yöneticilerinin sahip olduğu iletişim becerilerini tanımlarken; empati kuramama, kişiye göre eleştiri kullanma, az övgü-takdir kullanma, fikirlere kapalı olma ancak kendisinin istediği konularda ve kendisinin önyargılarına göre seçtiği kişilerle sınırlı fikir paylaşımında bulunma gibi olumsuz özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber müdür yardımcısı ve öğretmenler, yöneticilerin sorun çözme biçimleri olarak okulda; yapıcı olmayan tutum, ikinci şans vermeme, bireysel olarak konuşmak yerine okul personeli aracılığıyla uyarıda bulunma gibi yöntemlerin kullanıldığını belirtirken, sorun çözümleri için daha çok okul dışındaki sendika ve resmi kurum müdürlüklerine başvurulduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler ayrıca, yöneticilerinin eğitim öğretime verdikleri destekler için; yöneticilerinden sınırlı paylaşım, sınırlı ilgi ve sınırlı destek gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gerekli ders materyallerinin iki öğretmenden oluşan satın alma komisyonu haricinde kimseden fikir alınmadan okul ahatlarıyla sağlandığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerle ve yöneticilerden sadece müdür yardımcısıyla yapılan görüşmeler bağlamında, okul yönetiminde yer alan iki farklı yöneticinin kişilik özelliklerinin belirgin şekilde farklı olduğu görülmektedir. Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin yönetici kişilik özelliklerine ilişkin hemfikir oldukları ancak müdür yardımcısının; kendi kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerle farklılaştığı görülmektedir. Müdür yardımcısı kendisini aşırı anlayışlı olarak tanımlarken öğretmenler onu yöneticiye göre anlayışlı olarak tanımlamışlardır. Sağlıksız iklimi olan okulun yöneticilerin farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları ve genel olarak okulda otokratik bir yönetim anlayışının bulunduğu belirlenmiştir.

Okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim biçimlerine ilişkin olarak, müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre okulda; tek yönlü, soğuk, sert, yukarıdan aşağıya (dikey), dolaylı ve zorunlu diyalogların bulunduğu bir iletişim kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler, yöneticilerin; az sayıda sözel takdir kullandıklarını ve bazı günlerde göstermelik küçük hediyeler verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okuldaki fikir alışverişinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından sadece resmi toplantılarla gerçekleştirildiği ve bunun sınırlı fikir paylaşımına neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, yöneticilerin okulda kırıcı bir dille, yazılı olarak ve personel ile uyarma gibi olumsuz uyarı çeşitlerine başvurduklarını ve bunun da kişiye göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen hem yöneticilerin karşılıklı olarak doğrudan iletişimden kaçtıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre yöneticilerin empati kuramama durumlarının, iletişimi olumsuz etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte

öğretmenlerin de var olan olumsuz iklimden etkilenip; dışarıdan yeni gelen kişilere karşı mesafeli (uzak) davranarak grubun parçası gibi hissedememeye neden olabildikleri görülmektedir. Müdür yardımcısı istemesine rağmen gruba dahil olamadığından bahsetmiştir. Müdür yardımcısının dışlanmış hissettiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini;

“İdare olarak ben bu gruba dahil olmaya çalıştım diyebilirim. Ama hani grup kendi arasına almak istemiyor ya da bir yöneticiye karşı önyargısı olduğundan yani ben ne yaparsak yapayım onların arasına giremeyeceğim ama tabi bende artık belli mesafede davranıyorum. Söylemem gereken varsa söylüyorum yapmam gereken varsa yapıyorum.”

şeklinde ifade etmiştir. Yöneticinin de bu kurumda çalışmaya yeni başladığı ve yönetici olarak geldiği düşünülürse o da kendisini kurumda dışlanmış hissetmiş olabilir. Bu da onun öğretmenlere karşı daha savunmacı ve mesafeli davranışlarda bulunmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca yönetimi sorunları dışarıya yansıtmakla suçlamakla birlikte öğretmenler de aynı davranışlarda bulunmuş ve sorunları sendika ve diğer okullarla kurdukları iletişim ile çözmeye gitmişlerdir. Bu kurumda sorunları karşılıklı olarak uzlaşma yoluna gitmek yerine yasa ve yönetmeliklerle çözmeye çalışma çabası görülmekte ve bu durumun her iki tarafı da mutsuz ve huzursuz ettiği, kendilerini güvende hissetmedikleri görülmektedir. Ancak okul yöneticisi çalışmanın başında araştırmaya katılmayı kabul ettiği halde araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleşen görüşmeyi kabul etmediği için onun bakış açısından olayları görme şansımız mümkün olmamıştır.

Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin okulda var olan iletişim biçimlerine ilişkin hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Yöneticide var olan iletişim becerilerinin okuldaki iletişim biçimlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Okul yöneticisinin bazı öğretmenlerle diyalogunun iyi olduğu için, fikir paylaşımında bulunduğu ancak bunun sadece birkaç öğretmenle sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre bunun nedeni, yöneticinin okula tayininin çıkması ile birlikte kurumda eskiden yöneticilik yapan bir meslektaşından okulda çalışan öğretmenlerle ilgili edindiği olumsuz önbilgilerdir. Öğretmenler eski yöneticileri tarafından kendileri hakkında verilen bilgilerin yöneticide öğretmenlere karşı önyargılı davranışlara neden olduğunu düşünmektedirler. Bu durum yöneticilerin yeni bir kuruma atanma dönemlerinde edindikleri sabit fikirleri değiştirmek için çaba sarf etmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlere göre yöneticinin önyargılı olarak okuldaki görevine başlamış olması öğretmenlerle ilişkisini ve okul iklimini olumsuz etkilemiştir. Yönetici, öğretmen görüşmeleri devam ederken başka okula tayinle gitmiş ve kendisiyle görüşmek istendiğinde görüşmeyi; *“Ben o okulla ilgili hiçbir şey hatırlamak istemiyorum. Kesinlikle istemiyorum. O okula dair her şeyi unutmak istiyorum.”* diyerek reddetmiştir. Bu yaklaşım bize aslında yöneticinin de öğretmenler kadar mutsuz olduğunu ve okul ikliminden rahatsızlık duyduğunu göstermektedir.

Sağlıksız iklim bulunan kurumda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticisi göreve başlamadan, önceden bu kurumda yöneticilik yapmış olan bir meslektaşından okulda görev yapan öğretmenlerle ilgili olumsuz görüşler edinmiştir. Bunu kendini gerçekleştiren kehanetle açıklamak istersek; yönetici okuldaki öğretmenlerle işbirliği yapamayacağı, olumsuz ilişki kuracağı beklentisiyle göreve başlamıştır. Bu beklentileri yöneticinin öğretmenlere karşı davranışlarını olumsuz etkilemiş olabilir. Aynı şekilde bazı öğretmenlerin sorun yaşadıkları eski yöneticileriyle yeni yöneticinin yakın arkadaş olduğunu bilmeleri de öğretmenlerin yeni yöneticiye karşı önyargılı olmalarına neden olmuş olabilir. Bu da yönetici ve öğretmenler arasındaki karşılıklı ilişkinin önyargılara dayalı olarak kurulmasına ve şekillenmesine neden

olmuş olabilir. Karşılıklı olarak önyargılar temkinli ve mesafeli davranışlara neden olurken aynı zaman da karşı tarafın davranışlarını olumsuz algılamaya da neden olabilir. Bu tutumlar birbirleri hakkındaki önyargılarını pekiştirerek sonuç olarak iki tarafın da beklentilerine uygun, bu durumda olumsuz bir ilişki, geliştirmelerine neden olur. Dolayısıyla yönetici kendisine yakın hissettiği birkaç öğretmenle tüm resmi işlerini yürütmüş ancak diğer öğretmenlerle herhangi bir iletişim ve işbirliği içerisinde bulunmaya çalışmamış böylece döngüsel bir süreç başlayarak yönetici önyargılarındaki okul iklimini oluşturmak için ilk adımı aslında farkında olmadan kendisi atmış olabilir. Ancak yönetici ile görüşme fırsatının bulunamaması olaylara onun bakış açısından görmemizi engellemiştir. Aynı şekilde öğretmenler de yönetici ile ilişkilerine önyargılı olarak başlamış olabilir. Sonuç olarak olumsuz bir okul ikliminin hem öğretmenleri hem de yöneticiyi oldukça rahatsız ve mutsuz ettiği bunun da işten alınan doyumunu dolayısıyla okulun işleyişini ve verilen eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Katılımcı görüşlerinden okulda var olan fikir paylaşımlarının her zaman değil sadece resmi toplantılarda yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin toplantılarda yöneticileriyle fikir paylaşımına girmedikleri ve bunun nedeni olarak da yöneticinin toplantılara kabul ettirmeyi düşündüğü fikirlerle geldiğini düşünmeleridir. Öğretmenlere göre yönetici sadece kendisinin gerekli gördüğü zamanlarda toplantı yapmakta ve toplantıya sadece kendi düşündüklerini paylaşmak için katılmaktadır. Öğretmenler yöneticileri için, kendilerinin yaşanan sorunlara ilişkin fikir ve düşüncelerini önemsemediğini yalnızca yöneticinin kendi yararına olabilecek fikirler olduğunda öğretmenlerden gelen fikirleri önemsemediğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerden birisi görüşlerini; *“Bence de ara ara toplantı yapılmalı yani, bizlerin temennilerimiz, uyarılarımız, beklentilerimiz olabilir dinlemeliydi bence. Ama şikayet almak istemiyordu nedense. Belki de sorun çıkacağından korkuyordu bilemiyorum.”* şeklinde belirtirken bir diğeri *“Zümre ve kurul toplantılarından hariç başka ara ara toplantılar bizim için çok gerekli bence. Bunların yapılması okulda ulaşılmak istenen kalite ve çocuklara verilmesi düşünülen eğitim niteliği açısından yeni gelen öğretmenlerde standardın oluşmasını kolaylaştırır ve birlik beraberliği de son derece artırır diye düşünüyorum.”* biçiminde aktarmıştır. Sağlıksız iklime sahip olduğu düşünülen okuldaki ortam özelliklerine ilişkin olarak, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamını; soğuk ve sert, birlikteliğin olmadığı, iletişim eksikliğinin bulunduğu, istikrarsızlığın olduğu, güven eksikliğinin olduğu ve tedirginliğin yaşandığı bir ortam olarak tanımlamışlardır. Müdür yardımcısı ve öğretmenlerle okul ortamının özellikleri bağlamında yapılan görüşmeler incelendiğinde, ortam özellikleriyle ilgili görüşlerin olumsuz olduğu ve bu noktada yönetici ve öğretmenlerin hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamının olumsuz özelliklere sahip olmasında, kurumda güven eksikliğinin olması bundan dolayı da birlikteliğin ve paylaşımların istenilen nitelikte olmamasının etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kurum ortamının iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak olumsuz özelliklere sahip olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik görüşler; yönetici-öğretmen ilişkileri ve öğretmen-öğretmen ilişkileri olmak üzere iki farklı kategori altında toplanmıştır. Yönetici ve öğretmenler okuldaki ilişkilerin yönetici-öğretmen boyutu için; fazlaca resmiyet içerdiğini, takım ruhundan uzak olduğu için birlikte karar alıp uygulamaya olanak sağlamadığını belirtmektedirler. Öğretmenler, yöneticilerinden özellikle yöneticilerinin ilişki boyutunda; kendisini öğretmenlere, velilere ve üst makamlara kabullendirme ve gösterme çabası içinde olduğuna, ilişkileri organize edemediğine ve birçok yanlış uygulamaya yer verildiğine inandıklarını vurgulamışlardır. Yönetici ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında, sağlıksız iklime sahip okuldaki yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin sorundan uzak durmaya

dayalı olduğu belirlenmiştir. Sorundan kaçınmak eğilimi ise, tarafları zorunlu kalmadıkça iletişim kurmamaya yönelmektedir. Her iki tarafında güvensiz ilişkiden dolayı kendilerini korumaya aldıkları ve bunun da daha soğuk ve gergin bir ortama neden olduğu görülmektedir.

Bu okuldaki öğretmen-öğretmen ilişkileri boyutu için; müdür yardımcısı ve öğretmenler; çalışanların birbirlerini iyi tanımadıklarını, birbirlerini tanıma olanağına sahip olamadıklarından öğretmenlerin birbirlerine güven duymadıklarını ve bu nedenle öğretmenler arasında birliktelik ve takım ruhu oluşturulmadığını belirtmişlerdir. Ölçek sonuçlarına göre okul iklimi sağlıklı çıkan okulda yapılan görüşmelerle elde edilen veriler de bu okulun ikliminin sağlıklı olduğu sonucunu desteklemiştir. Hem müdür yardımcısının hem de öğretmenlerin okulda bulunan ilişkilere yönelik görüşlerinde hemfikir oldukları belirlenmiştir. Çalışanların önyargılı davranışları, birbirlerine karşı nesnel yaklaşamamaları, savunmacı tutumları, birbirlerini tanımaya çalışmamaları ve yöneticilerin ilişkileri organize edememesi, herkese aynı mesafede duramamaları, alınan kararlarda öğretmenlerin söz hakkının olmaması, hem yönetici hem de öğretmenler tarafından sorunların kurum içinde çözülmeye çalışılmak yerine kurum dışına taşınması ve resmi yollarla çözülmeye çalışılması, yöneticinin öğretmenler tarafından gereksiz olduğu düşünülen resmi evraklar ve isteklerde bulunmasının takım ruhu oluşmasını engellediği ve kurum içindeki ilişkileri ve iklimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin daha fazla sorun yaşamamak için, yöneticilerin isteklerini yanlış bulmalarına rağmen yerine getirdikleri buna karşılık yöneticilerin de öğretmenlerle iletişime geçmekte tereddüt yaşadıkları görülmüştür. Bu durum bizi her iki tarafın da açık iletişime kendisini kapattığını göstermektedir. Sağlıklı kısaca kapalı iklim bulunan okulda görev yapan öğretmenler de yönetici de sorunu belirleyip sorunu çözmeye yönelik adımlar atmamışlardır. Bunun yerine kendilerine koruyucu bir kalkan geliştirmişlerdir ve bu zırh gün geçtikçe daha da kalınlaşmış iki taraf içinde iletişimi ve ilişkileri olumsuz etkileyerek sorunlar için geliştirilecek olan çözümün önünde büyük bir engel oluşturmaya devam etmiştir.

Okul İliminden Beklentilere İlişkin Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenler, sağlıklı iklimin oluşturulmasında en önemli unsurlar olarak sağlıklı iletişimin sağlanması ve sağlıklı ilişkiler oluşturulmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iklimin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde birinci derecede sorumlu olarak yöneticilerini gördükleri belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler, yöneticilerin sağlıklı iklime ulaşmak için yapması gerekenleri; fikir alışverişinin yapılması, öğretmenden beklenen davranışların kendisi tarafından sergilenmesi, ilişkilerde denge kurulması, özel hayat iş hayatı ayrımının yapılması, resmiyetten uzak ve olumlu ilişkilerde bulunulması, idarecilik ruhundan çıkılıp lider ruhlu bir yönetici olunması, gerekirse yöneticilik eğitimi alınması biçiminde belirtmişlerdir.

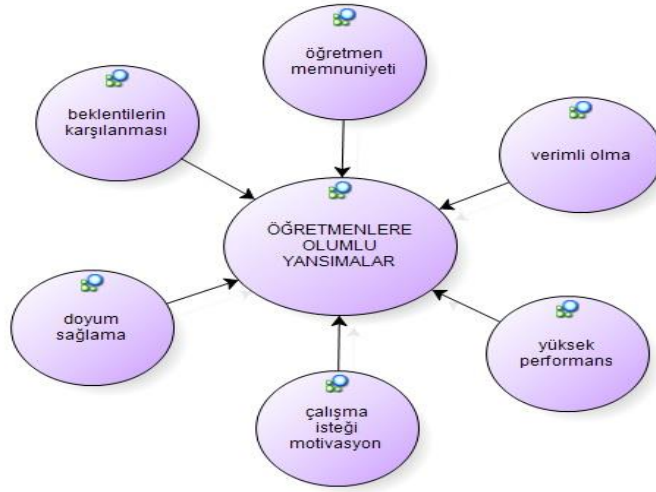
Yönetici ve öğretmenler, öğretmenlerin sağlıklı iklime ulaşmak için yapması gerekenleri ise; anlayışlı olma, görev bilincine sahip olma, saygı duyma, işe ve idareye karşı sorumluluğu bilme, işini sevmeye, meslektaşlar arası paylaşım ve yardımlaşma, öğretmenin zaman zaman kendini değerlendirmesi ve veli ile işbirliği olarak belirtmişlerdir. Paylaşım ve yardımlaşmanın öğretmenlerde anlayış, görev bilinci ve ilişkileri organize etmeyi de beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Okul İkliminin Öğretmenlere ve Çocuklara Yansımaları

Her iki okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler okul ikliminin; eğitim-öğretimin uygulayıcıları öğretmenlere ve öğrencilerine doğrudan yansıdığına inanmaktadırlar. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenlerin öncelikle öğretmenlere yansımaları ilişkin görüşlerine ardından çocuklara yansımaları ilişkin görüşlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

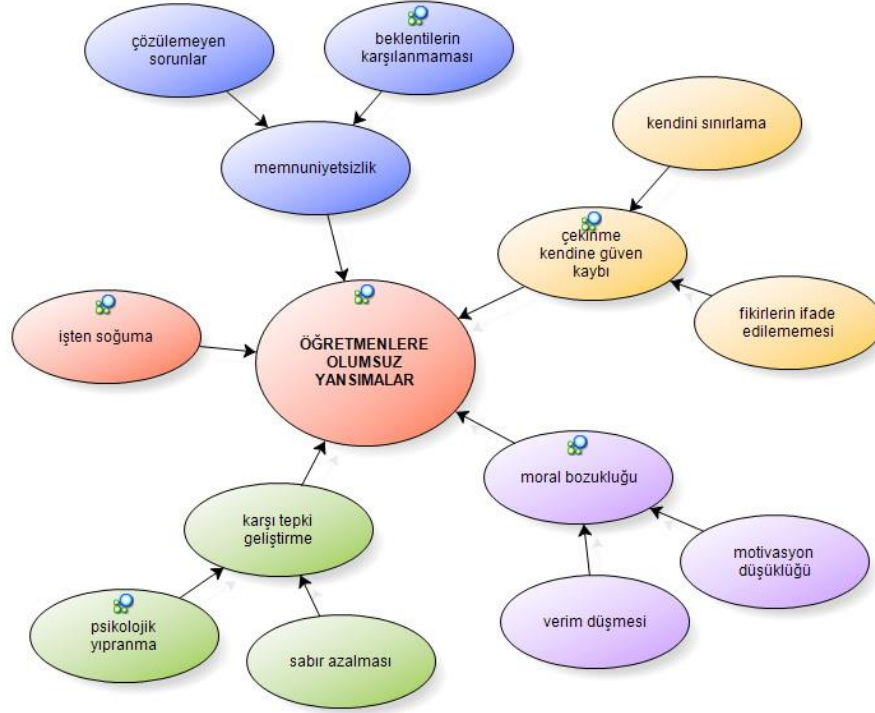
Okul İkliminin Öğretmenlere Yansımaları

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin öğretmenlere olumlu yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa bu öğretmenlere; “*memnuniyet, beklentilerin karşılanması, doyum sağlama, çalışma isteği ve motivasyon, yüksek performans ve verimlilik*” olarak yansımaktadır. Sağlıklı iklim bulunan okulda görevli yöneticilerin, çalışılan atmosferin (ortamın) öğretmenlere doğrudan yansıdığına inanarak davranışlarını olumlu yönde şekillendirdikleri ve öğretmenlere kendilerini değerli hissettirebilmek için onların görüş ve önerilerini dikkate aldıkları görülmektedir. Şekil 3’te olumlu bir okul ikliminin öğretmenlere yansımalarını bulabilirsiniz.



Şekil 3. Okul ikliminin öğretmenlere olumlu yansımaları

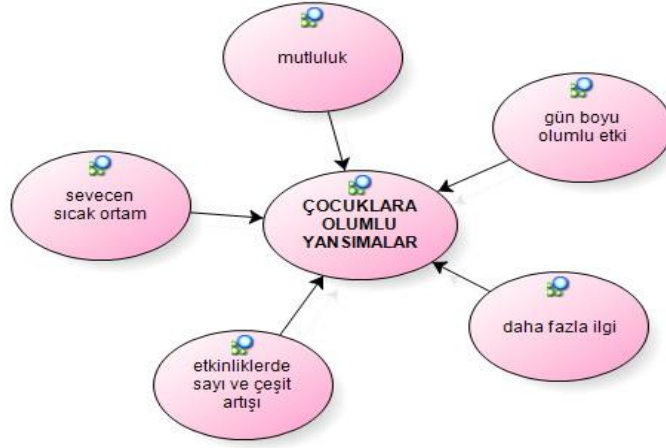
Okul ikliminin öğretmenlere olumsuz yansımalarına ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıksız bir iklim varsa bu öğretmenlere; beklentilerin karşılanmaması ve çözülemeyen sorunların varlığından dolayı memnuniyetsizlik, psikolojik yıpranma ve sabır azalmasından dolayı karşı tepki geliştirme, moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklanan verim düşmesi, fikirlerin ifade edilememesi ve öğretmenlerin kendilerini sınırlamalarından kaynaklanan çekinme ve kendine güven kaybı ve en önemlisi işten soğuma olarak yansımaktadır. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin öğretmenlere olumsuz yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerle yeterince fikir alışverişi yapılmamasının çözülemeyen sorunların oluşmasına zemin hazırladığı görülmüştür. Şekil 4 ‘te olumsuz bir iklimin öğretmenlere yansımalarını daha detaylı görebilirsiniz.



Şekil 4. Okul ikliminin öğretmenlere olumsuz yansımalar

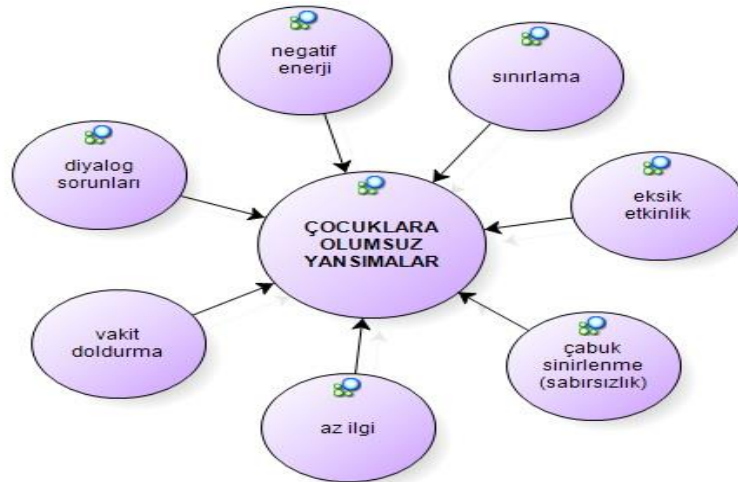
Okul İkliminin Çocuklara Yansımaları

Yönetici ve öğretmenlerin okul ikliminden zincirleme olarak öğretmenler kadar çocukların da etkilendiğine inandıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin, iklimin çocuklara olumlu yansımalarına ilişkin olarak benzer ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Okul ikliminin çocuklara olumlu yansımalarına ilişkin olarak, yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa bu çocuklara; öncelikle güler yüz ve mutluluk ardından sevecen ve sıcak bir ortam, daha fazla ilgi, gün boyu olumlu etki ve etkinliklerin sayısı, nitelik ve çeşitlerinde artış olarak yansıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ikliminden olumlu etkilendikleri zaman, bunu çocuklara daha fazla ilgi ve iletişim, içten ve sıcak davranış ile birlikte nitelikli etkinlikler ve uygulamalar olarak yansıttıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Şekil 5'te olumlu bir okul ikliminin çocuklara olan etkilerini daha detaylı bulabilirsiniz.



Şekil 5. Çocuklara olumlu yansımalar

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin iklimin çocuklara olumsuz yansımaları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlere göre okulda sağlıklı bir iklim varsa sağlıklı iklim çocuklara; öğretmenin okul ikliminden kaynaklı negatif enerjiyi sınıfa yansıtmasına bağlı olarak "tarafar arasında gergin ve saldırgan ilişkiler, iletişim problemleri, etkinliklerin niteliksiz ve yetersiz yapılması" olarak yansımaktadır. Öğretmenler, duygusal ve psikolojik açıdan olumsuzluklarla karşılaştıklarında; kendi ifadeleri ile sınıfta "çocuk moduna" girilemediğine inanmaktadırlar. Öğretmenler gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerde, kurumda yaşanan olumsuzluklardan doğrudan psikolojik ve sosyal olarak etkilendiklerinden dolayı çocuklara istenen ilgiyi gösteremediklerini etkinliklerin içerisine gerektiği kadar girilemediğini söylemişlerdir. Çalışılan okul ortamının sağlıklı olmasının, çocukları özellikle sınıf içi ilişkiler, iletişim ve etkinliklerin niteliği anlamında olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Şekil 6 'da okul ikliminin çocuklara olumsuz yansımalarını görebilirsiniz.



Şekil 6. Çocuklara olumsuz yansımalar

Öğretmenlerin çocuklarla istenilen düzeyde ilgilenebilmelerinin ve gereken özeni göstermelerinin okul ortamının sağlıklı olmasıyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte başarılı bir eğitim sağlanabilmesi için okullarda iyi bir iklim olması gerektiği düşüncesinin anaokullarında çalışan yönetici, öğretmen ve diğer personel ilişkilerinin düzenlenmesi açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Sağlıksız iklime sahip anaokullarının çocukların gelişimini yeterince destekleyemeyecekleri ve bireyler için çok değerli olan bu sihirli yılların istenildiği ölçüde değerlendirilememesine yol açabileceği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öncelikli olarak yöneticileri ve meslektaşları ile ilişkilerinin niteliklerine göre çalıştıkları kurumun iklimini değerlendirdikleri ve ilişkilerine de bu doğrultuda yön verdikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda Çetin ve Yaman'ın (2004) yaptığı araştırma sonucuna benzer olarak öğretmen ve yöneticilerin ideal okul ikliminin güven duygusu temelinde kurulan ilişkilerle oluştuğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

Bir eğitim kurumundaki iklimin oluşmasında en önemli etkenin yöneticiler olduğu, yöneticinin benimsediği ilkelerin ve davranış biçimlerinin yönetici kişilik özelliklerine göre şekillendiği, dolayısıyla kurumda var olan iklim çeşidinin ise yönetici kişilik özellikleriyle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre, sağlıklı bir anaokulu iklimi oluşumunda yöneticilerin pozitif, neşeli, sabırlı, anlayışlı, saygılı ve yardımsever kişilik özelliklerine sahip olmalarının büyük etkisi vardır. Öğretmenlerin yöneticiyi soğuk, negatif, baskıcı, ayrımcı ve önyargılı kişilik özelliklerine sahip olarak algılamasının kurumda olumsuz, kapalı ve sağlıksız bir atmosfer oluşmasına neden olduğu da görülmektedir. Araştırmada sağlıksız iklim koşullarına sahip kurumda görev yapan okulöncesi öğretmenleri, yöneticilerinin; soğuk, negatif, baskıcı, kibirli, ön yargılı ve kendilerini anlamayan kişilik özelliklerine sahip olduğunu ayrıca yöneticilerin bu kişilik özelliklerinin çalışma ortamındaki kişiler arası ilişkilere yansıdığını belirtmiş, yöneticilerin fikirlere kapalı olduklarını, empati kuramadıklarını belirli konularda ve belirli kişilerle fikir paylaşımında bulduklarını öğretmenlerin geneline az övgü-takdir kullanmaları gibi olumsuz tutum sergilediklerini vurgulamışlardır. Bu bulgular Yapıcıer'in (2007) pozitif örgüt iklimi oluşumunda yöneticilerin demokratik olmaları, öğretmenlerin görev yapmaktan zevk almalarını sağlayıcı pozitif ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenler yöneticilerin mesleki deneyimlerini ve okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmalarını sağlıklı iklim oluşumunda önemli olarak görmekteirler. Benzer şekilde Hansen (2006) de yöneticilerin kıdem ve eğitim seviyesi ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yapıcıer'in (2007) çalışması da pozitif örgüt iklimi oluşumunda yöneticilerin çok genç olmamaları ve yüksek lisans mezunu olmalarının önemi vurgulanmaktadır. Bu da göstermektedir ki okul iklimini oluşturmada yöneticilerin eğitim düzeyi önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir ve yönetici olmak için kişilik özellikleri de oldukça önemlidir.

Örgütsel İklim Ölçeğinden en yüksek destekleyici yönetici davranışları standartlaştırılmış puanını alan yöneticiyi öğretmenler; fikirlere açık, birlikteliği önemseyen, ilişkileri organize edebilen, iletişimlerinde sık övgü-takdir kullanan yapıda olarak tanımlamışlardır. Ayrıca yöneticinin sorun çözmede karşılıklı konuşma, sorunları dinleme, sabır ve iyi niyete başvurduğu belirtilmiştir. Tok (2002) da benzer şekilde destekleyici yönetici davranışlarından; öğretmenlerin takdir edilmesi ve dinlenmesi, görüş alışverişinde bulunulması ve olumsuz durumlar karşısında

anlayışlı tutum sergilenmesinin olumlu okul iklimi oluşumunda etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Örgütsel iklim ve aynı zamanda destekleyici yönetici puanı en düşük olan okulda ise sorun çözme yöntemi olarak yönetici ve öğretmenlerin karşılıklı birbirlerini dinleme ve uzlaşma yerine sendika ya da üçüncü şahıslar yoluyla kendilerini savunmaya geçtikleri görülmektedir. Bu güvensiz ortamda öğretmen ve yöneticilerin sorun çıkmasından korktukları için mümkün olduğunca iletişimden kaçtığı ve birbirlerine karşı resmi davrandıkları ve bunun da sağlıklı iklimi pekiştirdiği görülmektedir. Bu da açık ilişkilerin ve aracısız iletişimin kişilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak sağlıklı okul ikliminin oluşmasında ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yöneticilerin yasal yetkilerinden çok güdüleyici etkilerini kullanmaları, insan ilişkilerine önem vermeleri ve iletişimin öneminin farkında olarak yöneticilerin kendilerinin bir iletişim merkezi olmaları gerektiği önemsenmektedir (Topçu, 1998). Olumlu iklim meydana getiren özelliklerin aslında etkili liderlik davranışları olduğunu söylemek; empati kurabilme (anlayışlı olma), vizyon sahibi olma sosyal becerilere (kişiler arası iletişime) önem verme, güvenilir olma ve iş birliğini önemsemenin liderlik davranışları arasında olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır (Pemberton, 2009).

Araştırmada övgü, cesaretlendirme ve güdüleme gibi desteklerin yanında öğretmenler açısından yönetmelikler, uygulama ve teknoloji gibi konularda da yöneticilerinden destek almanın önemine değinilmiştir. Bloom (1996) açık beklentileri olan ve teşvik edici bir tutum sergileyen tutarlı, açık, devamlı destek veren yöneticilerin, okul öncesi öğretmenleri için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yönetimden aldıkları desteklerin hem kendilerini ve uygulamalarını geliştirmek açısından önemli olduğunu hem de okul ortamında öğretmenler arası rekabet yerine birlikteliğin, işbirliğinin ve paylaşımın başlaması ve gelişmesinde başlıca etken olduğu söylenebilir.

Sağlıklı iklimin oluşumunda çift yönlü, sıcak, yatay, doğrudan, açık ve sürekli bir iletişimin ve kırıcı olmayan yapıcı uyarıların kullanılmasının da önemli olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sağlıklı iklimin bulunduğu okulda hâkim olan tek yönlü, dikey, soğuk, sert, dolaylı ve zorunlu iletişimin çalışanlarda tedirginliğe neden olduğu ve iletişimdeki olumsuzluğun öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerine yansıtılabildiği görülmektedir. Kimi araştırmalar (Oktaylar, 1997) öğretmenlerin okul iklimini oldukça düşük algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin en çok yöneticilerin düşük ilgilerinden ve kullandıkları olumsuz iletişim biçimlerinden yakındıkları belirlenmiştir (Oktaylar, 1997; Süpçin, 2000). Bolatkıran (2006), okullarda yöneticilerin daha çok etkisiz iletişim biçimlerinden dikey ve tek yönlü iletişim biçimlerinin kullandığını bulmuş bunun ortadan kaldırılması için ise bireylerin herhangi bir emir, zorlama olmadan bilgiyi aktarması, astların üstlere üstlerinde altlara değer vererek söylenenlerin ve düşüncelerin dikkate alınmasının ön plana çıkarıldığı yatay iletişimin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yatay, sıcak ve sürekli iletişim okul çalışanlarını birbirine daha çok yaklaştırarak yaşanan herhangi bir sorun karşısında birlikte hareket etme olanağı tanımaktadır. Nadiren ve sadece resmi toplantıların yapılmasının ise kurum çalışanlarını birbirlerinden uzaklaştırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin olumlu iklim sahibi kurum yöneticilerinin; yardımsever, destekleyici, saygılı, demokratik, açık, karşılıklı iletişime önem veren ve birlikteliği önemseyen özelliklere sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Alanyazında öğretmen ve diğer çalışanlarıyla sağlıklı, sıcak ve doğrudan iletişim kurabilen bir yöneticinin, onları daha iyi yönlendirebileceğini, çalışanlarına eşit davranan, onlara yardımcı olmaya çalışan onlara sevecenlik ve iyi niyetle yaklaşan yöneticilerin daha olumlu bir iklime sahip okul ortamı oluşturabileceğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Jones, 2011; Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Acet (2006) okul yöneticilerinin her

aşamada öğretmenleri karara katmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Çalışmanın nitel aşamasına katılan her iki okulun öğretmenleri de materyal alımı ile ilgili yönetici tutumlarından bahsetmişlerdir. Olumlu iklim bulunan okulun öğretmenleri yöneticilerin materyal alımında onların görüşlerini aldıklarını vurgularken olumsuz iklim bulunan okulun öğretmenleri ise kendilerinden bu konuda görüş alınmadığını sadece iki öğretmenden oluşan bir komisyonla birlikte yöneticilerin karar verdiğini bildirmişlerdir. Yöneticilerin özellikle öğretmenleri doğrudan ilgilendiren konularda demokratik tutum içerisinde ilgili herkesin görüşünü alması öğretmenlerin kurumun parçası olarak hissetmede ve güdülenmelerinde önemli olduğu görülmektedir.

Sağlıklı iklime sahip okulda çalışan yönetici ve öğretmenler çalıştıkları okulun güvenilir, açık iletişim ve ilişkilerden oluşan, işbirliği, birliktelik, uyum ve eşitliğe olanak sağlayan bir ortama sahip olduğunu düşünmektedirler. Olumlu iklim özelliğine sahip kurumların; takım çalışmasının gerekliliğine inanan, farklılıklara ve anlaşmazlıklara hoşgörülle yaklaşan, kararlarda ve uygulamalarda birlikte olunması gerektiğini düşünen insanlarla oluştuğu düşünülmektedir (Sciaraffa, 2004). Çalışılan kurumun ortam özellikleri, sizi kuruma bağlayan ya da oradan uzaklaştıran bir etkiye sahiptir. Sağlıklı iklim bulunan kurumdaki ortam özelliklerinin olumlu olması yönetici ve öğretmenlerin kuruma bağlanmasını kolaylaştırmış, istikrarlı bir atmosferin oluşumunu sağlamıştır. Nitekim sağlıklı okul iklimi bulunan okulda görev yapan yönetici de göreve başladığı yıl içerisinde başka bir okula tayinini isteyerek gitmiştir. Bu kurumda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre bir önceki yönetici döneminde de okulda sağlıklı iklim hâkimdir. Sağlıklı okul ikliminin mevcut olduğu okulda çalışmaya başlayan yönetici de öğretmenlerin çoğunluğu ve kendisinde de olan karşılıklı önyargılarla okulun iklimini olumlu yönde değiştirmek konusunda başarılı olamamıştır. Burada eski yönetici ve yeni yöneticinin yakın arkadaş olması ve bu durumun öğretmenler tarafından bilinmesi karşılıklı olarak önyargılara neden olarak sağlıklı iklim oluşturmada bir engel teşkil etmiş olabilir. Bu da sağlıklı iklim oluşturmada önyargılardan uzak ve açık iletişimin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu durum sağlıklı bir iklime sahip olan kurumun iklimini değiştirmenin de kolay olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulgularından sağlıklı iklime sahip olan kurumdaki ilişkiler bağlamında, yönetici ve öğretmenler; ilişkilerin az düzeyde resmiyet içerdiğini, birlikteliğin önemsendiğini, kararların birlikte alınıp uygulanmaya çalışıldığını, çalışanların tamamının birbirlerini iyi tanıdıklarını, rekabetten kaçınıldığını, yardımlaşmanın ve takım bilincinin olduğunu, ortak vakit geçirildiğini ve samimiyetin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler arasındaki açık ve profesyonel etkileşime bağlı olarak; öğretmenlerin meslektaşlarıyla çalışmaktan memnun oldukları, birbirlerinin başarıları ile gurur duydukları ve birbirlerine karşı saygılı davrandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul içi ve dışında yakın ilişkilerde buldukları, birbirlerini çok iyi tanıdıklarından sosyal açıdan bağlılıklarının yüksek olduğu da edinilen bilgiler arasındadır. Benzer biçimde öğretmenler; iyi çalışma ortamları olan, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının örtüştüğü, işbirlikçi, destekleyici ilişkilerin bulunduğu, yardımlaşmanın ve takım bilincinin üst düzeyde olduğu, rekabetin makul düzeylerde olduğu kurumları sağlıklı ve çalışılmak istenen kurum olarak nitelendirmektedirler (Korkmaz, 2011).

Olumsuz iklimin bulunduğu okulda genelde sorun çıkmasından korkan; etkileşimden kaçınılan yönetici-yönetilen biçiminde ilişkilerin düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda özellikle iletişim eksikliğinden dolayı birlikteliğin sağlanamadığını ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında bunu çözemediklerini vurguladıkları görülmektedir. Okulda

karşılaşılan sorunlar için taraflar (yönetim-öğretmen) birbirlerine pek şans tanımadan resmi makamları ve STK'ları kullanmaya çalışmaktadırlar. Kurumda iletişim eksikliği içeren uzlaşmadan uzak çözüm savaşları verildiği anlaşılmaktadır. İletişim eksikliği aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerini tanıyamamalarına yol açmakta ve ortamın güvensizliğini pekiştirmektedir. Eğer çalışılan eğitim kurumunda; aşırı resmiyetten dolayı kişiler arası etkileşim büyük ölçüde olumsuz şekillenirse çalışanlar iş dışında kişisel iletişim kuramaz ve istenen düzeyde iletişim kurup etkileşemediklerini hissederler (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Bu noktada öğretmen ve yöneticilere geliştirici eğitim verilmesi kaçınılmaz olur. MEB'in yapmış olduğu hizmet içi eğitimlere iletişim açısından bakıldığında; son yıllarda düzenlenen eğitimlerde iletişim başlıklı seminerlerin sayısında artış olduğu belirlenmiş ancak yapılan eğitimlerin genelde bakanlık, daire başkanlıkları, il milli eğitim müdürlükleri ve orta dereceli okullar bünyesinde görevli yönetici, öğretmen ve memurlara verildiği görülmüştür (MEB, 2013). Verilen hizmet içi eğitimlerin özellikle ilköğretim ve anaokulu düzeyinde yetersiz olduğu ancak bu kurumlarımızın da kurum içi ilişkiler ve iletişim konulu hizmet içi eğitimlere yönetici-öğretmen düzeyinde şiddetle ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Yöneticilerin kişiliklerine göre biçimlenen liderlik stilleri öğretmen davranışlarını etkilediği gibi öğretmenlerin tavır ve davranışları da yöneticileri etkilemektedir. Bu nedenlerle yöneticinin liderlik özellikleri, karşılıklı etkileşimlerle birlikte okul iklimini ve ilişkileri tamamlayan önemli bileşenlerdendir. Sağlıksız iklime sahip olan kurumdaki ilişkiler bağlamında, öğretmenlerin yeni gelen müdür yardımcısını sıcak bir şekilde karşılamadıkları ve aralarına almak istemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu soğuk davranışları yöneticilerde dışlanmışlık duygusunun oluşumuna neden olmuş özellikle müdür yardımcısının kendisini çekmesine buna bağlı olarak öğretmenlere daha mesafeli davranışlar sergilemesine zemin hazırlamıştır. Tüm bu etmenler okuldaki olumsuz iklimin pekişmesine neden olduğu gibi yöneticilerin öğretmenleri tam olarak tanıyamamalarına yol açmıştır. Sağlıksız okul iklimi hâkim olan okul için belirtilen bu nitelikteki ilişkiler okulun ölçekten aldığı umursamaz (ilgisiz) öğretmen davranışları standartlaştırılmış puanıyla (SPUÖD) örtüşmektedir. Öğretmenler arasında çok az bağlılığın olduğu, birbirleriyle çekişmeli davranışlar sergiledikleri, grup etkinliklerinde ve takım çalışmalarında verimsiz oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerine karşı olan davranışlarının olumsuz ve eleştirel olduğu da görülmektedir. Oysaki sıcak ilişkilerin bulunduğu okullarda birlikte hareket etme, iş birliği ve yardımlaşma davranışlarının daha yoğun biçimde görüldüğü söylenebilir (Korkmaz, 2011).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, olayları ve durumları algılamalarında çok büyük bir etmen olduğu bulunmuş bu nedenle yöneticilerin kurumda çalışanların kişilik özelliklerini anlamaya, tanımaya çalışmasının onlarla kuracağı ilişkilerin sağlığı ve etkililiğini artıracığı belirlenmiştir (Saygılı, 2010). Sağlıklı iklimin mevcut olduğu okul yöneticisinin kurumdaki tüm çalışanları yakından tanıdığı ve onlarla ilişkilerinde ve görev ve sorumluluk vermede kişilerin özelliklerine dikkat ettiği görülmektedir. Diğer taraftan sağlıksız iklimin mevcut olduğu okulda ise yönetici ve öğretmenler sorun çıkacağı kaygısı ile iletişimden mümkün olduğunca kaçmakta ve ilişkileri resmi ve mesafeli tutmaktadırlar. Birbirlerini tanıma fırsatları olmadığı için önyargılarından arınamamakta ve bu durum ilişkilerin olumluya gitmek yerine daha da çatışmalı hale gelmesine neden olmaktadır. Araştırmada sağlıklı bir okul iklimine ulaşmak için öğretmenlerden beklentiler; anlayışlı olma, görev bilincine sahip olma, saygı duyma, işe ve idareye karşı sorumluluk duyma, yardımlaşma, paylaşım ve işbirliğinde bulunma olarak bulunmuştur.

Yönetici konumu gereği okul ikliminde meydana gelebilecek olumlu-olumsuz değişimlerden birinci derecede sorumlu kişidir. Bu nedenle yönetici kişilik özellikleri ile yönetici iletişim becerilerinin bir kurumdaki çalışma atmosferinin oluşmasında çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Durum böyleyken MEB resmi eğitim kurumları yönetici ve yönetici yardımcılarını seçim ve atama kriterleri incelendiğinde; atanmanın yapılabilmesi için kişilerde: öğretmenlikte en az üç yıl çalışmış olma şartının yanında son üç yıl içerisinde soruşturma geçirmemiş olma ve varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olma gibi çok zor olmayan şartların sağlanmasının beklendiği görülmektedir (MEB, 2009) .

Yönetici seçme kriterleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle beraber yurtdışında birçok ülkede eğitim kurumu yönetici ve müdür yardımcısı adayları en az yüksek lisans mezunu olmak zorundadırlar. Bu şart sağlandıktan sonra lisans eğitime benzer uzun, kredili bir hizmet öncesi yöneticilik eğitimi alan adaylar sınavlardan başarılı olduktan sonra iki yıl kadar meslektaş destekli liderlik eğitimi alıp ardından yönetici ya da yönetici yardımcılığı yapabilirler (Balyer ve Gündüz; 2011). Okullarda sağlıklı iklim oluşturulması ve devam ettirilmesinde baş aktör olan yönetici ve müdür yardımcısı adaylarının seçim ve atama kriterlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Yönetici kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin de bir şekilde ölçülebileceği kriterlerin oluşturulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

İklimi etkileyen etkenlerin başında yönetici davranışlarının geldiği, yöneticilerin fiziksel ve çevresel koşulları değiştirme, okul personeline yönlendirme ve güdüleme, eğitimin amaçlarına uygun denetim yapma yetki ve sorumlulukları ile örgütsel iklimin biçimlenmesinde önemli rol oldukları belirtilmektedir (Topçu, 1998). Bununla birlikte yöneticilerin, personele karşı açık ve adil bir tutum sergilemelerinin okul iklimi oluşumu ve okulun amaçlarına ulaşmada önemine vurgu yapılmaktadır. Araştırmada benzer biçimde öğretmenler okulda olumlu iklim oluşması için yöneticilerin; fikirlere açık, adil, resmiyetten uzak ve yapıcı olması, ilişkilerde dengeyi sağlaması, liderlik özellikleri taşıması ve gerekirse yöneticilik eğitimi alması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler okul ikliminin öğretmenlerin memnuniyet, güven duygusu, beklenti, doyum, çalışma isteği, motivasyon, performans ve verimliliğinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Sağlıklı iklimi olan okulda çalışan öğretmenler pozitif; sağlıksız okul iklimi bulunan okulda çalışan öğretmenler ise negatif olarak etkilendiklerini ve bu durumdan oluşan ruh hallerinin doğrudan sınıfa yansıdığını düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin olumlu iklime sahip kurumlarda kendilerini daha rahat, istekli, yaratıcı ve mutlu hissettiklerini belirten çalışmalar mevcuttur (Pemberton, 2009; Jones, 2011).

Kurum ikliminin öğretmen moral ve performansını etkilediği, öğretmenlerin kendilerine destek olan ve işbirliği yapmak isteyen yöneticilerle çalışmaktan mutluluk duydukları ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabilmektedir (Jones, 2011). Öğretmenler sağlıklı iklimin çocuklara; güler yüz ve mutluluk, sevecen ve sıcak bir ortam, daha fazla ilgi ile etkinliklerde sayıca ve çeşitli olarak artma şeklinde yansıdığını düşünmektedirler. Sağlıksız okul ikliminde çalışan öğretmenler iklimin çocuklara; sınıf içinde öğretmenden kaynaklanan negatif enerjiye bağlı olarak arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle saldırgan ilişkiler, öğretmenle diyalog sorunları, az ilgiyle birlikte etkinliklerin eksik yapılması ve kısıtlamalar biçiminde yansıdığını düşünmektedirler. Olumlu bir çalışma ortamının kendilerini ve çocukları doğal olarak olumlu etkilediğini belirten öğretmenler olumsuz çalışma ortamında ne kadar çaba gösterebilirler de olumsuz etkilerinin sınıfa yansımalarını engelleyemediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen Hansen (2006) çalışmasında; yöneticilerin kurum içerisindeki olumlu ve olumsuz tüm

davranışlarının sınıf ortamına aktarıldığının altını çizerek, özellikle olumlu atmosferin öğretmen ile çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesine yansıdığını aktarmıştır. Çalışmada ayrıca sağlıklı iklime sahip kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri performansın daha yüksek olduğu, bu sınıflarda eğitim alan çocuklar için daha duyarlı davranıldığı, ihtiyaçların önemsendiği ve olumlu iletişim teknikleri kullanılarak öğrenme ortamlarının çocuklar için daha uygun hale getirilmeye çalışıldığı vurgulanmıştır. Olumlu iletişim tekniklerini daha fazla tercih eden sağlıklı iklime sahip kurumlarda çalışan bu öğretmenlerin saha sevecen, samimi ve neşeli ve canlı oluşları dikkat çekmiştir. Sınıfın psikolojik ortamını oluşturan bu unsurlar ve etkinliklerin kalitesi eğitimin niteliğini belirleyen önemli etkenlerdendir. Başka bir araştırmanın (Dobbs, Arnold & Doctoroff, 2004) sonuçları okul iklimini oluşturan yönetici desteği, ödül sistemi, çalışanlar arasındaki samimiyet ve işbirliğinin eğitimin niteliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar çalışanlar arasında yardımlaşma, anlayışlı olma ve ekip bilincinin olumlu çalışma ortamı oluşumunu kolaylaştırdığını vurgulamışlardır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Memduhoğlu ve Şeker, 2010). Olumlu bir okul ikliminde yönetici ve öğretmenler arasında bir uyum olması gerekir. Yöneticilerin tutumları ile yakından ilgili olan bu uyumun personel davranışlarını şekillendirdiği anlaşılmaktadır (Price, 2012). Çalışma ortamının atmosferini olumlu gören öğretmenler işe isteyerek gelmekte, motivasyon eksikliği yaşamamakta, yüksek performans sergilemekte, yöneticisine, mesai arkadaşlarına ve öğrencilerine olumlu tutum ve davranış sergilemektedir. Ayrıca öğretmen kendisini gün içerisinde iyi hissettiği için sınıfta daha verimli olabilir ve çocuklara etkinlikler sırasında ihtiyaç duydukları ilgiyi ve anlayışı gösterebilir. Ancak sağlıklı ortam bulunan bir okulda görev yapmanın öğretmenlere; beklentilerin karşılanmaması ve çözülemeyen sorunlardan dolayı memnuniyetsizlik, psikolojik yıpranma, moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklı verim düşmesi, fikirlerin ifade edilememesi, kendini sınırlama, güven kaybı ve işten soğuma olarak yansıdığı görülmektedir. Araştırma sonuçları (Aksoy, 2006; Gök, 2009) örgüt iklimiyle çalışanların motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tutarlı ve açık biçimde beklentilerini dile getirerek öğretmenleri hedefler konusunda biraraya getirip teşvik eden yöneticilerin, öğretmenler için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağlayarak, okulöncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağladıkları söylenebilir (Bella & Bloom, 2003). Ancak olumsuz iklimden kaynaklı olarak stres yaşayan birçok öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını görmezden gelerek kayıtsız kaldığını, sert ve acımasız davranışlarda bulunduğunu belirten çalışmalara rastlamak mümkündür (Süpçin, 2000; Sava, 2002; Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bununla birlikte stresin neden olduğu tükenmişlik sendromu yaşayan öğretmenlerin bu durumu umursamazlık, davranış problemleri, olumsuz iletişim becerileri, otoriter tutum, öğretmen merkezli yaklaşım şeklinde çocuklara, etkinliklere dolayısıyla sınıflarına yansıtabilecekleri düşünülmektedir. Çocukların kendilerini eğitim gördükleri ortamda güvende hissedip hissetmemeleri öğretmen tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Eğer öğretmen tedirginse ve gergin bir okul ortamında çalışıyorsa bu doğrudan sınıfına taşınacaktır. Sınıfa yansıyan ortam gerginliği çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerine olumsuz yansıyacak, etkinliklerin ve uygulamaların niteliği öğretmenin düşük performansından olumsuz etkileneceğinden çocukların gelişim alanlarının tam desteklenmesi sağlanamayacaktır. Nitekim Hedin, Ekholm ve Andersson (1997), benzer biçimde öğretmenlerin sağlıklı iklimin bulunduğu işlerinden ve çalışma arkadaşlarından memnun olduğu bir ortamlarda; çocuklara davranışlarının daha sıcak ve işbirlikçi olduğunu, sağlıklı iklimin neden olduğu çatışma-sıkıntıların ve sorunların yaşandığı ortamlarda ise öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına daha az duyarlı olduklarını bulmuşlardır.

Bu bilgiler ışığında okul ortamındaki gerginliklerin ve olumsuz durumların psikolojik ve davranış olarak sınıfa öğretmen tarafından yansıtılması çocukların sınıfta kendilerini güvensiz

hissetmelerine neden olmaktadır. Bundan dolayı kendisini güvende hissetmeyen çocukların yaratıcılığı, kişilik ve sosyal gelişimi, arkadaşları ve öğretmeniyle kurduğu ilişkiler olumsuz etkilenmektedir denilebilir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında kişilik özelliklerine bağlı olarak sergilediği sorun çözme biçimleri ve iletişim becerilerinin çocuklar için bir model olduğu düşünüldüğünde özellikle yaratıcılık ve kişilik gelişimi boyutunda öğretmenin sınıf içi tutarsız ve sınırlayıcı tutumları çocukların düşündüklerini tam gerçekleştiremeyen, kendilerini tam ifade edemeyen ve çekingen bireyler olmasına neden olabilir. Psikolojik güven dışsal kaynaklıdır ve düşük risk taşıyan çevrelerde gelişir. Carl Rogers'a (1954) göre yaratıcı potansiyelin ortaya çıkabilmesi iki içsel psikolojik duruma bağlıdır. Bunlar; psikolojik güven ve psikolojik özgürlüktür. Yetişkinler çocukları koşulsuz olarak kabul edip değer verdiği, eleştirmediği ve onlarla empati kurduğu zaman çocuklar kendilerini psikolojik olarak güvende hissederler (Aktaran Isenberg & Jalongo, 2003). Psikolojik olarak güvenli ortam kişilik ve yaratıcılığın gelişimi kadar tüm diğer alanlardaki gelişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklar ancak güvende hissettikleri ortamlarda kendilerini özgürce ifade edebilir ve özgürce geliştirebilirler.

Özetle okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerinin kişilik özellikleri iletişim ve problem çözme becerilerinin ve alan bilgilerinin oldukça önemli olduğu belirtilebilir. Yöneticilerin öğretmenlerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak onlarla iletişimlerini ayarlamalarının, öğretmenleri gözlemleyerek onlara eğitsel olarak destekte bulunmaları ve övgü ve cesaretlendirmelerle motivasyonlarını artırmalarının öğretmenlerin kurumda kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerine ve çalışmaktan zevk almalarına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kurumda kendilerini huzurlu ve güvende hissetmeleri psikolojik olarak güvenli sınıflar ve daha nitelikli eğitim ortamları oluşturmada oldukça önemli olduğu vurgulanabilir. Sağlıklı iklimin oluşmasında aktif rol alan yöneticilerdir denebilir ancak öğretmenlere düşen bazı görevlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin işbirliği ve paylaşımcı davranışlarda bulunmaları, yarışmacı ve çatışmalı davranışlardan kaçınmaları, sorumluluklarını yerine getirmeleri, sıcak ve açık iletişimi benimsemeleri ve empati kurmaları da sağlıklı okul iklimi oluşturmada oldukça önemlidir. Bu tartışmalardan yola çıkarak araştırma sonucunda aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür;

Türkiyedeki yönetici ile müdür yardımcısı seçme ve atama kriterleri gözden geçirilmelidir. Ayrıca yönetici kişilik özelliklerinin dikkate alındığı atama koşullarıyla birlikte eğitim düzeyi olarak yeni gelecek adaylardan en az yüksek lisans mezunu olma şartı istenebilir. Bunun için yurtdışında yapılan uygulamalara benzer bir sistem geliştirilip meslektaş destekli yöneticilik sürecinde; yönetici adaylarının kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin yöneticiliğe uygunluğu da değerlendirilebilir.

Kaynaklar / References

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balyer A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009, April). Conscience and critic: Peer debriefing strategies in grounded theory research. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bella, J. ve Bloom, P J (2003), *Zoom. The impact of early childhood leadership training on role perceptions, job performance, and career decisions*, The McCormick Tribune Foundation, The Illinois Department of Human Services, Wheeling, ILL: The Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teacher & Teacher Education*, 4(2), 111-120.
- Bloom, P. J. (1996). The Quality of work life in NAEYC accredited and nonaccredited
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar* (16.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büte, M., ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35(157), 167-180.
- Çetin, M. ve Yaman, E. (2004). Kaliteli okulda etkin yönetim anlayışının bir göstergesi: takım çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.
- Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 353-371.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the work environment and the classroom. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Ellis, T. (1988). School climate. East Lansing, MI: National association of elementary school principals. (ERIC Document Reproduction Service No: ED291154).
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. The University of North Carolina at Greensboro.

- Hayne, N. M., Emmons, C. ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hedin, A., Ekholm, B. ve Andersson, B. E. (1997). Climates in Swedish day care centers: Children's behavior in differing centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 181-187.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hoy, W. K. ve Clover, S.I.R. (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ., In W. Hoy ve M. DiPaola. (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Nort Carolina: IAP.
- Hoy, W. K. ve DiPaola, M. (2009). *School improvement: A volume in research and theory in educational administration*, Information Age Publishing Inc.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (Eds.). (2003). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights*. Teachers College Press.
- Jones, M. F. (2011). *An examination of the meanings assigned to principal-teacher interactions and the relationship to school climate*. (Unpublished master's dissertation). The University of Alabama, in the Department of Educational Leadership.
- Kelley, R. C., Thornton, B., ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 117-139.
- Leech, N.L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275.
- Littrel, P. C., Billingsley, B. S ve Cross, L.H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Maden, F. (1986). *Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetimle ilgili problemler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 1-26.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (Second Edition) California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 13/08/2009 tarihli Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2002-2012 Yıllarında Planlanan Faaliyet Bilgileri*. Ankara.
- Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin değişik görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özyürek, A. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 182-189.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

- Pemberton, P. D. (2009). *Perceptions of leadership in early childhood education: Supervisors speak*. (Unpublished doctoral dissertation). Nipissing University Faculty of Education.
- Pepper, K. ve Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective Relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39- 85.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855– 2864.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and teacher education*, 18(8), 1007-1021.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sciaraffa, M. (2004). *Profiles of early childhood education administrators: Looking for patterns of leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Siraj-Blatchford, I, ve Manni (2006), *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study – Research Report*, London: Institute of Education, University of London/General Teaching Council for England. www.gleneira.vic.gov.au/.../Keynote_Catharin/eleys_study.pdf adresinden erişildi.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tok, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. Routledge.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Yazarlar

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; sınıf yönetimi, oyun, çocukları tanıma ve değerlendirme, eğitimde kalite, eğitim-öğretim teknikleri ve özellikle erken çocuklukta matematik eğitimi yer almaktadır.

İletişim

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

a.karademir@alparslan.edu.tr

Dr. Meral OREN Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; oyun, çocukları tanıma ve değerlendirme, mizaç, öğretmen çocuk ilişkileri, okul öncesi eğitimin niteliği ve fen eğitimi yer almaktadır.

Dr. Meral ÖREN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD

moren@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. School climate is defined as a set of characteristics of psychologically perceived relations distinguishing one school from others and resulting in interactions of social and physical environment with all staff and students (Acet, 2006; Topçu, 1998). There are many factors affecting school climate (Bursalıoğlu, 2011), one of which is school principals (Hoy & Clover, 2007). Principals and teachers create a strong school culture by using common values, beliefs and rules. Warm relationships and cooperation and sharing in education institutions bring success (Özdemir, 2002). Numerous studies conducted in different levels of education show that there is a linear relationship between school principals' cooperative behaviors and their communication and support styles and job satisfaction (Girgin & Baysal, 2006; Özgan & Aslan, 2008). This is also true for preschool education institutions. Although there are some studies on the climate of educational institutions in Turkey, the number of studies on preschool education is limited. There is only one study that focused on the relationship between pre-school organizational climate and job satisfaction and reported that institutional climate affects teachers' performance, job satisfaction and motivation (Akyüz, 2000).

Teachers reflect school climate to classroom environment by creating an effective, warm, friendly, orderly and attractive classroom environment that supports all areas of development. Effective education in classrooms with a positive climate plays an important role in achieving desired results (Ellis, 1988). Classroom atmosphere is directly affected by school climate, and therefore, the former is an integral part of the latter. Poor working conditions and inadequate principal and colleague support cause stress, resulting in burnout in teachers (Çınkır & Çetin, 2010). Unsupported and unmotivated teachers who have problems with their principals and colleagues have difficulty being lively, cheerful, tolerant and patient and creating a qualified learning environment of trust. School climate is critical for teachers' job satisfaction and motivation and for education in general. The aim of this study was to explore principals' and teachers' views of the school climate of official and independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education.

Methodology. *Partially mixed sequential dominant status design*, which is a mixed design, was used in the study. Studies using this design focus often on the qualitative stage referred to as the second stage. Analysis in mixed designs forms a link between quantitative and qualitative data (Leech & Onwuegbuzie, 2009). In the first stage, 115 teachers and 34 school principals of 18 independent kindergartens in Eskişehir were administered an Organizational Climate Scale to determine the working climates of the kindergartens. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with the teachers and principals of the two schools with the highest and lowest scale scores to investigate factors affecting school climate and its effect on education. In the first stage, data were collected using the Organizational Climate Description for Elementary Schools - OCDQ-RE consisting of six subscales. The questionnaire was developed by Hoy and Tarter (1997), and its validity and reliability were established by Yılmaz and Altinkurt (2013). In the second stage, data were collected using semi-structured interview forms developed by the researcher. Qualitative data were analyzed using inductive content analysis using QSR NVivo 8. The sub-objectives of the study were taken into account for data coding. All views considered to respond to the research questions were grouped under the same codes. Sub-themes and themes were generated from the codes. All themes and sub-themes were then revised and those related to each other were merged. The findings were grouped under two main themes; types of school climates and effect of school climate on education. Elements

constituting positive and negative school climates were grouped under four sub-categories; (1) human relations in school, (2) characteristics of the environment, (3) forms of communication and (4) administrative mentality.

Discussion and Conclusion. One of the most important factors that determine school climate is principals. Their principles and behaviors depend on their personality characteristics, and therefore, school climate is closely associated with principals' personality traits. According to teachers, principals should be positive, cheerful, patient, understanding, respectful and helpful to be able to create a positive preschool climate. If the teachers of an educational institution perceive its principal as cold, negative, oppressive, discriminatory and biased, then it has a negative, closed and unhealthy climate. The teachers of schools with a negative climate stated that their principals were cold, negative, oppressive, arrogant, prejudiced and inconsiderate, manifesting itself in interpersonal relations in the school setting. They also stated that their principals were closed to new ideas, could not empathize and shared their ideas about certain matters with certain and rarely appreciated teachers' efforts. These findings are consistent with those of Yapıcıer (2007), who state that principals should be democratic and have positive personality traits that allow teachers to enjoy their work to provide a positive organizational climate. According to teachers, principals should have a professional experience and a master's degree in preschool education to be able to create a positive climate. Hansen (2006) also found a positive relationship between principals' seniority and education level and organizational climate. Yapıcıer (2007) maintains that principals should be middle-aged and have a master's degree to be able to provide a positive organizational climate. These results show that principals' education level is important but not the only prerequisite for a positive school climate. It is also their personality characteristics that enable or disable a positive school climate. Two-way, warm, horizontal, direct, open and continuous communication and constructive criticism also play a key role in the formation of a positive climate. On the other hand, one-way, vertical, cold, rough, indirect and compulsory communication is dominant in schools with a negative climate. This, in turn, makes the staff uneasy and adversely affects teachers' communication with students. It was determined that teachers mostly complained about principals' low interest and negative communication (Oktaylar, 1997; Süpçin, 2000). Bolatkıran (2006) reported that principals generally use vertical and one-way communication, which is an ineffective form of communication, and stated that to overcome this problem, horizontal communication in which people can pass information without being dictated or coerced and respect each other's ideas should be used.

The teachers stated that a positive working environment positively affects themselves and students and that they cannot prevent students from being negatively affected by a negative working environment no matter how hard they try it. School climate affects teacher satisfaction, confidence, expectation, motivation, performance and efficiency. Positive school climate affected teachers positively whereas negative school climate affected teachers negatively, and they all stated that this was directly reflected in their classroom atmosphere. There are also studies suggesting that teachers feel more comfortable, willing, creative and happy in institutions with a positive climate (Pemberton, 2009; Jones, 2011). Institutional climate affects teachers' motivation and performance and teachers are happy to work with principals who are willing to cooperate, resulting in a positive impact on students (Jones, 2011). Teachers think that a positive school climate provides students with happiness and a loving and warm environment and increases their interest in activities. A negative school climate, on the other hand, results in aggressive behavior in classroom, communication problems with teachers, reduced interest,

failure in activities and restrictions. Hansen (2006) stated that positive management behaviors affect not only teachers but also teacher-child interactions in the classroom. He also stated that happy and high-spirited teachers are more sensitive to their students' needs, use positive communication techniques more often and are more willing to provide an appropriate environment for their students' development. These factors and the quality of activities that constitute the psychological environment of the classroom determine the quality of education. Teachers who work in a positive work environment are more motivated, exhibit higher performance and has a more positive attitude towards their principals, colleagues and students. Moreover, since teachers feel good, they are more effective and give their students the attention and resources they need during activities. A negative work environment fails to meet teachers' expectations and to find solutions to their problems, and therefore, teachers feel dissatisfied, distressed, inhibited and psychologically divorced from work and suffer from low motivation, lack of productivity and loss of confidence. There is a significant relationship between organizational climate and employee motivation (Gök, 2009; Aksoy, 2006). Principals with clear expectations and positive attitudes provide personal and professional development for teachers and increase the quality of preschool education (Bella & Bloom, 2003). However, teachers distressed by a negative climate are more hostile or indifferent to their students, resulting in low school engagement and academic achievement and behavior problems (Süpçin, 2000; Sava, 2002; Cemaloğlu & Şahin, 2007). Whether or not students feel safe in an educational environment depends largely on teacher attitudes and behaviors. If a teacher is nervous and working in a tense school environment, he/she will carry it to the classroom environment, which in turn adversely affects students' social and psychological development and reduces the quality of class activities, and therefore, fails to support the development of students. In fact, Hedin, Ekholm and Andersson (1997) reported that teachers who work in a school climate where they are satisfied with their jobs and their colleagues have more positive attitudes towards their students and are more willing to cooperate with them. On the other hand, those who work in a problematic school climate with a lot of conflicts are less sensitive to their students' needs and interests.

Tensions and negative situations in a school environment negatively affect teachers' psychology and behavior, which in turn causes students to feel insecure in the classroom and hinders their personality and social development and interactions with friends and teachers. With their personality traits, in-class and out-of-class problem-solving styles and communication skills, teachers are role models for students. Therefore, teachers' inconsistent and restrictive attitudes may cause students to turn into self-conscious and withdrawn people who cannot express themselves and cannot put what they have in mind into action. It should be kept in mind that students can express themselves and develop ideas and skills freely only in environments in which they feel safe.

Sözleşmeli Öğretmenlik ve Sözlü Sınav: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor?

Contract Teaching and Oral Exam: What Do The Teacher Candidates Think?

Yıldırım Karadağ*
Mücahit Aydoğmuş**
Alper Kesten***

To cite this article/ Atf için:

Karadağ, Y., Aydoğmuş, M. ve Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: Öğretmen adayları ne düşünüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 237-266.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.11m

Öz. Araştırmada öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ve sözlü sınav sistemiyle ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 12 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçütleri sağlayan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu, veri analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenliği, öğretmenlik mesleğine zarar veren, iş garantisi olmadığı için öğretmenleri tedirgin eden; bir meslek olarak eskisine göre daha güvensiz ve riskli olarak gördükleri bulunmuştur. Altı yıllık zorunlu hizmet süresinin öğretmenlerin kişisel hayatını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tayin haklarının olmaması da bir sorun olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar sözlü sınavın objektif olamayacağını ve şans faktörün etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ve sözlü sınav sistemine yönelik yetkili kurumlar tarafından düzenlemeler yapılabilir veya olumsuz görüşlerin iyileştirilmesi adına sözleşmeli öğretmenliğin ve sözlü sınavın niçin önemli olduğu öğretmen adaylarına aktarılabilir.

Anahtar Sözcükler: Sözleşmeli öğretmenlik, öğretmen adayları, mülakat, zorunlu hizmet

Abstract. The purpose of this study is to examine the opinions of teacher candidates about contract teaching and oral exam system. The study group consisted of 12 teacher candidates involved in different departments of the faculty of education. The criterion sampling method was used to determine the participants, and interviews conducted with the participants who met the criteria. A semi-structured interview form used as a data collection tool and, a thematic analysis method was realized to analyze the data. Results revealed that teacher candidates regarded contracted teaching as it is harming the teaching profession, making teachers uneasy because there is no job guarantee and as a profession, and they were found to be more insecure and riskier than before. It concluded that the six-year compulsory service period affects teachers' personal life negatively. Lack of teachers' right to replacement is also a problem. They also stated that the oral exam cannot be objective and that the chance factor may be effective. Based on the opinions of the participants, arrangements can be made by the authorized institutions for contract teaching and oral examination system. Besides, to reduce the negative thoughts of pre-service teachers, it can be explained to pre-service teachers why contract teaching and oral examination are important.

Keywords: Contract teaching, teacher candidates, oral exam, compulsory service

* Sorumlu Yazar/Correspondence: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yildiray.karadag@omu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0336-7815

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, e-mail: mucahit.aydogmus@omu.edu.tr ORCID:0000-0002-1418-1100

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, e-mail: akesten@omu.edu.tr ORCID: 0000-0003-2657-3168

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2019

Düzeltilme Tarihi: 01.01.2020

Kabul Tarihi: 14.01.2020

Giriş

Eğitim bireyi ve toplumu dönüştüren, insanların doğumdan itibaren sosyal bir öğrenme faaliyeti içerisinde olması nedeniyle insanoğlunun hayatının tamamını etkileyen bir süreçtir (Yılmaz, 2010). Eğitim, toplumların geleceğinin belirlenmesinde ve bireyleri toplumsal hayata hazırlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin öğretmen, öğrenci ve öğretim programı olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır ve bu bileşenlerin en önemlilerinden biri öğretmendir (Celep, 2008; Çapa ve Çil, 2000; Gökkyer ve Çiçek, 2011; Gündüz, 2008). Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin toplumsal bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci; öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, seçilen öğrencilerin hizmet öncesi eğitimi, lisans eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının mesleğe başlamaları ve mesleki hayatları boyunca alacakları hizmet içi eğitim aşamalarını içermektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir basamağını oluşturan, öğretmen adaylarının atanma kriterleri ve mesleğe seçilmeleri eğitimin niteliğini etkileyen kritik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Yasseen, 2010).

Öğretmen adaylarının mesleğe seçilmelerinde genel olarak; kişisel özellikler ve mesleki özellikler ön plana çıkmaktadır (Kavcar, 2002). Kişisel özellikler; mesleğe yatkınlık, örnek olma, işini severek yapma, öğretmenlik mesleğinin kutsallığına inanma, öğrencilerine şefkatle yaklaşma gibi özellikleri içerirken; mesleki özellikler ise genel kültür-genel yetenek, pedagojik alan bilgisi ve mesleki alan bilgisini kapsamaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin mesleğe seçilmelerinde etkili olan ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ise “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” etrafında toplanmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç başlık altında ele almıştır. Mesleki bilgi; öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisini içermektedir (MEB, 2017). Mesleki beceri; öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim-öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini içermektedir. Tutum ve değerler ise öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğe seçilmelerinde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin ve yeterliklerin etkili olduğu söylenebilir (Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Eraslan, 2004; Karaca, 2011; Karaçanta, 2009).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleğe seçilmeleri konusunda farklı dönemlerde çeşitli uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Yetişmiş öğretmen sayısının azlığı ve öğretmen ihtiyacının fazla olması nedeniyle 1999 yılına kadar herhangi bir öğretmen seçme sınavı yapılmamıştır. Bu zamana kadar öğretmen atamalarının kontenjan dahilinde başvuru yoluyla yapıldığı ve diğer devlet memurları gibi toplu ve merkezi bir sınavın ilk kez 1999 yılında Devlet Memurları Sınavı adı altında yapıldığı görülmektedir (Deryakulu, 2011; Eraslan, 2004). 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı ile seçilen öğretmenler 2002 yılından itibaren öğretmenliğe atanmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı’na başvurmuşlardır (Deryakulu, 2011; Eraslan, 2004; Kablan, 2010). Genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri testlerinden oluşan bu sınava 2013 yılından itibaren bazı

branşlarda (Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, İlköğretim Matematik, İngilizce, Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf, Rehberlik) “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi” eklenmiştir. Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda yer alan genel kültür ve genel yetenek testleriyle öğretmen adaylarının akıl yürütme, dil bilgisi, yazım kuralları, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgileri; eğitim bilimleri testi ile pedagojik bilgileri ve öğretmenlik alan bilgisi testi ile de alan bilgileri ve alan eğitimi bilgilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2015). 2016 yılına gelindiğinde ise MEB öğretmen istihdamında kadrolu personel alımını durdurarak sözlü sınav ile sözleşmeli öğretmen istihdamı yolunu seçmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ilk olarak 2005 yılında uygulanmaya çalışılmış ancak öğretmen atama sisteminin bütününe bağlayan bir niteliğe sahip olmamıştır (Çalışoğ ve Tamışır, 2018).

2016 yılında yönetmelikte yapılan bir değişiklikle sözleşmeli öğretmenliğe atamaların, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve sözlü sınav olmak üzere iki aşamadan oluşmasına karar verilmiştir (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016). Yayımlanan yönetmelikte sözleşmeli öğretmenliğe atamada uygulanacak usul ve esaslar şöyledir; KPSS sonucunda her alan için oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, alanlar için belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılır ve sözlü sınavdan 60 ve üstü puan alanlar başarılı sayılarak öğretmenliğe atanmak üzere tercih yapma hakkına sahip olur. Sözlü sınav komisyonu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen üç uzmandan oluşur. Sözlü sınav komisyonu öğretmen adaylarını; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri olmak üzere dört ana kriter üzerinden değerlendirir. Aynı zamanda sözlü sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının tercih yaparken kullandıkları nihai puan, sözlü sınavdan alınan puandır. Tercihler sonucunda ataması yapılan öğretmenler ile Millî Eğitim Müdürlükleri arasında sözleşme imzalanır. Her yıl yapılacak performans değerlendirmesinde başarılı olamayanların sözleşmeleri tek taraflı olarak feshedilir. Bir yılın sonunda sözleşmesi feshedilmeyenlerin sözleşme süreleri takip eden yıl içinde de geçerlidir ve bu süre dört yılı geçemez. Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecinde başarılı olanlar talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanırlar ve aynı yerde en az iki yıl daha görev yaparlar. Sözleşmeli öğretmenler görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki emsali kadrolu alan öğretmenleri için öngörülen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Ancak sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlikte olduğu gibi isteğe bağlı veya mazerete bağlı yer değiştirme hakkı bulunmamaktadır (MEB, 2016).

Türkiye’de 2016 yılında itibaren geçerli olan sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları Norveç, Kenya, Hindistan, Nepal, Kamboçya, Senegal, Gine, Togo, Kamerun, Çin Halk Cumhuriyeti, Belçika, İngiltere, Litvanya, İsveç, Almanya, Yunanistan, İspanya, Lüksemburg, Portekiz, Malta, Fransa, Avusturya, Hollanda, Polonya, Bulgaristan, Slovakya, Macaristan, İtalya, Estonya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır (Ballou ve Podgursky, 1998; Bayram, 2009; Çolak Ölmez, 2009; Çolak ve Demir, 2017; Eurydice, 2012; Fyfe, 2007; Geeves ve Bredenberg, 2004; Hobson, Ashby, McIntyre ve Malderez, 2010; Jacob, 2016; Oliva, Mathers ve Laine, 2009; Schaeffers ve Terhart, 2006; Wilkin ve Nwoke, 2011). Öğretmenlerin sözleşmeli olarak işe başlamalarında merkezi atama ya da

doğrudan okula başvurma gibi yollarla yazılı ve sözlü sınavlar, bireysel ve grup görüşme yöntemleri, sınıf içi gözlemler, yeterlik dosyaları ve çeşitli testlerin uygulandığı öğretmen seçme ve değerlendirme yöntemi farklılıkları bulunmaktadır. (Ballou ve Podgursky, 1998; Eurydice, 2012; Fyfe, 2007; Geeves ve Bredenberg, 2004; Hobson, Ashby, McIntyre ve Malderez, 2010; Jacob, 2016; Oliva, Mathers ve Laine, 2009; Schaefers ve Terhart, 2006; Wilkin ve Nwoke, 2011).

İlgili alanyazında öğretmen seçme, değerlendirme ve atama sistemi ve sözleşmeli öğretmen istihdamı ile ilgili öğretmen adayları ile (Atav ve Sönmez, 2013; Byrnes, Kiger ve Shechtman, 2003; Çiftçi ve Arı, 2016; Demirkaya ve Ünal, 2017; Epçaçan, 2016; Koşar, Er, Koşar ve Kılınç, 2018; Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Sezgin ve Duran, 2011; Shechtman ve Godfried, 1993; Şahin, 2011; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018; Uyulgan ve Akkuzu, 2015) ve öğretmenlerle (Bayram, 2009; Boyd, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2008; Çalışoğ ve Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; Demirci, 2011; Erdem, 2010; Gökyer ve Çiçek, 2011; Gündüz, 2008; Karadeniz ve Demir, 2010; Öztaş, 2010; Savgun Doğruöz, 2009; Soydan, 2012; Toker Gökçe, 2014; Türker, 2018) yürütülen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturmaya yönelik teorik çalışmalar da (Avcı ve Yücel Toy, 2018; Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu Özoglu ve Özer, 2014; Çolak ve Demir, 2017; Guarino, Santibanez ve Daley, 2006; Holden ve Kitchen, 2017; İbiş, 2010; Jacobowitz, Delorenzo ve Adirim, 2000; Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001) bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların birçoğunun öğretmen seçme ve atama sistemi ile ilgili güncel uygulamaları kapsamaması; güncel sistemle ilgili olan çalışmaların da sistemin tamamı yerine bazı spesifik konular üzerine yoğunlaşması nedeniyle bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bu araştırma atama değişikliğinden doğrudan etkilenen öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi, araştırma sonucunda farklı bakış açılarına sahip olan katılımcıların düşüncelerin uygulamanın düzenlenmesine yön verme potansiyelinin olması ve bu potansiyelin yetkili kurumlar tarafından değerli olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ve sözlü sınav sistemi ile ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarına göre öğretmenliğe atama nasıl yapılmalıdır?
- Öğretmen adayları mevcut öğretmen atama sistemini nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğretmen adayları sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğretmen adayları sözlü sınav uygulamasını nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Eğitim alanında en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırmalar,

insanların yaşamlarını nasıl yorumladığını ve dünyalarını nasıl inşa ettiklerini incelemektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Ayrıca diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak katılımcıların bir olay ve olguya yükledikleri anlamları açığa çıkarmaya ve yorumlamaya odaklanmaktadır. Temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda veriler; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanabilir ve çalışma için hazırlanan sorular daha önceden belirlenen teorik çerçeve etrafında şekillendirilerek katılımcılara yöneltilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda araştırmada öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını nasıl yorumladığı ve kendi dünyalarında nasıl inşa ettiklerini yorumlayıcı bir yaklaşımla sunabilmek için bu yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi mantığını ve gücünü derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan alan ve zengin bilgi içeren durumları kullanabilen bir yöntemdir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme ise araştırmacı tarafından belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişiler, olaylar ya da durumlara sahip katılımcı grubuyla çalışılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmaya dahil edilecek katılımcılar için üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütlerden birincisi katılımcıların eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim görüyor olmaları; ikincisi KPSS'ye hazırlanıyor olmaları ve üçüncüsü atanma kontenjanları bakımından son beş yılda görece daha fazla ve daha az atama kontenjanlarına sahip bölümlerde öğrenim görüyor olmalarıdır. Bu ölçütlerin belirlenmesindeki amaç son sınıfta öğrenim gören ve KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenliğe yönelik ilgi ve endişelerinin görece diğer öğretmen adaylarına göre daha fazla olabileceği ve atama kontenjanlarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik düşüncelerini etkileyip etkilemeyeceği görüşü temel teşkil etmiştir. Bu doğrultuda 2013-2018 yılları arasındaki atanma kontenjanları incelenmiş ve görece daha yüksek atanma kontenjanına sahip olan; Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve görece daha az atanma kontenjanına sahip olan; Bilişim Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden ikişer öğretmen adayı ile görüşülmüş ve toplamda 12 öğretmen adayından veriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına kod isimler verilirken bölüm isimlerinin ilk iki harfi ile başlayan isimlerin kullanılması tercih edilmiştir. Örneğin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri için sınıf kelimesinin ilk iki harfi alınmış, Sıla ve Sırrı isimleri kullanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri için matematik kelimesinin ilk iki harfi seçilerek Manolya ve Mahmut isimleri kullanılmıştır. Bu sayede araştırmanın verileri incelenirken, katılımcı isimlerinden öğrencilerin hangi bölümlerde öğrenim gördüklerinin okuyucular tarafından daha kolay anlaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcıların Kişisel Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni Durum	Öğrenim Gördüğü Bölüm
Sıla	Kadın	Bekar	Sınıf Öğretmenliği
Sırrı	Erkek	Bekar	Sınıf Öğretmenliği
İnci	Kadın	Bekar	İngilizce Öğretmenliği
İnal	Erkek	Bekar	İngilizce Öğretmenliği
Manolya	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Mahmut	Erkek	Bekar	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Bihter	Kadın	Bekar	Bilişim Öğretmenliği
Bilgehan	Erkek	Bekar	Bilişim Öğretmenliği
Songül	Kadın	Bekar	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Soner	Erkek	Bekar	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Feride	Kadın	Bekar	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Ferhat	Erkek	Bekar	Fen Bilgisi Öğretmenliği

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 6’sı erkek ve 6’sı kadındır. Katılımcıların tümünün medeni durumu bekarıdır. Öğretmen adaylarının bölümleri incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Bilişim Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinden bir erkek bir kadın olmak üzere 12 öğretmen adayı yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarında araştırmacı hem daha önceden hazırladığı araştırma sorularını hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi almak için ek soruları sorma özgürlüğüne sahiptir. Ayrıca görüşme sırasında soruların ve konuların belirli bir öncelik sırasına sahip olmasına gerek yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenlerle araştırmanın veri toplama sürecinde zaman esnekliği kazanmak, katılımcıların başka bir soruya yönelik önceden verebileceği cevaplardan dolayı olası tekrarları ortadan kaldırmak, hem araştırma öncesinde konu alanı ile ilgili temel soruları belirleme hem de araştırma sırasında gelişen durumlara yönelik yeni sorular sorabilme olanağı sağladığından yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması uygun görülmüştür.

Formun geliştirilme sürecinde MEB tarafından yayınlanan 29790 sayılı “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” incelenmiş (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016) ve form geliştirilmeden önce araştırmanın asıl katılımcı grubunun ölçütlerini taşıyan iki öğretmen adayı ile sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik ön görüşmeler yapılmıştır. İlgili yönetmelik kapsamında ve yapılan ön görüşmeler sonucunda araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının üzerinde en fazla durduğu ve önem verdiği düşünülen konulara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde önceden belirlenmiş açık uçlu soruların yanında katılımcıların daha derinlemesine bilgi vermesi için sonda sorularından da yararlanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra nitel araştırma alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından görüşme soruları incelenmiş ve verilen dönütler neticesinde görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmanın

katılımcılarıyla görüşmeler yapılmadan önce dört öğretmen adayı ile ön görüşmeler yapılmış ve yapılan bu görüşmelerin verileri kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmada katılımcılar belirlenirken ilgili bölümlerde görev alan öğretim üyeleri ile iletişime geçilmiş ve sınıflarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Öğretmen adayları içerisinde ölçütleri karşılayan kişilerle bir araya gelmiş, görüşmeler yapılmadan önce çalışmanın genel yapısı hakkında öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı ve kendilerine kod isimler verileceğine dair bilgi verilmiştir. Bu sayede etik ilkeler göz önüne alınarak katılımcıların gönüllü olarak seçilmesi, araştırmanın amacının katılımcılara aktarılması ile araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları, bireylerin özel hayatlarının gizliliğine yönelik kaygı taşımamaları amaçlanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmada görüşmeler birinci ve ikinci yazar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Birinci yazar görece daha fazla atama kontenjanına sahip olan Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri ile ikinci yazar; görece daha düşük atama kontenjanına sahip olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilişim Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde öğretmen adaylarına “*Öğretmenlik atamaları nasıl yapılmalıdır?*”, “*Mevcut atama sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?*”, “*Sözleşmeli Öğretmenlik uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” ve “*Öğretmenliğe atanmada yapılan sözlü sınav uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” gibi temel sorulardan ve “*Öğretmenlik atamasında değerlendirme kriterleri neler olmalıdır?, 6 yıl aynı okulda görev yapacak olmayı nasıl değerlendiriyorsunuz?, 6 yıl boyunca mazerete bağlı tayin hakkı verilmeyecek olması hakkında ne düşünüyorsunuz?*” gibi sonda sorularından faydalanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiş ve daha sonra görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir. Görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra katılımcılarla tekrar bir araya gelmiş ve transkriptler birlikte kontrol edilmiştir. Bu sayede katılımcıların görüşmeler sırasında yanlış veya eksik ifade ettiği noktalar gözden geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde tümevarımsal tematik analiz yaklaşımı (Braun ve Clarke, 2006) benimsenmiştir. Tematik analiz, veri setindeki önemli kavramların belirlenerek bölümlere ayrıldığı, kategorize edildiği, özetlendiği ve yeniden yapılandırıldığı bir veri azaltma ve analiz stratejisidir (Ayres, 2008). Tematik analizde veri içinde araştırma sorusuyla ilgili anlam taşıyan ve bağlantılar kurabilen temalar tanımlanır (Braun ve Clarke, 2006). Ayrıca veri kümesindeki ortak özellikler, ilişkiler ve farklılıklar temelinde veri analizi süreci gerçekleştirilir. Buradaki tematik kelimesi ise veriler içinde toplu temaların aranmasını ifade etmektedir (Gibson ve Brown, 2009). Tümevarımsal tematik analiz ise araştırmaya değer bulunan olguya ilişkin alan yazında yapılmış araştırmalar olmadığı durumlarda analizin ilk aşamalarında literatürle etkileşime girmeyerek veriden kod, kategori ve temalar oluşturulmak üzere kullanılan analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Tümevarımsal tematik analizle önceden tanımlanmış kategoriler ve temalarla yapılan analiz yönteminden farklı olarak kategorilerin verilerin içerisinden çıkması sağlanır (Ezzy, 2002). Bu kapsamda veri analizi altı temel aşamadan oluşur; (i) veriye aşinalığı artırmak, (ii) ilk kodlamaları yapmak, (iii) olası temaları oluşturmak, (iv)

temaların gözden geçirilmesi, (v) temaların adlandırılması ve tanımlanması, (vi) araştırma raporunun yazılmasıdır (Braun ve Clarke, 2006).

Bu doğrultuda öncelikle ses kayıt cihazı yardımı ile elde edilen veriler görüşmeleri yapan birinci ve ikinci yazar tarafından yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler belirlenen katılımcı kod isimlerine göre düzenlenmiştir. Daha sonra veri analizinin birinci aşamasını gerçekleştirmek adına, yazılı metinler bütün araştırmacılara dağıtılmış ve araştırmacıların veriye aşinalığını artırmak için üç farklı araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde bütün verileri incelemiş ve ilk düşüncelerini not etmiştir. İkinci aşamada veri seti içerisinde araştırma problemi ile doğrudan ilgili olan ifadeler belirlenmiş ve ilk kodlamalar araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde yapılmıştır. Üçüncü aşamada araştırmacılar bağımsız olarak oluşturdukları ilk kodlamalarına yönelik olası temalarını hazırlamıştır. Dördüncü aşamada araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak oluşturduğu olası temalar gözden geçirilmiş ve fikir alışverişi yapılmıştır. Beşinci aşamada olası temalar üzerinde karar kılınan nihai temalar adlandırılmış ve tanımlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada “Öğretmenliğe Atanma Kriterleri” ve “Mevcut Atama Sistemi” teması olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Altınca aşamada ise bulgular temalar altında verilerek araştırma raporu son halini almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmacının kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda bütün araştırmalar etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada etik ilkeler göz önüne alınarak araştırmacının yapılması için gerekli izinler alınmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin sağlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnanırıcılık araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasını kapsamaktadır. Ayrıca inandırıcılığı sağlamak adına Lincoln ve Guba (1985) tarafından birtakım stratejiler olan uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyiti gibi stratejiler önerilmektedir.

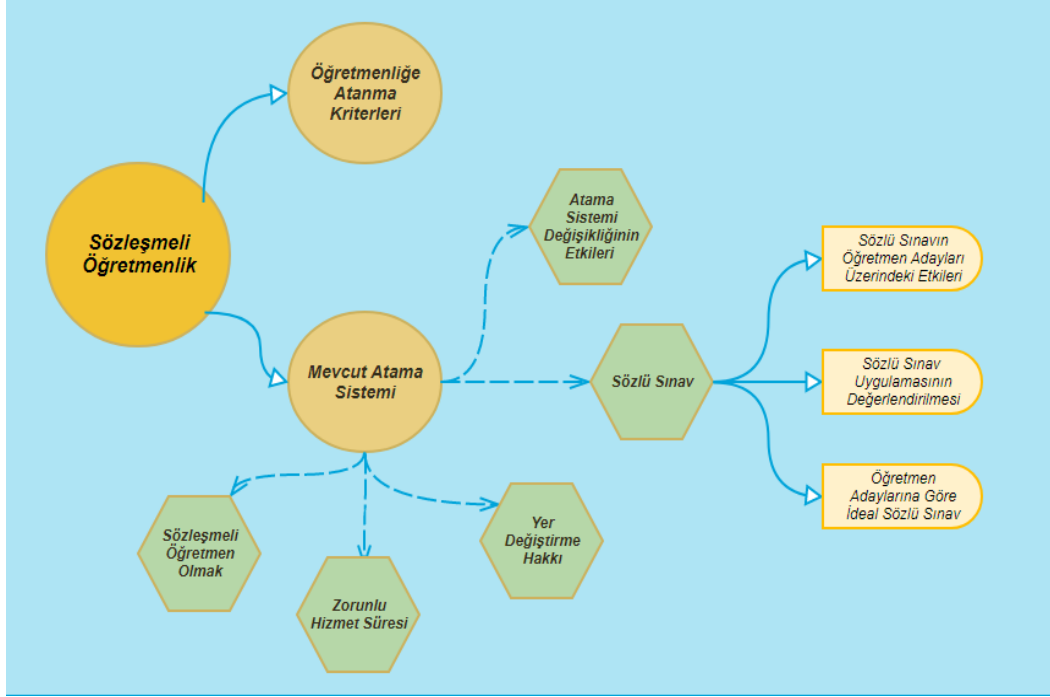
Bu kapsamda öncelikle ilgili bölümlerde görev yapan öğretim üyeleri aracılığıyla belirlenen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılarla bir araya gelinmiş ve araştırma hakkında genel bilgiler verilmiştir. Verilen bilgiler neticesinde araştırmaya dahil olmak isteyen katılımcılar ile bir sonraki hafta tekrar bir araya gelinmiş ve araştırmacının genel amacı ve kapsamı daha detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliklerinin gizli kalacağı ve her katılımcıya kod isimleri verileceği aktarılmıştır. Bu sayede araştırmacıların katılımcıları daha yakından tanımaları, katılımcıların araştırmacılara güven duymaları, katılımcıların olası ön yargıları ve gizliliklerine yönelik kaygıların ortadan kaldırılması ve daha samimi yanıtlar verebilmeleri amaçlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazılı hale getirildikten sonra katılımcılarla tekrar bir araya gelinmiş ve yazılı metni incelemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların eksik veya yanlış ifade

ettikleri veya eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bazı katılımcılar anlaşılmayan ifadeleri düzeltirken, bazıları ise yeni eklemeler yapmıştır. Böylelikle araştırmadan elde edilen veriler katılımcı teyidi ile son halini almıştır. Veri çeşitlemesi kapsamında araştırmacının katılımcı grubu farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları tarafından oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda çeşitleme; veri kaynakları, yöntem veya araştırmacı çeşitlemesi olmak üzere farklı başlıklar altında incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ise veri kaynakları olan katılımcıların çeşitliliğine önem verilmiştir.

Araştırmada aktarılabirliği artırmak amacıyla Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından önerilen ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Ayrıntılı betimleme için katılımcıların görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiş ve bu sayede okuyucunun araştırma sonuçlarını daha detaylıca inceleme fırsatı sağlanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda aktarılabirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiş ve veri kaynaklarının araştırma problemini daha iyi yansıtacak olan bir örneklemden elde edilmesi sağlanmıştır. Araştırmada inandırıcılık verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığı, verilerin kodlaması sürecindeki tutarlılığı ve verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasını işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmada oluşturulan kod, kategori ve temaların sonuçlarla ilişkisi kurulmuş ve okuyucuya bir bütün olarak sunulmuştur. Son olarak araştırmacının geçerlik ve güvenilirliği için önemli olan teyit edilebilirlik kapsamında araştırmacının verileri alanda uzman bir öğretim üyesine tarafından incelenmiş ve verilen dönütler neticesinde ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları “Öğretmenliğe Atanma Kriterleri” ve “Mevcut Atama Sistemi” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenliğe atanma kriterleri teması, öğretmenliğe atamaların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların öğretmenliğe atanma kriterlerine yönelik düşünceleri farklılık gösterse de kapsam olarak “Öğretmenliğe atanma kriterleri nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplara odaklandığı için bulguların tek bir tema etrafında verilmesi uygun görülmüştür. Bunun yanında mevcut atama sistemi teması ise uygulanmakta olan öğretmenlik atama sisteminin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri içermektedir. Mevcut atama sistemi ise sözleşmeli öğretmen olmanın, zorunlu hizmet süresinin, yer değiştirme hakkının, atama sistemi değişikliğinin etkilerinin ve sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi gibi daha geniş kapsamlı bir veri sağladığı ve elde edilen bu verilerin okuyucuya daha iyi aktarılabilmesi için birden fazla alt tema ve kategoriden yararlanılmıştır. Araştırmacının bulgularının açıklandığı tema, kategori ve alt kategorilerin bağlantıları daha iyi sunabilmek adına Şekil 1’den yararlanılmıştır.



Şekil 1. Sözleşmeli öğretmenliğe yönelik tema, kategori ve alt kategoriler.

Öğretmenliğe Atanma Kriterleri

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların çoğunluğu öğretmenliğe atanmada yazılı bir sınav yapılması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindedirler. Bu düşüncenin temelinde; aday öğretmen sayısının fazla olması ve atama kontenjanlarının az olması nedeniyle yazılı sınavın diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha güvenilir ve objektif bir seçme sınavı olduğu düşüncesi yatmaktadır. Örneğin Soner, yazılı sınavın gerekliliğini “... bence sınav üzerinden yapılmalı. Şimdi herkesin orda eşit olduğu, eşit haklarla yerleştirilmiş sınav var KPSS...” cümleleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde İnci de “... bana göre aslında sınavla almaları çok makul yani zaten başka bir şans yok çünkü çok fazla aday var, çok az alınması gerekiyor...” ifadeleri ile kontenjan ve mezun sayısı arasındaki eşitsizliğe vurgu yapmıştır. Yazılı sınavın kapsamı ile ilgili öğretmen adayları, genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve mesleki alan bilgisi testlerinin uygulandığı mevcut sınavın uygun bir değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Yazılı sınavla ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu; bilişim öğretmeni adaylarının alan sınavının gerekli olduğunu, İngilizce öğretmeni adaylarının ise genel kültür-genel yetenek testinin içeriğinin azaltılması gerektiğini düşünmeleridir. Bilgehan düşüncelerini “... kendi bölümümüzdeki sorularla sınanacağımız bir alan sınavının olmamasını eksiklik olarak görüyorum... Fen bilgisi öğretmenlerinin olduğu gibi alan sınavı olursa daha iyi olur diye düşünüyorum...” şeklinde açıklamıştır. Yazılı sınavla ilgili Bihter’in “... Tabi ki de bir seçim yapılacaksa sınav yapılması mantıklı ama tek bir sınav yapılması da mantıklı

değil bana kalırsa yıllar içine bölünmüş bir sınav olup bu sınavların ortalaması baz alınmalı... ” görüşü dikkat çekicidir.

Öğretmenliğe atanma kriterleri ile ilgili bir diğer bulgu, yazılı sınav ile birlikte sözlü bir sınavın yapılması gerektiğidir. Sözlü sınav sayesinde, yazılı sınavla ölçülmesi zor olan; hitabet, beden dili gibi iletişim becerilerinin yanında bir rol model olan öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri, davranışlar ve tutumların ölçülmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu konuda Manolya'nın görüşleri şöyledir:

“... Bence öğretmenin kişiliği önemlidir. Yetenekleri mesela konuşma yeteneği gibi. Ya da ne bileyim öğrencilerle iletişime geçebilmesi bu gibi şeyler önemsenmeli bence. Sınav tamam, alanımızı ölçmeliler. Ama bu yeterli değil bence. Sonuçta öğretmenlik insanla birebir iletişim gerektiriyor. Bunu da sadece yazılı sınavla anlayamayız... ”.

Sözlü sınavla ilgili diğer katılımcılardan farklı olarak Bihter ve Songül sözlü sınavın eğitim fakültelerine girişte yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerin nedeni öğretmen adaylarının dört yıllık eğitime tabi olmadan bir öğretmende olması gereken özelliklere sahip olunup olunmadığının belirlenmesidir. Bu sayede öğretmenliğe uygun olmayan öğrenciler en başta elenecek ve nitelikli öğretmenlerin yetişmesi sağlanacaktır.

Katılımcıların öğretmenliğe atanma kriterleri ile görüşlerinden elde edilen diğer bulgular; ders anlatımı ile uygulamalı bir değerlendirme yapılması, aynı zamanda not ortalamasının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden alınan puanların ve lisans eğitimleri süresince ders aldıkları öğretim üyelerinin raporlarının sınav puanlarına dahil edilmesi gerektiği yönündedir.

Mevcut Atama Sistemi

Katılımcılar mevcut atama sistemini genel olarak mantıksız, acımasız, yorucu ve niteliksiz öğretmenlerin atanmasına yol açabilecek bir sistem olarak değerlendirmektedirler. Öğretmen adaylarının mevcut atama sistemi ile ilgili görüşleri şöyledir:

“... Valla açıkçası pek anlamlı gelmedi, mantıklı gelmedi... ” (Bihter)

“... Bu sistemin yorucu olduğunu düşünüyorum... ” (İnci)

“... saçma ve acımasız buluyorum... ” (Sıla)

“... Mevcut sistemin çalışanlar için dezavantajı var çalışmayanlar için avantajı var çünkü mülakata kontenjanın üç katı çağrılıyor, bu güvenilirliği düşüyor hiçbir şey bilmeyen, mesleki yeterliliği az olan alandan çok düşük yapan biri öğretmen olarak atanabilir... ” (İnal).

Katılımcıların mevcut atama sistemi teması altındaki diğer görüşleri; *sözleşmeli öğretmen olmak, zorunlu hizmet süresi, yer değiştirme hakkı, atama sistemi değişikliğinin etkileri ve sözlü sınav kategorileri altında incelenmiştir.*

Sözleşmeli öğretmen olmak

Katılımcıların büyük bir kısmı sözleşmeli öğretmenliği, öğretmenlik mesleğini tümüyle zedeleyen; iş garantisi olmadığı için öğretmenleri tedirgin eden; bir meslek olarak

eskisine göre daha güvensiz ve riskli; aynı zamanda okullarda öğretmenler arasında ikilem yaratarak sözleşmeli öğretmenleri kadrolu öğretmenlerin yanında küçük gösteren ve değersiz hissettiren bir meslek olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“... Sözleşmeli zaten çok saçma geliyor bana bu kadar aşamadan geçiyoruz bu kadar bizi ölçüyorsunuz yazılı sözlü gerek bir sürü bir şey yapıyorsunuz ve hala bana diyorsunuz ki sen sözleşmelisin yani bu çok can sıkıcı bu kadar emek vermişken böyle bu şartlar altında biz çalışmayı kabul ediyorken 6 yıl kadar kalmayı göze alıyorken bu çok saçma ve daha öğretmenlere daha değerli davranılması gerektiğini düşünüyorum. Bu beni biraz değersiz hissettiriyor...” (İnci)

“... Sözleşmeli öğretmenlik öğretmen arkadaşları da korkutuyor bir yanlışlık yapsam beni birinci yıldan görevden alırlar mı? İkinci yıl ne olacak? Sınavı verebilir miyim? diye sürekli bir tedirginlik halinde öğretmenler. Biraz aşağılık psikolojisi oluyor yani o kadar okudum atandım ama tam olarak öğretmen değilim her an mesleğimden ihraç edilebilirim eğer yeterli değilsem ama diğer öğretmenler rahat mesela onların yanında tek sözleşmeli öğretmen bensem onlardan düşük seviyedeymişim gibi görünürüm. Onlar da beni düşük görebilir bu olumsuz bir psikoloji oluşturabilir öğretmen üzerinde, zaten sözleşmeli öğretmen, kadrolu değil diye düşünürler...” (İnal)

Katılımcıların bazıları ise sözleşmeli öğretmen olmanın kendileri için olumsuz bir durum olmadığını hatta sözleşmeli öğretmenlerin her yıl değerlendirilmesiyle daha nitelikli öğretmen profiline sahip olunacağını düşünmektedirler. Sıla'nın “Açıkçası sözleşmelilik bende çok fazla endişe uyandırmıyor. Çünkü ben bundan rahatsız olsam da yolumu bulabilecek bir insanım...” biçimindeki cümleleri bu yargıyı desteklemektedir. Benzer bir şekilde Ferhat da “... Senede bir öğretmene bakmalı devlet. Öğretmenini kontrol etmeli, değerlendirmeli. Biz staja gittiğimizde kadrolu öğretmenlerin ne kadar rahat olduğunu gördük...” ifadeleriyle sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Sırrı'nın “... Hep bir gayret içindesin ama sadece 4-6 yıl gayret içinde olacaksın. Daha iyi öğretmen olayım, daha iyi anlatayım dersleri diye. Ama bu altı yıl bittiğinde, sonuçta öğretmenliği bırakmayacaksın 20-30 yıl daha öğretmenlik yapacaksın, sonra salacaksın...” ifadeleri ise nitelikli öğretmen yetiştirme yolundaki bu adımın zamanla etkisini kaybedeceği yönündedir.

Zorunlu hizmet süresi

Katılımcıların zorunlu hizmet süresine yönelik görüşleri genel olarak hizmet sürenin avantajları ve dezavantajları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adayları zorunlu hizmet süresinin avantajlarını çoğunlukla deneyim ve tecrübe kazanma; çalışma arkadaşları, öğrenciler ve velileri daha yakında tanıma ve temas kurma olanağı; çevre ve ortamla bütünleşmeye katkı sağlayan bir uygulama olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar zorunlu hizmet süresinin avantajlarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğrencileri daha iyi tanımak olabilir hocam. Her şeyi daha iyi bilmek. Altı yıl aynı yerde görev yaptığım zaman tüm öğrencilerimin evlerini tek tek ziyaret edip onların aile yapısını daha iyi kavradım. Ona göre öğrencilere daha iyi davranabilirdim. Altı yıl birlikte çalıştığımız arkadaşlarla iletişimimiz çok iyi olurdu. Çok çok farklı farklı etkinlikler yapabiliirdim zaten tanıyorum herkesi...” (Feride)

“Avantajı öğretmen oraya çok iyi uyum sağlayıp çok iyi bir hayat standardına ulaşırsa çok iyi derste verebilir aynı zamanda öğrencilerine, oranın kültürünü öğrenir şeyini öğrenir yaşam biçimini öğrenir ona göre öğrencilere nasıl davranacağını öğrenir, derste nasıl daha etkili olabilirim bunları

öğrenebilir. Kısa sürede bunu yapamaz daha alışması zor olur uzun sürede çok daha kültüri ve çevreyi tanıyabilir..." (İnal)

Katılımcıların öğretmen ihtiyacının olduğu bölgelerde kalıcılığı sürdürmek için zorunlu hizmet süresi uygulamasının önemli olduğunu düşünmeleri dikkat çekici bir diğer bulgudur. Bu durumu Mahmut şu şekilde açıklamıştır:

"... Şöyle bir güzel tarafı var. Bence şimdi doğu tarafında kimse öğretmenlik yapmak istemiyor. Elinden geldiğince batı taraflarına İç Anadolu taraflarına gelmek istiyor. Ama doğuda da birçok öğrencimiz var. Bunlara da iyi öğretmenler gitmesi gerekiyor bence. Aramızdan illa ki iyi öğretmenler çıkacak. Bence onların da orada altı yıl görev yapması konusunda öğrencileri etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü onların da eğitime ihtiyacı var öğretmene ihtiyacı var. Altı yıl boyunca aynı öğretmene alıştıklarından eğitimleri daha iyi olur ve gelişimlerine büyük katkı sağlar hem de öğrencilerin öğretmen eksikliği olmaması olur doğu taraflarında..."

Zorunlu hizmet süresinin dezavantajları ise altı yıllık görev süresinin uzun bir süre olduğu ve bu sürenin bir öğretmenin özel ve mesleki hayatını sıradanlaştırabileceği yönündedir. Nitekim öğretmenin mutsuz olmasının da öğrencileri olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Hatta bu durumun öğretmenlik mesleğinden istifa etmeye yol açabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

"... Ben bu görevin iki yıl en fazla üç yıl olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü altı yıl çok fazla bir süre. Hem oradaki öğrenciler için hem de benim için. Belki benden sonra gelecek olan öğretmen daha yenilikçi bir öğretmen olacak. Belki ben o çocuklara yetemeyeceğim. Yani şöyle düşünelim; altı yıl sürekli aynı yerde görev yaptıktan sonra artık sizde de bir şevk kırılacak. Çünkü altı yıl boyunca hep aynı öğrenciler. Hem öğrenciler hem de benim açımdan kötü olduğunu düşünüyorum. Bu altı yıl sürekli aynı öğretmenden onlar da sıkılabilir, sürekli aynı öğrencilerden ben de sıkılabilirim..." (Songül)

"...Bu durum öğretmenlikten istifaya kadar bile gider yani. Düşünsenize altı yıl insan bıkar yani. Tayin yok. Doğuya gittin. Bir de mesela Egenin insanı veya Karadeniz falansa. İnsan bir yıl dayanır iki yıl dayanır en sonunda istifa bile eder..." (Sırrı)

Zorunlu hizmet süresi ile ilgili Bihter *"... sürekli aynı okulda olduğun için bir yere kadar kendini geliştirebilirsin. Bir insan ne kadar gezerse ne kadar farklı ortamlarda bulunursa o kadar çok bilgi elde edebilir ve aktarabilir..."* ifadeleriyle öğretmenin kendini geliştiremeyeceğine ve İnal *"... öğrenci açısından kötü bence altı yıl tecrübesiz bir öğretmenle ders işleyecek çocuklar ve çocuklarda olumsuz bir hava oluşabilir..."* düşüncesiyle tecrübesizliğe vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bazıları ise zorunlu hizmet süresinin avantajlı ve dezavantajlı olma durumunun görev yapılan okula, yaşanılan bölgeye, öğrencilere, çevre ve ortama göre farklılık gösterebileceğini düşünmektedirler.

Yer değiştirme hakkı

Katılımcılar sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında öğretmenlerin hem isteğe bağlı hem de aile birliği ve sağlık mazeretine bağlı yer değiştirme haklarına sahip olmamalarını bir kısıtlama olarak görmektedirler. Soner'in aile birliğine yönelik görüşünün bir bölümü *"... bu çok kötü bir durum. Hatta evlilerin evliliğinin bitmesine bile yol açabilecek bir durum. Araya bir mesafe girdikten sonra ister istemez biraz sorun olur. Mesela çocuk varsa o da*

etkilenir... ” biçimindedir. Benzer bir şekilde İnci de yer değiştirme hakkının olmamasının aile birliğini olumsuz etkilediğini belirterek şunları söylemiştir:

“... hiçbir planım yok şu an aslında evlilik için hiç yok yani ama mesele o süreç içerisinde karşına birisi çıkarsa ve evlenmek istersem bunun bir kısıtlama olması çok büyük bir sıkıntı evet toplumumuz evliliğe çok önem veren teşvik eden bir toplum hani böyle bir toplumda çok büyük bir paradoks bence en azından eş durumu kalkmamalı idi. Tamam bir kısıtlama getirilebilir iki yıl kadar sonra eş durumundan bir yere gelebilirsin gibi fakat altı yıl çok büyük bir sınır çok uzun bir süreç...” (İnci)

Bu görüşlerin aksine bazı katılımcılar yer değiştirme hakkının olmamasının kendileri için bir sorun teşkil etmediğini *“Tayin önemli değil” (İnal), “Zaten eş durumuyla yer değiştirme ihtimalim olduğunu düşünmüyorum” (Manolya), “otuz yaşına kadar evlenmek gibi bir niyetim yok. Otuz yaşına geldiğimde de zaten mecburi hizmet sürem dolmuş olur” (Ferhat)* cümleleriyle belirtmişlerdir.

Yer değiştirme hakkıyla ilgili dikkat çeken bir diğer bulgu ise sağlık mazeretine yönelik görüşlerdir. Katılımcılar öğretmenlerin kendilerinin veya aile bireylerinin sağlık sorunlarından dolayı yer değiştirme haklarının olmamasını büyük bir problem olarak görmektedirler. Katılımcılardan Ferhat ve Feride düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmektedirler:

“... bence tayinle ilgili tek sıkıntı sağlık özrüünün olmaması. Yani ailemden birinin bana ihtiyacı olduğunda yanında olmam gerekir. Aile her şeyden önemli. Eğer getirebiliyorsam yanıma alırım zaten. Ama köyde olursam da kapsamlı büyük bir hastanenin olması gerekirse benim oraya gitmem lazım. Eş durumu önemli değil gerekirse eşinden ayrı da yaşarsın bir süre. Ama sağlık ve aile durumu başka...” (Ferhat)

“Benim annem rahatsız. Bundan dolayı ben bir yerde altı yıl bulunduğumda hani annem rahatsızlandığında onunla ilgilenemeyeceğim. Oraya tayinimi isteyemeyeceğim. Bu da benim için büyük bir problem...” (Feride)

Atama sistemi değişikliğinin etkileri

Katılımcılar atama sistemi değişikliği hakkında olumsuz ve nötr düşüncelere sahiptir. Olumsuz düşünceler çoğunlukla değişikliğin; atama sistemini zorlaştırdığı, sisteme yönelik güvensizliği artırdığı, öğretmen adaylarında daha yoğun tedirginlik, endişe ve strese neden olduğu, öğretmen adaylarını umutsuzluğa ve isteksizliğe iterek öğretmenlik mesleğinden vazgeçirdiği yönündedir. Katılımcılar konuyla ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“... benim için tabi ki zor oldu. Ben üniversiteye başladığımda sadece sınava gir, yüksek puan al ve direkt atan gibi bakıyordum olaya...” (Feride)

“... sistem değişmeseydi garantide hissedecektik. Şimdi altı yıl geçince garantide gibi hissedeceğiz. O altı yıl sürekli bir diken üstünde gibi...” (İnal), “... ileriye dönük güven konusunda biraz daha güveni düşüyor insanın...” (Mahmut)

“... insan biraz korkuyor, endişe duyuyor. Gelecekte başıma neler gelecek diye düşünüyorsun...” (Manolya)

“... ders notumu etkiledi. Ders çalışmamı etkiledi ilk senelerde daha istekliydim. Ama isteğim azaldı...” (Songül)

“... strese soktu. Daha kötü sonuçların olmasına neden oldu bence...” (Sırrı)

“... benim geleceğim nasıl olacak? Ben bunu düşünmek yerine vazgeçtim yani. Öğretmenlik fikrinden soğudum...” (Sıla)

Atama sistemi değişikliğinden etkilenmediği yönünde fikir beyan eden katılımcılardan Bilgehan “... benim için bir şey değişmedi. Ben bu sistemin gelmesini normal görüyorum...” cümleleriyle etkilenmeme nedenini, sistemi onaylaması ile açıklamıştır. Bihter ise “Bu durum açıkçası beni pek şaşırtmıyor çünkü bu hep böyle oldu. Ortaokuldaki sınav sistemimiz değişti, liseye başladık üniversite değişti hatta şu an konuştuğumuz konu dahi değişebilir...” ifadeleriyle, eğitim sistemimizdeki ani değişikliklere alışık olduğu için etkilenmediğini belirtmiştir. Son olarak Ferhat “... ha sözleşmeli olmuşsun ha kadrolu olmuşsun. Sonuçta kadroya geçeceğiz belli bir süre sonra...” diyerek kendisi için önemli olanın, mesleğe başlamak olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan hiçbirinin, atama sistemi değişikliğine yönelik olumlu bir düşünceye sahip olmaması da dikkat çekicidir.

Sözlü sınav

Sözlü sınav kategorisi altında incelenen başlıklar; *sözlü sınavın öğretmen adayları üzerindeki etkileri, sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarına göre ideal sözlü sınav olarak sunulmuştur.*

Sözlü sınavın öğretmen adayları üzerindeki etkileri

Öğretmen adaylarından Ferhat “... kötü anlamda düşündüm, üzuldüm yani...”, Mahmut “... ilk duyduğumda acaba içeriği nasıl olacak, hangi kriterlerle değerlendireceğiz diye tedirgin oldum...”, Feride “... kendimi kötü hissettim. Çünkü bu zamana kadar hiç sözlü sınava girmedim. Acaba ne olacak nasıl olacak diye endişe yaşadım. Bundan dolayı heyecanlıyım...” ve Soner “... mülakatın gelmesi öğrencileri strese sokması açısından kötü oldu...” ifadeleriyle sözlü sınavın getirilmesinden olumsuz etkilendiklerini, üzuldüklerini, endişe ve tedirginlik yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar sözlü sınavın kendilerinde aşırı bir strese neden olduğunu hatta değişikliğin ani olması nedeniyle bu sürece hazırlıksız yakalandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya yönelik Manolya'nın görüşleri şöyledir:

“Üniversiteye başladığımda sözlü sınav olduğunu bilseydim yabancı diller öğrenebilirdim, farklı öğrencilerle iletişime geçmek için daha farklı yöntemler teknikler daha farklı dersler alabilirdim. Belki daha farklı sertifikalar alabilirdim. Ya da daha fazla birebir iletişime geçebileceğim kurumlara gidebilirdim. Yaptık, bir şeyler yaptık ama bilinçsiz yaptık. Bir sınav olacağını bilmeden yaptık. Sözlü sınav olduğu öğrendikten sonra hazırlanmak için zamanımız pek kalmadı...”

Sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi

Katılımcıların bir kısmı öğretmenliğe atanmada sözlü bir sınavın yapılması gerektiğine yönelik fikir beyan etmişlerdir. Bu düşüncenin temelinde; yazılı sınavla ölçülebilen genel kültür-genel yetenek, mesleki ve alan bilgisinin yanı sıra yazılı sınavla ölçülmesi zor olan iletişim becerileri, özgüven, ikna kabiliyeti, hitabet, beden dilini etkili kullanma gibi beceriler ve mesleğe yönelik tutumun ölçülmesinin de gerekli olduğu yatmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları sözlü sınavın getirebileceği birtakım problemlerden

bahsetmişlerdir. Bunlar genel anlamda sınavın objektif bir şekilde yapılamayacağı, şans faktörünün etkili olabileceği, bazı adaylara yönelik farklı ayrımcılıklara yol açabileceği yönündedir. Bu nedenle sınavın güvenilir ve adil bir sınav olamayacağı düşüncesi ağır basmaktadır. Katılımcıların bu bulguya yönelik görüşleri şöyledir:

“... aklıma ilk torpil geldi. Yani insanlar birini mülakatla seçiyorsa orada torpil döner. Sonra baktık yazılı sınavdan 93 alanların puanları 56'ya falan düşüyor. Haberlerde görüyoruz. Acaba bana da olur mu böyle diye düşündüm...” (Ferhat)

“... bence insanların siyasi düşüncelerine, fikirlerine göre ayıklamak için yapılmış gibi geldi. Yani öğretmenlikle hiçbir alakası olduğunu düşünmüyorum. Ne yazık ki güvenilir değil...” (Sıla)

“... mülakatın gelmesinin pek objektif olabileceğini düşünmüyorum, öznel yargılara dayanıyor. Objektif olur diyen kişi de bana kalırsa yalan konuşuyordur. Bu yüzden ben çok doğru bulmuyorum...” (Bihter)

“Soru çekme işi olmamalı. O ne öyle şansına atanıyormuşsun gibi. Bir öğretmen şansa atanmamalı...” (Ferhat)

Bu düşüncelere ek olarak bazı öğretmen adayları da sınavın tamamen formaliteden yapıldığını düşünmektedir:

“... herkes başarılı oluyor mülakatta. Sınavda sadece puanlar yuvarlanıyor zaten. Bu ne demek oluyor, formaliteden yapılıyor yani. İsmi var mülakatın. Madem aynı puanları vereceksin yuvarlayacaksın kaldır bu mülakatı. Ne işe yarıyor ki? Ne gerek var insanları strese sokmaya? O kadar komisyonlar kurup devletin parasını boşa harcamaya?” (Ferhat)

Son olarak katılımcılardan Feride “... orada heyecan da işin içine giriyor. Aslında belki biliyorumdur o sorulan soruyu ama heyecandan kilitlenebilirim ve cevap veremeyebilirim. Ama birazcık daha zaman olsa daha iyi cevap verilebileceğimi düşünüyorum...” ve İnal “... iki üç soru ile sadece kişinin o anki cevaplama göre bir beş altı dakikalık bir süre ile kişiyi elemek ya da mesleğe almak pek sağlıklı değil...” ifadeleriyle sözlü sınavın süre kısıtlılığına vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adaylarına göre ideal sözlü sınav

Katılımcılar, öğretmen atamalarında yapılan sözlü sınavın sadece alan bilgilerini ölçmeye yönelik olması gerektiğini “... kendi bölümümüzle ilgili olmalı, tamamen alanla ilgili konular olmalı...” (Bilgehan) ve soruların özenle seçilmesi gerektiğini “... sorulacak soruların titizlikle seçilmesi gerekiyor...” (Bihter) cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Sözlü sınavın güvenilirliğinin artırılması ve daha adil bir değerlendirme yapılabilmesi için jüri üyelerinin seçilmesinde daha özenli olunması ve jüri sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, mülakatların yapıldığı ortamın herkese açık olmasının ve mülakatların kayıt altına alınmasının daha güvenli bir sınav ortamı sağlayacağını düşünmektedirler. Katılımcılar bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öncelikle bana soru yöneltecek kişinin çok yani ince bir titizlikle seçilmesi gerekiyor...” (Bihter)

“... bence üç kişi değil belki 10 kişi olmalı. Sonuçta bir insanın hayatı söz konusu. Aslında orada ses kaydı da almak lazım. Birisi sınavdan çıktıktan sonra ben bunları bunları söyledim ama benim puanımı aşağı çektiler dediğinde çok mantıklı bir açıklama olmalı...” (Ferhat)

“... böyle büyük bir yerde herkesin de görebileceği bir şekilde yapılmalı ve puanlama da açık olmalı. Hani neye göre değerlendirdiğimizi insanlar görsün. Ben bileyim nerden ne puan kırılmış...” (Sıla)

Sözlü sınavla ilgili bir diğer bulgu, öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerinin ve becerilerinin değerlendirilmesi gerekliliğidir. Sıla “... topluluk karşısında konuşabiliyor mu?, insanlarla iletişimi nasıl?, Çocuklarla iletişimi nasıl?, Kriz anını yönetebiliyor mu?, Bunlara bakılması lazım... ”, Ferhat “... yani öğretmenin daha çok vicdani yönünün görülmeye çalışılması lazım mülakatta...” ve Songül “diksiyonda bakılmalı, beden diline bakılmalı, jest ve mimiğine bakılmalı...” ifadeleriyle bu bulguları desteklemektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, özgeçmişlerinin ve ‘Okul Deneyimi’ ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ derslerinden aldıkları puanların da değerlendirmeye dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların neredeyse tamamının sözlü sınavın uygulamalı olarak yapılması gerektiğini düşünmeleri dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarına göre sözlü sınavda öğretmenlik becerilerinin tamamen ölçülemeyeceği, dolayısıyla bu sınavın bir sınıf ortamında ve ders anlatımı şeklinde yapılmasının daha uygun olduğu görüşü hakimdir. Katılımcılardan bazıları bunu şöyle açıklamışlardır:

“Bir konuyu çocuklara anlatır gibi anlatır mısın deseler mesela ben anlatmaya başlasam zaten benim anlatma becerimi görmüş olurlar. Yani bence bu sınavın bir kişinin nasıl ders anlattığını öğrenmek için yapılması lazım. Bu sınavda öğretmenin ne kadar bildiğini değil de nasıl anlatabildiğini görmek lazım...” (Feride)

“Öğretmeni bir anda ölçemeyiz. Sizinle şu anda bir görüşme yaptığımızda mesela siz benim ne kadar iyi bir öğretmen olduğumu göremezsiniz. Nerede görebilirsiniz? Bir sınıf ortamında. Bunun için bir uygulama olabilir. Keşke imkan olsa da sınıf ortamında değerlendirilebilse...” (Manolya)

“Ben gözlemin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben size burada ne kadar öğretmenliği anlatsam da bu havada kalır. Eğer mülakat olacaksa, bir sınıf ortamında bir öğretmenin ders anlatmasını istesinler, o şekilde gözlemlesinler istiyorum. Çünkü o zaman kimin gerçekten öğretmen olup olmayacağını görürler...” (Songül)

Dikkat çeken bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının sözlü sınavın; heyecanlanma ihtimali, stres, şans faktörü ve çeşitli aksaklıklar nedeniyle tek oturumda yapılmasının risk içerdiğini düşünmeleridir. Bunun yerine katılımcılara göre sözlü sınav birden fazla oturumda ve aşamalı bir şekilde yapılmalıdır. Katılımcılardan İnal konuya ilişkin düşüncesini “Sözlü mülakatı çok yetersiz buluyorum. Tek oturum değil de iki veya üç oturum olabilir. Sadece beş dakikada bir kişi değerlendirilemez, zaten üzerinde heyecan var. Görüşme yapmamış olanlar var. O yüzden çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum...” cümleleriyle açıklamıştır. Benzer bir şekilde Feride’nin “... mülakat tek bir sefer değil de birden fazla aşamalı bir şekilde yapılabilir. Öyle olursa ilkinde heyecan olsa bile diğerlerinde olmaz...” düşüncesi birden fazla mülakat olmasına yönelik fikirleri destekler niteliktedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar “Öğretmenliğe

Atanma Kriterleri” ve “Mevcut Atama Sistemi” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Öğretmenliğe atanma kriterleri teması kapsamında; sınava girecek aday öğretmen sayısının fazla olması, atama kontenjanının az olması, diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha objektif ve güvenilir olması nedeniyle yazılı bir sınav yapılması gerektiği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde de çalışmanın bu sonuçlarına benzer olarak öğretmen adaylarının atanmasında yazılı bir sınavın gerekli olduğu (Sezgin ve Duran, 2011; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Epçaçan, 2016) ancak KPSS'nin nitelikli öğretmenleri seçmek için uygun bir sınav olmadığı (Sezgin ve Duran, 2011) yönünde sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Yazılı sınavların öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince öğrendikleri bilgileri ölçmede daha kapsamlı olması, sınava girecek adayların tamamına aynı sorular yöneltildiği için eşit olanaklar sağlaması, şans faktörünü en aza indirmesi ve aynı zamanda objektif olması bakımından öğretmen adayları tarafından tercih edildiği düşünülmektedir.

Yazılı sınavın kapsamı ile ilgili genel kültür-genel yetenek, eğitim bilimleri ve mesleki alan bilgisi testlerinin uygulandığı mevcut sisteminin uygun bir değerlendirme yöntemi olarak görüldüğü bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bu görüşe sahip olmalarının nedeni lisans eğitimleri süresince almış oldukları birçok farklı dersin içeriği ile KPSS'nin içeriğinin uyumlu olmasını istemeleridir. Dolayısıyla öğretmen adayları dört yıl boyunca emek vererek başarılı oldukları derslerin içeriği ile sınanmak istemektedirler. Bunun yanında bilişim öğretmenliğinde mesleki alan bilgisi testinin olmaması bir eksiklik olarak görülürken genel kültür-genel yetenek testlerinin ise fazla ayrıntılı olduğu ve kapsamının daraltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Atav ve Sönmez'in (2013) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada KPSS içeriğinin uygun olduğu fakat genel kültür-genel yetenek kısımlarının gereksiz olduğu; Uyulgan ve Akkuzu (2015) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da alan sınavının gerekli olduğu bulgusu bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçların aksine Sezgin Nartgün'ün (2008) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada KPSS'nin eleştirildiği ve mutlaka sınav gerekiyorsa alana yönelik olması gerektiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu görüşlerinin temelinde gördükleri alan eğitimi ve eğitim bilimleri derslerinin genel kültür-genel yetenek derslerine göre öğretmenlik hayatlarında daha fazla öneme sahip olacağı ve yoğun bir şekilde kullanılacağı düşüncesinin yattığı söylenebilir.

Öğretmenliğe atanmada yazılı sınavla birlikte öğretmen adaylarının hitabet, beden dili, iletişim becerileri, kişilik özellikleri, davranış ve tutumlarını ölçebilecek bir sözlü sınavın yapılması gerektiği sonucu elde edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde, öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı bir sözlü sınav olması gerektiği (Atav ve Sönmez, 2013; Memduhoğlu ve Kayan, 2017) ve yazılı sınavın sadece bilişsel becerileri ölçmeye dayalı olduğu bu nedenle tek başına yeterli bir sınav olmadığı (Mehduhoğlu ve Kayan, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü sınavın eğitim fakültelerine girişte ve yazılı sınavdan önce yapılması gerektiği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Katılımcıların bu düşüncelerinin sebebinin bireyin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığına önceden tespit edilmesini sağlayarak olası bir dört yıllık zaman kaybının önüne geçilmesini ve mesleğe uygun olmayan bireylerin başka alanlara önceden yönelmelerini sağlamak olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde bu

sonuçları destekleyen (Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Bahar, 2011; Koşar ve diğerleri, 2018; Türker, 2018) çalışmalar mevcuttur.

Çalışmanın ilginç bir bulgusu da çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik atanmalarında alternatif öneri olarak sundukları sözlü sınava başka bir soruda karşı çıkmış olmalarıdır. Öğretmen adayları sözlü sınavın mevcut uygulamadan daha önceki bir dönemde yapılması gerektiğini önerse de, aslında sözlü sınava karşı bir tereddütlerinin olduğu da diğer soruya verdikleri yanıttan net olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi önerdikleri sözlü sınav modelinin de uzun vadede şu an eleştirdikleri sınavla benzer sorunlara yol açabileceğini tam olarak irdelemedikleri düşünülmektedir. Sözlü sınavların özneliği artırdığı ve ayrımcılıklara yol açtığı söyleminin öğretmen adaylarının bu ikilemi yaşamalarında etkili olduğu söylenebilir (Karatepe ve Kurnaz, 2019; Şahin, 2016). Dünya’da ABD, Finlandiya ve İsveç gibi ülkelerde öğretmen alımlarında en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilen sözlü sınav sisteminin Türkiye’de verimli olarak hayata geçmediği düşüncesi ve sözlü sınavın varlığına yönelik tereddütler sözlü sınav sistemi hakkındaki tartışmaların daha uzun süre yerini korumasına neden olabilir.

Son olarak ders anlatımı ile uygulamalı bir değerlendirme yapılması, not ortalamasının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden alınan puanların ve öğretim üyelerinin raporlarının öğretmenliğe atanmada değerlendirilmesi gereken kriterler olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde öğretmenliğe atanma kriterlerinde fakülteye giriş puanı (Eraslan, 2004), mezuniyet not ortalaması (Bahar, 2011; Eraslan, 2004; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Erdem ve Soylu, 2013), öğretmenlik uygulaması derslerinden alınan puanlar (Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Erdem ve Soylu, 2013) ve öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin (Erdem ve Soylu, 2013) süreçte etkin olması gerektiğine yönelik sonuçların bulunduğu çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların temelinde öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların öğretmenliğe atanmada birer kriter olması gerektiği düşüncesi yatıyor olabilir. Bu sonuçların aksine Epçaçan’ın (2016) çalışmasında ise mülakat ve lisans mezuniyet not ortalaması ile atama yapılmasını isteyen öğretmen adaylarının sayısı çok az bulunmuştur. Bu farklılığın temel sebebinin ise Epçaçan’ın (2016) çalışmasındaki katılımcı grubunun fen edebiyat fakültesinden mezun olan ve formasyon belgesi alan öğretmen adaylarından oluşmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda “Mevcut Atama Sistemi” temasıyla ilgili sistemin mantıksız, acımasız, yorucu ve niteliksiz öğretmenlerin atanmasına yol açabilecek bir sistem olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca “Mevcut Atama Sistemi” temasıyla ilgili diğer araştırma sonuçları; sözleşmeli öğretmen olmak, zorunlu hizmet süresi, yer değiştirme hakkı, atama sistemi değişikliğinin etkileri ve sözlü sınav kategorileri altında sunulmuştur.

Sözleşmeli öğretmen olmak kategorisi bağlamında; sözleşmeli öğretmenliğin mesleği zedeleyen, iş garantisi olmadığı için tedirginlik yaratan, eskiye nazaran daha güvensiz, riskli ve sözleşmeli öğretmenleri kadrolu öğretmenlerin yanında küçük gösteren ve değersiz hissettiren bir sistem olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak alan yazındaki diğer çalışmalarda; yıllık sözleşmelerle görev yapan öğretmenlerin geçici personel olarak görüldükleri, bu durumun hem diğer öğretmenler tarafından hem de okul idarecileri tarafından öğretmenlerin farklı değerlendirmelere maruz kalmasına ve okul ortamında ikilik oluşmasına neden olduğu ve sosyal ortamda

dışlanma yaşadıkları, motivasyonlarını, okula bağlılıklarını, performanslarını, mesleki aidiyetlerini olumsuz etkilediği, kendilerini değersiz, endişeli, mutsuz hissettikleri ve iş garantilerinin olmamasının örgütsel ve sosyal bağlılıklarının düşmesine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Savgun Doğruöz, 2009; Bayram, 2009; Gündüz, 2008; Çalışoğ ve Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; İbiş, 2010; Şahin, 2011). Sözleşmeli öğretmenliğin olumsuz bir durum olmadığı hatta öğretmenlerin her yıl değerlendirilmesiyle daha nitelikli öğretmen profiline sahip olunabileceği de araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonucun temel sebebi katılımcıların sözleşmeli öğretmenliğin sadece öğretmenlerin her yıl değerlendirilmesi boyutuna odaklanmaları olabilir. Elde edilen bu sonucun öğretmen adaylarının sadece öğretmenlik niteliğini artırmak noktasına odaklanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çalışoğ ve Tanışır'ın (2018) öğretmenler ile yürüttükleri çalışmada; sözleşmeli öğretmenliğin olumlu yanlarının olduğunu, ülkemizin farklı bölgelerinde yaşayan tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağladığını, sık sık öğretmen değişikliğinin önüne geçilmesini, öğretmenlere farklı deneyimler kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Demirci (2011)'in çalışmasında ise sözleşmeli öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Zorunlu hizmet süresi kategorisi kapsamında; sözleşmeli öğretmenlikle birlikte uygulamaya koyulan altı yıl zorunlu hizmet süresinin avantajlarının; deneyim ve tecrübe kazanma olanağı tanıdığı ve çalışma arkadaşları, öğrenciler ve velilerle daha iyi iletişim kurabilme imkânı sağladığı belirlenmiştir. Altı yıllık zorunlu hizmet süresinin çok uzun bir süre olduğu, öğretmenin özel ve mesleki hayatının sıradanlaştırılabileceği, öğretmenin başarısız ve mutsuz olmasına yol açabileceği gibi dezavantajlı durumların olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmanın bu sonucuyla ilgili olarak 27.06.2019 tarihinde 6 (4+2) yıl olan zorunlu hizmet süresinin değişikliğine yönelik Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşmeler yapılmış ve zorunlu hizmet süresinin 4 (3+1) yıla indirilmesine karar verilmiştir (Sözleşmeli Personele 3+1 Teklifi TBMM'den Geçti, 2019). Zorunlu hizmet süresinin avantajlı veya dezavantajlı olmasının görev yapılan okula, yaşanılan bölgeye, öğrencilere, çevre ve ortama göre farklılık gösterebileceği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçların merkezinde öğretmenlerin avantaj olarak mesleki yaşamlarında diğer insanlarla daha iyi bir iletişim ve uyum sağlama noktasına odaklanılırken, dezavantaj olarak daha çok öğretmenin sosyo-kültürel yaşam standartlarının eksik kalması ve daha kısıtlı imkanlara sahip olma düşüncelerinin yattığını söylenebilir.

Yer değiştirme hakkı kategorisi ile ilgili, öğretmenlerin aile birliği ve sağlık mazeretlerine bağlı yer değiştirme haklarının olmaması bir kısıtlama olarak görülmektedir. Çolak Ölmez (2009) ve Demirci'nin (2011) çalışmalarında öğretmenlerin yer değiştirme haklarının olmamasının olumsuz etkilere yol açtığı ve uzun vadeli plan yapmalarını engellediği sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin isteğe bağlı yer değiştirme haklarının olması gerektiği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Benzer şekilde Karadeniz ve Demir'in (2010) öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada; öğretmenlerin isteğe bağlı yer değiştirme haklarının olmamasının görev yerinden soğumalarına, motivasyonlarının azalmasına ve umutsuzluğa kapılmalarına neden olacak olumsuz durumlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atama sistemi değişikliğinin etkileri kategorisi kapsamında; yapılan bu değişikliğin atanmayı zorlaştırdığı, güvensiz bir ortam yarattığı, endişe, tedirginlik ve strese neden

olduğu, umutsuzluk ve isteksizliğe yönlendirdiği sonucu elde edilmiştir. Bunun temelinde, öğretmen adaylarının mesleğe girişte yüksek oranda bilgi sahibi olduğu, sürece ve yapıya daha hakim olduğu bir sınav sistemi iken lisans eğitimleri henüz bitmeden gerçekleşen sınav sistemi değişikliğinin psikolojik olarak olumsuz etkilemesi yatmaktadır.

Sözlü sınav kategorisi ile ilgili sözlü sınavın öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin genel olarak olumsuz bir durum ortaya çıkardığı ve öğretmen adaylarının daha fazla stres ve tedirginlik yaşamasına ve endişe duymalarına neden olduğu belirlenmiştir. Sözlü sınav uygulamasının objektif olmadığı, şans faktörünün etkili olduğu, güvenilir ve adil olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak sınavın tamamen formaliteden yapıldığı ve gerçeği yansıtmadığı sonucu elde edilmiştir. Sözlü sınav bireylerin yazılı sınavla ölçülemeyecek bilgi, beceri ve tutumlarını ölçen önemli bir değerlendirme yöntemi olarak görülse de Türkiye’de sözlü sınavla yapılan değerlendirmelerde objektif olunmadığı, yanlış davranıldığı ve adam kayırıldığı düşünüldüğünden katılımcıların sözlü sınava yönelik bakış açılarının olumsuz olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucuna benzer olarak sözlü sınavın objektif olamayacağı ve nitelikli öğretmen istihdamı için gerekli olan bilimsel, ahlaki ve mesleki kriterler açısından yetersiz görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Koşar ve diğerleri, 2018; Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018). Sözlü sınav süresinin kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonuçlara paralel olarak; sözlü sınav süresinin çok kısa olduğu, bu kısa sürede öğretmen adaylarının ölçülmek istenilen becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığını gösteren sonuçlara rastlanmaktadır (Çalışoğ ve Tanışır, 2018; Koşar ve diğerleri, 2018; Türker, 2018).

Sözlü sınavın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili sonuçlar; sınavın sınıf ortamında uygulamalı olarak yapılması, alan bilgisini ve kişisel özellikleri ölçmeye yoğunlaşan bir sınav olması, soruların ve jüri üyelerinin özenle seçilmesi, jüri sayısının artırılması, sınavın daha güvenilir olması için herkese açık olması ve kayıt altına alınması ve sınavın birden fazla oturumda aşamalı olarak yapılması yönündedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak ilgili alan yazında; sözlü sınavı yapan komisyon üyelerinin ilgili alanda görev yapan uzman kişilerden oluşması, komisyon üyelerinin sayılarını artırılması, sınavın daha güvenilir olması için kayıt altına alınması ve gerekli durumlardan bu kayıtların incelenmesi ve daha büyük oranda yazılı sınavla ölçülemeyecek olan becerilere odaklanan bir sınav olması yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Koşar ve diğerleri, 2018; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018; Türker, 2018).

Bu araştırma birtakım sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırmanın verileri on iki öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınava yönelik elde edilen veriler, araştırma kapsamında hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların kapsamı ile sınırlıdır. Son olarak, öğretmen adaylarına yöneltilen sorulardan elde edilen veriler ve verilerin analizi ile sınırlıdır. Bu kapsamda gelecek çalışmalarda daha fazla katılımcıya ulaşmak için sözleşmeli öğretmenlik ile ilgili ölçek geliştirilebilir ve sözleşmeli öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenliğe yönelik tutum ve motivasyonları nicel araştırma yöntemi etrafında şekillenen araştırmalarla ortaya koyabilir. Bunun yanında ilgili alan yazında daha önce sözleşmeli öğretmen olarak çalışan kişilerin deneyimlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sözleşmeli öğretmen olma deneyimine sahip olan öğretmenlerle fenomenoloji deseninde çalışmalar yapılabilir.

Sözleşmeli öğretmenlik konusunda yapılan çalışmaların genellikle sadece öğretmenleri ya da öğretmen adaylarını kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu konuya paydaş olan okul yöneticileri ve alanda uzman akademisyenler ile öğretmen ve öğretmen adaylarının düşüncelerinin birlikte incelendiği çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-13. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/275-published.pdf>
- Avcı, B. ve Yücel Toy, B. (2018). Norveç ve Türkiye eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 39-59. doi:10.29329/mjer.2018.153.3
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu Özoğlu, E. ve Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420. doi:10.14527/kuey.2014.016.
- Ayres, L. (2008). Thematic Coding and Analysis. In Given, L. M. (Eds.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/801/319>
- Ballou, D. ve Podgursky, M. (1998). Teacher recruitment and retention in public and private schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 393-417. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3325555>
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2008). The impact of assessment and accountability on teacher recruitment and retention: Are there unintended consequences? *Public Finance Review*, 36(1), 88-111. Retrieved from <http://pfr.sagepub.com/content/36/1/88.abstract>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved from <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Byrnes, A. D., Kiger, G. ve Shechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 163-172. doi:10.1177/0022487102250310
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. D. (2018). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/aicusbed/issue/36806/409696>
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1063-published.pdf>
- Çiftçi, S. ve Arı, S. (2016). Öğretmen istihdamında uygulamaya konulan sözlü sınavın sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. 1. International Academic Research Congress tam metin bildiri kitabı (s. 2844-2849) içinde. Antalya.
- Çolak, İ. ve Demir, S. B. (2017). Oral exam system at teacher appointments in Turkey. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(3), 227-232. doi:10.11591/ijere.v6i3.pp227-232.
- Çolak Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demirkaya, H. ve Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences Research*, 6(1), 24-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/392445>
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877316.pdf>
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315. Erişim adresi: <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021003999>
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1065-1090. doi:10.7827/TurkishStudies.9390
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167/167>
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-55. Erişim adresi: <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/2749/2erdem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(1), 223-236. Erişim adresi: http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/593283760_13.pdf
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- European Commission (Eurostat) and Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Eurydice). (2012). *Key data on education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussel. doi:10.2797/77414.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- Fyfe, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: trends and impact*. International Labour Office, Geneva. Retrieved From http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/-sector/documents/publication/wcms_160813.pdf
- Geeves, R. ve Bredenberg, K. (2004). *Contract teachers in Cambodia*. International Institute for Educational Planning, Paris. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/44839009_Contract_teachers_in_Cambodia
- Gibson, W. J. & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Gökyer, N. ve Çiçek, F. (2011). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi (Elazığ Alacakaya ilçesi örneği). 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium bildiri kitabı (s. 22-24) içinde. Elazığ.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. ve Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. doi:10.3102/00346543076002173
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı ve durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 40-60. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000003785/5000004295>

- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. Ve Malderez, A. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. *OECD Education Working Papers*, 47, 1-30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529646.pdf>
- Holden, M. ve Kitchen, J. (2017). Choosing how we choose: a review of teacher education admissions literature. *Teaching & Learning*, 11(1), 16-31. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318746202_Choosing_how_we_choose_A_review_of_teacher_education_admissions_literature
- İbiş, İ. (2010). *Kamuda sözleşmeli çalışma ve çalışma barışına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığı örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jacob, B. A. (2016). The power of teacher selection to improve education. *Evidence Speaks Reports*, 1(12), 1-7. Retrieved from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/teacher-selection.pdf>
- Jacobowitz, T., DeLorenzo, L. ve Adirim, M. (2000). Incorporating concerns for diversity and social justice in admissions decisions. A paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, 1-10.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153416>
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/360776>
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/296441>
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910320.pdf>
- Karatepe, S. ve Kurnaz, S. (2019). Kamu yönetiminde liyakat ilkesi: İngiltere örneği üzerinden Türkiye için bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 77-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748760>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/509256>
- Koşar, D., Er. E., Koşar, S. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 135-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/555623>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik (2016, 3 Ağustos). Resmî Gazete, (Sayı: 29790). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- Şahin, B. (2016). Kamu personel sisteminde işe girme ve yükselmede çağdaş liyakat kavramları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 231-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360274>
- Mehduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algısı. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.45>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.

- Oliva, M., Mathers, C. ve Laine, S. (2009). Effective evaluation. *Principal Leadership*, 9(7), 16-21. Retrieved from: <https://marylandlearninglinks.org/wp-content/uploads/2015/11/effective-evaluation-real.pdf>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2015). Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu. 20 Mart 2019 tarihinde https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/KPSSLISANSKILAVUZU2015052_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Schaefers, C. Ve Terhart, E. (2006). The participation of schools in the recruitment of teachers: evaluating new procedures in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 505-517. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ753459>
- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000091400/5000084772>
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(3), 9-22. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146755/5000133917>
- Shechtman, Z. ve Godfried, L. (1993). Assessing the performance and personal traits of teacher education students by a group assessment procedure: a study of concurrent and construct validity. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 130-138. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487193044002007?journalCode=jtea>
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000081087/5000075414>
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/7614227-Ogretmen-adaylarinin-ogretmen-istihdami-ve-mesleki-geleceklerine-iliskin-gorusleri.html>
- Toker Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870787.pdf>
- Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63. Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/download/article-file/536342>
- Türker, A. (2018). Sözlü sınav ile ataması yapılmış coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 102-111. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/10.abdullah_turker.pdf
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209828>
- Wilkin, T. ve Nwoke, G. I. (2011). Career and technical education teacher shortage: a successful model for recruitment and retention. *Journal of STEM Teacher Education*, 48(1), 21-35. doi:doi.org/10.30707/JSTE48.1Wilkin.
- Yasseen, B. M. B. (2010). The effect of teachers' behaviour on students' behavior in the classroom. *International Forum of Teaching and Studies*, 6(1), 48-57. Retrieved from <https://www.questia.com/read/1P3-2005869541/the-effect-of-teachers-behavior-on-students-behavior>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Yıldırım KARADAĞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında Vatandaşlık Eğitimi, Çokkültürlü Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Hayat Bilgisi Eğitimi gibi alanlar yer almaktadır.

Mücahit AYDOĞMUŞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi alanında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında İlk Okuma ve Yazma Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Okuma Motivasyonu, Anlama Stratejileri, Öğretmen Yetiştirme ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri yer almaktadır.

Alper KESTEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir. Çalışma alanları içerisinde Sosyal Bilgiler Eğitimi, Medya Okuryazarlığı, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi alanlar yer almaktadır.

İletişim

Arş. Gör. Yıldırım KARADAĞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
yildirim.karadag@omu.edu.tr

Arş. Gör. Mücahit AYDOĞMUŞ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
mucahit.aydogmus@omu.edu.tr

Prof. Dr. Alper KESTEN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
akesten@omu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The contract teaching applied in Turkey is an important practice in many countries and entering into force from 2016 (Ballou and Podgursky, 1998; Bayram, 2009; Çolak Ölmez, 2009; Çolak and Demir, 2017; Eurydice, 2012; Fyfe, 2007; Geeands and Bredenberg, 2004; Hobson, Ashby, McIntyre and Malderez, 2010; Jacob, 2016; Oliva, Mathers and Laine, 2009; Schaefers and Terhart, 2006; Wilkin and Nwoke, 2011). Due to contract teaching is a new application in Turkey, a set of rights and responsibilities has caused the existence of incomplete and inaccurate information. Furthermore, limited researches are examining the opinions thoughts or experiences of teachers and teacher candidates on the subject. (Atav and Sönmez, 2013; Çiftçi and Arı, 2016; Epcacan, 2016; Koşar et al., 2018; Memduhoğlu and Kayan, 2017; Sezgin and Duran, 2011; Şahin, 2011; Tonbul and Ağaçdiken, 2018; Uyulgan and Akkuzu, 2015; Bayram, 2009; Çalışoğ and Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; Demirci, 2011; Erdem, 2010; Gökyer and Çiçek, 2011; Gündüz, 2008; Karadeniz and Demir, 2010; Öztaş, 2010; Savgun Doğruöz, 2009; Soydan, 2012; Toker Gökçe, 2014; Türker, 2018; Avcı and Yücel Toy, 2018; Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu Özoğlu and Özer, 2014; Çolak and Demir, 2017; İbiş, 2010). In the literature, it was deemed necessary to carry out this study examining all aspects of the contract teaching system, as most of the previous studies included outdated practices related to teacher selection and appointment system or focused on specific issues. Besides, it is thought that the results of the research will make a significant contribution to the field in terms of the evaluation and regulation of teacher employment process. Hence, in this study, it is aimed to examine the teacher candidates' opinions about contract teaching practice and oral exam system. For this general purpose, the following questions were sought to be answered in the research:

- According to teacher candidates, how should the assignment be done?
- How do prospective teachers evaluate the current teacher assignment system?
- How do teacher candidates evaluate the practice of contract teaching?
- How do teacher candidates evaluate the oral exam?

Methodology. In this research, one of the qualitative research methods, basic qualitative research method was used. (Merriam and Tisdell, 2016). The participant group of the study consists of teacher candidates who are studying in the education faculty of a state university in the Black Sea Region in the 2018-2019 academic year. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling strategies, was used in determining the group of participants (Patton, 2014). In this context, three criteria were determined for the participants to be included in the research. The first of these criteria is that the participants are studying in the last year of the faculties of education; the second is that they are preparing for the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and the third is that they have been studying in departments with relatively more and less appointment for public school in the last five years in terms of their appointment quota. In this direction, the appointment quota between 2013 and 2018 was examined and Classroom Teacher, English Teacher, Elementary Mathematics Teacher and Informatics Teacher, Social Studies Teacher and Science Teacher Department with relatively higher appointment quota, are analyzed, and participants were interviewed in pairs, one male and female, and in total, data were obtained from 12 teacher candidates.

As a data collection tool, a semi-structured interview form that was developed by researchers and consisted of open-ended questions was used. In addition to the predetermined open-ended questions, the probing questions were also used to provide more in-depth information to the participants. After the interview form was prepared, interview questions were examined by two faculty members who experts in the field of qualitative research are, and interview questions were revised as a result of the feedback given. An inductive thematic analysis approach was adopted in the analysis of the research data. (Braun and Clarke, 2006). In this direction, in the data analysis carried out by three different researchers, the authors examined all data independently, made the first coding and prepared possible themes. In the process of reviewing themes, naming and defining themes, researchers came together to exchange ideas and decided on the final themes.

Results, Discussion, and Conclusion. In this study, teacher candidates' opinions about contract teaching were examined. In this context, the results obtained from the research findings are grouped under two main themes, "Criteria for Appointment for Teaching" and "The Current Appointment System". Within the context of "Criteria for Appointment for Teaching", it has been determined that a written exam is required because of the high number of teacher candidates who will take the exam, the appointment quota is low, and it is more objective and reliable than the other assessment methods. It was found that the current system where general culture-general talent, educational sciences, and professional field knowledge tests were applied to the scope of the written exam was considered as an appropriate assessment method. Teacher candidates have this opinion because they want the content of many different courses, they took during their undergraduate education to be compatible with the content of PPSE. Therefore, prospective teachers want to be tested with the content of the courses they have succeeded for four years. In addition to the written exam, the necessity of an oral exam that can measure the rhetoric, body language, communication skills, personality traits, behaviors and attitudes of the teacher candidates was determined. Another result of the study is that oral examination should be in the acceptance process of the faculties of education and the written examination of appointment. It is thought that the reason of the participants' opinions is to determine the suitability of the individual to the teaching profession in advance and to prevent a possible loss of time for four years and to ensure that the individuals who are not suitable for the profession are directed to other fields in advance. Studies are supporting these results in the related literature (Uyulgan ve Akkuzu, 2015; Bahar, 2011; Koşar et al., 2018; Türker, 2018).

As a result of the research, it is presented opinion about "The Current Assignment System" theme like unreasonable, cruel, tiring and it was concluded that the current system could lead to the appointment of unqualified teachers. Also, other research results related to the "Current Assignment System" theme has been presented under being a contracted teacher, the compulsory period of service, right of replacement, effects of change of appointment system and oral exam categories. In the context of being a contracted teacher category, it has been found that contract teaching is a system that harms the profession, creates uneasiness because there is no job guarantee, is a system that makes it more insecure compared to the past, risky and underestimates contracted teachers and makes them feel worthless. In parallel with this result of the research, the results of the other studies in the literature were reached that teachers working under

annual contracts are seen as temporary staff, this situation causes these teachers to be exposed to different evaluations by both other teachers and school administrators, create dichotomy in the school environment, that they experience exclusion in the social environment, affect their motivation, commitment, performance, professional loyalty negatively, feel themselves worthless, anxious, unhappy and lack of job guarantees cause their organizational and social commitment to decline (Savgun Doğruöz, 2009; Bayram, 2009; Gündüz, 2008; Çalışoğ ve Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; İbiş, 2010; Şahin, 2011).

Within the compulsory service period category, the advantages of the six-year compulsory service period implemented with the contracted teacher, make it possible to gain experience and exercise opportunity and provide better communication with colleagues, students and parents were determined. As well as the disadvantages situation about among the results obtained such as six-year of service is a very long period, the teachers' private and professional life can be ordinary, the teacher may be unsuccessful and unhappy. It was determined that the compulsory service period may be different according to the school, region, students, environment and milieu. Regarding the category of the right to a replacement, the absence of the right to replacement for teachers' family unions and health excuses is seen as a restriction. About the impacts of the category of appointment system change, results were obtained like this change made it difficult to appoint, created an insecure environment, caused anxiety, uneasiness, and stress, and led to despair and unwillingness. Based on this, while teacher candidates having been known well the examination system, its change before graduation affected their psychology negatively. Related to the oral exam category, it was determined that the effects of the oral exam on teacher candidates, generally, cause a negative situation and to experience more stress and uneasiness and anxiety. Also determined, the oral examination is not objective, the chance factor was effective, unreliable and unfair. The results about how to make an oral exam are that practicing it in the classroom environment, focusing on measuring field knowledge and personal characteristics, careful selection of questions and jury members, increasing the number of juries, open to everyone to make the exam safer, record the exam, and the exam is conducted in more than one session.

Endüstriyel Tasarım Eğitimi ve Girişimcilik Ekosistemi Arasında Kurulabilecek Etkileşimler ve İş Birlikleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*

An Experimental Study on Possible Interactions and Collaborations Between Industrial Design Education and Startup Ecosystem

Ozan Soyupak**

H. Hümanur Bağlı***

To cite this article/ Atf için:

Soyupak, O. ve Bağlı, H. (2020). Endüstriyel tasarım eğitimi ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek etkileşimler ve işbirlikleri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 267-293. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.12m

Öz Endüstriyel tasarım eğitiminde daha çok KOBİ'ler ve büyük ölçekli firmalar ile iş birlikleri gözlenmektedir. Bu araştırma kapsamında, yeni girişimler ile endüstriyel tasarım eğitimi arasında benzer bir ilişkinin ve iş birliğinin kurulmaması bir problem alanı ve bir potansiyel olarak görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek etkileşimlerin ve iş birliklerinin yapısını ortaya koymak ve taraflara potansiyel katkılarını tanımlamak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında deneysel ilişkiler kurulmuştur. Bütüncül bir çerçeve çizilebilir ve veri çeşitlenmesinin sağlanması açısından literatür taramasının yanı sıra birden çok veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Dört aşamalı bir süreç ile veriler analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. İlk aşamada elde edilen veriler kodlanmıştır; ikinci aşamada kodlar belirli temalar altında toplanarak kategoriler elde edilmiştir. Bu aşamada veriler iç tutarlılık ve dış tutarlılık yönünden gözden geçirilmiş, üçüncü aşamada ise bulguların tanımlanması ve açıklanması gerçekleştirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Verilerin analizi sürecinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı MAXQDA 12'den yararlanılmıştır. Bu araştırma ile işletme ve girişimcilik literatürü ve endüstriyel tasarım literatürü arasında bir bağlantı kurulmuştur. Yeni girişimlerde tasarım ile ilişkili tasarım odaklı düşünmeye yönelik ihtiyaçlar, deneysel çalışmalar yoluyla giderilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: endüstriyel tasarım, eğitim, yeni girişim, tasarım odaklı düşünme

Abstract. Industrial design departments usually make collaborative projects with large scale firms and SMEs. In this research, absence of a similar collaborative relationship between startups and industrial design education is seen as a problem and a potential. Main objective of this research is to examine the interaction and collaboration possibilities between startups and industrial design education. In order to do that, experimental relationships have been set between industrial design and startups. Data collected through triangulation method and were analyzed in a four staged process. At first, related concepts to be advanced in coding process was obtained by literature review and gathered data. After coding, concepts were categorized under themes. At this stage, data were revised for internal and external consistency. For the last, findings were interpreted and analysed. MAXQDA 12 was used to analyze qualitative data. With the help of this research, a link between business and entrepreneurship literature, and industrial design literature was established. Need for the information related with design and design thinking application in startups were tried to be answered by the experimental studies of this research.

Keywords: industrial design, education, startup, design thinking

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.05.2019

Düzeltilme Tarihi: 08.01.2020

Kabul Tarihi: 15.01.2020

* Bu çalışma, Ozan Soyupak tarafından İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Ürünleri Tasarım Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Hümanur Bağlı danışmanlığında yürütülen doktora çalışmasından türetilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ozansoyupak@gmail.com ORCID: 0000-0003-4316-1712

*** İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye, e-mail: humanur@gmail.com ORCID: 0000-0003-0224-0860

Giriş

Dünya Tasarım Örgütü (WDO) endüstriyel tasarımı inovasyonu yönlendiren, iş başarısı yaratan ve yenilikçi ürünler, sistemler, hizmetler ve deneyimler yoluyla daha iyi bir yaşam kalitesine yol açan stratejik bir problem çözme süreci olarak tanımlar ve bu tanımları genişleterek endüstriyel tasarımı şu şekilde ifade eder (WDO, 2018):

“Endüstriyel tasarım, mevcut ile mümkün olan arasındaki boşluğu doldurur. Daha iyi ürünler, sistemler, hizmetler, deneyimler ve işler oluşturmak amacıyla, problemlerin çözümünde ve birlikte çözüm geliştirmede yaratıcılıktan yararlanan disiplinler ötesi bir meslektir. Endüstriyel tasarım, merkezinde problemleri fırsatlar olarak yeniden gözden geçirerek geleceğe daha iyimser bir şekilde bakmanın yolunu sunmaktadır. Ekonomik, sosyal ve çevresel konularda yeni değerler ve rekabet avantajı oluşturmak için; inovasyon, teknoloji, araştırma, iş ve müşteriler arasında bağlar ve ilişkiler oluşturur.”

Endüstriyel tasarım eğitiminde bu çerçevede mesleki bilgi ve beceriler kazandırılır. Endüstriyel tasarım doğası gereği iş birlikçidir ve bu iş birlikçilik endüstriyel tasarım eğitiminde de kendini gösterir. Endüstriyel tasarım eğitimi ile büyük ölçekli firmalar ve KOBİ’ler arasında gerçekleştirilmiş birçok iş birliği örneği ile karşılaşmaktadır. Ancak; endüstriyel tasarım, içinde inovasyonu barındırmasına rağmen; yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi ile endüstriyel tasarım eğitimi arasında benzer iş birliklerinin kurulmamış olması, bir problem alanı ve aynı zamanda bir potansiyel olarak görülmüştür. Bu noktadan hareketle, bu araştırma, endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek etkileşimlerin ve iş birliklerinin yapısını ortaya koymak ve taraflara potansiyel katkılarını tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek etkileşimlerin ve iş birliklerinin yapısını doğru bir biçimde çözümleyebilmek için, yeni girişimler ve girişimcilik kavramı; endüstriyel tasarım eğitimi ve endüstri iş birliklerinin yapısı; tasarım odaklı düşünme kavramları incelenmiştir. Araştırmanın teorik altyapısının oluşturulmasının ardından, İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü (EÜTB) lisansüstü programında yer alan EUT 561E Design Thinking adlı derste, endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek iş birliklerinde tasarım odaklı düşünce yönteminin etkisini araştıran çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

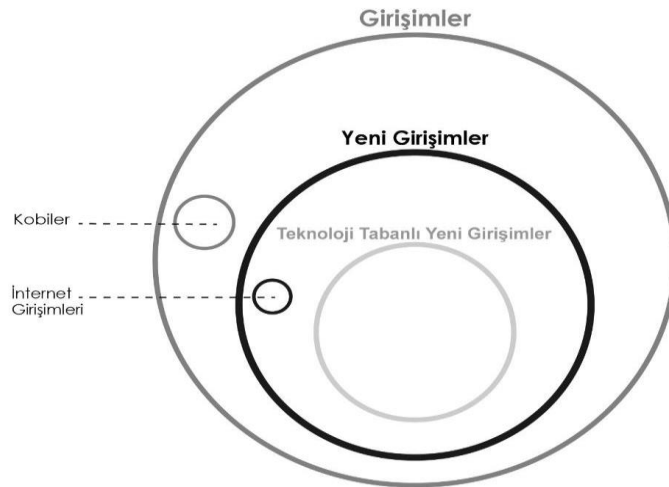
Teorik Altyapı

Yeni Girişimler ve Girişimcilik Kavramı

Girişimcilik kelimesinin köküne inildiğinde; kalkışmak, başlamak anlamına gelen girişmek fiili ile karşılaşılmaktadır. Aynı kökten türetilmiş ve girişimcilik kavramı ile doğrudan ilişkili girişim ve girişimci kelimelerinin sözlük anlamları aşağıdaki gibidir:

- Girişim; Türk Dil Kurumu tarafından bir işe girişme, teşebbüs olarak tanımlanmıştır (Girişim, t.y.). Oxford Dictionary ise bu tanıma ek olarak girişilen ve teşebbüs edilen işin genellikle karmaşık ve zor olduğunu, çaba ve cesaret gerektirdiğini vurgulamıştır (Start-up, t.y.).
- Girişimci ise; (1) Ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimse, müteşebbis; (2) bir iş ya da işletmeyi kuran, kâr umuduyla finansal risk alan bir kişi olarak tanımlanmıştır (Girişimci, t.y.)(Entrepreneur, t.y.).

Girişimcinin iktisat kuramı üzerindeki kritik önemi ilk kez ve kuvvetli bir şekilde İrlandalı ekonomist Richard Cantillon tarafından belirtilmiştir (Hébert & Link, 1989). Girişimciyi, malları belirli olmayan bir fiyattan tekrar satmak üzere belirli bir fiyattan satın alan ve aradaki fark kadar kar veya zarar eden kişi olarak tanımlamıştır (Cantillon, 2010). 1755 yılında yayınlanan bu ilk tanımda, girişimciliğin belirsizliği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Kendisi de bir girişimci olan Jean Baptiste Say (1821), girişimciyi kar etmek için fırsatlar arayan kişiler olarak tanımlamış, bu sebeple yeni pazarlar ve fırsatlar yarattığını belirtmiştir. Ayrıca girişimciyi yeni şeyler yapabilecek, daha azıyla daha fazlasını yapabilecek ve yeni ya da farklı bir şekilde bir şeyler yaparak daha fazlasını elde edecek insanlar olarak görmüştür (Filion, 2008). Say'ın girişimcilik tanımıyla yenilik vurgusu ön plana çıkmaya başlamıştır. Schumpeter (1983) ise bu vurguyu inovasyon kavramı ile güçlendirmiştir ve girişimciyi, yeni fikirleri veya buluşları başarılı bir inovasyona dönüştürme kabiliyeti ve isteğindeki kişi olarak tanımlamış, inovasyonun ise beş değişik formda ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Bunlar; yeni bir ürünün geliştirilmesi, yeni bir üretim yönteminin ortaya çıkarılması, yeni bir pazarın açılması, yeni ham madde kaynaklarının keşfedilmesi ve endüstrinin organizasyon yapısının değiştirilmesidir. Schumpeter (2010); eskinin yok edilmesi, yerini sürekli olarak yeniyeye bırakmasını yaratıcı yıkım olarak tanımlamış, gelişimin anahtarı olarak görmüştür. Schumpeter'e (1983) göre gelişim kendiliğinden meydana gelemez, olması düşünülemez, girişimci toplumda değişimi yaratacak kişidir. Girişimci böylelikle sermayedarlığın ötesine taşınmış kendisine yeni değerler yaratma ve inovasyonu açığa çıkarma görevleri yüklenmiştir. Drucker'e (2014) göre inovasyon girişimciliğin özel bir aracıdır, girişimciler başarılı inovasyon kaynağı için değişimleri ve değişimlerin fırsatlar sunan belirtilerinin arayışı içinde olmalıdır. Girişimciler başarılı inovasyon prensiplerini bilmek ve uygulamak zorundadır. Geleneksel girişimlerle ve girişimcilik kavramı ile arasında birçok fark bulunan yeni girişimler, karlı bir iş modeli arayışındaki geçici bir organizasyon olarak tanımlanabilir (Blank ve Dorf, 2014). Aşırı belirsizlik, tekrarlanabilir ve ölçeklenebilir iş modeli yeni girişimlerin ayırt edici yönleridir (Chew, 2015). Ries'e (2011) göre yeni girişim; son derece belirsiz şartlar altında yeni ürün veya hizmet geliştirmek için tasarlanmış bir beşeri kurumdur. Graham'a (2012) göre önemli olan tek şeyin büyüme olduğu yeni girişimlerin büyük çoğunluğu teknoloji ile ilişkili iş modellerine sahiptir (Şekil 1).



Şekil 1. Girişim türleri

Yeni girişimler için ideal takım üyeleri ise girişimcilik literatüründe pazarlama veya satış ile ilgilenecek kişi, teknik mühendis/programcı ve tasarımcı olarak tanımlanmıştır (Blank, 2010). Blank'ın bu konumlandırmasına rağmen tasarım, işletme ve mühendislik gibi diğer disiplinlere kıyasla girişimcilik ekosisteminde oldukça az temsil edilmektedir (Alter, 2013).

Endüstri Ürünleri Tasarımı Eğitimi ve Endüstri İş Birlikleri Örnekleri

Endüstri ürünleri tasarımı eğitimi tarihi incelendiğinde, farklı yaklaşımlarla üniversite eğitim iş birliklerinin kurulduğu görülmektedir. Üniversite endüstri iş birliklerinin endüstriyel tasarım eğitimi açısından öncü bir örneği olarak 1919-1933 yılları arasında Almanya'da faaliyet gösteren Bauhaus Tasarım Okulu'nda gerçekleştirilen çalışmalar gösterilebilir. Gropius (1965) seçilen öğrencileri anlaşma yapılan fabrikalara kısa süreleri çalışmaya gönderdiklerini, orada elde ettikleri bilgi ile öğrencilerin firmaların ihtiyaçlarına yönelik çözümleri hocaları nezaretinde geliştirdiklerini belirtmiştir. Firmalar ile iletişim son derece kuvvetli tutulmuş, hatta geliştirilen yeni ürünlerin üretiminde kullanılan makinelerin ayarlarında dahi öğrenciler firmalara yardım etmiştir (Gropius, 1965). Bauhaus Tasarım Okulu'nun ve tasarım eğitimi ile endüstri arasındaki ilişkilerin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yansımalarına bakıldığında ise Laszlo Moholy-Nagy ile karşılaşmaktadır. Moholy-Nagy'nin 1939'da Chicago'da Walter Gropius ve birkaç arkadaşının destekleriyle kurduğu tasarım okulu da Silikon Vadisi örneğinde olduğu gibi endüstri ile ilk ilişkilerini savunma sanayi üzerinden kurmuştur (Findeli, 1991). Endüstriyel tasarım eğitimi ile endüstri arasındaki iş birliği projelerine bir diğer örnek olarak da Salford Üniversitesi'nin Unilever ve iki yerel firma ile 2002 ve 2003 yıllarında gerçekleştirdiği iş birlikleri verilebilir. Bu iş birlikleri ile endüstrideki yenilik düzeyini artırmak ve öğrencilere bir öğrenme ortamı sağlamak amaçlanmıştır (Evans ve Spruce, 2005). Hollanda'da bulunan Delft Teknoloji Üniversitesi ve Tanzanya'da bulunan Dar es Salaam Üniversitesi'nin iş birliği ile Tanzanya firmalarına yönelik gerçekleştirilen projede ise Delft Teknoloji Üniversitesi endüstriyel tasarım mühendisliği öğrencilerinin Tanzanya firmalarında staj yapması ve firmalar ile öğrenciler arasında karşılıklı bilgi transferinin gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Christiaans ve Diehl, 2003). Belçika Kortrijk'de yer alan Howest Endüstriyel Tasarım Merkezi (IDC) bünyesindeki endüstriyel tasarım lisans ve lisansüstü programlarıyla, eğitimi, araştırmayı ve endüstriyi bir araya getirerek farklı paydaşların birbirini beslemesini sağlamaya çalışmaktadır (Yannick, 2015). IDC'de bitirme projeleri firma iş birliği ile gerçekleştirildiği gibi, firmalar ile ihtiyaçlarına yönelik iş birlikleri de gerçekleştirilmektedir (Yannick, 2015). KOBİ ölçeğindeki Flemish firması ile gerçekleştirilen "Düşük Hacimli Üretim İçin Tasarım" (D4LVP) projesi buna örnek olarak verilebilir.

Türkiye özelinde incelediğimizde ise, Özcan (2006) Türkiye'de üniversite endüstri iş birliklerinin kökeninin Endüstri Devrimi'ne dayandığını belirtmiş, İstanbul Teknik Üniversitesi'nin Mühendishane-i Bahr-i Hümayün (İmparatorluk Deniz Mühendishanesi) adıyla 1773'te, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin ise Sanayi-i Nefise Mektebi adı altında 1882 yılında kurulmuş olması örnekleri ile açıklamıştır. Her iki okulun aynı zamanda Türkiye'deki ilk endüstriyel tasarım programlarına sahip üniversiteler arasında yer alması bir diğer dikkat çeken noktadır. Türkiye'deki büyük endüstri kuruluşlarının endüstriyel tasarım eğitimi ile iş birliğine girmesinde 1980'lerde benimsenen ihracat ağırlıklı politikalar ve 1995 yılında Avrupa Birliği ile imzalanan Gümrük Birliği anlaşmasının etkili olduğu söylenebilir (Er, 1993). Endüstriyel tasarım eğitim kurumları 1990'lardan sonra endüstri ile iş birlikleri kurmaya başlayabilmiştir (Evyapan ve Korkut, 2004). Bu iş birliklerine Orta Doğu Teknik Üniversitesi Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü bitirme projeleri örnek olarak verilebilir. Öğrencinin gerçek

hayattan bir ürün tasarımı projesini bir firma veya kurum ile iş birliği yaparak gerçekleştirmesini hedefleyen proje sürecinde çoğunlukla büyük ölçekli firmalar ile iş birliği yapılmaktadır (ODTÜ Mezuniyet Projeleri, 2018). Baysal (2006) bitirme projesi kapsamında gerçekleştirilen bu iş birliklerinin tarafların her birine fayda sağlamayı hedeflediğini belirtmiş, tarafları eğitim kurumu ve firma olarak iki ana başlıkta toplamıştır. 2004-2005 Bahar Dönemi'nde ODTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü bitirme projeleri kapsamında öğrenciler, firma temsilcileri ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği anket çalışmasında tarafların tümü gözetilerek faydaları aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

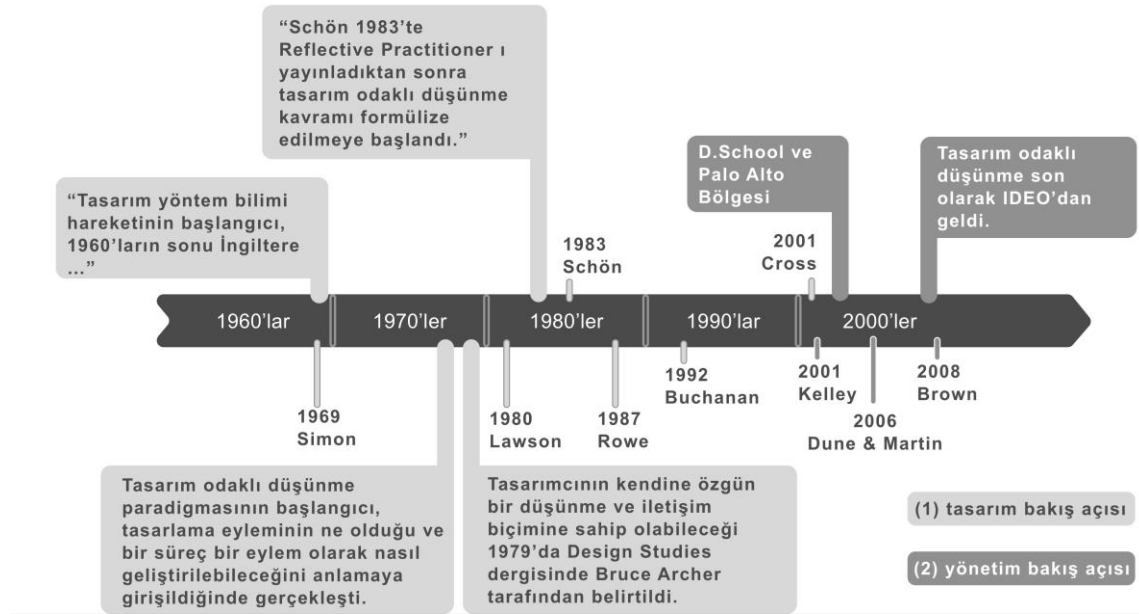
- Tarafların deneyim kazanması,
- Taraflar için insan kaynaklarının oluşturulması,
- Tarafların eksik olan yönlerinin geliştirilmesi,
- Tarafların teknik bilgi paylaşımı,
- Tarafların buluşturulması.

Alpay Er ve Özlem Er tarafından 2003 yılında “Two Birds with One Stone: A Joint Project of Design Education and Design Promotion for Small and Medium-Sized Enterprises (SMEs) in Turkey” başlığıyla yayımlanan ve 2012 de kapanışı gerçekleştirilen KOBİ’ler için Tasarım Projesi, KOBİ’ler ile endüstriyel tasarım eğitimi arasında iş birliğinin nasıl gerçekleştirilebileceğinin öncü bir örneğidir. Er ve Er (2003) Türkiye’deki endüstriyel tasarım eğitiminin daha çok büyük firmalara hizmet edecek şekilde yapılandırıldığına, KOBİ’lerin tasarım problemlerinin adreslenmediğine değinmişler, üniversite sanayi iş birliği ile gerçekleştirilen eğitim temelli projeler sayesinde hem öğrenciler hem de KOBİ’ler için olumlu çıktılar elde ettiklerini belirtmişlerdir. İSO-İTÜ iş birliği ile gerçekleştirilen Kobiler için Tasarım Projesi’nin bir benzeri ise Milano Politeknik Üniversitesi (Politecnico di Milano) ve yerel bir sanayi odası olan Confartigianato di Brescia arasında 2004-2005 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Zanaat için Tasarım (DAC) olarak isimlendirilen projede de yeni mezun genç ürün tasarımcıları ile Bresci Sanayi Odası’na kayıtlı firmalar eşleştirilmiştir (Çırpanlı ve Er, 2006). Özcan (2006) endüstriyel tasarım eğitiminin sanayiden uzaklaşarak mimarlık ve sanat disiplinlerinin prensipleri çerçevesinde ele alındığını, Türkiye’de yaşadığı deneyimlere dayanarak teknik, teknoloji, işletme, ekonomi tabanı bulunduğu endüstriyel tasarımın daha sağlıklı geliştiğini belirtmiştir.

Tasarım Odaklı Düşünme Kavramı

Tasarım odaklı düşünme kavramı ile ilgili iki güncel anlam ve bakış açısından söz edilebilir. Bu iki bakış açısını Melles (2010); (1) tasarımcıların çalışma pratikleri ve (2) karar alıcıların gerçek dünyadaki ikircikli problemleri çözmek için kullandığı insan merkezli açık problem çözme süreci olarak tanımlamıştır. Johansson ve Woodilla (2010) ise tasarım odaklı düşünmenin tasarım ve yönetim olmak üzere iki farklı konusu olduğunu işaret etmiştir. Tasarım konusu; tasarımcıların pratiklerini ve çalışırken nasıl düşündüklerini ifade eder, yaklaşık elli yıllık bir geçmişe sahip akademik bir alandır (Hassi & Laakso, 2011). Tasarım odaklı düşünmenin yönetim konusu ise değer yaratmak ve yenilik için bir metottur, diğerine göre daha yenidir, daha iyi bir iş başarısı için yöneticilerin tasarım odaklı düşünme yetilerini geliştirmeye yoğunlaşmıştır (Hassi & Laakso, 2011) (Şekil 2). Tasarım pratiği ve yeterliliğinin tasarım problemleri ötesinde, tasarım kökenli olmayan insanlar tarafından ve onlar için kullanılmasını ifade eder (Johansson-Sköldberg vd., 2013). Melles’e (2010) göre tasarım odaklı düşünmenin farklı bakış açılarından

tanımları arasındaki ortak paydalar; deneyimsel bilgiden faydalanma düşüncesi, bir dizi gerçek için olası açıklamaların en iyisini veya en makul olanını belirlemek ve ikircikli problem çözümdür. Arnold'ın (2016) 1959'da özgün işlevsellik, çözümün yüksek verimliliği, düşük üretim maliyeti ve satılabilirliği etkileyen estetik değerlerle ilişkilendirerek açıkladığı; Archer'ın (1965) ergonomi, güdümbilim, pazarlama ve yönetim bilimleri bilgilerini birleştirici bir yol olarak yorumladığı tasarım odaklı düşünme için 1990'ların sonu 2000'lerin başı bir kırılma noktası olarak görülebilir. Tasarımcının kullandığı problem çözme yaklaşımı, geleneksel tasarım problemlerinin ötesinde kullanılmaya başlanmıştır. Melles'in (2010) de belirttiği gibi tasarım odaklı düşünmenin odağı tasarımcıların çalışma pratiğinden insana yönelmiştir. Tasarım odaklı düşünmenin yönetim bakış açısı, insan merkezli problem çözme yaklaşımı görünürleşmiştir. Bu çalışmada tasarım odaklı düşünme kavramı gerçek dünya problemlerine insan merkezli çözümler sunan bir süreç olması yönüyle ele alınmaktadır.



Şekil 2. Tasarım Odaklı Düşünmenin İki Farklı Bakış Açısından Kökenleri (Hassi & Laakso, 2011)

Tasarım odaklı düşünmenin yönetim bakış açısı olarak yukarıda açıklanan insan merkezli problem çözme yaklaşımında ön plana çıkmış birkaç isim (Bill Moggridge, David Kelley, Tim Brown, Tom Kelley) ve kurum (the D.School, IDEO) girişimcilik ekosisteminde tasarım odaklı düşünme yönteminin önemini gösterir niteliktedir. David Kelley IDEO tasarım firmasının ve Stanford Üniversitesi bünyesinde yer alan D.School'un her ikisinin de kurucuları arasında yer almaktadır. 1978 yılında Palo Alto'da (Silikon Vadisi) David Kelley Tasarım olarak kurulan firma, 1991 yılında ID Two (Bill Moggridge) ve Matrix Product Design (Mike Nuttal) ile birleşerek IDEO ismini almıştır. IDEO'nun kurucularından Bill Moggridge 2012 yılına kadar Stanford Üniversitesi'nde farklı bölümlerde ve D.School'da eğitimci olarak yer almıştır. Tom Kelley ve Tim Brown ise IDEO tasarım firmasının diğer önemli isimleridir. D.School ise 2005 yılında Stanford Üniversitesi lisansüstü programları arasında, geleceğin girişimcilerine rutin

inovasyonlar yapmaya yönelik bir yöntem olan tasarım odaklı düşünmeyi öğretmek amacıyla kurulmuştur (Kelley & Kelley, 2015). Verilen örnekler, endüstri ürünleri tasarımı eğitiminin temel kazanımlarından olan tasarım odaklı düşünmenin, girişimcilik ekosistemi ile de ilişkisini yansıtmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, endüstriyel tasarım eğitimi ile yeni girişimler ve girişimcilik ekosistemi arasında kurulabilecek etkileşimlerin ve iş birliklerinin yapısını ortaya koymak ve taraflara potansiyel katkılarını tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçtan yararlanılarak araştırmanın birincil sorusu şu şekildedir:

1. Endüstriyel tasarım eğitimi yeni girişimlere ve girişimcilik ekosistemine nasıl katkıda bulunabilir?

Belirlenen birincil soruya yanıt aranırken, aşağıda belirlenen ikincil soruların da yanıtları ortaya çıkacaktır:

- Endüstriyel tasarım eğitimi ile büyük firmalar ve KOBİ'ler arasında kurulan her iki tarafın da faydalandığı ilişkinin ve iş birliğinin benzeri, günümüz ekonomisinde önemli bir yere ve potansiyele sahip yeni girişimler ile de kurulabilir mi?
- Yeni girişimlerde ve girişimcilik ekosisteminde endüstriyel tasarım süreci ve metodik yaklaşımı ile çözülebilecek ne gibi problemler mevcuttur?
- Yeni girişimlerde ve girişimcilik ekosisteminde literatür taraması ve gerçekleştirilen gözlemler aracılığı ile tespit edilen problemlere, endüstriyel tasarım disiplini ve eğitimi aracılığı ile nasıl çözüm geliştirilebilir?
- Bu problemlerin çözümüne yönelik eğitim ortamında gerçekleştirilecek iş birliklerinde uygulanacak endüstriyel tasarım yöntemleri nasıl olmalıdır ve endüstriyel tasarım lisans ve lisansüstü eğitim programında yer alan hangi dersler ile nasıl ilişkilendirilebilir?
- Endüstriyel tasarım eğitiminin ve disiplinin güçlü olduğu kullanıcı merkezli yaklaşım, bir katalizör olarak yeni girişimlerin süreçlerinin hangi aşamalarına entegre edilebilir?
- Endüstriyel tasarım disiplini kullanılarak kullanılan metotlar ile işletme ve girişimcilik disiplini kullanılarak kullanılan metotlar arasında bir ilişki veya bağlantı mevcut mudur?

Bu araştırma kapsamında belirlenen sorulara yanıt bulmak için çalışma sürecinde İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü lisansüstü ders programında yer alan EUT 561E Design Thinking dersi kapsamında yeni girişimlerin sürecine tasarım odaklı düşünme müdahaleleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, yeni giri

şimlerle eşleştirilerek onların süreçlerine tasarım düşüncesi yoluyla etki etmişlerdir. Bu müdahale süreçlerinin araştırmacı tarafından değerlendirilmesinde, nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Nicel araştırmalarda geçerlilik (validity) ve güvenilirlik (reliability) kavramları araştırmanın niteliğini ortaya koyan kavramlardır. Nitel araştırmalarda ise bu kavramların yerine

araştırmanın güvenilirliği (trustworthiness) ile ilgili; inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) kavramları tanımlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Yıldırım ve Şimşek'in (2013) Erlandson ve diğ. (1993) aktardığı nicel ve nitel araştırmada kabul gören kavramların karşılaştırıldığı tablodan yola çıkarak çalışmanın niteliğini artırmak için araştırmacı tarafından kullanılan yöntemler aşağıda özetlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.*Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği*

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Araştırmada Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Sahada uzun süreli bulunma Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenilirlik	Tutarlılık	Çeşitleme Tutarlılık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Çeşitleme Teyit incelemesi Araştırmacının rolü

Araştırma bulgularının gerçekliğine olan güveni ifade eden inandırıcılığını artırmak için:

- Çalışmaların her biri bir dönem veya bir döneme yakın sürecek şekilde kurgulanmış, 15 hafta boyunca etkileşim ve veri toplama sürdürülmüştür.
- Birden çok veri toplama aracından yararlanılmış, veri çeşitlemesi ile süreç boyunca elde edilen veriler zenginleştirilmiştir.
- Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada yapılan bütün çalışmalarda süreçlerin başlangıcından itibaren tez danışmanı da yer almış, sürecin planlanması, revizyonu, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında sıklıkla uzman görüşünden yararlanılmıştır.
- Araştırmanın katılımcıları ve rolleri, farklı müdahale süreçleri ve neden ihtiyaç duyulduğu, veri toplama süreçleri, inandırıcılığın artırılması amacıyla ayrıntılı olarak paylaşılmıştır.
- Katılımcılar ile süreç sonlarında ve sonrasında enformel olarak ön bulgular paylaşılmış, değerlendirmelerine başvurulmuştur. Böylelikle hem elde edilen verilerden çıkarılan anlamlar teyit edilmiş hem de yeni verilerin ortaya konması için fırsat oluşturulmuştur.

Araştırmanın benzer bağlamlarda uygulanabilirlik değerini ifade eden aktarılabirlik için:

- Bütün araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Betimlemelerde olabildiğince tarafsız olmaya çalışılmış, doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.
- Gerçekleştirilen müdahale süreçleri, kullanılan veri toplama araçları ve araştırmanın katılımcıları ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Araştırmada dahil olan bütün paydaşlar İTÜ ekosistemi içerisinde seçilmiştir. Öğrenciler İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü lisansüstü programlarına devam etmekte olan, girişimciler ise İTÜ Çekirdek Kuluçka Merkezi'nin TÜBİTAK 1512 BİGG programına odaklanmış girişimlerdir. Böylelikle araştırmanın amacına uygun bir örneklem oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde toplanan veriler ile sonuçlar arasındaki tutarlığı sağlamak için:

- Farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır.
- Farklı veri toplama araçları ve farklı bağlamlarda gerçekleştirilen çalışmalar ile elde edilen veriler birbirlerini destekleyecek şekilde ortaya konulmuştur.
- Lisansüstü öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışma iki farklı dönemde farklı öğrenci ve girişimcilerle tekrarlanmıştır. İki farklı dönemde toplanan veriler arasındaki tutarlık incelenmiştir.
- Kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği, bulguların nasıl yorumlandığı ve sonuçlara ulaşıldığı açıklanmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için:

- Araştırma süreci boyunca alınan notlar, ses kayıtları, toplanan ham veriler, analiz aşamasında kullanılan kod yapıları ihtiyaç duyulduğunda tekrar ulaşılabilmesi adına araştırmacı tarafından dijital olarak arşivlenmiştir.

Katılımcı Grup

İTÜ EÜTB lisansüstü programında gerçekleştirilen çalışmaların katılımcıları öğrenci ve girişimcilerden oluşmaktadır. Lisansüstü çalışmalarda, EUT 561E Design Thinking dersini alan 2016-2017 Güz Dönemi için 18 ve 2017-2018 Güz Dönemi için 15 olmak üzere toplam 33 öğrenci yer almıştır. Bu lisansüstü çalışmaya, 2016-2017 Güz Dönemi ve 2017-2018 Güz Dönemi'nde İTÜ Çekirdek bünyesinde yer alan toplam 31 yeni girişimin kurucuları da dahil olmuştur.

2016-2017 Güz Dönemi'nde çalışmaya dahil olan 12 öğrenci endüstriyel tasarım, 1 öğrenci mimarlık, 1 öğrenci iç mimarlık, 1 öğrenci dış hekimliği, 1 öğrenci makine mühendisliği, 1 öğrenci gemi inşaatı mühendisliği, 1 öğrenci matematik alanlarında lisans derecelerine sahiptirler. 2017-2018 Güz Dönemi'nde ise çalışmaya dahil olan 7 öğrenci endüstriyel tasarım, 4 öğrenci bilgisayar mühendisliği, 2 öğrenci gemi inşaatı mühendisliği, 1 öğrenci oyuncak tasarımı, 1 öğrenci işletme alanlarında lisans derecelerine sahiptirler. 2016-2017 Güz Dönemi'nde 12 öğrenci endüstriyel tasarım eğitimi kökenli iken 2017-2018 Güz Dönemi'nde 7 öğrenci endüstriyel tasarım eğitimi kökenlidir. 2016-2017 Güz Dönemi'nde 2 öğrenci mühendislik disiplinleri kökenli iken, 2017-2018 Güz Dönemi'nde 6 öğrenci mühendislik

disiplinleri kökenlidir. Öğrenciler içerisinde tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak çalışanlar yer aldığı gibi tam zamanlı olarak lisansüstü eğitimine odaklanmış olanlar da yer almaktadır.

2016-2017 Güz Dönemi ve 2017-2018 Güz Dönemi'nde çalışmaya katılan 31 yeni girişimin toplamda 53 adet kurucusu bulunmakta ve yeni girişim başına ortalama 1.7 kurucu düşmektedir. Yeni girişimler farklı sektörlerde ürün geliştirmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.

Yeni Girişimler ve Geliştirdikleri Ürünler

Yeni Girişim No	Geliştirilen ürün
1	Otomotiv sektörü odaklı veri analiz platformu
2	Dijital oyunlardan psikoloji deney verisi toplama, saklama ve işleme platformu
3	Bina cephe sektörüne yönelik yazılım
4	Hassas gübreleme teknolojisi
5	Akıllı cihazlarda 3 ekseninde 360 derece açıda hareketle görüntü üretim ekipmanı
6	Hastaların kan pıhtılaşma zamanlarını evde ölçebilecekleri medikal cihaz tasarımı
7	Kişinin günlük etkileşimlerini paylaşma ihtiyacını karşılayan sosyal platform
8	Gerçek zamanlı ortam deneyimi yaşatan canlı VR (Virtual Reality) yayın sistemi
9	İlkokul çağındaki öğrencilerimizin okuma bozukluğu problemini giderme projesi
10	Kurumsal arama motoru
11	Çözüm odaklı robotik platformlar (yangın söndürme, patlayıcıları imha etme vb.)
12	Elektrokimyasal ve optik biyosensörler aracılığıyla organik/inorganik madde ölçüm cihazı ve mobil uygulaması
13	Sıvı ya da gaz yakıtlardan enerji üreten mikro ölçekli sistemlere özel ısı kiti
14	Havanın bağıl nem oranından faydalanan elektrik jeneratörü
15	Deniz temizliğine yönelik spor ekipmanları
16	Fotovoltaik modül üretim makineleri
17	Batarya yönetim sistemi donanım ve yazılımı
18	Finansal verileri makine öğrenmesi
19	Sığla ağaçlarının yağı ile yara iyileştirme
20	Kompozit diş dolgu malzemesi ve protez üretimi
21	Trafik yoğunluk hacmi raporlama platformu
22	Akıllı konut giriş sistemi
23	Mühendislik uygulamalarına yönelik platform
24	Fizik tedavi hastaları için egzersiz takip sağlayıcı giyilebilir bir teknoloji
25	El titremesinin azaltılması ve takibini sağlayan cihaz
26	İyonik jelasyon yöntemi ile bitkisel tabanlı havyar
27	Yaprakların ısıtıcı ile buhar ürünlerinin çeşitliliğini arttıracak teknoloji
28	Otonom hava ve kara araçları ile uçak bakımı sağlayan bütüncül sistemler
29	Tarımda optimizasyona yönelik uygulamalar için otonom mobil robotlar
30	Delta tipi üç boyutlu çıktı cihazı
31	Hızlı ve hassas üç boyutlu yazıcı

Veri Toplama Teknikleri

Bir veri toplama yönteminin sınırlılığının başka bir veri toplama yöntemi ile aşılması için araştırma desenine birden çok veri toplama yönteminin dahil edilmesine veri çeşitlenmesi (data triangulation) denir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Konu ile ilgili derinlemesine bilgiye erişmek, farklı paydaşların görüşlerini sürece dahil ederek daha bütüncül bir çerçeve çizilebilir adıma ve veri çeşitlenmesinin sağlanması açısından birden çok veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bütün müdahale süreçleri eğitim ortamında ve zamana

yayılmış olarak gerçekleştirilmiştir; kapsamlı ve zamana yayılmış bir veri kümesi elde etmek, ikincil kaynaklar yerine doğrudan ve derinlemesine veriye ulaşmak için ağırlıklı olarak gözlem tekniğinden yararlanılmıştır (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca, çevrimiçi anket, yapılandırılmamış görüşme ve doküman incelemesi kullanılan diğer tekniklerdir. Araştırmacının lisansüstü öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda yararlandığı veri toplama teknikleri Şekil 3'te hafta bazında görselleştirilmiştir.



Şekil 3. İTÜ EÜTB lisansüstü programında gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinin haftalık özeti

Araştırmacı, süreç boyunca gerçekleştirilen bütün derslerde ve etkinliklerde öğrenciler ve girişimler üzerinde gözlemlerde bulunmuş ve notlar almıştır. Haftalık olarak ders saatinde lisansüstü öğrencileri tarafından gerçekleştirilen süreçleri ile ilgili paylaşımlar ve sonrasında bütün öğrencilerin ve yürütücülerin katılımıyla gerçekleştirilen sürecin eleştirilmesi veri zenginliğine ulaşılmasını sağlamıştır.

Öğrenciler ve girişimcilerin birlikte gerçekleştirdiği final sunumları sırasında her iki paydaştan da geri bildirim alınabilmektedir. Final sunumları sırasında ses kaydı alınmış, daha sonra ses dosyası analiz için metne dönüştürülmüştür. Ek olarak dönem sonunda, öğrenciler ile dört tane açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi anket çalışması gerçekleştirilmiş, girişimcilerden ise 2017-2018 Güz Dönemi'nde yazılı geri bildirim alınmıştır. Sürecin etkisini ölçmek ve yeni girişimlerden geri bildirim almak için 2019 Şubat ayında yeni girişimlerle son test kontrol gruplu olarak kurgulanmış bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 Güz Dönemi'nde, etkileşimin farklı bir ortamda daha kullanılarak artırılması, sürecin daha yakından takip edilebilmesi ve daha detaylı arşivlenebilmesi için çevrimiçi blog kullanımı veri toplama araçlarına eklenmiştir, öğrenciler süreçlerini blog üzerinde de paylaşımları ve diğer paylaşımlar üzerinde katkıda bulunmaya çalışmalarını konusunda yönlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerden toplanan ara raporlar ve final raporları üzerinden doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yin (2016) nitel araştırmaların analizinin yemek tarifleri gibi aşama aşama önceden tanımlı kesin adımlardan oluşmadığı gibi aynı zamanda tamamen de yapılandırılmamış olmadığını belirtmiş, analiz süreci ile beş adımı tanımlamıştır; (1) derleme, (2) veriyi parçalara ayırma, (3) veriyi tekrar birleştirme ve sıralama, (4) veriyi yorumlama ve (5) sonuçlandırma. Nitel araştırmalarda veri analizi kapsamlı ve sistematik olmalı ve her araştırma için standart bir hale getirilmesi yerine araştırmaya özelleşmelidir (Coffey & Atkinson, 1996; Strauss, 1987). Veri analiz yönteminin; yapılan araştırmaya özelleşmesi, çeşitlilik ve esneklik içermesiyle, daha zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Strauss ve Corbin (1990) tarafından betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki analiz süreci önerilmiştir. Betimsel analiz daha yüzeyseldir ve kavramsal yapının önceden belirlendiği araştırmalara daha uygundur. Toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizi ise verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve betimsel analiz ile farkedilemeyen boyutlara ulaşılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizinde; öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır, sonra ortaya çıkan veriler kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitel veri analizi tümevarımcı ve tümdengelimsel olmak üzere iki şekilde olabilir. Tümdengelimsel analizde veri mevcut bir çerçeveye göre analiz edilirken, tümevarımcı analizde araştırmacı verileri ayrıntılı bir şekilde inceleyerek örüntüleri, temaları ve kategorileri keşfeder (Patton, 2014). Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır (Şahin, 2010).

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile ilgili bazı temel kavramlar aşağıda yer almaktadır (Şahin, 2010):

- Kodlama: Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi süreci,
- Kavram: Veriler arasında yer alan anlamlı bölümler,
- Kategori (Tema): Kavramları belirli temalar etrafında sınıflandırılması ile elde edilen daha kapsayıcı ve soyut ifadeler,
- İç tutarlılık: Aynı tema altında yer alan veriler arasındaki tutarlılık,
- Dış tutarlılık: Temaların bir araya geldiklerinde araştırma sürecinde toplanan verileri anlamlı bir şekilde açıklamasıdır.

Dört aşamalı bir süreç ile veriler analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. İlk aşamada literatürün ve verilerin yönlendirmesiyle kodlama sürecinde kullanılan kavramlar elde edilmiştir. Kodlama işlemi sonrasında, ikinci aşamada kodlar belirli temalar altında bir araya getirilerek kategoriler elde edilmiştir. Bu aşamada veriler iç tutarlılık ve dış tutarlılık yönünden gözden geçirilmiş, üçüncü aşamada ise bulguların tanımlanması ve açıklanması gerçekleştirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde bilgisayar destekli nitel veri analiz programı MAXQDA 12 ve nicel veri analiz programı PSPP kullanılmıştır. Tüm nitel veriler MAXQDA 12 programına aktarılmış, kodlama ve kodlar yardımıyla kategorilere ulaşma aşamaları program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

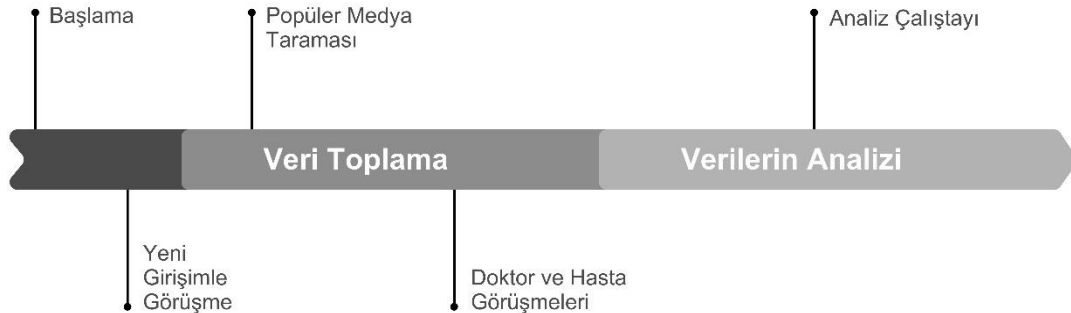
Bulgular

Bu araştırma kapsamında İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü EUT 561E Design Thinking yüksek lisans dersini alan, yeni girişimlerle eşleştirilen farklı disiplin kökenli öğrenciler; tasarım odaklı düşünme yöntemine başvurarak yeni girişimlerin süreçlerine müdahalelerde bulunmuşlardır. Bu çalışmada, endüstri ürünleri tasarımı eğitimi kapsamında 31 farklı yeni girişime yapılan müdahalelerin etkileri değerlendirilmiştir. İlerleyen bölümlerde detaylı olarak açıklanan bulguları özetlemek gerekirse, kullanıcı merkezli araştırma olarak planlanan çalışma ile endüstriyel tasarım eğitiminde kazandırılması amaçlanan kullanıcı merkezli bakış açısı arasında bir benzerlikten söz edilebilir. Sadece endüstriyel tasarım lisans derecesine sahip öğrencilerin değil, farklı alanlarda lisans derecesine sahip öğrencilerin de başarı ile yürüttüğü süreçlerle karşılaşmıştır. Bu sebeple endüstriyel tasarım lisans eğitimi kökenli olmanın kullanıcı merkezli bakış açısı yönünden kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu; fakat çalışmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi için bir ön şart olmayacağı çıkarımında bulunulabilir. Sahada çalışmalarını gerçekleştirmek için gerekli motivasyona ve zamana sahip olmak, ön yargısız olarak problem alanına yaklaşmak başarılı bir süreç gerçekleştiren öğrencilerdeki diğer ortak özellikler olarak nitelendirilebilir.

Süreç araştırmanın birinci sorusu olan, endüstriyel tasarım eğitiminin yeni girişimlere ve girişimcilik ekosistemine nasıl katkıda bulunabileceğini ortaya çıkarmaya yönelik kurgulanmış olsa da, süreç sonunda hem yeni girişimlerde hem de öğrencilerde kazanımlar gözlemlenmiştir. Bu araştırma sürecinde uygulanan yaklaşımla, katılımcı gruplar üzerinde “kazanım” olarak değerlendirilen olumlu etkiler olduğu gibi, katılımcıların yaşadığı zorluklar da gözlemlenmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular, “kazanımlar” ve “zorluklar” başlıkları altında detaylı bir biçimde paylaşılacaktır. Bulguları paylaşmadan önce, süreci daha iyi anlayabilmek adına aşağıda bir öğrenci ve yeni girişimin eşleşmesindeki etkileşim sürecine ilişkin bir örneği paylaşmak daha doğru olacaktır.

Örnek Çalışma

Parkinson başta olmak üzere sağlık alanında giyilebilir teknolojiler üretmeyi hedefleyen Girişim 25, el titremesini azaltacak ve bu titreme verilerinin kaydını yapabilecek bir bileklik üzerinde çalışmaktadır. Bu girişimle eşleşen, endüstri ürünleri tasarımı eğitimi kökenli Öğrenci 25 tarafından gerçekleştirilen çalışmalar aşağıdaki şekilde görsel olarak özetlenmiştir (Şekil 4).



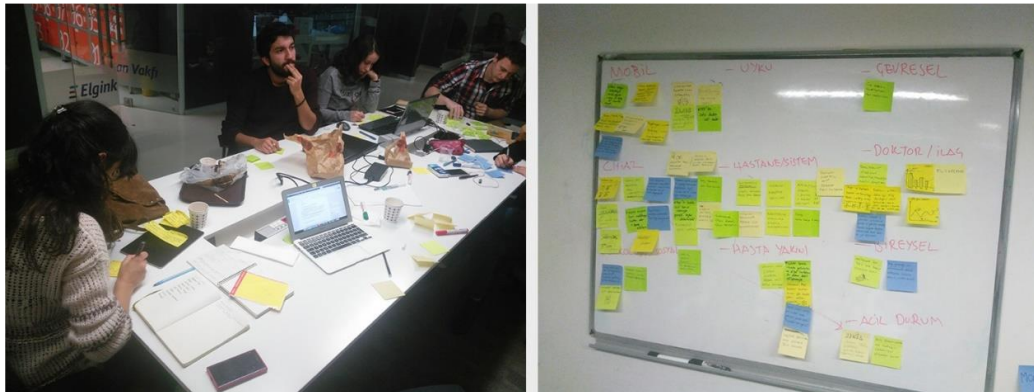
Şekil 4. Girişim 25'in süreci

- Popüler medya taraması: Çevrimiçi araçlar yardımıyla konuyla ilgili ilk öngörüye ulaşmak için gerçekleştirilmiştir, özellikle bir tür hastalık gibi özel konularda gerekli olabilir (Kumar, 2012).
- Doktorlar ve hastalar ile gerçekleştirilen görüşmeler: Kullanıcıların ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak için, hastane ortamında gerçekleştirilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Doktor ve hasta görüşmeleri

- Analiz çalıştay: Elde edilen verilerin gruplandırılması, bu gruplar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve öngörüler üzerinden yeni fikirler yaratma amacıyla gerçekleştirilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6. Analiz çalıştay

Ön araştırma, etnografik kullanıcı görüşmeleri ve analiz çalıştayını içeren süreç sonunda, sistemin iki farklı kullanıcısı olan doktor ve hastalar için daha iyi bir kullanıcı deneyimi sağlamak adına girişime katkıda bulunulmuştur.

Kazanımlar

Yeni girişimlerin kazanımları

Bu araştırmada elde edilen veriler ışığında yeni girişimlerin kazanımları aşağıda açıklanmıştır.

- Kullanıcı merkezli araştırma ve veri elde etme: Tasarım odaklı düşünme yaklaşımındaki temel kavramlardan olan potansiyel kullanıcıdan ve sahadan veri toplanması için yapılan çalışmalar ve yeni girişimlere kazandırdıklarıdır.
- Farkındalık kazanma: Yeni girişimin sürece dahil olarak tasarım odaklı düşünme yaklaşımı ve kullanıcı merkezli ürün geliştirme süreçleri hakkında bilinçlendirilmesi ve ön yargılarının kırılmasıdır.
- Kullanıcı merkezli bakış açısı kazanma: Kullanıcı merkezli olma konusunda bilinçlenmenin ötesine geçerek, yeni girişimin kullanıcı merkezli bakış açısı kazanması ve süreçlerine dahil etmesidir.
- Bir dış kaynaktan yararlanma imkanı: Kısıtlı kaynaklara ve zamana sahip yeni girişimlere çalışmanın sağladığı ek iş gücü ve bir danışmanlık olanağıdır.

Kullanıcı merkezli araştırma ve veri elde etme kategorisi altında, tasarım odaklı düşünme yaklaşımındaki temel kavramlardan olan potansiyel kullanıcıdan ve sahadan veri toplanması için yapılan çalışmalar ve yeni girişimlere kazandırdıkları toplanmıştır. Elde edilen veriler, yeni girişimlerin tanımladıkları probleme çözüm geliştirme süreçlerinde farklı işlevleri yerine getirmiştir. Bu farklı işlevler aşağıdaki beş madde altında gruplanmaktadır:

1. Kullanılan yöntemler ve yaklaşım sayesinde yeni girişimin daha önce elde edemediği yeni veriler elde edilerek, önceden tanımlanmamış veya ulaşılamamış yeni problem alanları ve potansiyelle sahip noktalara ulaşılabilmiştir. Aşağıda bununla ilgili sözlü görüşmelerde elde edilen bazı alıntılar yer almaktadır.

Girişimci 4: “Fakat daha öncesinde, daha erken ticarileşebilir bir şey yaptığımız ortaya çıktı bizim için de. Gözümüzün önünde duran bir şeyi yeni keşfettik bu noktada.”

Girişimci 11: “Aslında şey bu işletme körlüğü olayında bahsetmişim bir toplantıda, çünkü benim veya bizim ekip olarak göremediğimiz bazı şeyler olabilir kendisinin de bahsettiği gibi. biz genelde askeri temelli sistemler geliştirdiğimiz için bunlara bakıyorduk. İtfaiyede böyle bir ihtiyaç var mı o zamanlar bilmiyorduk bile açıkçası. Daha sonrasında olduğunu öğrendik. Bu alanda da Öğrenci 11’in çalışması bizim için referans oldu şu anda. İlerleyen günlerde ekibime itfaiye değil de arama kurtarma alanında da bir çalışma yapılacağı zaman bunları referans olarak alacağım.”

Girişimci 12: “Hocam biz mühendis olarak düşünüyoruz. Problem diyabet, insanlar nasıl ölçüyor? Kandan ölçüyor. Biz terden ölçüyoruz demek ki bizim ürünümüzü kullanacaklar. O empati veya o define caselerini her zaman atıyoruz. Direk prototipleme, ürün kısmından başlıyoruz. O zaman da bir problem çıktığında hemen uyguluyoruz. Ama aslında baktığımızda sorun o empati veya define kısmında. Siz müşteriyle, kullanıcınızla bir bağlantı kurmazsanız ve empati kurmazsanız ve onun sorununu birebir anlamazsanız o zaman başarı oranınız her zaman düşüyor.”

2. Sürecin daha başlangıcında olan, problem için henüz çözüm önerisi getirmemiş yeni girişimler için tasarım aşamasında kullanabilecekleri veri kümeleri elde edilmiştir. Bu durum bir girişimci tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci/Girişimci 15 : “Startup gözünden bir şeyler söyleyeyim. Mesela ilk yola çıktığımızda direk nasıl bir pompa koyalım, insan kaç watt/saat üretebilir, ne kadar süre bunu çevirebilir, bunu çevirirse ne kadar suyu temizler falan gibi düşünüyorduk. Sonra bunu düşündükçe tamam bir insan bunu çevirecek ama nasıl bir insan hani? Bayan mı erkek mi, spor yapan biri mi, yoksa öyle daha tembel biri mi? Bunlar çok net değildi kafamızda. Şimdi en azından nasıl bir ürün veya ürünler yapabiliriz o kafamızda var. Veya daha sonraki aşamalarda, şu an tabii prototip ve test yapma imkanımız yok bir design brief oluşturduk. ... Tasarım çıktısını dönüştürebileceğimiz şeyler elde etmiş olduk.”

3. Daha ileri aşamada olan yeni girişimler için, mevcut çözüm önerileri ve hedefledikleri kullanıcı grubu arasındaki uyum ve ilişki hakkında derinlemesine bilgi toplanmıştır. Bu sayede üründe veya hedeflenen kullanıcı grubunda yapılması gereken revizeler yeni girişim tarafından daha rahat tanımlanabilmiştir. Bu kazanıma yönelik açıklamalardan bazıları şunlardır:

Girişimci 1: “... Akabinde card sort a ben dahil olduğum için doğrudan o son kullanıcıyla temasta, hani o seviyede bir temasım gerçekleşmemişti. Şeyi gördüm. Teorik konuşuyoruz, anket yapıyoruz, sohbet ediyoruz ama birinden gerçekten o sistemi kullanmasını istediğimde, düşünmeye zorladığımda o tepki başka bir deneyim oldu benim için.”

Girişimci 1: “Yola koydu. Mesela biz galeriyi komple iş planından çıkardık. Eskiden galeri de vardı bir noktada. Galeriyi de müşteri olarak alabiliriz derken şu an yok mesela.”

4. Ürünün veya çözüm önerisinin ötesini etkileyecek, yeni girişimin iş planını ve stratejisini şekillendirmeye yardımcı olacak veriler elde edilmiştir. Girişimcilerden bazıları bu pozitif etkiyi şöyle açıklamışlardır:

Girişimci 1: “Business canvas çalıştık, business canvas a TÜBİTAK’tan destek almışken, destek aldığımız canvasın geçerli olmadığını fark ettik. Tekrar üzerinde çalışıp o personaları falan şeyleri belirlememiz vesayre zihin açıcı oldu. ... Sistemi sorgulamama yardımcı oldu.”

Girişimci 4: “Onun dışında iş modelinin değişmesi ile ilgili yaptığımız 1-2 tartışmanın sonrasında katkısı oldu bize. Biz çünkü daha finale ulaşmış bir son ürün satmayı planlıyorduk işin ticarileşmesi ile ilgili. Ancak ürettiğimiz bir ara ürünün satılabilir olduğunu keşfettik. ... Hasat sonucu tahmini haritası tarzı bir şey. Bu tartışmalar sonucunda çıkmış bir şey. Biz şimdi projemizi değiştirmiş durumdayız. TÜBİTAK’a yazacağımız raporda da, projenin alacağı biçimde de bunları aktaracağız.”

5. Yeni girişimin ürünleri hakkında aldıkları önceki kararların, farklı bir yaklaşımla doğrulaması gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki ifadeden de bu çıkarımı elde etmek mümkündür:

Girişimci 8: “Burada da temelde yaptığımız şey user tarafında bir çalışma yapmaktı, user’ı target grup’u iyi tanımlamaktı. Sonrasında da onların spesifik ihtiyaçlarına özgü neler eklenebilir ve deneyim nasıl değiştirilebilir üzerine birazcık baktık. Bizim daha önceki yaptığımız çalışmalarda target grup oldukça doğrulandı diyebilirim.”

Girişimci 8: “Her şeyden önce en temelde önceki çalıştığımız süreçlerin gerçekten büyük bir çoğunluğunun doğrulandığı oldu. Bu bizim için bir daha üzerinden geçmemizi gerektirmeyecek noktaya geldi.”

Yeni girişimin sürece dahil olarak tasarım odaklı düşünme yaklaşımı ve kullanıcı merkezli ürün geliştirme süreçleri hakkında bilinçlendirilmesi ve ön yargılarının kırılması “farkındalık kazanma” kategorisi ile ifade edilmiştir. Bu kazanıma yönelik şu ifadeler araştırma kapsamında paylaşılmıştır:

Girişimci 13: “Öğrenci 13 bize çok yardımcı oldu aslında bizim hiç alakamız olmayan şeylerle ilgili kapı açtı. En azından nasıl ilerlememiz gerekiyor, nelere bakmamız gerekiyor basitçe bize bir yol bizim için pozitif yanı bu.”

Girişimci 25: “Şöyle ki aslında Öğrenci 25’den (T) önce bu çalışmalarını kendimizin içinde yapıyorduk, yapmaya çalışıyorduk. Ancak Öğrenci 25’den (T) bunu daha böyle prosedürel halde nasıl kitabına uygun yapabiliriz gördük, kişisel anlamda projeye katkısının yanında benim de design thinking konseptini öğrenmem, öğrenmiş olmaktan çok mutluyum. Hani varlığı farkındalığı bile çok güzel bir durum.”

Girişimci 25: “Çünkü biz mühendislik temelliyiz, ben de. Mühendis olarak çok fazla lisans boyunca proje yapmak öğretilmiyor bize. Bir projenin nasıl baştan sona götürülebileceği hakkında çok fazla bir bilgimiz olmuyor. Burada bu design thinking konseptini kavrayarak deyim açıkçası hani projeye nasıl başlanır, nerden girmek lazım ne yapmak lazım, sonrasında nasıl devam ettirmek, proje çalışmasını nasıl organize etmek gibi konularda oldukça faydalı oldu açıkçası.”

Yukarıdaki alıntılara ek olarak birçok yeni girişim mühendislik kökenli olmaları sebebiyle problemi ve çözüm geliştirme süreçlerini daha farklı olarak ele aldıklarını belirtmiştir. Daha çok ürünün ve geliştirme sürecinin teknik kısmına yoğunlaştıklarını, bu çalışma ile teknik problemlerin ötesini nasıl metodolojik olarak ele alabilecekleri yönünde farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda açıklanan farkındalık kazanma bir diğer kategori olan “kullanıcı merkezli bakış açısı kazanma” için kolaylaştırıcı ve bir ön şart olarak görülebilir. Çalışma kapsamında yapılan müdahaleler ile; kullanıcı merkezli olma konusunda bilinçlenmenin ötesine geçerek, kullanıcı merkezli bakış açısı kazanmış ve süreçlerine dahil etmiş yeni girişimlere de rastlanmıştır. Aşağıdaki ifadeler bu durumu örneklelemektedir:

Girişimci 6: “İTÜ Çekirdek’te de birtakım eğitimlere katıldık fakat hep o dönemde de müşteri ile iç içe olmamız gerektiği anlatılıyordu fakat biz hiç arazi tarafına inmedik. Bununla ilgili herhangi sorularımız falan da hiç olmamıştı. Öğrenci 6’nın bize bu konuda çok katkıları oldu. ... İkinci prototip üretim tarafında da Öğrenci 6’nın donelerinden faydalanarak bir tasarımcı ile görüşüp, bunları ön planda olacak şekilde kullanıcı ile, kullanıcı sever bir arayüz tasarlamayı ve tasarım olmasını istiyoruz, arzu ediyoruz.”

Girişimci 18: “Empati yaklaşımı mesela çok önemli bir şey. Bu gelecekte benim ürünü farklı boyutlarda kurumsal mı, yoksa son kullanıcıya mı yönelik, son yatırımcıya mı yönelik yönelmesi anlamında kullanabileceğim yolu bana öğretti. Buradan ben de çok şey öğrendim.”

Girişimci 25: “Startupların büyük kısmı mühendisler tarafından mühendislik temelli projeler ile kurulmakta. Mühendislik eğitimi boyunca bir işin nasıl yapılacağından çok nasıl yapılamayacağı, en kötü senaryo, tasarım kısıtları gibi sürekli olarak negatif bir bakış açısı kazanmakta kişi ve sürekli olarak bakış açısını daraltmakta. Design thinking bir startup için bence oldukça önem arz etmekte ve bu bakış açısının kazanılması büyük avantaj sağlamakta. Mühendislik için en çok önem verdiğim konu olarak ‘computational thinking’in benimsenmesini gördüğüm gibi artık design thinking konusu ürün ve süreç geliştirmede benim için denk konumda.”

Yeni girişimde, süreç sonrasında ve öğrenci desteğinden bağımsız olarak bu çalışmaların yürütülmesi konusunda cesaret ve isteğin oluşması önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Ayrıca girişimcinin sahada gerçekleştirilen çalışmalarda aktif rol alması ile kullanıcı merkezli bakış açısının öneminin anlaşılması ve yeni girişimin süreçlerine dahil edilmesi arasında kuvvetli bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Yeni girişimler, bire bir eşleştirilen öğrenciler sayesinde doğrudan, aynı zamanda ders saatinde gerçekleştirilen tartışmalar ile dolaylı olarak “bir dış kaynaktan yararlanma imkanına sahip olmuşlardır. Bu ifade hem yeni girişimlere tasarım araştırması yönünden sağlanan ek iş gücünü

hem de süreçlerinin üçüncü bir göz tarafından ele alınarak sağlanan danışmanlık hizmetini kapsamaktadır. Girişimcilerin bu yöndeki ifadeleri şu şekildedir:

Girişimci 3: “Bizim şu oldu birlikte çalışmamızdan, daha fazla firmaya, daha fazla kullanıcıya ve daha farklı segmente daha hızlı bir şekilde ulaşmamız gerekiyordu aslında. Öğrenci 3 de aslında bunu başardı. 17 firma ile görüştü, biz daha çok etrafımızdaki insanlarla, bir de çok yoğun başka projelerimiz olduğu için aslında en önemli şeyi satış ya da programımızı geliştirmeyi hep öteliyorduk. Bizim için çok güzel bir çalışma oldu.”

Girişimci 20: “Öğrenci 20’ye anlatarak hem projenin bütün aşamalarını gözden geçirmiş olduk hem de dışarıdan birinin farklı bakış açısı aracılığıyla tekrardan tüm konuları değerlendirme fırsatı bulduk.”

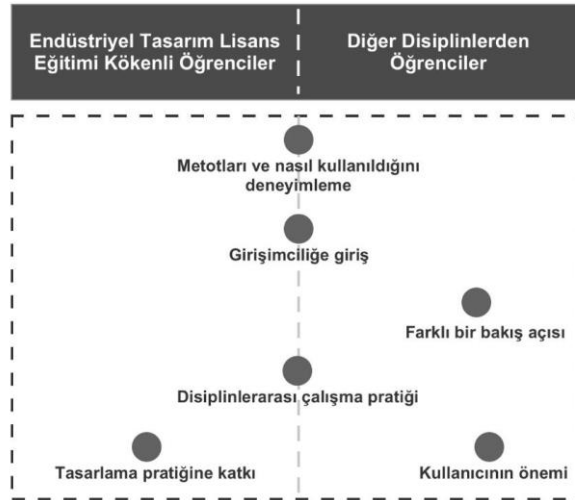
Girişimci 29: “En başta projeye dahil olmak istememizin amacı yaptığımız işin eksik yanlarını saptayıp geç olmadan aksiyon alabilmektir. Çünkü her ne kadar işin içinde olsanız da dışarıdan bir göz ile bakıldığında farklı noktadaki eksiklikler daha kolay fark edilebiliyor.”

Öğrencilerin kazanımları

Sürecin öğrencilere kazandırdıklarında altı kavram ön plana çıkmıştır. Öğrencilerdeki kazanımlar incelenirken endüstriyel tasarım lisans eğitimi kökenli olanlar ve diğerleri olarak iki alt gruplamaya gidilmesi yararlı olabilir. Bunun nedeni araştırmanın ikinci sorusu olan; yeni girişim kavramının ve girişimcilik ekosisteminin endüstriyel tasarım eğitimi ve öğrencilerine nasıl katkıda bulunabileceğini ortaya çıkarmadır.

Sürecin öğrencilere kazandırdıklarında aşağıdaki kategoriler ön plana çıkmıştır (Şekil 7);

- Metotları ve nasıl kullanıldığını deneyimleme
- Girişimciliğe giriş
- Farklı bir bakış açısı kazanma
- Disiplinlerarası çalışma pratiği
- Tasarlama pratiğine katkı
- Kullanıcının önemi



Şekil 7. Sürecin öğrencilere kazandırdıkları

Metotları ve nasıl kullanıldığını deneyimleme, girişimciliğe giriş, disiplinlerarası çalışma pratiği her iki öğrenci grubunda da ortak olarak gözlemlenmiştir. Buna ilişkin bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Öğrenci 5: “Daha önce design thinking metotlarıyla çözülen daha çok arayüz tasarımı için yapılan çalışmalara katılmışım. Bu çalışmaların empati kısmında araştırma yaparak ve persona yaratarak datalar toplanmıştı. Bu süreçte ise empati aşaması çok daha canlı ve değişken idi. En azından şu anda ilerisi için böyle bir değişkenlik durumunda nasıl kararlar alınması ve ilerlenmesi gerektiğini daha iyi kavramış durumdayım.”

Öğrenci/Girişimci 22: “Tasarım odaklı düşünme yöntemlerinin uygun bir şekilde uygulanmasıyla bir ürünün neden satılmasıyla ilgili çok belirgin bir hat çizdiğini gördüm. Çünkü, sürekli merkeze kullanıcıları koyarak farklı yerlerden problemi yakalayıp birkaç koldan birden çözüme odaklanmayı sağlıyordu. Mesela müşteri deneyimi haritası ve empati yapma birlikte hem problemi daha iyi tasvir ediyor hem de birbirlerini tamamlıyorlardı. ...”

Tasarlama pratiğine katkı, endüstriyel tasarım lisans eğitimi kökenli öğrencilerde gözlemlenmiş, bunun yanında diğer disiplinlerden öğrencilerde ise disiplinler arası çalışma pratiği, girişimciliğe giriş, kullanıcının önemini farkına varılması ve farklı bir bakış açısı kazanılması ile karşılaşılmıştır. Aşağıda yer alan ifadeler bu durumları işaret etmektedir:

Öğrenci 18: “Tasarım eğitimi almış biri olarak henüz tasarım aşamasına geçmemiş bir proje ile karşılaştığımda öncelikle nasıl bir yol alacağımı bilemedim fakat sonra bilgin olmayan bir konu ile ilgili kısa sürede hem konuyu (kullanıcıyı) anlayıp hem de fikir üretme çalışmalarını yapabileceğini gördüm.”

Öğrenci 20: “Multidisipliner bir çalışma gerçekleştirmek beni fazlasıyla heyecanlandırdı. Ürün geliştirmeye yönelik çalışma nasıl yapılır, hangi adımlar izlenir konusunda birikim elde ettim. Fakat hala küçük bir kısmını oluşturuyor, bilmediğim çok fazla yöntem ve uygulama var.”

Öğrenci 3: “Genel olarak, bir problem, olay, iş, için farklı açılardan bakmak konusunda insanın kendini geliştirebildiğini gördüm. Bir de potansiyel müşteriyi belirlemek için yapmış olduğum firma görüşmeleri bana proje anlatma ve bir iş için insanlardan vaktini ayırması için ikna etmeyi öğretti. Başlarda zorlanmışım ama daha sonra kolaylaştı. ... Para yatırılan her girişimden para kazanılmadığını, fakat ondan ders alınarak bir sonraki adımda farklı davranmak gerektiğini gördüm. Bir girişimci ürününün satışa hazır hale geldiğini düşünüyorsa, gerçekten öyle olduğunu düşünebiliyor, girişimcinin böyle büyük bir yanılması var, bunun yanlış olduğunu anladım.”

Öğrenci 24: “Evet son kullanıcıya ulaşmanın ve görüşlerinin tasarımın her aşamasında çok faydalı olduğunu gördüm.”

Öğrenci 12: “Farklı eğitim altyapıları olan girişimcilerle çalışma fırsatı, sağladığı disiplinlerarası çalışma ortamı ve bu ortamın getirdiği farklı bakış açıları ile çok değerliydi.”

Zorluklar

Süreçte yaşanan zorluklar; yeni girişim kaynaklı zorluklar, öğrenci kaynaklı zorluklar ve diğer zorluklar olmak üzere üç alt başlık halinde ele alınmıştır.

Yeni girişim kaynaklı zorluklar

Yeni girişim kaynaklı zorluklarda öne çıkan 6 kategori ve kısa açıklamaları maddeler halinde aşağıda yer almaktadır:

- Girişimcinin başka bir işle daha uğraşması: Kurucunun tam zamanlı olarak başka bir işte çalışmasının veya başka bir girişimi daha olmasının projeye ayırdığı zamanı ve sürecini olumsuz etkilediği, yavaşlattığı gözlemlenmiştir.
- Girişimcinin sürece dahil olmaması: Girişimcinin sürece dahil olmaması karşılaşılan bir diğer yeni girişim kaynaklı zorluk olmuştur; diğer taraftan sahada gerçekleştirilen çalışmalara girişimcinin bire bir katılmasının, yaklaşımın benimsenmesini ve sürecin uygulamalı olarak öğrenilmesini son derece kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.
- Girişimcinin ürününe fazla bağlanması: Girişimcilerin ürünlerini bitmiş bir ürün olarak görmeleri, önceki kararlarını tartışmaya kapalı tutma eğiliminde olmaları bir diğer girişimci kaynaklı zorluk olmuştur.
- İletişim problemi: Sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi ile ilgili en önemli etkenlerden birisi olan taraflar arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanmasına yönelik önlemler alınmış olmasına rağmen, yeni girişim ile öğrenci arasında verimli bir iletişim ortamının kurulamadığı durumlar ile de karşılaşılmıştır.
- Ürünün gizlilik içermesi: Ürünün fikri mülkiyet haklarının korunmasına yönelik olarak bilgi paylaşımının sınırlı tutulmasının çalışmalar üzerinde kısıtlayıcı bir etkisi olmuştur.
- Zaman problemi: Girişimcilerin yoğunluğundan kaynaklı problemler ve öğrenci ile girişimcinin ortak uygun zamanı ayarlayamaması öne çıkan iki zaman problemi olmuştur.

Öğrenci kaynaklı zorluklar

Öğrenci kaynaklı zorluklarda öne çıkan 4 kategori ve kısa açıklamaları maddeler halinde aşağıda yer almaktadır.

- Zaman problemi: Yeni girişim kaynaklı olarak da karşılaşılan zaman problemi, öğrencinin çalışmayı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu zamanı ayarlanmasında yaşadığı problemlerdir.
- Yaklaşım ve metotlara yabancılik: Öğrencilerin çalışmanın çıkış noktasını oluşturan tasarım odaklı düşünme yaklaşımına ve bu süreçlerde kullanılan metotlara aşina olmamaları kaynaklı olarak belirttikleri problemlerdir.
- Tasarlama refleksi: Öğrencilerin çalışmanın amacının ötesine geçerek tasarlama yetileri ile ürün, grafik ve benzeri tasarım desteği sağladıkları durumlardır.
- Teknik bilgi eksikliği: Öğrencinin süreci başlatabilmek ve sahada çalışma yaparken ihtiyaç duyabileceği, yeni girişimin problem alanı ile ilgili temel teknik bilgiye sahip olmaması ve erişiminde yaşadığı problemlerdir.

Endüstriyel tasarım lisans eğitimi almış ve almamış her iki öğrenci grubunda da yukarıda bahsedilen bütün zorluklar ile karşılaşılmıştır. Zaman probleminin; öğrencinin uygun boş vakitleri, bir işte çalışıyor olma durumu gibi etkenlere bağlı olması her iki öğrenci grubunda da

görülmesi yönünden şaşırtıcı olmamıştır. Diğer taraftan, yaklaşıma ve metotlara yabancılık problemi ile endüstriyel tasarım lisans eğitimi almış öğrenci grubunda da karşılaşılmaması ve endüstriyel tasarım lisans eğitimi almamış öğrencilerde de tasarlama refleksi ile karşılaşılmaması beklenmeyen bir bulgudur. Teknik bilgi eksikliği zorluğu ile karşılaşan öğrencilerin çalıştığı yeni girişimlerin sektörleri; havacılık, savunma, para piyasaları gibi daha kapalı sektörlerdir. Bu sektörlerde faaliyet gösteren yeni girişimler ile gerçekleştirilecek alan çalışmalarında ve konu ile ilgili teknik bilgiye erişimde problem yaşanması beklenen bir durumdur.

Diğer zorluklar

Süreçte karşılaşılan diğer zorluklar ise destek kaynaklı ve mekan kaynaklı zorluklar olmuştur. Çalışmaya dahil olan yeni girişimlerin TÜBİTAK 1512 Teknogirişim Sermaye Destek Programı (BİGG) tarafından desteklenmeye hak kazanmış veya başvuruda bulunmuş yeni girişimler olması, bu maddi desteğe yeni girişimlerin erişiminde yaşanan sıkıntılar ve gecikmeler süreci olumsuz etkilemiştir. Ders saatlerinde kullanılan mekanın teorik dersler için kurgulanmış bir mekan olması ve grup içi etkileşime olumsuz etkisi bir diğer zorluk olmuştur. Birçok yeni girişimin potansiyel kullanıcısı ile temasa geçmeden ürün geliştirme süreçlerine devam etmiş olmasının da müdahale sürecinde zorlayıcı bir etken olduğu araştırmacının gözlemleri sonucunda tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmacının girişimcilerin projelerini paylaştığı toplantılara katılarak girişimcilik ekosisteminde gerçekleştirdiği ilk gözlemlerden itibaren, bu ekosistemde endüstriyel tasarım disiplini aracılığı ile çözülebilecek problemler tespit edilmeye başlanmıştır. Ders kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar yardımıyla, ön tespiti gerçekleştirilen bu problemlerin hem doğrulanması sağlanmış, hem de endüstriyel tasarım eğitimi aracılığı ile girişimcilik ekosistemine nasıl katkıda bulunulabileceğine dair deneysel ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı kullanıcı merkezli olması, sahadan beslenmesi gibi nedenlerden dolayı son kullanıcıya yönelik ürün geliştiren girişimlerde daha rahat işlemektedir. Doğrudan tasarım müdahalesine ise bütün girişimlerde ilk aşamadan itibaren ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada eğitim aracılığı ile girişimlere katkıda bulunulmaya çalışıldığı için, öğrenciler, girişimciler ve eğitimciler olmak üzere üç aktör ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ve girişimcilerin süreç içerisindeki tutumunun ve süreç başlangıcında sahip olması gereken niteliklerin gerçekleşecek potansiyel katkı üzerinde son derece önemli bir etkisi bulunmaktadır. Eğitimcinin süreci kurgulamada ve sürece yönderlik (mentorluk) etmedeki rolü potansiyel katkı üzerinde bir diğer önemli etkidir. Yeni girişimlere endüstriyel tasarım eğitimi merkezli olarak gerçekleştirilecek süreçlerde katkı düzeyini belirleyecek bir diğer etmen de gerçekleştirilecek çalışma sürecinin uzunluğudur. Yeni girişimlerde tasarım ve tasarım yöntemleri aracılığı ile problem çözme farkındalığının oluşturulması için, bu araştırmada olduğu gibi en az bir döneme yayılmış, uzun soluklu bir iş birliğinin kurgulanması sürecin başarısında önemli bir etkidir.

Girişimcilik ekosisteminde endüstriyel tasarım eğitimi ile yapılacak uzun soluklu iş birliklerinin girişimlere kazandırdıkları; kullanıcı merkezli araştırma ve veri elde etme, farkındalık kazanma,

kullanıcı merkezli bakış açısı kazanma ve bir dış kaynaktan yararlanma imkanı olarak özetlenebilir. Kazanımlar arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Öncelikle bu iş birliği ve etkileşim sonucunda girişimciler, tasarım ve tasarım odaklı düşünme kavramları hakkında farkındalık kazanabilirler. Farkındalığı bir ileri aşamaya taşıyan girişimler kullanıcı merkezli bakış açısı kazanıp iş yapış şekillerini geliştirebilirler. Bu sayede kullanıcı merkezli araştırma ve veri toplama süreçlerini bağımsız olarak yürütme ve süreçlerinde önemli bir parametre haline getirme konusunda daha cesaretli hareket edebilirler. Ayrıca endüstriyel tasarım öğrencilerinin aracı olarak kullanıldığı bu süreçlerle girişimler doğrudan tasarım hizmetine erişim, kullanıcı merkezli araştırma ve veri elde etme konularında uzman/uzman adayları olarak nitelendirilebilecek yetkinlik sahibi bir kişi ile çalışma imkanına sahip olabilirler.

Girişimcilik ekosistemine yapılacak katkılara ek olarak, benzer iş birlikleri öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır. Aşağıda bu olumlu etkiler maddeler halinde detaylandırılmıştır:

- Girişimciliğe ve Ekosisteme Giriş: Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların kurgusunda veya başka kurgularda gerçekleştirilebilecek çalışmalarla kuluçka merkezlerinden uzmanlar, girişimciler gibi ekosistemin farklı paydaşları ile öğrencilerin etkileşime geçebileceği ortamlar kurgulanarak öğrencilerin girişimcilik kavramı hakkında bilgi sahibi olması ve sonrasında harekete geçmesi için cesaretlendirilmesi sağlanabilir. Böylece endüstriyel tasarım öğrencilerinin girişimcilik kavramı ile tanışma ve girişimcilik ekosistemine giriş süreçleri kolaylaştırılabilir.
- Uygulama Ortamı: Endüstriyel tasarım eğitimi ve girişimcilik ekosistemi arasında gerçekleştirilecek ortak proje kurgularıyla, öğrenciler eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve becerileri uygulama ortamına sahip olabilir. Öğrencinin kavramsal bir ürün geliştirme ve tasarım sürecinde, alınan eğitimin ve problem çözme yönteminin bir gerçek hayat probleminde nasıl işlediğini deneyimlemesi sağlanabilir. Eylem olarak tasarılmanın ötesinde, tasarım araştırması pratiği yapma açısından da yeni girişimlerle çalışmanın öğrencilere önemli bir katkısı olabilir. Hem tasarılma eylemi hem de tasarım araştırmaları için gerçekleştirilecek iş birlikleri ile sağlanacak uygulama ortamı önem taşımaktadır.
- Teknik Bilgiye ve Teknolojiye Erişim: Öğrencilerin proje süreçlerinde kendilerini en çok zorlayan nokta olarak belirttikleri, ürüne ilişkin teknik ve teknolojik bilgi, girişimcilik ekosistemindeki farklı paydaşlardan elde edilebilir. Endüstriyel tasarım disiplininin ziyade mühendislik disiplinlerinin bir yetkinliği olan ve teknoloji tabanlı ürün geliştirmede endüstriyel tasarım disiplini kökenli bireyler için en büyük bariyer olan bu konuların çözülmesinde, gerçekleştirilecek iş birliklerinin kolaylaştırıcı bir etkisi olabilir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan, endüstri ürünleri tasarımı eğitimi ve girişimcilik ekosistemi iş birlikleri sürecindeki kazanımlar taşıdıkları gelişim ve ilerleme potansiyelleri yönüyle de değerlidir.

Kaynaklar / References

- Alter, J. (2013). Why aren't there more designer founders?. *WIRED*. Erişim adresi: <https://www.wired.com/2013/08/why-arent-more-startups-founded-by-designers/>
- Archer, L. B. (1965). *Systematic method for designers*. Londra: The Design Council.
- Arnold, J.E. (2016) [1959]. Creative engineering: promoting innovation by thinking differently. W.J. Clancey (Ed.). *Creative engineering: promoting innovation by thinking differently with an introduction and biographical essay* içinde (s.59-150). Stanford Digital Repository. Erişim adresi: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:jb100vs5745/Creative%20Engineering%20-%20John%20E.%20Arnold.pdf>
- Baysal, O. Ö. (2006). Endüstri ürünleri tasarımı eğitiminde, sanayiyle etkili işbirliği için stratejiler: mezuniyet projeleri üzerine bir alan çalışması. 3. *Ulusal Tasarım Kongresi: Türkiye'de Tasarımı Tartışmak* içinde (s. 28–41). İstanbul: İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü.
- Blank, S. (2010). *What's a startup? first principles*. Erişim adresi: <https://steveblank.com/2010/01/25/whats-a-startup-first-principles/>
- Blank, S. ve Dorf, B. (2014). *Girişimcinin el kitabı: adım adım bir şirket kurmak*. İstanbul: Boyut.
- Cantillon, R. (2010). *Essay on economic theory*. An. Ludwig von Mises Institute.
- Chew, S. S. L. (2015). *Designers as entrepreneurs: an investigation on why startups need design and design need startups*. The Ohio State University. Erişim adresi: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1417611292
- Christiaans, H. H. C. M. ve Diehl, J. C. (2003). Knowledge transfer from university to industry. *Proceedings of International Conference on Industrial Design Engineering* içinde (s. 97–107). Dar Es Salaam: UDSM.
- Çırpanlı, M. T. ve Er, H. A. (2006). Tasarımı kobilerle buluşturmak: Türkiye ve İtalya'dan iki üniversite-sanayi işbirliği projesi. 3. *Ulusal Tasarım Kongresi: Türkiye'de Tasarımı Tartışmak* içinde (s. 42–58). İstanbul: İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü.
- Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Newbury Park: Sage.
- Definiton Of Industrial Design. (2018). *World Design Organization*. Erişim adresi: <http://wdo.org/about/definition/>
- Drucker, P. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. Routledge.
- Entrepreneur (t.y). *Oxford Dictionaries*. Erişim adresi: <https://www.lexico.com/en/definition/entrepreneur>
- Er, H. A. (1993). State of design: towards an assessment of the development of industrial design in Turkey. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 13(1–2), 31–52.
- Er, H. A. ve Er, Ö. (2003). Two birds with one stone: a combined project of design education and design promotion for small and medium enterprises (SMEs) in Turkey. *Proceedings of the ICSID 2nd Education Conference* içinde (s. 44–46).
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park: Sage.
- Evans, M. ve Spruce, J. (2005). Knowledge networks: collaboration between industry and academia in design. *Engineering and Product Design Education Conference* içinde. Edinburgh.
- Evyapan, N. A. ve Korkut, F. (2004). Dynamics of collaboration with industry in industrial design education: the case of graduation project course. *International Design Conferences* içinde. Dubrovnik.
- Filion, L. J. (2008). Defining the entrepreneur complexity and multi-dimensional system: some reflection. *Rogers-JA Bombardier Chair of Entrepreneurship Working Paper Series*, 1–14.
- Findeli, A. (1991). Design education and industry: the laborious beginnings of the Institute of Design in Chicago in 1944. *Journal of Design History*, 4(2), 97–113.

- Girişim (t.y). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=Giri%C5%9Fimci>
- Girişimci (t.y). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=Giri%C5%9Fimci>
- Graham, P. (2012). *Want to start a startup?* Erişim adresi: <http://www.paulgraham.com/growth.html>
- Gropius, W. (1965). *The new architecture and the Bauhaus*. Mit Press.
- Hassi, L. ve Laakso, M. (2011). Design thinking in the management discourse: defining the elements of the concept. *18th International Product Development Management Conference* içinde.
- Hébert, R. F. ve Link, A. N. (1989). In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1(1), 39–49.
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J. ve Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: past, present and possible futures. *Creativity & Innovation Management*, 22(2), 121–146. Erişim adresi: <http://10.0.4.87/caim.12023>
- Johansson, U. ve Woodilla, J. (2010). *How to avoid throwing the baby out with the bath water: an ironic perspective on design thinking*. Lizbon, Portekiz: EGOS Colloquim.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kelley, T. ve Kelley, D. (2015). *Yaratıcı özgüven*. İstanbul: Optimist.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Melles, G. (2010). Curriculum design thinking: a new name for old ways of thinking and practice? *Proceedings of the DTRS8 Conference* içinde (s. 299–308). Sydney.
- ODTÜ Mezuniyet Projeleri Sergisi. (2018). *Mezuniyet Projeleri Sergisi 2018*. Erişim adresi: https://drive.google.com/file/d/1lkBXwi-t1_u0GpcbNCJ7kiEy_kZ3hPLH/view
- Özcan, C. (2006). Bölgesel bir model olarak izmir bölgesinde endüstriyel tasarımın akademik gelişimi. 3. *Ulusal tasarım kongresi: Türkiye’de tasarımı tartışmak* içinde (s. 108–116). İstanbul: İTÜ Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ries, E. (2011). *The lean startup: how today’s entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses*. New York: Crown Business.
- Start-up (t.y). *Oxford Dictionaries*. Erişim adresi: <https://www.lexico.com/en/definition/start-up>
- Şahin, Ç. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. R. Y. Kıncal (Ed.). Ankara: Nobel.
- Say, J. (1821). *Letters to Mr. Malthus and the catechism of political economy*. Ludwig von Mises Institute.
- Schumpeter, J. A. (1983). *The theory of economic development*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Schumpeter, J. A. (2010). *Kapitalizm sosyalizm ve demokrasi*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- TÜBİTAK. (2018). *1512 - Teknogirişim sermayesi desteği programı (BiGG) | Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*. Erişim adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/sanayi/ulusal-destek-programlari/icerik-1512-teknogirisim-sermayesi-destegi-programi-bigg>
- Yannick, C. (2015). Shaping matters. *IDC MAGAZINE*, 2–3.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guildford Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Ozan SOYUPAK, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Prof. Dr. H. Hümanur BAĞLI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü öğretim üyesidir. Çalışma alanları; proje yönetimi, temel tasarım, tasarımda göstergebilim ve anlambilim, tasarım etnografisi, tasarım odaklı düşünme, grafik iletişim, girişimcilik, maker kültürü, tasarım odaklı düşünmedir.

İletişim

Dr. Ozan SOYUPAK, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü, Osmaniye
e-mail: ozansoyupak@gmail.com

Prof. Dr. H. Hümanur BAĞLI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü, Dragos, Kartal – İstanbul
e-mail: humanur@gmail.com

Summary

Purpose and significance. Although industrial design includes innovation in itself, nonexistence of collaboration between startup ecosystem and industrial design education poses a problem and also creates a potential area for research. Within this respect, this study has been carried out to reveal the structure of interaction between startup ecosystems and industrial design education and define the contribution of this interaction to all actors. Study areas of an ideal team for startups are defined as marketing, engineering or programming and design (Blank, 2010). Despite of Blank's definition on an ideal team for startups, comparing to engineering and management disciplines design discipline has been represented less in startup ecosystem (Alter, 2013). In industrial design education history, there have always been collaborative studies of industry and university; however, collaborative studies with startup systems does not have the same rate in industrial design education. Within the scope of this research, a collaborative study between startup ecosystem and industrial design education has been constructed and discussed by regarding design thinking process.

Scope of the design has expanded after the end of 1990s by using designerly way of thinking in other fields and beyond the traditional design problems. As Melles (2010) pointed out, for that time period, focus of the design thinking shifted from the designer's way of working to human. Thus, management perspective of design thinking has become more apparent. Within this respect, in this study interaction between startups which was looking for human centered solutions and design education was examined. Primary question of this research is:

1. How can industrial design education can contribute to startups and startup ecosystems?

While searching for answers to main research question, below secondary questions is tried to be found out:

- Is it possible to construct a similar collaboration with startups as in SME's for industrial design education?
- What kind of problems do startup ecosystems have for developing solutions with industrial design methodologies?
- How can determined problems in startups and startup ecosystem be solved by industrial design approach and education?
- What kind of industrial design approaches can be applied to solve determined problems and which courses in undergraduate and graduate level of industrial design education can be suitable for this collaboration?
- To which phases of startups can human centered approach of industrial design be integrated as a catalyst?
- Is there any relation between industrial design methods and management or entrepreneurship methods?

Method. In order to answer research questions of this study, design thinking interventions to startups' process was made within the graduate course named as EUT561E Design Thinking in ITU Industrial Design Department. Students were matched with the startups and affected their process via design thinking. Qualitative research methods were applied in evaluation of interaction between the student and startup. Long term field research, triangulation, expert examination, confirmation of participants, detailed description, target sampling were used to construct credibility, transferability, dependability, confirmability of the study. Every

intervention process of the study was carried out in educational settings and extended over time. Mainly observation technique is used to collect data and in addition to that online survey, unstructured interview and document examination were applied in this study.

Results. Although process of the study was planned to answer the primary research question and to evaluate the contribution of industrial design education to startups, at the end of the study it is observed that both students and startups advantaged from the process. In this study, it has been revealed that both actors had positive outcomes and some challenges in the intervention process. Positive outcomes for the startups are user-centered research and data collection, gaining awareness, acquainting with user-centered perspective and opportunity to advance from another source and having design consultancy. Positive outcomes for the students are experiencing the usage of design thinking methods, introduction to entrepreneurship, having a different perspective, practicing an interdisciplinary work, contribution to design practice, understanding the importance of the user. Challenges for this process for the startups are dealing with other jobs, not being able to get involved in the process, being too attached to their product and not good at criticizing it, communication problems, confidentiality issues, duration. In students aspect, challenges are duration, being unfamiliar with the approaches and methods, designing reflex, lack of technical knowledge.

Discussion and Conclusion. From the time of participating startup ecosystem meetings, the researchers of this study observed and determined the problems in startup systems that could be solved by industrial design discipline. With the help of the studies in this research which were conducted within the context of the course, verification of the previous problem identifications was made and experimental relationship between industrial design education and startups was evaluated.

Based on the study, it can be said that design thinking approach is more suitable for the startups which are developing product solutions for end users because of its being user centered and field dependent. Every startup needs direct design interventions at the initial phase of their processes. Since this study was evaluated the interaction between industrial design and startups within an educational setting, three actors as students, startups and academicians affected the positive and negative outcomes of the process. Attitudes of the students and startups, mentorship of the academicians, duration of the intervention process are determinants of the contribution of the design intervention process for startups. Long term interactions and collaborations make this kind of studies more effective for startups. Startups advanced from this process by getting user centered research and data, gaining awareness in human centered approach and design thinking, taking design consultancy. Application of these gains to further works can change the startup's way of operation, help them to run their own user-centered research and give them a chance for working with a design professional. Students advanced from this process in several aspects. Such researches can enhance participant students' understanding the startup ecosystem, give them an opportunity for design practice, make technical knowledge and technology more accesible. To conclude, this study is valuable for showing potential advantages and progressive harmony of collaboration between industrial design education and startups.

Classroom Assessment Practices and Student Goal Orientations in Mathematics Classes

Bir Matematik Sınıfında Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamaları ve Öğrenci Hedef Yönelimleri

Hülya Yıldızlı*

To cite this article/ Atıf için:

Yıldızlı, H. (2020). Classroom assessment practices and student goal orientations in mathematics classes. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 294-323. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.13m

Abstract. The present study aimed to explore classroom assessment practices (7th grade) in mathematics course and how these practices are perceived by students who had different goal orientations. In addition, the study also investigated how other classroom practices (i.e. comparisons, competition, and learning experiences), which allowed for a deeper description of classroom assessment practices, were perceived by students who had different goal orientations. In line with this aim, a mathematics teacher and one of his seventh grade mathematics classes were observed for a period of eight weeks. The study followed a mixed method methodology. The first part of the study was quantitative and aimed to collect and analyse quantitative data from students to identify their goal orientations. The qualitative part included two steps which focused on; a) teachers and b) students. The teacher dimension focused on the observation of teachers' classroom assessment practices which were related to other classroom practices that could be associated with students' goal orientations. The student dimension focused on the observation of three students' behaviours during teaching/learning processes. Those students were interviewed following observations. According to the results, classroom assessment practices and other classroom practices which could be associated with students' goal orientations are perceived differently based on students' goal orientations.

Keywords: Classroom assessment practices, student goal orientations, math education

Öz. Bu çalışmada, matematik dersinde sınıf içi değerlendirme uygulamalarının nasıl olduğunun ve bu uygulamaların farklı hedef yönelimlerine sahip öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, matematik dersinde sınıf içi değerlendirme uygulamalarını daha derinden betimlenmesini sağlayan ve öğrenci hedef yönelimleri ile ilişkili sınıf içi diğer uygulamaların (kıyaslama, rekabet, öğrenme yaşantıları, vb.) da nasıl olduğunun ortaya koyulması ve bu uygulamaların farklı hedef yönelimlerine sahip öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, bir matematik öğretmeni ve bu öğretmenin 7. sınıf düzeyinde bir sınıfı matematik derslerinde 8 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Araştırma karma araştırma modelinde yürütülmüştür. Araştırma nicel boyutunda, amaçlı bir şekilde öğrencilerin hedef yönelimlerini belirlemek için ölçek verilerinden yararlanılmıştır. Nitel boyut, öğretmen ve öğrenci boyutu olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretmen boyutunda, öğretmen sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ve öğrencilerin hedef yönelimleri ile ilişkili olabilecek sınıf içi hedef yapıları ile ilişkili uygulamalara yönelik gözlemlenmiştir. Öğrenci boyutunda ise, seçilen üç öğrencinin sınıf içerisinde öğrenme süreçlerine ilişkin davranışları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerle gözlem sonrası görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek bulgular, öğrenci hedef yönelimleri bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf içi değerlendirme pratikleri, hedef yönelimi, matematik eğitimi

Article Info

Received: 19.06.2019
Revised: 12.01.2020
Accepted: 25.01.2020

* Correspondence: İstanbul University - Cerrahpaşa, Turkey, e-mail: hulyayildizli@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0003-4450-2128

Introduction

Classroom assessment is an important dimension that affects the learning process. Classroom assessment is a fundamental control mechanism that can reveal whether students have learned or not and what teachers have achieved. This kind of assessment has attained a new status as a result of the changes in learning paradigms that have taken place in recent years. The curriculums that have been developed in the light of those paradigms highlight the need to consider assessment as a process that is undertaken to support teaching by making necessary arrangements prior to, whilst, and after teaching and one that uncovers students' strengths and weaknesses (Abell & Siegel, 2011; Acar-Erdol & Yıldızlı, 2018; Shepard, 2000). Close examination of learning processes via assessment allows teachers to obtain detailed information with regards to how their students learn and what and how much they have learned. Moreover, such information can also help teachers to refocus on teaching activities that would support students in learning more effectively (Angelo & Cross, 1993). The fact that traditional assessments methods, administered at the end of teaching, did not allow teachers to intervene in teaching/learning processes resulted in the development of alternative assessment methods and an increase in tendencies to use such alternative methods in teaching/learning processes.

Classroom assessment is an important tool in reflecting classroom teaching processes. Considering that classroom teaching processes consist of goal setting, teaching activities, and assessment, it can be assumed that those processes are interrelated. Therefore, classroom assessment can be placed in the heart of teaching/learning activities aiming to prepare students for assessment (Brookhart, 1997a).

Different classifications of classroom assessment exist in the literature. The logic that set the foundations of the framework followed in the present study, as stated above, is the treatment of classroom assessment as an important dimension which reflects the realization of classroom teaching practices and students' roles during teaching/learning activities. With this in mind, the classifications, which treated assessment and learning in tandem, were focused on in the present study. For example while Stiggins et al. (2004) classified classroom assessment as *assessment of learning* and *assessment for learning*, McMillan (2015) classified it as *assessment of learning*, *assessment for learning*, and *assessment as learning*. Assessment of learning is a process that is carried out after learning and aims to measure whether learning outcomes have been realized or not (Stiggins et al., 2004). Assessment for learning, on the other hand, is a kind of assessment that is carried out during teaching. This kind of assessment aims to identify students' needs, make plans for the next steps of teaching, provide students with feedback on the quality of their work, and allow them to realize and feel their control in their journeys towards success. Scoring and rating are left on the side. The real purpose is to ensure learning (Sadler, 1989). Assessment for learning is defined as a formative assessment method. This kind of assessment, carried out during teaching, aims to provide students with feedback and also identify their needs for future learning. Assessment as learning, on the other hand, allows students to observe themselves, aims to develop students' self-regulation skills, and directs students in their learning (McMillan, 2015). In this kind of assessment, students are involved in self-observation, reflection, and evaluation processes. It focuses not only on the extent of the increase in a student's learning but also on the extent of his/her skill development (Stiggins, 2006). In this sense, the use of different techniques (i.e. self-assessment, peer-assessment, portfolios, observations, interviews) can allow the development of different perspectives during the teaching/learning process for both teachers and students and also provide support for trust and motivation.

Classroom practices should also allow students to develop positive motivational perceptions for their classes (in this case for mathematics). The fact that assessment has gained different meanings (i.e. proving success or developing learning) affects classroom teaching practices. In this sense, the feelings and thoughts that students have towards what they learn can differ. The positive or negative effect that classroom assessment has on students' motivation towards mathematics can differ depending on the practices undertaken. For example, classrooms in which motivation to learn increases have the following characteristics: (1) goals are clearly identified; (2) students are informed about how they will be assessed; (3) students are provided with supportive rather than judgemental feedback; (4) their development is shown to students (for example comparison among students is avoided in the class); (5) multiple tools of assessment are used rather than just a few tools; (6) students are informed about the assessment criteria prior to assigning tasks; and (7) reflections are made towards success (Brookhart, 1997a; McMillan & Workman, 1998).

While a number of classroom practices direct students to focus on the outcomes, others allow them to enhance and develop their skills. In this sense, student participation in learning activities and goal-oriented activities which can be used to identify students' level of focusing on reasons and motivations to either accept or reject learning activities- both of which are highlighted by motivational theories- become important (Pintrich & Schunk 2002). While goal-oriented activities are defined as achievement goal frameworks within motivational theories, it is also known that those frameworks have also been evaluated within social-cognitive theories for around three decades. Such frameworks have become important tools for in-depth analysis of classroom practices. Furthermore, such frameworks have also contributed to the analysis of student motivation and the potential effects of the environment on student learning as well as identification of students' perceptions of their environments (Anderman & Wolters 2005, Deemer, 2004; Pintrich, 2000; Meece, Anderman & Anderman, 2006). There are various frameworks in the literature that aim to explain goal orientations. The number of goal orientations in those frameworks, orientations and avoidance roles can be different. Nevertheless, most of those models highlight the importance of both individual and contextual factors in goal orientations (Pintrich, 2000a). A number of those frameworks seem to have two opposite target orientations. For example, learning and performance goal orientations (Dweck, 1986, Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988), task-involvement and ego-involvement (Maehr & Nicholls, 1980), mastery and performance goals (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992). Those goal orientations can be different in line with the behavioural patterns that an individual can demonstrate. For example, mastery goal orientation (learning goal orientation) includes activities such as developing students' skills, equipping them with new skills, trying to endure when faced with difficulties, and trying to understand learning materials. Academic achievement is evaluated in terms of self-improvement. Performance goal orientation, on the other hand, is an orientation in which activities such as showing a tendency to have a high performance, being better than others, being compared to others in terms of individual skills, and performance related assessment are prioritized. The sensation of success is achieved by showing a better performance than others and surpassing normative performance standards (i.e. being compared to others; Meece, Anderman & Anderman, 2006). The analysis of other frameworks in relation to goal orientations indicates that performance goal orientation can be divided into performance approach and performance avoidance. The performance avoidance approaches are explained as following: individuals who have performance approach generally compare themselves to others in their surroundings and pay attention to what others think about them. Taken this into consideration, the individual can behave in a way that aims to show their success to others

(performance approach) or not let others know that they did not understand, that they did not become successful, or they are insufficient (performance avoidance; Elliot, 1997; Pintrich, 2000a).

Similarly, the analysis of frameworks in related literature suggests that Elliot and McGregor's (2001) 2x2 goal orientation approach is a popular one. In this framework, the fact that mastery goal orientation includes two dimensions (approach and avoidance) deems it necessary to explain the difference between mastery-approach and mastery-avoidance. According to Elliot and McGroger (2001) the motivation of individuals who have mastery-avoidance for their actions is their "inability". Individuals with such goal orientations exhibit the following behavioural patterns: trying to avoid being misunderstood, avoiding not being able to learn the curriculum subjects, trying to avoid mistakes when doing a task (i.e. trying not to miss a shot in a basketball game or trying to avoid stopping prior to the completion of a puzzle), making an effort not to miss what they have learned, and making an effort not to lose their physical and intellectual capacity. Since individuals who have mastery-avoidance goal orientation try to prioritize perfectionism, they tend to avoid doing anything that can be considered wrong. While mastery-avoidance goal orientation is more negative when compared to mastery-approach, it can be considered to be more positive when compared to performance-avoidance. To provide a more concrete example: an individual with mastery-approach goal orientation can start an activity knowing their inabilities. Those inabilities might cause him/her to do a mistake. However, this is not a problem for the individual. This is because what matters is learning. On the other hand, an individual with mastery-avoidance goal orientation will be prevented from starting an activity since their awareness of their inabilities will cause them to be afraid of failure. Similarly, if the individual with performance-avoidance goal orientation is incompetent, he/she would not want others to know this incompetency. Therefore, the individual with this orientation will also not start the learning activity.

Significance of the Study

Classroom assessment practices, as stated above, reflect how teaching and learning processes take place. Considering that classroom teaching processes consist of goal setting, teaching activities, and assessment, it can be assumed that those processes are interrelated. Teaching activities are tools that aim to realize learning outcomes for students, the goals identified in learning outcomes define the success that is to be assessed and create standards. Therefore, classroom assessment can be placed in the heart of teaching/learning activities aiming to prepare students for assessment (Brookhart, 1997a). The practices undertaken in order to assess students' abilities are the keys of achievement goal frameworks. This point is worth consideration because the classroom or other environments and practices can be different depending on the assessment practices used to assess students' academic achievement and development (Ames 1992a, b; Ames & Archer, 1988).

Previous research has investigated the relationship between different classroom assessment practices, teaching practices related to assessment practices, and students' goal orientations (Bardach, Yanagida, Schober, & Lüftenegger, 2018; Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2018; Lerang, Ertesvåg & Havik, 2018; Tas, 2016; Skaalvik & Federici, 2016; Yerdelen & Sungur, 2019). One of the most important assumptions of motivational theories is that students are able to express their beliefs and communicate those beliefs to others (Murphy & Alexander, 2000). Thus, scales or questionnaires which include standardized items will not be adequate to allow

students to express their beliefs (Wigfield, 1994). This suggests that there is a need for studies which would provide an in-depth investigation of students' motivational beliefs. It has come to the attention of the author that there is a lack, in the literature, of in-depth descriptions of how students' with different goal orientations perceive classroom assessment practices in mathematics classes.

The renewed mathematics curriculums underline the need for classroom assessment and related practices to support learning and increase students' motivation. Nevertheless, studies conducted in this area showed that students' (math) motivation decrease as they transition from primary to secondary school (Ayan, 2014; Bozkurt, 2012; Kinay, 2011; Wigfield & Eccless, 1992; 2002). It has been considered that the learning environments in the classroom have been one of the most influential factors of such motivational decrease (Azevedo, Cromley, Winters, Moos, & Greene, 2005; Perels, Gurtler, & Schmitz, 2005). In line with this, classroom assessment practices can be considered to be one of the key stages that can reveal the meaning of classroom learning environment. Thus, the present study aimed to investigate classroom assessment practices taking place in mathematics classes and how students with different goal orientations perceive classroom assessment practices in Turkey. In line with this, a mathematics teacher who taught at 7th grade was observed. . Moreover, in order to allow an in-depth investigation, the study also explored what other classroom practices, which might have had an effect on classroom assessment practices, were and how students perceived such practices. Those aims were reworded into the following research questions:

1. What classroom assessment practices are undertaken in 7th grade mathematics classrooms?
2. What other classroom practices (i.e. learning experiences, expressions frequently used in the classroom, relationship with students) are undertaken in 7th grade mathematics classrooms that could be related to students' goal orientations?
3. How do 7th grade math students with different goal orientations perceive classroom assessment practices and other practices that could be related to their goal-orientations?

Method

The present study aimed to unearth the nature of the relationship between students' goal orientations, classroom assessment practices, and other classroom practices that could be related to students' goal orientations. The study followed an explanatory sequential method which is a mixed method methodology. The explanatory sequential mixed methods approach is a design in mixed methods that appeals to individuals with a strong quantitative background or from fields relatively new to qualitative approaches. It involves a two-phase project in which the researcher collects quantitative data in the first phase, analyzes the results, and then uses the results to plan (or build on to) the second, qualitative phase. The quantitative results typically inform the types of participants to be purposefully selected for the qualitative phase and the types of questions that will be asked of the participants. The overall intent of this design is to have the qualitative data help explain in more detail the initial quantitative results (Cresswell, 2014; 274). The first part of the study was quantitative and aimed to collect and analyse quantitative data from students to identify their goal orientations. Following the quantitative part, the qualitative part was initiated. The qualitative part included two steps which focused on; a) the teacher and b) the

students. The teacher dimension focused on observations of the teacher's classroom assessment practices and other classroom practices that could be related to students' goal orientations. The student dimension utilized quantitative results to select the students to be observed. Three students, who were purposefully selected, were observed for their classroom behaviours. When observers could not understand or interpret certain behaviours, they chatted to the students after the class and interviewed them. The data collected from those chats were recorded into observation diaries.

Participants

The study sample consisted of 7th (33 female students) grade students and their mathematics teacher. The school where the study was conducted was a school attended only by female students. The researcher selected observers to conduct observations based on a voluntary basis. Thus, the researcher allowed the study to be conducted in the school where the observers completed their teaching practicum. In the research, the students participating in the research and the observed class were determined by purposeful sampling. This sampling can be used in research to obtain numerous details and in-depth information (Tedlie & Tashakkori, 2009). The criteria that were followed in selecting the class, teacher, and students to be observed are explained within data collection procedures. The students and the teacher were selected from a secondary school from Fatih district of Istanbul, Turkey. The observed teacher was male, taught mathematics, and had 23 years of teaching experience.

The observed classroom: the classroom observed in this study was located in a school in the centre of Istanbul and the socio-economic level of families who registered their pupils to this school represented the level of middle class. The observed classroom had a classic seating arrangement and the classroom did not include any materials or sitting areas where children could undertake different activities.

Data Collection Procedures

Initially, a meeting with pre-service teachers completing their teaching practicum were held. Teacher candidates were informed about the aim of the study, the processes involved, and their potential role in the study. Afterwards, observers were selected on a voluntary basis and the school where they undertook teaching practicum was asked. There were three schools where students did their teaching practicum. However, the school which was closer and more convenient to both the researcher and observers was preferred to undertake the study in and the study was initiated.

The data collection took place in two parts; a) quantitative and b) qualitative.

1. The quantitative part was as following: the goal orientations scale was administered in the observed school and then classrooms that were similar (with no significant differences between their scores) and that were taught mathematics by the same teacher were identified. One of those classrooms was randomly selected for observation. Three students from the observed classroom who had different orientations when compared to other members of the class were purposefully selected. Table 1 includes statistical data collected from the observed class and Table 2 presents statistical data collected from the selected students.

Table 1.

Mean Scores for the Goal Orientations of the Observed Class

	N	Mean	sd
Learning-approach	33	13.81	1.66
Performance-approach	33	13.03	2.41
Learning-avoidance	33	10.48	3.18
Performance-avoidance	33	21.48	6.43

It can be seen in Table 1 that performance-avoidance and learning-approach scores of students were higher than their learning-avoidance and performance-approach scores. It is known that goal orientations can manifest themselves among students in an intertwined fashion. That is to say students can have both learning-approach and performance-approach's variations simultaneously. The reason for categorising students is to classify them according to clearer goal orientations. For example, Table 2 shows students' mean statistics with regards to goal orientations. Students who clearly diverged from the trend in terms of these goal orientations were selected for the qualitative part of the study. In an effort to protect their identity, the names of the selected students were anonymized and coded.

Table 2.

Descriptive Statistics Belonging to the Three Students Selected for the Qualitative Part of the Study and their T Test Result Comparisons to Classroom Mean Scores

Student code	Learning - approach Mean	Performance -approach Mean	Learning - avoidance Mean	Performance -avoidance Mean	df	t	p
A	15	8	9	8	32	-4.073	.000 (LAP-MC)
					32	11.955	.000 (PAP-MC)
					32	2.682	.012 (LAV-MC)
					32	12.042	.000 (PAV-MC)
					32	-4.073	.000 (LAP-MC)
B	15	15	15	25	32	-4.681	.000 (PAP-MC)
					32	8.178	.012 (LAV-MC)
					32	-3.139	.004 (PAV-MC)
					32	16.605	.000 (LAP-MC)
					32	-4.681	.000 (PAP-MC)
C	9	15	7	30	32	6.289	.000 (LAV-MC)
					32	-7.604	.000 (PAV-MC)
					32		
Class total	13.81	13.03	10.48	21.48			
Learning approach: LAP							
Learning avoidance: LAV							
Performance approach: PAP							
Performance avoidance: PAV							
Mean of Class: MC							

It can be seen in Table 2 that Student A's mean scores for learning-approach and learning-avoidance is higher than performance-approach and performance-avoidance and this difference is significant when compared to the classroom average. Similarly, Student B's learning-approach goal orientation mean score is higher than the classroom average and, in addition, her performance approach-avoidance goal orientation mean score is significantly higher than the

classroom average. On the other hand, whilst Student C's learning-approach and learning-avoidance mean scores is lower than the classroom average, her performance-approach and performance-avoidance mean scores are significantly higher than the classroom average. Those students were selected based on their goal orientations following the criteria set by Meece (1991). The criteria included: (1) high learning and low performance (Student A, see Table 2), (2) high performance and low learning (Student C), and (3) both high learning and performance (Student B). When selecting those students, *t* tests were carried out to identify whether their scores were significantly different in comparison to the classroom average.

2. The qualitative part of the study utilized observation forms in order to reveal teachers' classroom assessment practices and identify other classroom practices that could be related to students' goal orientations. Three students who were selected based on their scores in the goal orientations scale were observed closely using observation diaries. The observations took place between 05/10/2018 and 13/12/2018 (two hours per week). Individuals who did the observations took on the role of a participant observer. Two observers were pre-service teachers who attended fourth grade and completing their teaching practicum whilst observing classes. In the selection criteria of these pre-service teachers, the academic achievement and especially their success in teaching vocational courses (measurement and assessment, teaching methods and techniques etc.) were effective. The reason for following a participant researcher approach was to allow the observers better understand the events taking place in the classrooms through enough exposure to the classroom atmosphere (Patton, 2014). This was because observers in the present study could simultaneously collect data. Thus, it was important that teacher candidates spent a long time in the class with students since such observations were able to reflect the natural environment of the classroom. Furthermore, the fact that interviews were to be held with students during and after observations provided support to undertaking participant observations. The last step involved in this part was conducting semi-structured interviews with students. Collected data were analysed altogether.

Data Collection Tools

This section includes detailed information regarding the data collection tools utilized in present research.

Classroom assessment practices observation form

The study utilized the *Classroom Assessment Practices Observation Form* that has been developed by (Acar-Erdol & Yıldızlı, 2018). The first part of the observation form included details such as observation date, the length of observation, and information about the pre-service teacher observing the classroom. The second part of the observation form, on the other hand, included a total of five questions. The first of those questions listed down different classroom assessment methods and the observers were asked to mark which of those methods the teachers utilised and how she utilised them in the classroom. The remaining four questions were open-ended and focused on teacher feedback, utilising technology for assessment, asking students questions for assessment purposes, administering individualised assessment, and the use of materials.

Observation form for classroom practices that could be related to students' goal orientations

This form was utilised both to provide a thick description of classroom assessment practices and reveal how practices that are considered to affect students' goal orientations take place in classrooms. The items from Anderman and Midgley's (2002) and Midgley et al.'s (1998) Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) research were utilised in developing the observation form. The observation form consisted of a total of 15 items that were either close-ended or open-ended questions. The items focused on the following dimensions: *in-class learning experiences*, *expressions frequently used in the class*, and *relationship with students*. Two subject matter experts (one in curriculum and instruction and the other in mathematics education) who had previously conducted research on goal orientations were consulted in order to establish the reliability and validity of the observation form. A number of items were revised based on the feedback received by the experts. Moreover, overlapping items were converged as an open-ended question. Rewording and revisions were made on a number of items in line with experts' suggestions. Moreover, overlapping items were converged and amended to in a way that will render them as open-ended questions.

Student goal orientations scale

The *Goal Orientations Scale* developed by Elliot and McGregor (2001) and adapted to Turkish by Şenler and Sungur (2007) was used to identify students' goal orientations. The earlier version of the scale included a three-factor structure (Elliot & Church, 1997) and was then extended to four-factor structure (2x2) version by Elliot and McGregor (2001) which included; learning approach (3 items) and performance avoidance (6 items), and performance approach (3 items) and learning avoidance (3 items). The whole scaled consisted of 15 items administered on a five-point Likert scale.

Observation diary

Observation diaries were tools in which pre-service teachers spontaneously noted the incidents that took place during the observation time in the classroom. These tools were mainly used to observe in-class processes relating to the students who were selected following the administration of the goal orientations scale. Moreover, the observers also recorded any other point that they deemed important into their diaries. The author informed pre-service teachers with regards to how the diaries should be written at the beginning of the study, any issues arising was discussed in detail afterwards. During the observation period, pre-service teachers shared their observation diaries with the author. Pre-service teachers were informed further following those discussions. Thanks to the feedback provided by the author, detailed information was collected during the observation period. The observation forms focused on the following behavioural patterns; students' active participation in classroom activities, their reactions to the teacher's feedback, activities they were engaged in whilst competing in the class, activities they were engaged in after receiving assessment feedback, and so on.

Student interview form

Classroom assessment practices provide clues about other teaching related issues. As part of the study, students who were observed were interviewed using a semi-structured interview schedule.

The interview schedule included questions about students' perceptions of classroom assessment practices and other practices that could affect other classroom practices that could be related to students' goal orientations. Prompts and probes were utilised when and where necessary during the interviews.

Data analysis

Quantitative and qualitative analyses of the collected data took place as following; the data collected from the student goal orientations scale were analysed using SPSS 21. The data collected from classroom assessment practices observation form was descriptively analysed and frequencies and percentages were used to present findings through tables. Data regarding the relationship between classroom assessment practices and other classroom practices that could be related to students' goal orientations as well as the data collected from semi-structured interviews with students were analysed under themes (see Table 3). The data collected from observation diaries, on the other hand, were used to support findings reached with the data collected from other tools.

Table 3.

Main and Sub-categories of the Analysed Data

1.	Classroom assessment practices
1.1.	Method
1.2.	Goal
1.3.	Timing
1.4.	Number of questions
1.5.	Feedback
1.5.1.	Kind of feedback
1.5.2.	Style of feedback
2.	Classroom practices that could be related to students' goal orientations
2.1.	Learning experiences
2.2.	Expressions frequently used in the classroom
2.3.	Relationship with students
3.	Interviews with students and observation diaries
3.1.	Classroom assessment practices
3.2.	Comparison of students in the classroom
3.3.	Classroom learning activities
3.4.	Teacher-student relationships
3.5.	Expressions frequently used in the classroom
3.5.1.	Expressions frequently used by the teacher
3.5.2.	Comparisons
3.5.3.	Being the most successful
3.5.4.	Having a high score- being shown as a role model
3.5.5.	Competition
3.5.6.	Reason for learning the subject matter

Validity and Reliability

1. The reason for including observers as participants was to allow a better reflection of the incidents observed. The two observers were pre-service teachers who visited the same class every week.

2. Experts were consulted to establish the validity and reliability of the forms and the interview schedule.
3. The research process was enriched by utilising multiple data collection tools. And also addition a number of data collection techniques were used together to increase the plausibility of the findings.
4. The research process was detailed.
5. Member-checks were completed following interviews with students.
6. Observers and researcher met every week after observations and observers compared the observation notes they made. It was noted down when two observers could not have an agreement. Further data collection took place with regards to those issues in the following weeks.

Results

The findings of the study, which will be presented in this section, include; observations about teachers, observations about students, and interview findings.

Results about Classroom Assessment Observations

Methods, goals, timing, question numbers, and materials used in classroom assessment

Observations focusing on teachers revealed details regarding their classroom assessment practices, their aims for those practices, timing, the number of questions they asked in a lesson, and the materials they used in the class (see table 4).

Table 4.

Findings about the Assessment Methods, Aims, Timing, and Number of Questions Asked

<i>(a) Methods used by the teacher for classroom assessment</i>	f	%
Observation	16	31.3
Multiple-choice questions	7	13.7
Open-ended questions	16	31.3
True-False questions	1	1.9
Short-answer questions	10	19.6
Matching activities	1	0
Project homework	0	0
Mind maps	0	0
Demonstrations	0	0
Self-assessment forms	0	0
Poster	0	0
Attitude scales	0	0
Group-assessment forms	0	0
Peer-assessment forms	0	0
<i>(b) Teacher's aims for assessment</i>		
Attracting students' attention	5	8.0
Increasing students' readiness (activating prior knowledge)	13	20.9
Supporting learning	12	19.3
Measuring the extent to which learning outcomes have been realized	16	25.8

Providing students with feedback	10	16.1
Increasing students' motivation	6	9.6
(c) Timings of classroom assessment		
Pre-teaching	13	32.5
While teaching	12	30
Post-teaching	15	37.5
(d) Materials used for classroom assessment		
Tablet computers	0	0
Phones	0	0
Interactive White Board	16	34.7
Pen and pencil	16	34.7
Book	15	32.6

The analysis of Table 4 indicates that teachers mainly used observations and open-ended questions for classroom assessment. Short-answer questions were also utilised by the teacher for assessment. The least utilised methods by the teacher were true/false questions and matching activities. No other methods of assessment were observed to have been used by the teacher. In relation to the above results, the teacher was also observed for whether he assigned students any responsibility during classroom assessment procedures. The reason for observing this aspect was to understand whether the classroom assessment methods supported the responsibilities assigned to students during assessment. The observers noted the following: *"In general the teacher has the role of a narrator and the students are the audience"*.

The analysis of teacher's aims for conducting assessment showed that the teacher mainly used assessment to measure whether learning outcomes were realized at the end of a curriculum unit, support student learning, provide students with feedback, and activate prior knowledge. The teacher did not seem to make as much use of assessment to attract students' attention or increase their motivation when compared to other aims. The timings of assessments supported the aims of assessment.

The teacher conducted assessment mostly post-teaching. This was followed with assessments conducted pre-teaching and while teaching. Data from observation diaries supported this finding: *"After explaining the topic, the teacher asked open-ended, short-answer, and multiple-choice questions to reinforce learning"*.

The analysis of the materials that the teacher used for assessment showed that the teacher mainly used the Interactive White Board (IWB), pen and pencil, and books as assessment materials. It was also found that technological tools such as tablet PCs and mobile phones were not used as assessment tools. The analysis of observation notes indicated that the teacher generally used the IWB to solve problems and books to give homework. The observation notes included: *"The teacher uses the IWB throughout the course"*.

Findings on feedback activities relating to classroom assessment

The findings with regards to the feedback provided by the teacher are presented below in Table 5. The findings are grouped into the following categories; *types of feedback and manner of feedback*.

Table 5.

Details Regarding the Teacher's Feedback

Types of feedback		f	%
General feedback	Focusing on the right answer	16	18.3
	Focusing on retrying	13	14.9
	Focusing on revealing mistakes	15	17.2
Specific-descriptive feedback	Feedback depending on students' answers	13	14.9
	Giving a clue	9	10.3
	Error analysis	11	12.6
	Guided feedback	10	11.4
Manner of feedback			
	Verbal	15	53.5
	Non-verbal (gestures and facial expressions)	8	28.5
	Written	2	7.1
	No reaction	3	10.7

The analysis of Table 5 shows that the teacher mainly gave general feedback. In each of the observations, the teacher was found to focus on the right answer. In other words, the teacher made statements indicating whether the answer was right or wrong without any follow-up. In addition, when a student's answer was wrong, the teacher provided him or her with an opportunity to retry. The data collected from observation diaries provided further insights into this topic. The following has been recorded in observation diaries: *"The teacher selected another student to try and solve the problem when the readily selected one could not solve it"*. This kind of feedback might increase the competition among students in the classroom. The analysis of specific-descriptive feedback provided by the teacher suggested that the teacher tried to explain why an answer is right or wrong based on students' answers and performance. This indicates that the teacher evaluates students' answers and provides effective feedback. The observers noted that the teacher made the following statements: *"You are thinking it wrong"*; *"Look! You did a mistake here, what should we do now?"*.

When analysed, it was found that the teacher used the activity of giving clues in order to guide them to the right answer. The observers recorded the teacher's following statements: *"What do we do in the $1 + 5/8$ operation?"*; *"Think about it, is it like you say?"*, *"What should we do now?"*. As can be seen in the above quotes, a student's mistake can be corrected by other students. Moreover, following error analysis, the teacher tended to continuously remind students the rule that is used in mathematical operations. The observers noted the following in relation to that: *"The teacher asks questions that remind students of the answer. The teacher gets student to solve the questions following the rule"*. Moreover, the teacher was also found to try to utilise clues during error analysis; however, the teacher gave the right answer in the end when he failed to guide students.

Whilst studying the process of providing guided feedback, the teacher was observed with regards to the strategies that he would use to get students to perform the expected behaviour

without telling the correct answer. In order to guide students in finding the correct answer, the teacher was found to have mainly followed the strategy of asking questions that would remind students the rules. Such reminders to answer questions can also be seen in the above quotes. The strategies that the teacher suggested students during the process in which the teacher provided guided feedback included; revisions, studying harder, and doing more exercises. The observation notes included the following in relation to this: *“If the student cannot answer the question then the teacher answers it or requests students to revise it at home”*; *“Statements such as ‘revision must be done’ is frequently used”*. During the process of using guided feedback, the teacher advised students on strategies that can be utilised to make sense of how new information can be linked to prior information. However, the teacher did not provide actual guided feedback that could help students understand how they should follow such strategies.

The analysis of observation notes with regards to the manner of feedback indicated that the teacher mostly used verbal feedback and non-verbal feedback (i.e. gestures and facial expressions). The teacher made the least use of written feedback and from time to time did not show any reaction at all. The most frequently used feedback terms were; *“congratulations”*, *“super”*, and *“come on you can do it”*. The non-verbal feedback mainly included the acts of; raising eyebrows, nodding head, and smiling. The observers recorded that the teacher did not provide any negative feedback in a non-verbal manner. The teacher provided written feedback mainly via exam papers. In addition, the homework given to students was checked by the teacher in the classroom, but the teacher did not provide any written feedback for homework. The teacher was also observed to not show any reactions to students’ answers from time to time, but such incidents took place infrequently.

Observation results about classroom practices that could be related to students’ goal orientations

Practices with regards to classroom practices that could be related to students’ goal orientations included the following dimensions; *learning experiences, expressions frequently used in the classroom, and teacher-student relationship*.

Table 6.

Classroom Practices that Could Be Related to Students’ Goal Orientations

		f	%
Learning experiences	The teacher provides rich learning opportunities for students (i.e. using a variety of strategies, methods, and techniques).	0	0
	The teacher does not provide students with rich learning opportunities (i.e. mainly focusing on lecturing and question-answer).	16	100.0
Expressions frequently used in the classroom	Expressions about studying and success	15	45.4
	Expressions about comparisons and competition	2	6.0
Teacher-student relationship	A warm and honest attitude	16	48.4
	Cold and authoritative attitude	0	0

It can be seen from Table 6 that the teacher did not prepare any written documents for planning teaching. In order to confirm their observations, the observers asked the teacher whether she/he prepared any lesson plans. The teacher responded that he did not have any lesson plans and added that he used to prepare lesson plans in the past. The teacher, however, also noted that he

made plans in his head about the classes that he would teach and took notes on a small piece of paper. He underlined that a teacher should not enter the classroom without a plan.

The observation notes for learning experiences dimension suggested that the teacher generally lectured students and made use of the question-answer technique. A noteworthy question with regards to this issue is: "How did the questions asked support teaching?". The observers noted that students learned mathematics the way that the teacher taught and they did not digress from this strategy. Likewise, the teacher was not found to be in pursuit of creative solutions from students. In fact, in a number of instances, the teacher warned students that he did not want them to use any other method than the one he taught them to answer the problem. It was also noted that when a student solved a problem using a different strategy than the one suggested by the teacher, the teacher did not pay enough attention to them. In relation to this topic, the observation notes included: "*The students only do it the way they have been told*"; "*The teacher allows time, but does not pay enough attention when a student solves the problem using an alternative method*". As part of this dimension, the students' were also observed whether they actively participated in the classroom or not. It was noted that there were students who did not participate at all. Considering that the classroom consisted of 33 students, the number of students participating in classroom activities was recorded to be between 15 and 20, and the remaining students were found to be disinterested or not engaged at all. It has been noted that the teacher did not include any out-of-class activities such as projects, observations, interviews, exhibitions, or field trips which would support group work or individual study, or increase students' higher level thinking skills.

Expressions frequently used in the class was another dimension that was observed. In order to find out what frequently takes place in the classroom, this dimension was limited to *expressions about studying and success, expressions about comparisons and competition*. The observation results suggested that students paid more attention to what they should do in order to increase their success rates. The teacher advised students to do revisions and offered strategies to solve problems and those suggestions were communicated to the whole class in the same fashion. The observation notes included: "*The teacher explained that the types of problems asked in the new student selection exam changed, therefore, they had to do more exercises to practice*", and "*The teacher warned students not to forget to do revisions and advised them to do the exercises*". The teacher was also observed with regards to whether he did any comparisons among students in the class. The results relating to this aspect suggested that the teacher did not announce those students who scored the highest in the exams, did not focus his attention on successful students, did not expose those students who did not complete the tasks assigned to them, or did not differentiate between successful and unsuccessful students, and when there was a task to be assigned it was assigned to any one student available in the classroom without discrimination. However, the observers also noted that the teacher shared his/her characterization of a good student with the students. Although the observers did not find any signs suggesting the teacher made comparisons among students, there seemed to be a serious competition in the classroom. It was found that the students had the tendency to be the first one to solve a problem when the teacher asked one and the students also were found to compete in order to go to the board or be the first to answer. The observers noted: "*There was a great competition in the whole class when a question was asked*", "*Students compete to be the first to answer*".

Analysis of teacher-student relationship revealed that the teacher generally referred to students with their names, chatted to students outside the classroom time, answered students' questions in

a calm and gentle way, generally smiled in the classroom, made jokes, and was kind. Moreover, the teacher was found to generally ensure a warm classroom atmosphere and value the students. However, the observers also underlined that since the classrooms were crowded, the teacher could not have enough contact with each individual student.

Results from observation diaries and student interviews

One of the issues focused in this research was to observe students who had different goal orientations. The use of observation diaries helped investigate this focus. As explained before the classroom had a classic seating arrangement which resulted in a classroom atmosphere where the students were not really active in class due to the use of lecturing and question-answer teaching strategies. Classroom activities during the teaching/learning process included; teacher's explanation of the topic in front of the class, students noting down the information written on the board, questions being asked to students following tuition, and students trying to answer the questions.

As explained in the methodology section, the students who were observed were selected and categorized in accordance with their goal orientations. Students' views will be presented according to those codes: A: high learning and low performance, C: high performance and low learning, and B: both high learning and performance. Following observations, the students were interviewed one by one.

Observation and interview findings which are presented below are grouped under the following topics: *classroom assessment practices, comparison of students in the classroom, classroom learning activities, expressions frequently used in the classroom, and teacher-student relationship.*

The analysis of students' responses to the interview questions indicated that students with different goal orientations responded to the questions differently. For example the student who had learning approach goal orientation (high learning-low performance; A) reported that she found classroom activities to be sufficient and enjoyable and added that she did not think there was a need for extra activities. On the other hand the students, one of whom had high learning-high performance and the other low learning-high performance, highlighted that there was a need to do enjoyable activities in the classroom, reinforce learning activities with games and puzzles, get the teacher to make the topic more enjoyable, and ask students' opinion for selecting the activities to be undertaken. They explained that their participation would increase as a result of such activities. Student C reported: *"It would be better if the teacher asks for students' opinion when deciding what activity to do. I think we should reinforce what we learn with games or puzzles. This is because I believe people learn better with games"*. Student A noted: *"The activities we do in the classroom are not varied, only question-answer. I do not think I need a different kind of activity"*. Student B, on the other hand, underlined: *"It would be better to have fun whilst learning. It will be more long-lasting if our teacher uses analogies to explain when we do not understand the topic. I think, this way, it will be easier to remember what we learned when necessary"*. As can be seen, students' perceptions of classroom activities were different depending on students' goal orientations.

The students also noted that their teacher did not take individual differences into account in the classroom. All students who were interviewed agreed that the teacher conducted the classes as a

lecture and then directed questions to be answered by the students. What should be highlighted here is that students who had high performance- low learning and high learning- high performance goal orientations underlined that the teacher should provide them with more support. Student C reported: *“For example, when I miss a topic then it becomes difficult for me to understand the next one. Therefore, I need the same topic to be taught to me in more detail”*. The analysis of the data generated from observation diaries indicated that Student A mostly listened to the teacher during the class, correctly answered all the questions that she was asked, raised her hand to answer questions, and comfortably asked for explanations when she did not understand the topic. Student B, on the other hand, was found to be only taking notes most of the time, infrequently raised her hand to answer questions, and received help from the her colleague sitting next to her. As for Student C, she was found to be constantly complaining about not being able to note down all the information on the board since her hand and fingers were aching, not asking many questions to the teacher, trying to answer the relatively easier questions at the beginning of a class, but to be sitting and doing nothing when the questions became more difficult.

The analysis of students’ views on “classroom assessment practices” indicated that the teacher only asked questions and students responded, exams took place during the mid-term, the teacher gave homework, and no other assessment activity took place. Observation diaries included data that supported these statements. It was stated in the observation diaries that the teacher asked students questions all the time, invited volunteer students to the board to answer the questions, and, from time to time, asked a student who had difficulties solving a problem to retry. In fact, Student C expressed that she did not want to go to the board when the teacher asked her to. Another issue that needs to be underlined is that the classroom atmosphere becomes competitive as a result of the teacher’s constant questions. One of the observers noted that Student A pre-watched videos about the topic of the lesson in order to be able to respond to the teacher’s questions faster and more accurately.

Students’ views on expressions frequently used in the classroom has been analysed under the following headings: “statements frequently made by the teacher”, “comparisons”, “being the most successful”, “having the highest score- being shown as an example”, “competition”, “reason to learn the lesson”. Students expressed that the teacher frequently told them to study hard, do their homework, and that the topics she covered were important and might appear as questions in the exams. Moreover, Student C expressed her dissatisfaction with the teacher’s statements that pushed them to study hard. Other students did not make any statements indicating their dissatisfaction on this matter. As can be seen, making the same statements over and over can have a negative effect on the students. Such statements might lose their power to influence students positively when they are used repeatedly.

Students’ views on “comparisons” indicated that the teacher made comparisons among students in the classroom and this situation was perceived differently by students with different goal orientations. For example, the student with high learning and low performance (A) goal orientation expressed that the students who did not listen to the teacher during the lessons were given priority. The student added that, from time to time, she did not like the idea of teacher’s positive thoughts about her. The following quote supports this interpretation: *“The fact that the teacher approaches me in a way that I might have already answered the question does, in fact, disturb me”*. Similarly other students with different goal orientations felt uncomfortable because of the comparisons among students in the classroom and added that such comparisons could

affect other dynamics in the classroom. Student B explained: *“Comparisons among students are made in the classroom, but they should not be made. The teacher likes those who listen to him more and pays more attention to them”*. Student C stated: *“There are comparisons among students in the classrooms. In fact, this situation results in those who are better in the classroom being more appreciated”*. As can be seen comparisons among students were perceived differently by students with different goal orientations.

The analysis of students' views on “being the most successful in the classroom” suggested that the student with high learning and low performance goal orientation had positive perceptions of being the most successful, but she did not pay attention to this since she determined the criteria for success by herself. The student with high performance and low learning goal orientation, on the other hand, mentioned that being the best in the class was a good feeling; however, added that teachers and even classmates start to treat one differently when she/he becomes the best. The other student also mentioned that being the most successful in the class is a good experience and that when someone is successful then the way both their teacher and classmates treat him or her changes. For example Student A stated: *“Being the most successful member of the class is something good, but I do not pay attention to this. It is enough for me to be good for myself. I do not need to be the best or the most successful student of the classroom”*. Student C: *“Of course being the most successful feels good. Being the most successful increases a student's self-confidence. Moreover, teachers start to pay more attention to you and like you more.*

Students' views on “getting high scores- being shown as an example” indicated that students with high learning and low performance, and both high learning and high performance goal orientations considered getting high scores to be important, but they felt that announcing it in the classroom was not appropriate. For example the student with high performance and low learning goal orientation expressed that it was important to get high scores and being shown as an example in order to prove herself to her classmates. Student A stated: *“I would like to get high scores, but I don't want it to be announced in front of everyone. This is because there could be other students who have low scores”*. Student C: *“I think getting high scores and the announcement of those scores in the classroom are important. If my classmates think that I am behind them then they will stop thinking this way. I will be able to show that I am like them”*. This situation was summarized in observation diaries as following: *“Today Student C became very happy after she correctly answered the teacher's question and she was eager to participate in activities throughout the course”*.

Students' views on “competition” showed that each student had different views on this topic. The student with high learning and low performance goal orientation indicated that competition can contribute to her development, but it might sometimes be futile to compete since not every student were at the same level, thus, for him/her it was a loss of time. The remaining students who had different goal orientations expressed that competition and winning were important, but also added that losing in competitions might have negative outcomes. Student A: *“Being in competition with my classmates can be effective to prepare for exams. However, I sometimes find myself asking whether winning or correctly answering questions cause me to deceive myself. This is because students in the classroom are in different levels”*. Student B: *“On one hand it could be good, we can see our mistakes. On the other hand it could be bad, our motivation might decrease”*. Student C: *“I think it could be bad. For example, I might miss a small detail and not be able to solve a problem. In such a situation, I would feel bad and I might even start to bear a grudge towards those who have been able to solve the problem”*. This situation parallels the

records in observation diaries. The observers noted that there was a constant competition in the classroom, but only Students high learning-low performance and high learning-high performance continued this competition and the others were not really active in the competition. Moreover, it was noted that Student C's complaints increased during competition times.

The analysis of students' "reasons to learn" indicated that the student who had high learning and low performance goal orientation preferred using the information she learned in the classroom in real life situations and added that she may even select their occupation accordingly. The student who had high performance and high learning goal orientation, on the other hand, expressed that, from time to time, she could not associate what she/he learned in the classroom with real life and experienced problems from time to time. She added that, sometimes, she only studied to be able to pass the exams since she could not make sense of the exams. Student A: *"I want to learn to be able to use the information in my daily life"*. Student C: *"The school wants us to learn this lesson. They are equipping us with unnecessary information for no reason. They should teach us things that would be useful and that we would be able to use in our daily lives"*. Student B: *"I think some topics are unnecessary. For example the ratio-proportion topic... What can I do with 2/5? And this makes it more difficult for us to understand. Unnecessary information makes it more difficult for us"*. Similar notes were written in observation diaries. For example, the student with high performance and low learning goal orientations was found to experience problems in transferring old information onto the new. It is also worth noting that the observers reached the conclusion that this student did not actually learn but rather recited. This conclusion was based upon the answers those students gave to the teacher's questions.

Discussion and Conclusion

This study aimed to reveal what classroom assessment practices have been undertaken in mathematics classrooms and their relationship with other classroom practices that could be related to students' goal orientations. The study also aimed to reveal how those classroom practices were perceived by students who had different goal orientations.

Initially, the data collected from observations on the math teacher's classroom assessment practices was analysed. The data were analysed under the following categories: *method, aim, timing, number of questions, and feedback activities*. The methods that the teacher used to do assessment included asking multiple-choice, true/false, and short-answer questions, and doing matching activities observations. It was observed that the teacher did not utilise any assessment methods such as project assignments, demonstrations, self-assessment forms, or peer/group assessment forms which could allow students to analyse the products of the learning process by themselves. These results are in line with the results of other studies in the literature (Acar-Erdol & Yıldızlı, 2018; Davis & Neitzel, 2011; Duncan & Noonan, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Rieg, 2007; Xu, 2017; Yapıcı & Demirdelen, 2007). It is important to utilise a wide range of assessment methods in order to support assessment for/as learning in mathematics lessons. The analysis of observation data suggested that the teacher did assessment mainly to assess learning and determine the extent to which the learning outcomes within curriculum units were realized. It was observed that the teacher did not make frequent uses of assessment to increase students' motivation to learn or attention to the classes. The analysis of the timing of assessments showed that assessment was mainly carried out following teaching activities, and from time to time during and before teaching activities. This suggested that summative assessment took place more

frequently compared to other means of assessment, a finding that reflects those in the related literature (Birgin, 2010; Birgin & Baki, 2012; Cansız, 2008). The math teacher mainly used the Interactive White Board (IWB), pen and pencil, course book, and so on to do assessment. The fact that the number of assessment methods used in the classroom was limited, that there was not a variety of materials used for assessment, or that there was not a variety of different assessment procedures taking place in the classroom are indicators suggesting that all those findings support each other.

The procedures related to providing feedback for classroom assessment practices were analysed under the following categories; type and manner of feedback. The results indicated that the teacher provided both general and specific-descriptive feedback, generally focused on getting the right answer, retrying to solve problems, and allowed mistakes to happen. In terms of giving clues and doing error analysis, it can be said that the teacher had the role of reminding students of the rules and followed a strategy which made students recite the rules. If assessment requires students to recite rules, this indicates that the teacher teaches too many concepts. If assessment requires reasoning skills then this indicates that the teacher plans exercises and experiences that will get students to think (McMillan, 2015). It can be said that a teacher's tendency to remind students of mathematical concepts and operations shape the way he or she provides feedback. The analysis of the data relating to the process of providing feedback suggested that the teacher's feedback focused on providing students with general feedback which relates to doing revisions, studying more, and doing lots of exercises. The teacher was found not to be able to provide sustained feedback that would help students create connections between the new and old information they learn. And this situation was not considered to help students who lacked prior knowledge to understand a new subject. Students, who lack prior knowledge in a course like mathematics which follows a spiral curriculum, are likely to experience problems in learning the concepts that follow. And this will likely result in a decrease in students' motivation, attention, sufficiency, and the value they attach to learning. Relevant research literature support these findings (Hattie & Timperley, 2007; Krause, Stark, & Mandl, 2009; Narciss & Huth, 2006).

When classroom assessment is focused on learning, students' motivation and interest will increase. This issue is very important for goal orientations. In the class, the process of constantly focusing on the right answer increases students' –those who have performance goal orientations– tendency to stop wanting to learn or not wanting to participate in relatively difficult learning activities when they become unsuccessful (McMillan, 2015). As such the findings of this study support this claim. For example, the students with high performance and low learning, and high learning and high performance goal orientations were found to question the dynamics of the classroom because of the constant focus on the correct answers. The analysis of the data regarding the timing of the feedback suggested that the teacher provided both individual and also general feedback. While individual feedback guided the student to the right answer from time to time, the fact that there were times when not only the student answering the question but also another student who would give the right answer was involved in the feedback process legitimizes the question of: "Does the feedback support students?". The analysis of the manner that the teacher provided feedback suggested that the teacher frequently used verbal feedback. Moreover, the teacher did not provide any written feedback with regards to students' exams, or homework. There are a number of functions that the feedback has in the classroom such as making a statement with regards to a student's performance or providing a direction about how the student can develop further (Sadler, 2010). Considering these functions, the teacher in this study was generally focused on making a statement regarding students' performance. Feedback

is an important element of assessment for/as learning. This is because effective feedback requires a student to answer questions such as: “What do I do now?”; “How good do I do?” (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2011). A student doing this kind of assessment by himself/herself can direct his/her own learning. However, the statements made by the teacher as part of feedback might not assist students or even might cause an increase in avoidance behaviour. Therefore, whilst providing feedback, a teacher should adopt the role of a teacher who provides feedback that is understandable and highlights the strengths of a student’s performance without being judgemental (Mandhane, 2015). Otherwise, it is possible that students with avoidance and approach goal orientations might interpret the feedback process differently. A number of research studies have shown that effective feedback can allow teachers to make realistic assessments of students’ academic performance which also increased students’ intrinsic motivation (Brookhart, 1997b; Labuhn, Zimmerman & Hasselhorn, 2010; Rakoczy, Klieme, Bürgermeister & Harks, 2008). Research studies have also found that supportive, rich, and effective feedback can affect students’ goal orientations for mathematics (Cocks & Watt, 2004; Self-Brown & Mathews II, 2003).

Classroom assessment practices reflect teaching/learning processes in the classroom and the students’ position in these processes. Moreover, the classroom assessment context reveals the extent to which the teacher and students participate in assessment processes. For example, if classroom activities are organized in accordance with the goals and aims of the curriculum units then the teaching and assessment processes will be designed according to this. The assessment process will take place utilising activities such as unit tests, pen and pencil exercises, and presentations. In this framework, classroom assessment represents the extent to which the learning outcomes have been realized. Presentation of a classroom activity to students includes specified assessment and learning tasks, standards, criteria, and feedback (Brookhart, 1997a). Therefore the questions asked during teaching and feedback processes, prioritizing the realization of the learning outcomes, not using a variety of assessment methods, and not having a rich variety of learning experiences, altogether, reflect a teacher’s approach and aims of assessment. Similarly, students’ views of classroom assessment practices correspond to the observed practices of the teacher.

One of the main aims of this study was to understand how classroom assessment practices were perceived by students with different goal orientations. The math teacher’s practices which included solving problems with the whole class, asking those who solve a problem correctly to go to the board, and providing general feedback were perceived differently by students with high performance and low learning, and high performance and high learning goal orientations. The student with high performance and low learning goal orientation was found to enrich her learning with extracurricular activities in order to avoid any negative experiences during assessment or to stand out in the class. On the other hand, the student with low learning and high performance goal orientation was found to make excuses (“I’m exhausted”, “I cannot write”, etc.) to avoid participation in assessment practices. The above approach adopted by the teacher might cause students to perceive that only those students who answer the questions in the class will advance and those who do not will stay behind. This student with such perceptions is likely to continue his/her avoidance behaviour. Research studies have shown that students with learning goal orientations have higher levels of motivation than those with performance goal orientations. They are unlikely to quit when they experience difficulties and can participate in more difficult learning activities. Students with performance goal orientations, on the other hand, are likely to accept failure and quit and, thus, they prefer activities in which they are sure to be

successful (Brookharts, 1997a; Dweck, 1986, Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988; McMillan & Workman, 1998; McMillan, 2015). Classroom observations and interview data showed that there were not any individual-based teaching/learning activities that could support students in positively changing such behaviours. That is to say; constant failures that students experience in the classroom may push students towards such orientations. Therefore, teachers should communicate with students who have such orientations (learning) and support their participation in classroom activities. Otherwise, classroom practices will continue to reinforce such students' performance-based orientations.

The study also investigated the relationship between classroom assessment and other classroom practices that could be related to students' goal orientations which are related to goal orientations. The findings in relation to this aspect indicated that the teacher did planning informally. This situation might have resulted in learning experiences that are teacher centred and focused on utilising question-answer method and lecturing rather than experiences that are student centred in mathematics classrooms. As such observation notes supported this interpretation. Since a teacher who plans teaching informally is likely to focus more on the teaching aspect, she/he will be unlikely to plan the lesson according to students' needs, requests, or skills. The data that students provided in the study supported this claim. Students wanted their teacher to associate classroom practices to real life, include games in teaching activities, actively involve students in decision making processes for classroom activities, and make them love the lesson. In addition, studies conducted in this field have underlined the need to include rich learning activities in mathematics classrooms (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Temizöz & Özgün-Koca, 2008).

The results, however, showed that only the student with high learning and low performance goal orientation considered classroom practices to be sufficient in mathematics classrooms. The reason for this might be the fact that students with such goal orientations are not really affected by the practices in their surroundings. Students with such goal orientations can transfer their learning activities outside the classroom and can get involved in activities that support their learning. They can effectively use learning strategies to enable deep learning (Elliot & McGregor 2001; Grant & Dweck 2003; Meece & Miller 2001; Meece, Anderman & Anderman, 2006). The fact that the effect of their surrounding was considered to be important for students with different goal orientations suggests that classroom learning experiences should promote learning (Ames & Archer, 1988; Roeser et al., 1996). Classroom learning experiences are important since they constitute an aspect that is not only shaped by assessment but also one that shapes assessment. If classroom assessment practices do not relate to students' experiences and if classroom experiences appeal to the general population, the feedback is likely to be used to control students. In addition if students' performances are announced publicly then such classroom practices may end up decreasing students' motivation (McMillan, 2015). Observation data showed that classroom practices mainly consisted of students noting down information to their notebooks and answering teacher's questions. The student with high performance and low learning goal orientation, in particular, was found to continuously complain about this aspect. This can be interpreted in the following way; performance oriented classrooms increase avoidance behaviours. Research literature supports this interpretation (Midgley & Urdan, 1995; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998; Turner et al., 2002). Students with performance goal orientations, on the other hand, had the tendency to relate their success to external conditions that are not under their control. Therefore, it can be said that a teacher who

ignores students' requests and does not vary his/her teaching practices will end up reinforcing such tendencies.

Classroom learning experiences shape the value that a student attaches to learning. For example, findings of this study showed that while the student with high learning and low performance goal orientation considered learning to be important for herself and paid attention to being able to use what she learns in real life situations. Students with other goal orientations (high performance and low mastery, and high mastery and high performance), on the other hand, were found to be disinterested in mathematics learning. This was because they perceived that they had to learn mathematics not because they wanted to but rather because the school wanted them to learn. Since they could not associate what they learned in school to real life situations, students with performance goal orientations perceived mathematics to be a subject that only needs to be learned in school and that is not related to daily life. In such situations, the value of learning for a student -following the answer he/she gives to the question: "Why do I learn?"- will not be at a desired level. Goal-orientations, together with the values students give to learning tasks assigned to them, constitute an important combination. Students' judgements about the usefulness and significance of the content they learn (Pintrich, 1993) affect their goal orientations (Ames, 1992; Pintrich, 1999; Pintrich, 2000b; Schunk, 2005). Research findings with regards to students' behaviours considering their goal orientations are in line with the findings in the present study (Boekaerts & Corno, 2005; Cho & Shen, 2013; Church, Elliot, & Gable, 2001; Midgely, Kaplan, & Middleton, 2001; Roeser et al., 1996).

These findings are also in line with the expressions frequently used in the classroom which is another dimension of the present study. The categories analysed as part of this topic included; expressions about studying all the time-success, comparison, and competition and exams. Results indicate that the teacher frequently highlighted the importance of being successful. The teacher explained to the students that success could be achieved by following general strategies such as revisions and doing exercises. Classroom assessment practices and the importance attached to success were found to be interrelated. The teacher's suggestions that each student can become successful by following the same approach were found to have a negative effect on students' motivation levels. For example, the student with high performance and low mastery goal orientation became indifferent to hearing the same advice from the teacher and got bored, a finding that should be carefully evaluated. As can be seen, classroom atmospheres which are focused on success rather than students' individual development represent learning environments that feed performance based goal orientations (Turner et al., 2002). Comparisons among students and competition are important aspects of classrooms that are too focused on academic success. The teacher whose classroom was observed in this study, from time to time, made statements about the characteristics of a "good student". The observations revealed that students in the classroom compared themselves to other students during activities. No matter what goal orientations the students had, they expressed that they were not happy about the comparisons, which is a finding that needs to be underlined. In fact, such learning environments would increase competition among students and importance attached to success. Because, assigning success meanings -which indicates that it is learning a lesson or answering the questions asked by the teacher, or being successful in the exams- will feed perceptions of competition in the classroom. Such competition would not motivate students. This is because the students who had high mastery and low performance goal orientation expressed that having discrepancies between students' levels might prevent successful students from evaluating the situation realistically. This can be explained as following: If a goal is too easy to achieve and the

student's performance is above the standards specified for that particular goal then the feedback provided following success will decrease the student's motivation and quality of his/her future performance (William, 2011). This suggests that administering the same method of evaluation during teaching activities and getting students to compete among themselves may be meaningless for some students. Similarly the student with high mastery and low performance goal orientation explained that the success or failure that she might experience would have an impact on her motivation. The student with high performance and low mastery, on the other hand, indicated that failures that she may experience as a result of competition would negatively affect her motivation to learn. In this case, students who continuously look for the reasons of failure in their surrounding will inevitably develop negative emotional reactions towards lessons, learning, the teacher, and the school. This is because classroom environments in which competition is promoted will increase students' (those who have performance goal orientations) tendencies to try and demonstrate their success to or hide their failures from their peers (Turner et al., 2002). As such, there are studies which have found that students' (those who have performance goal orientations) motivation are more affected by classroom practices when compared to other students with different goal orientations (Zhou et al., 2019).

As can be seen, assessment in mathematic classrooms and other related practices have a significant impact on students' motivational beliefs. Students' prior learning experiences were found to shape their goal orientations. In line with these findings it can be concluded that classroom activities should support learning experiences. Teachers should create atmospheres suitable for mathematics learning and in which students -who can appreciate learning, know why they are learning, associate what they learn with daily life, and self-evaluate their learning- are raised. Both academic and non-academic information, skills, and behaviours learned in class and school environments affect an individual's life outside the school. Considering this importance, attention should be paid to carrying out individualised assessment, utilising multiple methods of assessment, determining learning outcomes with students, highlighting mistakes in a fashion not feeding rivalry but rather nurturing development, and providing qualitative feedback. As a teacher, it is especially important to avoid undertaking classroom practices that can feed students' (those who have performance goal orientations) performance related orientations. This is because such students' can be affected by external control mechanisms to a higher extent. Such students might want to pay attention to teacher's suggestions; however, if those students do not receive guided learning experiences then they would not be able to attain meta-cognitive knowledge about how to learn. Thus, a student who constantly studies but who also does not know how to study will be likely to think that studying is not really helpful. It is important to develop a social identity and this period becomes a critical one for students to establish the criteria for their social identity development. It should be noted that such school-classroom experiences may increase a student's negative feelings towards himself/herself or his/her environment. An important limitation of this study is the classification of the students into three goal orientations. The classroom did not include any students who had low learning-low performance goal orientation and, thus, it was not possible to include any data regarding such students' perceptions of classroom assessment practices. Therefore, future studies can be conducted in which students with low learning-low performance goal orientations are also observed. Furthermore, classroom environments which are dominated by different goal orientations can also be investigated in future research. Last but not least studies, which compare and contrast the goal orientations of students who are members of classrooms in which different classroom assessment practices are adopted, can be conducted. In spite of its limitations, the

present study provided an in-depth description of how students with different goal orientations perceived teachers' classroom assessment and other practices.

Acknowledgement

I would like to thank the pre-service teachers who have contributed to the present study by completing classroom observations.

References

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183343.pdf>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84>
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do? In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205–221). The Netherlands: Springer.
- Anderman E.M. & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affects: influences on student motivation. In *Handbook of Educational Psychology*, P Alexander, P Winne (Eds). New York: Simon & Schuster/Macmillan.
- Ayan, A. (2014). The relationship between mathematics self-efficacy, motivations, anxieties and the attitudes for secondary school students. Unpublished master thesis Balıkesir University, Science Education Institute, Balıkesir.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33, 5-6 381–412. doi:10.1007/s11251-005-1273-8
- Bardach, L., Yanagida, T., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2018). Within-class consensus on classroom goal structures-Relations to achievement and achievement goals in mathematics and language classes. *Learning and Individual Differences*, 67, 78-90. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.002>
- Birgin, O. (2010). Teachers' implementation level of assessment and evaluation approaches suggested by 4-5th grade mathematics curricula (Doctoral dissertation). Karadeniz Teknik University, Science Education Institute, Trabzon.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). An investigation of the purposes of the measurement and assessment practice of primary school teachers within the context of the new mathematics curriculum . *Education and Science*, 37(165), 152-167. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1055/419>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54,(2) 199–231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Bozkurt, S. (2012). An investigation into the relationship between test anxiety, mathematics anxiety, academic achievement and mathematics achievement of the seventh and eight grade primary school students. (Master thesis). İstanbul University, Social Science Institute, İstanbul.
- Brookhart, S. M. (1997a). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Brookhart, S. M. (1997b). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 323-330. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/27542114?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Cansız, M. (2008). Examination teachers' views on the measurement and assessment dimension of new secondary school mathematics curriculum Master thesis. Karadeniz Teknik University, Institute of Science, Trabzon.

- Cho, M.-H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34, 290–301. doi:10.1080/01587919.2013.835770
- Church, M. A., Elliot, A., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54. doi:10.1037/0022-0663.93.1.43.
- Cocks, R. J., & Watt, H. M. (2004). Relationships among perceived competence, intrinsic value and mastery goal orientation in English and maths. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 81–111. doi: 10.1007/BF03249521
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications, Inc.
- Davis, D., & Neitzel, C. (2011). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202–215. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00220671003690148>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- Duncan, C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21. Retrieved from: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55195>
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. Retrieved from: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Motivational+processes+affecting+learning.&btnG=
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi: 0033-295X/8S/\$00.75.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.5
- Elliot, A.J., McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality.Social Psychology*, 80, 501–519. Retrieved from: <http://academic.udayton.edu/JackBauer/Readings%20361/Elliot%2001%20ach%20goal%202x2.pdf>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640>
- Grant H. & Dweck C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality.Social Psychology*, 85, 541–53. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541.
- Hattie, J., & H. Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 461-472. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1359818>.
- Kinay, İ. (2011). Math fear of primary school second grade students: A sample of Diyarbakır province. *Master thesis*. Dicle University Social Science Institute, Diyarbakır.
- Krause, U. M., Stark, R., & Mandl, H. (2009). The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics. *Learning and Instruction*, 19(2), 158-170. doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.03.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.003)
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194. doi: 10.1007/s11409-010-9056-2.

- Lerang, M., S., Ertesvåg, S., K. & Havik, T. (2018): Perceived classroom interaction, goal orientation and their association with social and academic learning outcomes, *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2018.1466358
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York: Academic Press.
- Mandhane, N., Ansari, S., Shaikh, T. P. & Deolekar, S. (2015). Positive feedback: A tool for quality education in field of medicine. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 3 (8): 1868–1873. doi: 10.18203/2320-6012
- McMillan, J. (2015). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction* (Trans. Ed. A. Ari). Konya: Eğitim Press.
- McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). Classroom assessment and grading practices: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453263.pdf>.
- Meece, J. L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261-285). Greenwich, CT: JAI.
- Meece, J.L., Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454–480. Retrieved from: <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1071>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual. Reviews. Psychology.*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131. Retrieved from: <http://www.realtutoring.com/motivation/GoalOrientationMidgley.pdf>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance- approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.77
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389– 411. Retrieved from: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/68014/10.1177_0272431695015004001.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310-322. doi: [10.1016/j.learninstruc.2006.07.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.003).
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: Effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (2): 125–136. doi: 10.1080/02602930903201651
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. (M. Bütün & S.B. Demir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: [10.1177/0013164493053003024](https://doi.org/10.1177/0013164493053003024).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/c70b/c7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5.pdf>.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts et al. (Eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>.
- Pintrich P. & Schunk D. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. 2nd ed.
- Perels, F., Gurtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>
- Rieg, S. A. (2007). Classroom assessment strategies: What do students at-risk and teachers perceive as effective and useful? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 214-226.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A., & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction: Grading and feedback in mathematics classrooms. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 111-124. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.111>
- Roeser, R. W., Midgely, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. 0022-0663/96/S3.00.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00117714.pdf>
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535-550. doi: 10.1080/02602930903541015
- Self-Brown, S. R., & Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research*, 97(2), 106-112. <https://doi.org/10.1080/00220670309597513>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. doi: 10.1207/s15326985ep4002_3
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. Retrieved from: <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TheRoleofAssessmentinaLearningCulture.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2016). Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive? *Social Psychology of Education*, 19(1), 135-150. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9323-9>
- Stiggins, R.J., Arter, J.A., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for learning: Doing it right—using it well*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Stiggins, R. (2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2): 3-19. Retrieved from: http://www.michigan.gov/documents/mde/Kappan_Edge_Article_188578_7.pdf
- Şenler, B. & Sungur, S. (2007). Hedef yönelimi anketini Türkçeye çevrilmesi ve adaptasyonu, *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*, Ankara. [The adaptation of the goal orientations scale into Turkish, *1st National Primary Education Congress*, Ankara] Retrieved from: https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5162
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 557-577. doi: 10.1007/s10212-016-0303-z
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: Sage Publishing.
- Temizöz, Y., & Özgün-Koca, S. A. (2008). The instructional methods that mathematics teachers use and their perceptions on the discovery approach. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-95. <https://search.proquest.com/docview/1009841859?pq-origsite=gscholar>
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122. <https://www.jstor.org/stable/1163453>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02209024.pdf>

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). San Diego CA: Academic Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Xu, H. (2017). Exploring novice EFL teachers' classroom assessment literacy development: A three-year longitudinal study. *The Asia-Pacific Education Researcher, 26*(3-4), 219-226. doi 10.1007/s40299-017-0342-5.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online, 6*(2), 204-212. <http://ilkogretim-online.org.tr/Index.php/io/article/view/1920/1756>
- Yerdelen, S., & Sungur, S. (2019). multilevel investigation of students' self-regulation processes in learning science: Classroom learning environment and teacher effectiveness. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17*(1), 89-110. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9921-z>
- Zhou M., Adesope O.O., Winne P.H., & Nesbit J.C. (2019). Relations of multivariate goal profiles to motivation, epistemic beliefs and achievement. *Journal of Pacific Rim Psychology, 13*, e1. <https://doi.org/10.1017/prp.2018.28>

Author

Hülya YILDIZLI

Contact

İstanbul University-Cerrahpaşa Hasan Ali
Yücel Education Faculty, Department of
Curriculum and Instruction

email: hulyayildizli@istanbul.edu.tr

Özel Gereksinimli Çocukların Mesleki Eğitim ve İstihdamına Yönelik Annelerin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation the Opinions of Mothers of Children with Special Needs about Their Participation in Vocational Training and Employment

Meryem Uçar Rasmussen**

Ahmet Yıkılmış***

To cite this article/ Atıf için:

Uçar-Rasmussen, M. ve Yıkılmış A. (2020). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 324-345.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.14m

Öz. Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı konuları yaşamlarını bağımsız sürdürmeleri için hayati önem taşıyan bir konudur. Bu nedenle bu çalışmada özel gereksinimli bireye sahip annelerin çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 10 özel gereksinimli bireyin anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, çalışmaya katılan annelerin özel gereksinimli çocuklarının aldığı mesleki eğitimi ve istihdamlarına yönelik çalışmalarını yeterli ve verimli bulmadıkları, mesleki eğitimin uygun şekilde planlanıp uygulanmadığı, okuldan işe geçiş süreci ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı dolayısıyla çocuklarının istihdamlarında sorunlar yaşadıkları bu sorunların çözümüne yönelik çalışmaların yapılmasına gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, mesleki eğitim problemleri, istihdam problemleri, gereksinimler, okuldan işe geçiş

Abstract. The issue of vocational training and employment of individuals with special needs plays a vital role for their independence. For this reason, in this study the goal was to determine the opinions about vocational training and employment for mothers of children with special needs. The participants of the study were 10 mothers of children with special needs. A qualitative research method was used in the research and a semi-structured interview technique was used for data collection. The results showed that the mothers don't find the vocational education and employment of their children with special needs sufficient and productive, that the vocational training is not planned appropriately, and that there is no transition process from school to work. This means the mothers experience problems with their children's employment and therefore it can be concluded that the schools need to come up with a solution to solve these problems of transition.

Keywords: Individuals with special needs, problems of vocational education, problems of employment problems, needs, transition from school to work

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:21.05.2019
Düzeltilme Tarihi:13.01.2020
Kabul Tarihi:25.01.2020

* Bu makale VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ucarmeryem@gmail.com ORCID: 0000-0003-3849-0351

*** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yikmis_a@ibu.edu.tr ORCID:0000-0002-1143-1207

Giriş

İş ve meslek sahibi olmak bireylerin toplumun bir parçası olması ve yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir gerekliliktir. Dolayısıyla aileler için çocuklarının bağımsız bir yaşam sürmelerini sağlayacak bir işde çalışabilecek yeterliliğe ulaşması çok arzuladıkları bir durumdur. İş ve meslek sahibi olmak sadece para kazanmak değil aynı zamanda bireye toplum içerisinde üreten, topluma yararlı bir birey olduğu hissini uyandıran ve yaşamdan keyif almalarını sağlayan gereksinimdir. Bu durum sadece normal gelişim gösteren bireylerin değil özel gereksinimli bireylerin yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Ancak ülkemizde yetersizlik tür ve derecesinde bağılı olarak iş yaşamında yerini almayı başarabilen özel gereksinimli bireylerin oranı oldukça düşüktür. Dolayısıyla bu durum özel gereksinimli bireye sahip ailelerin çocuklarının geleceği konusunda kaygı yaşamalarında neden olmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireylerin İş ve Mesleki Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek sahibi olmaları için öncelikle eğitim alarak bu işlerde çalışabilecek bilgi ve becerileri edinmeleri, belli bir yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin genel eğitimindeki eğitiminde ki temel amaç, yetersizlik tür ve derecelerine göre sahip oldukları farklılaşan sınırlıklarının azaltılarak bu bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmeleri ve toplumla bütünleşmeleridir (Cavkaytar, 2000). Bu bireylerin toplumsal hayatın her aşamasına katılımının sağlanmasını gerektiren bütünleştirme aynı zamanda sosyal devletin temel amaçları arasında da yer almaktadır (Çaha, 2016). Bütünleştirmenin sağlanabilmesi için bu bireylerin eğitiminde başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilmelerini sağlayacak bağımsız yaşam becerilerinin edindirilmesi hedeflenmekte (Baran ve Cavkaytar, 2007) ve eğitim programlarında bu becerilerin öğretilmesine yer verilmesi önemli (Özbeş ve Diken, 2010) görülmektedir.

Bağımsız yaşam becerileri içerisinde temel beceriler, günlük yaşam becerileri, uyum için gerekli beceriler, başarı için gerekli beceriler ve meslek öncesi ve meslek becerileri yer almaktadır (Özdemir, 2008; Cavkaytar, 2000). Bu bireylerin eğitiminde akademik becerilerin kazandırılmasının yanı sıra iş ve mesleklerle ilgili bilgi ve becerilerle donatılmaları, kazandıkları bu bilgi ve beceriler ile düzenli para kazanabilecekleri bir iş sahibi olmaları, ekonomik olarak bağımsız yaşayabilmeleri açısından önemli bir gerekliliktir (Topsakal, 2004). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılması yoluyla onların istihdam olasılıklarını artırma, para kazanmalarını sağlama, işbirliği içinde çalışmalarını sağlama ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Özbeş ve Diken, 2010). Tüm bunların yanı sıra özel gereksinimli bireylere iş ve mesleki eğitim ile yapabilecekleri işlerin öğretilmesi bu bireylerin kendilerine olan güvenlerinin, benlik saygılarının gelişmesine ve bağımsız yaşamaya motive olmalarını sağlayacağından dolayı da oldukça önemlidir (Özdemir, 2008). Özel gereksinimli bireylere sağlanan etkili ve verimli bir iş ve meslek eğitiminin sadece bu bireylere değil aynı zamanda bu bireylerin ailelerinede yararı dokunmaktadır. Ailelerin bir çoğu çocuklarının eğitim ve istihdamı ile ilgili gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Yazıcı, Okcu ve Sözbilir, 2015). Çocuklarının iyi bir iş ve mesleki eğitim aldığı ve bir işde çalışabilecek yeterliliğe eriştiğini gören ailelerin yaşadıkları endişe azalmakta ve yaşam kaliteleri artmaktadır.

İş ve Mesleki Eğitim Veren Eğitim Kurumları

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülmektedir. Ülkemizde yetersizlik düzeyi orta ve ağır olan özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki eğitim hizmetleri, mesleki eğitim merkezleri ve iş uygulama okullarında sürdürülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). Bu okullarda özel gereksinimli bireylere temel yaşam becerileri, bir meslek ve iş ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmak, topluma uyumlarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2012). İş eğitiminde, genel mesleki bilgi, becerileri, tutumları geliştirmeye ilişkin meslek öncesi beceriler kazandırmak amaçlanırken, mesleki eğitimde seçilen mesleğe yönelik beceri tutum ve bilginin kazandırılması (Doğan, 1983), bağımsız yaşam becerileri arasında olan “meslek öncesi ve meslek becerileri”nin edindirilmesi amaçlanmaktadır (Şahsuvaroğlu, 2014).

Mesleki eğitim ve iş uygulama okulları, 23 yaşından gün almamış ve ilköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda ki özel eğitime gereksinimi olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla kurulmuştur (MEB, 2013). Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2016 öğretim yılına ilişkin istatistiki verilerine göre, Türkiye’de 369 mesleki eğitim veren kurum bulunmaktadır (MEB, 2016).

İş ve Mesleki Eğitimin İstihdam Üzerindeki Etkisi

Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi, istihdam edilebilmelerini etkileyen önemli bir durumdur (Cavkaytar, 1999). Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli bireylere okullarda işlevsel mesleki becerilerin kazandırılmasının önemi ve bu bireylerin diğer bireylerle birlikte bağımsız bir şekilde toplum içinde yer alabilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Gündoğdu, 2010; Cavkaytar, 1999). Bu okullardaki eğitim programlarının amaçlarına ulaşarak etkili olabilmeleri ve öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirmeleri için yeterli öğretimsel destek hizmetlere sahip olmaları gerekmektedir. Bu hizmetler öğretimin etkililiği ve öğrencilerin istihdam edilebilirliği ile yakından ilişkilidir (Wu, 2004). İş ve mesleki eğitimin temel amacı istihdamdır. Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimlerinde bu bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun iş/meslek seçiminde yönlendirilmeleri, mesleklere uygun bilgi ve beceriler kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2013). Bu nedenle mesleki eğitim okulları belirlenmiş bazı alanlar dahilindeki mesleklerle ilişkili becerilere ağırlık vererek yeterlilik kazandırmaktadırlar. Mesleki becerilere karar verirken bulunulan bölgenin iş imkanlarının dikkate alınması, iş analizlerinin yapılması (Gürsel ve Ergenekon, 2001), bu analizler doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre uygun mesleki eğitim olanaklarının sağlanması gerekmektedir (Köksal, 2010).

Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamı ve Yaşanan Sorunlar

Özel gereksinimli olan bireylerin mesleki eğitimin tamamlanmasından sonraki en önemli aşama bu bireylerin istihdamının sağlanmasıdır (Özdemir, 2008). Bu bireylerin iyi bir mesleki eğitim alıp istihdam edilebilmelerinin sağlanmasında geçiş hizmetleri kritik bir rol oynamaktadır. Bu bireylerin başarıya ulaşmaları hizmet verenlerin okuldan yetişkinliğe, işe geçiş gibi geçiş hizmetlerini uygun bir şekilde planlamaları ve yürütmeleri ile ilişkilidir (Benz ve Halpern, 1987; akt. Tomblin ve Haring, 1999). Özel gereksinimli bireyler için uygulanan istihdam yöntemleri

incelendiğinde literatürde bununla ilgili yapılan pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda kota sistemi, korumalı işyerleri, kişisel çalışma yöntemi, evde çalışma yöntemi, ve kooperatif çalışma yöntemi gibi çeşitli yöntemlerden bahsedilmektedir (Çolak ve Hergüner, 2016; Çavuş ve Tekin, 2015; Genç ve Çat, 2013; Berkün, 2012; Orhan, 2011).

Son 25 yılda özel gereksinimli olan bireylerin yaşama tam anlamıyla bağımsız bir şekilde katılımlarını sağlayacak eğitimlerini sürdürmeleri için yapılan teşvik ve girişim çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir (Lufting ve Muther, 2005). Yasalarla bu bireylerinde eğitim ve iş yaşamında diğer bireylerle eşit hakları olduğu belirtilmekle birlikte (Wu, 2004) hem meslek edinimini hemde toplumda bağımsız yaşamlarını kolaylaştıracak geçiş hizmetleri zorunlu kılınmıştır (Lufting ve Muther, 2005; Tomblin ve Haring, 1999).

Yasalarda, belirlenen bazı istihdam yöntemleri ile iş yerlerine yetersizliği olan bireylerin istihdamını maddi yaptırımlar ile zorunlu kılan ve yetersizliği olan birey çalıştıran işyerlerine bazı kolaylıklar sağlayarak teşvik ettirmeyi hedefleyen bazı maddeler yer almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin iş edinimi oranını yükseltmek adına gerçekleştirilen 5378 Sayılı yasanın 13. maddesinde özel gereksinimli bireylerin meslek seçimi ve ilgili eğitime erişebilmeleri ile ilgili önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir (Çaha, 2016). Ancak özel gereksinimli bireyler için hazırlanmış olunan istihdam yöntemleri ve bu bireylerin eğitim ve istihdamına yönelik yasal düzenlemelere rağmen bu bireylerin özellikle istihdamlarında bir çok problemler yaşanmakta (Güneş ve Akçamete, 2014; Sucuoğlu, 2009; Özdemir, 2008) yasaların uygulanmasında pek çok aksaklık ile karşılaşılmaktadır (Köksal, 2010). Özel gereksinimli bireyleri istihdam etmek yerine ceza ödemeyi göze alan çok sayıda kuruluş mevcuttur (Arslan ve Altıntaş, 2014). İş ve mesleki okullardan mezun olan özel gereksinimli bireyler kendi alanlarında istihdam edilmemekte, işverenler yetersizliği olan çalışanlarla alakalı kimi tereddütler yaşamakta, işverenlerin hukuki yükümlülükleri takip edilmemekte, dolayısıyla bu mezunların çoğu ailelerinin ilişkileri aracılığıyla iş bulabilmektedir (MEB, 2013). Dolayısıyla ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim ve istihdamı gibi politikaların istenen başarıyı sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir (Çaha, 2016).

Alanyazında özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmesinde istihdam öncesi hazırlık, iş arama-işe yerleşme ve işe yerleşme sonrasındaki sorunlar olmak üzere karşılaşılan üç grup güçlük vurgulanmaktadır (Karataş, 2001). Özel gereksinimli bireylerin istihdamı için gerekli yeterliğe ulaşmalarını sağlayan mesleki eğitim sürecinin iyi planlanmamasından kaynaklı olarak bu bireylerin gerekli becerilere sahip olmadan mezun olmaları, okuldan-işe geçiş sürecinin planlanmaması, işe yerleşme öncesi ve sonrasındaki sürecin iyi işlememesi gibi bir çok problem yaşanmakta ve bu bireyler verimli eğitimi alamadıkları için istihdam edilmeleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Eratay ve Eldeniz, 2013; Yılmaz, 2004).

Literatür Taraması

Son yıllarda özel gereksinimli olan bireylerin mesleki eğitimi, bu bireylerin istihdamı, bağımsız yaşamları, okuldan iş ve yetişkinlik yaşamına geçiş gibi konular araştırmacılar tarafından ilgi çektiği görülmektedir (Lufting ve Muther, 2005). Alanyazın incelendiğinde, iş ve mesleki eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda; özel gereksinimli bireylere iş meslek eğitimi veren kurumların niteliği (Şahsuvaroğlu, 2014), özel gereksinimli bireyler ve görsel sanatlar dersi (Salderay, 2008), iş okulu atölyelerindeki mesleğe hazırlık becerileri etkinlikleri ve eğitimcilerin öğrencilerin mesleğe hazırlık becerilerindeki yeterlikleri (Koçak, 2006), özel gereksinimli

bireylerin çıraklık eğitimi sisteminden yararlanmaları (Mutluoğlu, 2003), özel gereksinimli bireylerin eğitimleri sonrasındaki istihdam sonuçlarına göre mesleki eğitimlerinin etkililiği (Harwey, 2001), Avrupada ve Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için uygulanan mesleki rehabilitasyon hizmetleri (Yılmaz, 2001), öğrenme güçlüğü olan bireylerin mesleki eğitimleri (Tomblin ve Haring, 1999), iş-meslek ve yetişkinliğe geçiş süreçleri (Gündoğdu, 2010; Gürsel ve Ergenekon, 2001; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Soyal, 1993), iş-meslek eğitimi ile ilgili öğretimsel destek hizmetler (Wu, 2004; Müller, Schuler, Burton ve Yates, 2003), özel gereksinimli bireylerin istihdamı ve istihdam politikaları (Ölmezoglu, 2015; Güneş ve Akçamete, 2014; Zaim-Gökbay, Ergen ve Özdemir, 2011; Köksal, 2010; Orhan, 2011; Martz ve Xu, 2008; Özdemir, 2008; Hasırcıoğlu, 2006; Lufting ve Muthert, 2005; Uşan, 2005; Aktaş, vd. 2004; Meşhur, 2004; Akçamete, 1989), bu bireylerin istihdamında kullanılan yöntemler (Çolak ve Hergüner, 2016; Çavuş ve Tekin, 2015; Berkün, 2012; Alkan-Meşhur, 2006), istihdam konusunda yaşanan sorunlar (Alvar, 2014; Yılmaz, 2004; Karataş, 2001), özel gereksinimli bireylerin istihdamlarına ilişkin işverelerin (Eratay ve Eldeniz, 2013; Baran ve Cavkaytar, 2007; Ergün, 2006; Morgan ve Alexander, 2005; Akardere, 2005; Baran, 2003; Çifci, Eratay, Cora-İnce ve Güler, 2002; Özmen, 1996; Fırat, 1993), öğretmen ve yöneticilerin (Gündoğdu, 2010) görüş ve tutumları gibi bir çok konunun çalışıldığı görülmektedir.

Alanyazında ayrıca özel gereksinimli bireylerin meslek edinimlerini, işe girişlerini kolaylaştırmak amacıyla bazı mesleki becerilerin ve mesleki beceriler arasında yer alan bazı günlük yaşam becerilerin bu bireylere farklı yöntemlerle öğretiminin değerlendirildiği bir çok çalışmaya da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda yemek masası hazırlama (Çifci-Tekinarslan ve Uçar-Rasmussen, 2017); galoş yapma (Leblebici, 2012); haruşa örgü örme (Çankaya, 2011); otel kat hizmetleri (Değirmenci, 2010); hazır çorba pişirme ve katlı kumaşa teğel yapma (Aykut ve Varol, 2010); elektrikli çim biçme makinesi ile çim biçme (Aslan, 2009); kumaş üzerine çizilen desene pul işleme (Aslan, 2009); yemek pişirme (Graves, vd. 2005) çiçek sulama, mail yollama ve havlu değiştirme (Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007); seramikte döküm çamuru hazırlama (Demirezen, 2008); yemek masası hazırlama, market poşetlerini yerleştirme (Cannella-Malone, vd. 2006); ahşap ve kumaş boyama (Özbey, 2005), oto yıkama (Topsakal, 2004); fotokopi çekme (Yücesoy, 2002); makarna pişirme (Halisküçük ve Çifci-Tekinarslan, 2007); goblen iğne kanaviçe işleme (Eratay ve Özkan, 2004); aperatif yiyecek hazırlama ve servis yapma (Bozkurt, 2001); kutu yapıştırma (Maciag, vd. 2000); dikiş dikme (Özokçu, 1997); düğme dikme (Demir, 1996); meyve suyu hazırlama (Schuster ve Griffen, 1993) becerileri gibi mesleki beceriler ya da bu mesleklerin ön koşulu olan farklı becerilerinin farklı yöntemlerle farklı yetersizlik türüne sahip bireylere etkili bir şekilde öğretildiği görülmektedir.

Araştırmanın Önem ve Amacı

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yaşama hazırlanmaları, bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için akademik, özbakım gibi becerilerin yanı sıra iş-meslek ile ilgili becerileri kazandırmada amaçlanmaktadır (MEB, 2016). Bu bireylerin başarılı olabilecekleri mesleklere bilinçli bir şekilde yönlendirilmeleri, uygun becerilerle donatılmaları, bu becerilere uygun işe yerleştirilmeleri onların ve ailelerinin tüm yaşamını etkileyen çok önemli bir süreçtir. Özel gereksinimli bireylerin kazançlı olarak istihdam edilmesine ve işlevsel olarak bağımsız olmalarına yardımcı olan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi, hem kamu politikası hem de eğitim uygulamaları açısından kritik önem taşımaktadır (Harwey, 2001). Dolayısıyla bu çalışmada özel gereksinimli bireye sahip annelerin çocuklarının mesleki eğitimi ve istihdamına yönelik olarak görüşlerinin alınması, bu konuda yaşadıkları sorunların,

gereksinimlerin belirlenmesi, yaşanan sorunlara çözüm yolları üretilmesine rehberlik edeceği düşünülmüştür. Bu nedenlerle bu çalışmada, özel gereksinimli bireye sahip annelerin çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olarak nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde açıklanması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemdir. Görüşme yönteminde araştırılmakta olunan konu ile ilgili önceden hazırlanmış sorularla ya da o anda eklenen amaçlı sorularla görüşülen kişinin duygu ve düşüncelerini sistematik olarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere 3 tür görüşme tekniği mevcuttur (Türnüklü, 2000).

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak ise araştırmanın amacına uygun hazırlanan birtakım soruların yer aldığı formların kullanıldığı ve bu form aracılığı ile toplanan bilgilerin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılabildiği bir teknik olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Metin, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği hem esnek olması hemde belirli bir düzeyde standartlık içermesi nedeniyle eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu teknikte sorması planlanan sorular önceden hazırlanmakta ancak görüşmenin akışına göre ilgili farklı sorular ekleyerek sorulara verilen yanıtların genişletilmesi sağlanabilmektedir (Türnüklü, 2000).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan özel eğitim iş uygulama (merkezinin) okuluna devam etmekte olan on özel gereksinimli bireyin anneleri oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri ile ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Anne				Çocuk			
	Yaş	Eğitim	Meslek	Gelir Durumu	Çocuk Sayısı	Yaş	Cinsiyet	Yetersizlik Türü
Nur	53	Orta okul	Ev hanımı	Orta	3	15	Erkek	DownSendr
Nil	50	Lise	İnşaat Tekn.	Orta	2	11	Erkek	Otizm
Oya	49	Orta okul	Makyöz	Orta	2	12	Kız	Zihinsel Yetersizlik
Naz	41	İlkokul	Ev hanımı	Düşük	2	15	Erkek	Otizm
Su	42	İlkokul	Ev hanımı	Orta	2	18	Kız	Otizm
Hale	50	İlkokul	Ev hanımı	Orta	2	11	Erkek	Otizm
Ece	43	İlkokul	Ev hanımı	Orta	2	18	Kız	DownSendr
Eda	39	Lise	Ev hanımı	Orta	3	18	Kız	Otizm
Elif	42	Lise	Emlakçı	Orta	2	18	Kız	Zihinsel Yetersizlik
Gül	46	İlkokul	Ev hanımı	Orta	2	19	Erkek	DownSendr

Araştırmaya yaşları 39 ile 53 arasında değişen 10 anne katılmıştır. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında yarısının ilkokul mezunu kalan yarısının ise ortaokul ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Bu annelerden sadece çalışmakta geri kalan anneler ise ev hanımıdır. Annelerin biri dışında hepsini gelir durumunun orta düzeyde olduğu iki annenin özel gereksinimli olan çocukda dahil olmak üzere 3 diğer tüm annelerin ise 2 çocuğunun olduğu görülmektedir. Annelerin yetersizliği lan çocukları ile ilgili demografik özelliklerine baktığımızda ise yaşlarının 11 ile 19 arasında değiştiği, 5'inin kız, 5'inin erkek olduğu ve down sendromu, zihinsel yetersizlik ve otizm gibi yetersizlik türlerine sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, özel gereksinimli bireye sahip annelerin çocuklarının mesleki eğitimine ve istihdamına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Formda iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde velinin ve ailenin kişisel bilgileri ikinci bölümde ise özel gereksinimli bireyin mesleki eğitim ve istihdamına yönelik dokuz soru bulunmaktadır. Bu formu oluşturmak için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, benzer konularda yapılan çalışmaların soruları incelenmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki sorular incelenerek taslak sorular hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmada yer alan uzmanlar bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan iki akademisyen olarak belirlenmiştir. Hazırlanan taslak sorular uzmanlara gönderilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların belirttikleri görüşlere göre sorulara son şekli verilmiştir.

1. Çocuğunuzun okulunda yeteneklerine ve yeteneklerini geliştirmesine uygun hangi eğitimler veriliyor?
2. Çocuğunuza okulda hangi mesleki beceriler öğretiliyor?
3. Sizce çocuğunuza okulda öğretilen becerilerden hangileri gelecekte iş sahibi olmasını kolaylaştıracak becerilerdir?
4. Çocuğunuzun mesleki eğitimi ile ilgili ne tür gereksinimleriniz var ve hangi tür beceriler öğretilirse iş sahibi olması kolaylaşır?
5. Çocuğunuzun okulunda çocuğunuzun işe geçiş ile ilgili ne tür bilgilendirme çalışmaları yapıyor?
6. Çocuğunuzun hangi işlerde çalışabileceğini düşünüyorsunuz?
7. Devletin özel gereksinimli bireyler için hazırladığı istihdama yönelik programlarla ilgili hangi bilgilere sahipsiniz?
8. Çocuğunuzun istihdamı ile ilgili hangi çalışmalar yapılmasını istersiniz?
9. Ekleme istedikleriniz nelerdir?

Veri Toplama ve Analiz

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan on anne ile bire bir olarak görüşmüş ve görüşme sorularının yer aldığı formlar verilerek bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi işlemine içerik analizi denilmektedir. Yöntem, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tema ve alt temaların oluşturulma sürecinde öncelikle tüm katılımcıların yanıtları her soruya göre ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Verilerden elde edilen bu dökümler hem araştırmacı hemde özel eğitim alanında yüksek lisans mezunu olan bir gözlemci tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelerek farklı temalara göre değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak ortak kararlar almışlardır. Bu kararlara göre mesleki eğitim ve istihdam olmak üzere iki ana tema ve bu temalara ait yaşanan sorunlar ve gereksinimlerden oluşan alt temalar oluşturulmuştur. Tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş ve bulgular betimlenmiştir. Bu betimlemeler doğrudan alıntılar kullanılarak açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliğinin %95 olduğundan oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, özel gereksinimli bireye sahip olan annelerin oluşturduğu katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan iki ana tema ve dört alt tema yer almaktadır. Elde edilen veriler “mesleki eğitim” ana teması altında “mesleki eğitim ile ilgili yaşanan sorunlar” ve “mesleki eğitimleri ile ilgili gereksinimler”, “istihdam” ana teması altında “istihdam ile ilgili yaşanan sorunlar” ve “istihdam ile ilgili gereksinimler” alt temalarına göre tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar yorumlanarak verilmiştir.

Mesleki Eğitim

Bu başlık altında katılımcıların mesleki eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve mesleki eğitim ile ilgili gereksinimlerine ait bulgular bulunmaktadır.

Mesleki Eğitim ile İlgili Yaşanılan Sorunlar

Tablo 2.

Annelerin Çocuklarının Mesleki Eğitim ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar

➤	Çocuğun yeteneklerine ve yeteneklerini geliştirmesine uygun eğitim
○	Uygun eğitim verilmiyor.
○	Uygun eğitim veriliyor.
➤	Öğretilen mesleki beceriler
○	Mesleki beceriler öğretilmiyor.
○	Bazı bağımsız yaşam becerileri öğretiliyor.
	(Taki tasarımı, mutfak becerileri, galoş yapma, dikiş dikme, örgü örme , ahşap boyama, kek poğaçaya yapma gibi yemek yapma becerileri, ütüyü yapma, giysi katlama gibi)
➤	Öğretilen beceriler içerisinde gelecekte iş sahibi olmasını kolaylaştıracak beceriler
○	İş sahibi olmayı kolaylaştıracak beceriler öğretilmiyor.
○	Taki tasarımı
○	Mutfak becerileri

“Çocuğunuzun yeteneklerine ve yeteneklerini geliştirmesine uygun hangi eğitimler veriliyor?”
Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde 10 anneden 6’sının olumsuz görüş

bildirdikleri, çocuklarının yeteneklerinin önemsenmediği ya da yeteneklerine uygun eğitimler verilmediği (*Naz, Gerekli eğitimi alamıyor; Ece, Yeteneklerine uygun eğitim verilmiyor; Eda, Kızımın takıntılı olduğu durumlardan bile tam olarak öğretmenlerimizin haberi yok. Kaldığı yeteneğine göre beceriler öğretip yeteneklerini geliştirmeye çalışacaklar*), bunun yerine okulun fiziki şartlarına ve araç gereçlerine uygun beceriler (*Elif, ... Okulun imkanlarında kısıtlı tabiki. Fakat yinede çocuğuma uygun değil okula uygun öğretmenin isteğine uygun şeyler yapılıyor. Yani çocuğumun yeteneklerini geliştirici eğitim verilmiyor*) öğretildiği belirtilmiştir. Bu öğretilen becerilerin ahşap boyama, takı yapma, ev içi becerileri, tenis, futbol ve müzik gibi becerilerle sınırlı kaldığı belirtilmiştir.

“Çocuğunuza okulda hangi mesleki beceriler öğretiliyor?” Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, 10 anneden 6 tanesi mesleki becerilerin öğretilmediğini, mesleki eğitim verebilecek uzman eğitimcinin az sayıda olduğunu (*Hale, Hayır mesleki beceriler öğretilmiyor. Tüm gün sınıf içerisinde boş oturuyorlar; Mesleki eğitim verebilecek farklı alanlarda uzman olan eğitimci sayısında çok sınırlı; Eda, Hiç bir beceri öğretilmiyor. Çocuğum bütün gün sınıfta hiç birşey yapmadan yada takıntılı olduğu hareketleri yaparak günü geçiriyor.; Elif, Takı tasarımı, mutfak ile ilgili basit beceriler öğretiliyor sözde fakat verimliliği tartışılır. Sergilemek için ürünler yapıyorlar fakat genellikle çoğunu öğretmenler kendileri yapıyor. Sadece çok basit kısımlarını öğrencilere yaptırıyorlar. Onlara sorumluluk yüklemiyorlar*) belirtirken, diğer veliler takı tasarımı, mutfak becerileri, galoş yapma, dikiş dikme, örgü örme, boyama, kek poğaçaya yapma gibi yemek yapma becerileri, ütü yapma, giysi katlama gibi becerilerin öğretildiğini (*Nur, Kek, poğaçaya, patates salatası, makarna yapma gibi mutfak ile ilgili yemek yapma becerileri, ütü yapma, giysi katlama, tenis ve futbol oynamayı öğretiyorlar. Galoş yapma, dikiş dikme, örgü örme gibi becerilerde öğretiliyor ama Ali onları öğrenmiyor; Nil, Takı yapımı, mutfak becerisi*) bu becerilerin çeşitlendirilmediği ve bunların dışında tenis ve futbol gibi sportif etkinliklerin düzenlendiği bulgusu elde edilmiştir.

“Sizce çocuğunuza okulda öğretilen becerilerden hangileri gelecekte iş sahibi olmasını kolaylaştıracak becerilerdir?” araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, 10 anneden 6’sı çocuklarının iş sahibi olmasını kolaylaştıracak beceriler öğretilmediğini (*Hale, Herhangi bir beceri öğretilmiyor; Ece, Okulda iş sahibi olmasını kolaylaştıracak çok fazla şey öğretilmediğini sanmıyorum; Eda, Okulda normal yaşamda kullanabileceği beceriler bile öğretilmiyor. Engel durumları hafif olan diğer çocuklarla ilgilenirken, kızım bir kenarda tüm günü boşa geçiririyor; Gül, Mesleki açıdan bir eğitin almıyor*) ifade ederken diğer veliler takı tasarımı, mutfak becerileri gibi (*Nil, Takı tasarımı ve mutfakta servis olayı; Oya, Mutfak becerisi*) becerilerin iş bulmalarını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir.

Mesleki Eğitim ile İlgili Gereksinimler

Tablo 3.

Annelerin Çocuklarının Mesleki Eğitimi ile İlgili Gereksinimleri

- Verimli bir mesleki eğitime gereksinim
- İşlevsel olan bağımsız yaşam ve mesleki becerilerin öğretilmesine gereksinim
- Kontrol altında olacak iş yerlerinin açılmasına gereksinim

“Çocuğunuzun mesleki eğitimi ile ilgili ne tür gereksinimleriniz var ve hangi tür beceriler öğretilirse iş sahibi olması kolaylaşır?” araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, anneden genel olarak bağımsız yaşam becerilerini kapsayan işlevsel becerilerin öğretilmesi ile ilgili gereksinimlerinin olduğu (Nur, Alışveriş yapma, parayı kullanma, küçük basit şeyleri tamir etme, çamaşır makinesi gibi ev aletlerinin kurulumu öğretilir; Nil, Kontrollü aynı grup içinde iş yeri açılırsa başarılı olur kesinlikle; Hale, Ara eleman olarak çalışabilmesine yardımcı olacak beceriler olabilir; Ece, Mesleki eğitim verimli şekilde yapılmasına gereksinimimiz var. Müzik ağırlıklı çalışmalar yapılabilir; Eda, Bağımsız yaşamasını kolaylaştıracak her türlü beceri iş hayatına adım atmasını kolaylaştıracak en önemlisi kendisine olan güvenini arttıracaktır; Elif, Yukarıda bahsettiğimiz gibi basit ev ile ilgili, mutfak ile ilgili becerilerde gelişmesi sağlanırsa basit işlerde çalışması kolaylaşabilir; Gül, ...'in insan ilişkileri çok iyidir. Bundan dolayı insanlarla bir arada olabileceği işlerde çalışabilmesi için sosyal beceriler öğretilmesini isterim) çocuklarının bu becerilere sahip olmalarının onların iş bulmalarını kolaylaştıracağını ifade eden görüş belirtmişlerdir.

İstihdam

Bu başlık altında katılımcıların istihdam ile ilgili sorunlar ve istihdam ile ilgili gereksinimlerine yönelik bulguları yer almaktadır.

İstihdam ile İlgili Yaşanılan Sorunlar

Tablo 4.

Annelerin Çocuklarının İstihdamı ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar

-
- Çocuğın İşe Geçişi ile İlgili Yapılan Bilgilendirme Çalışmaları.
 - Bilgilendirme yapılmıyor.
 - İş kur aracılığıyla bilgilendirme yapılıyor.
 - Annelerin çocuklarının çalışabilme durumları ile ilgili algıları
 - Yeme içme hizmetleri, giyim, tekstil, boyama atölyeleri gibi yerlerde ara eleman olarak çalışabilir.
 - Herhangi bir işte çalışamaz.
 - İstihdam programları ile ilgili annelerin sahip oldukları bilgi
 - Bilgisi yok.
 - Okul bilgilendiriyor
-

“Çocuğunuzun okulunda çocuğunuzun işe geçişi ile ilgili ne tür bilgilendirme çalışmaları yapılıyor?” araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, 10 anneden 7’sinin bilgilendirme yapılmadığı 3 anenin ise iş kur aracılığıyla bilgilendirme yapıldığını ifade ettiklerine dair bulgular elde edilmiştir.

“Çocuğunuzun hangi işlerde çalışabileceğini düşünüyorsunuz?” Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, annelerin yarısı çocuklarının yeme içme hizmetleri, giyim, tekstil, boyama atölyeleri gibi yerlerde ara eleman olarak çalışabileceklerini (Nur, Futbol takımında oynayabilir, tenis turnuvalarına katılabilir. Bir restorantta çalışabilir. Garsonluk yapabilir. Basit yiyecekler hazırlayabilir. Boyama atölyelerinde çalışabilir. Bir mağazada ya da markette

reyon görevlisi olabilir; Nil, Mutfakta servis, takı işlerinde; Ece, Ahşap boyama olabilir; Elif, Mutfak ile ilgili işlerde çalışabilir. Garsonluk yapabilir, mutfakta yemek yapımına yardım edebilir. Bir giyim atölyesinde, boyama atölyesinde yani tekstil ve gıda sektöründe çalışabilir diye düşünüyorum tabiki buna uygun beceriler öğretilir ve bildikleri geliştirilirse; Gül, Sosyal alanlarda ve hizmet sektöründe) ifade ederken, diğer yarısı ise herhangi bir işte çalışamayacaklarını (Oya, Düşünemiyorum; Hale, Şuan için herhangi bir işte çalışabilmesine olanak sağlayacak bir beceriye sahip olduğunu düşünmüyorum; Eda, Şu an sahip olduğu bu beceriler ile hiç bir işte çalışamaz. İletişimde bile sorun yaşıyorken) ifade etmişlerdir.

“Devletin özel gereksinimli bireyler için hazırladığı istihdam programlarıyla ilgili hangi bilgilere sahipsiniz?” Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, 10 anneden 9’unun bu konuya dair herhangi bir bilgisinin olmadığı ve okul tarafından da bilgilendirilmediklerini ifade ederlerken, bir anne ise zaman zaman okuldan bilgi aldığını ifade etmiştir.

İstihdam ile İlgili Gereksinimler

Tablo 5.

Annelerin Çocuklarının İstihdamı ile İlgili Gereksinimleri

- Çocuğun İstihdamı ile İlgili Yapılması İstenen Çalışmalar
 - İş başvurusu ve eleman arayan işyerleri ile ilgili bilgilendirme,
 - İş yerlerinin yerinde tanıtımı ve staj imkanı yaratılması,
 - Sürekli eğitim alabilmeleri,
 - Yetenek ve ilgiye uygun işlerin belirlenip, uygun becerilerin kazandırılması ile ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi,
 - sürekli iletişim içerisinde olabilecekleri bir danışman sağlanması,
 - Okul ile işbirliği içerisinde olma,

“Çocuğunuzun istihdamı ile ilgili hangi çalışmalar yapılmasını istersiniz?” Araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, iş başvurusu yapma, iş başvurusu yapılabilecek iş yerleri ile ilgili bilgilendirme (Eda, ...iş imkanları ve bunlara nasıl ulaşabileceğimiz konusunda bilgilendirilmek istiyorum; Ece, İş bulabilmesi ile ilgili çalışmalar; Hale, Nerelerde çalışabileceğine dair, nereye başvuru yapabileceğimize dair bilgilendirme çalışmaları yapılabilir; Nur, Çalışabileceği yerler, iş başvurusunda bulunma ile ilgili bilgi verilebilir...), iş yerlerinin yerinde tanıtımı, staj yapma imkanı yaratılması (Nur, İş yerlerine götürülüp gezdirilebilir. Okulda staj uygulaması yapılabilir.), okulun aile ile işbirliği içerisinde olması (Eda, ... okulun bizimle daha fazla iletişim içerisinde olmasını ve ...) öğrencilerin sürekli eğitim alabilmeleri (Nil, Bölgede daimi çocuğuma özel yer (eğitime dair) açılması; Oya, Daimi eğitim olmasını; Eda, ... Ayrıca çocuğumun eğitim hayatında uzamasını, devamlılığının olmasını istiyorum), yeteneğine ve ilgisine uygun işyerlerinin belirlenip (Su, Yapabileceği iş) uygun becerilerin kazandırılması ile ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi (Eda, Çocuğumun başarabileceği becerilerin işlerin belirlenip buna uygun eğitim verilmesini ...; Naz, Becerilerinin öne çıkmasını istiyorum), sürekli iletişim içerisinde olabilecekleri bir danışman sağlanması (Elif, Çocuğumun çalışabileceği yerlerle ilgili bilgi verilmesini, nereye başvurmanız gerektiğiyle ilgili bilgilendirilmemizi, o iş yerinde çalışabilmesi için eksik olduğu becerilerin öğretilmesi için eğitim programlarının

hazırlanmasını ve bizi yönlendirecek ve sürekli iletişim içerisinde olabileceğimiz görevlilerin olmasını isterdim) ile ilgili çalışmaların yapılmasını istediklerine dair ifadede bulunmuşlardır.

Tablo 6.

Annelerin Ekleme İstedikleri Gereksinimler

Çocuklarının yeteneklerine uygun ve daha işlevsel becerilerin öğretilmesi,
Ailelerin bilgilendirilmesi ve rehberlik edilmesi,
Çocuklarının işe yerleştirilmesi,

“Ekleme istedikleriniz nelerdir?” araştırma sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde velilerin genel olarak gereksinimlerinden bahsettikleri öğretilen becerilerin basit beceriler olduğu, çocukların yeteneklerine uygun ve daha işlevsel becerilerin öğretilmesi (Nur, Çocuklarımızın iş edinmesi ile ilgili genelde hep aynı basit şeyler öğretiliyor. Kişisel gelişimleri ile ilgili pek bir şey yapılmıyor. Onları daha ileriye götürecek şeyler öğretilmiyor.... Genelde çocukların ilgisi yetenekleri olan şeyler değil okulda öğretilmesi rahat olan şeyler öğretiliyor. Çocukların çalışabileceği meslekler ile ilgili daha fazla beceri öğretilmeli ...; Hale, Okulda çocuklarımızın sadece mesleki değil normal günlük yaşamda gerekli olan becerilerin dahi öğretildiğini düşünmüyorum; Elif, ... Çocuklarımıza okulda gerçek hayatta, gerçek işlerde kullanabilecekleri işler öğretilmesini,) ailelerin bilgilendirilmesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin rehberliği (Hale, ... Okul ile iletişimimiz çok iyi değil. Bilgilendirme yapılmıyor. Tüm gün okulda çocuğum ne yaptı bilmiyorum; Gül, Bu konuda öğretmenlerin ve okul yönetiminin yönlendirmelerini bekliyorum; Eda, Ailelerle daha çok işbirliği, bilgilendirme istiyorum) ve işe yerleştirme (Nur, ... işe yerleştirme ile ilgili çalışmalar yapılmalı; Elif,....okul biter bitmez uygun iş yerlerine yerleştirilmelerini) gibi beklentilerinin olduğunu belirten görüşlerde bulunmuşlardır.

Tartışma

Özel gereksinimli bireylerin toplum ile bütünleşmelerini sağlamak için eğitimlerinde bağımsız yaşam becerilerine yer verilmesi önemlidir (Cavkavtar, 2000) ancak bu bireylerin eğitiminde yer alacak bağımsız yaşam becerileri arasında yer alan mesleki becerilere karar verirken bulunulan bölgenin iş imkanlarının dikkate alınarak iş analizlerinin yapılması (Gürsel ve Ergenekon, 2001), iş analizleri ile bireylerin bilgi ve becerileri dikkate alınarak yapabilecekleri işlere uygun mesleki eğitim olanaklarının sağlanması (Köksal, 2010), bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun iş/meslek seçiminde yönlendirilmeleri, mesleklere uygun bilgi ve beceriler kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2013). Buna paralel olarak Gündoğdu (2010) çalışmasında bireylerin istihdamı öncesi verilen eğitimlerinde çevrenin iş alanlarının belirlenip bu iş alanlarına uygun becerilerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Alanyazında özel gereksinimli bireylere kazandırılması gereken mesleki beceriler ile ilgili net bir bilgi olmasına rağmen bu çalışmada, mesleki eğitim okullarında eğitimin uygun şekilde planlanmadığı, mesleki becerilerin seçiminde istihdamlarını kolaylaştırmak amacıyla bölgenin iş alanlarına dayalı olarak özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun, var olan yeteneklerini geliştirici, işlevsel, iş ve mesleğe yönelik becerilerin öğretilmediği bunun yerine özbakım ve günlük yaşam becerilerine odaklanıldığı ve basit mesleki becerilerin öğretiminin ise uygun atölyeler olmadığı için sınıf ortamında uzman olmayan eğitimciler tarafından karşılanmaya çalışıldığı dolayısıyla da yeterli ve verimli bir mesleki eğitim alınmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitim ve istihdam konusunda yapılan çalışmaların bulguları bu araştırma bulguları ile paralellik

göstermektedir (Güneş ve Akçamete, 2014; Şahsuvaroğlu, 2014; Gündoğdu, 2010; Köksal, 2010; Özdemir 2008; Gürsel, ve Ergenekon, 2001; Hasırcıoğlu, 2006; Yılmaz 2004). Şahsuvaroğlu, (2014) çalışmasında Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirterek çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. Güneş ve Akçamete (2014) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin bir bölümünü gerçek çalışma alanlarında almaları, iş tanımlarının yapıp özel gereksinimi olan bireylerin iş tanımlarına göre yetiştirilmelerinin gerektiği ve eğitim kurumlarının mesleki eğitim ile ilgili olarak hem bireyi, hem ailesini hemde toplumu bilgilendirme çalışmalarına ağırlık vermeleri gibi önerilerde bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin uygulama yapabilecekleri atölyelerin yetersiz ya da donanımsız olduğu, öğrencilerin iş yeri tecrübelerini arttırabilmek için staj gibi uygulama programlarına gereksinim duydukları bulgusunu elde edilmiştir. Özdemir, (2008) çalışmasında bireylerin ilgi ve yetenekleri ile ilgili mesleklerle ilgili eğitimlerle meslek edindirilmesi, sosyal ve ekonomik olarak yeterli duruma getirebilmeleri amacıyla ilgili hizmetlerden faydalanmalarının sağlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Hasırcıoğlu (2006) ve Güneş ve Akçamete’nin (2014) çalışmasında, özel gereksinimli bireylerin işe alımlarını sağlamada staj uygulamalarının verimli olacağı, ayrıca işverenler tarafından bu bireylerin iş ve iş mekanlarıyla ilgili deneyimlerinin arttırılması, bireylerin işe yönelik yetiştirilmelerinin gerekliliği, Köksal (2010) özel gereksinimli bireylerin akademik ve mesleki olarak iş ile ilgili bilgi ve becerilerde yeterli olmamalarının iş yeri sahiplerinin olumsuz tutumlarına ve işverenler tarafından daha az işe alınmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bilgilendirme çalışmalarına ağırlık verilerek önyargılı davranışların ortadan kaldırılmasına ve kurumlarında bu bilinci oluşturacak etkinlikleri eğitim planlarına dahil etmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur. Baran ve Cavkaytar, (2007) meslek eğitiminin istihdam edebilirlik becerilerini kapsayacak şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Wu, (2004) yaptığı çalışmada ise mesleki eğitim programlarındaki öğretmenlerin, özellikle eğitim materyalleri ve hizmet içi eğitim gibi öğretimsel destek hizmetlere gereksinimleri olduğunu ve bu iki konunun okul yönetimi için öncelikli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin uygun ve başarılı tercihler yapabilmeleri konusunda desteklenmeleri için, hedeflenen meslekler ve istihdam olanakları konusunda yeterli bilgiye ulaşabilmelerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Sadece iş arama değil, meslek seçimi ile ilgili süreçte bu duma dahildir (MEB, 2013). Köksal’ın (2010) çalışmasında özel gereksinimli bireylerin istihdamlarının arttırılabilmesi için bu bireylerin ailelerinin bilinçlendirilmesi ve uygun ortam ve koşullar sağlandığında bu bireylerin verimli bir şekilde çalışabileceklerinin işverenlere gösterilerek olumsuz tutumlarının değiştirilmesinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu bireylerin verimli eğitim alabilmeleri ve farklı dönemlere geçişler için onları hazırlayan çalışmaların yapılması önemlidir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatından iş ve meslek hayatına geçebilmeleri için geçiş planlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Gürsel ve Ergenekon, 2001). Eratay ve Eldeniz’in (2013) işverenlerin özel gereksinimli çalışanlara yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada da okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş planlarının düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada mesleki eğitim süreci iyi planlanmayan bireylerin mesleki becerilere sahip olmadan bu okullardan mezun olmaları, bu bireylerin istihdamlarına yönelik çalışmaların yapılmaması, mesleki eğitim okullarında okuldan-işe geçiş gibi geçiş sürecinin uygun şekilde yürütülmemesi ve ailelerin mesleki eğitim ya da istihdam gibi konularda bilgilendirilmemesi özel gereksinimli bireylerin istihdamını engelleyen önemli birer sorun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik yapılan

çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin araştırmamışın sonucunda elde edilene benzer sorunlara vurgu yapan bir çok çalışma olduğu ve bulguları destekledikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmaların bir çoğunda özel gereksinimli olan bireylerin istihdamını güçleştiren nedenlerin başında “eğitim” konusundaki yetersizliğin yer aldığı belirtilmektedir (Zaim-Gökbay, vd. 2011; Alkan-Meşhur, 2006; Köksal, 2010; Karataş, 2001). Köksal, (2010) işveren açısından özel gereksinimli olan bireylerin istihdamı sırasında karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireylerin istihdamında karşılaşılan en büyük problemlerden birinin mesleki olarak yeterli olmama ve eğitim düzeyinin düşük olmasından kaynaklandığı, bu bireylerin toplumla bütünleşmeleri için istihdam olanaklarının ve çalışma koşullarının artırılması gerektiği ve bu konuda en büyük sorumluluğun devlete düştüğünden bahsetmiştir. Ayrıca bu amaçla devlete ait kurumlardaki çalışma koşullarının düzenlenmesi ve özel sektördeki istihdamı teşvik etmek amacıyla politikalar geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bulgumuza benzer şekilde Gürsel, vd. (2007) yaptıkları çalışmada gelişimsel geriliği olan bireylerin okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına geçişlerini kolaylaştıracak herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, özellikle işe yerleştirme öncesi ve sonrası sürecin çok iyi işlemediği, okullarda okulun bulunduğu il için iş alanları analizi yapıp, elemana ihtiyaç duyulan iş alanlarının belirlenmediği, bu alanlara uygun becerilerin öğretilerek, uygun atölyeler kurulmadığı ayrıca bireylerin işe yerleştirilmesi ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları görülmektedir. Yılmaz (2004) özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasının bulgularına göre; sorunların en önemli sebebinin eğitim olduğu belirtilmiştir. Karataş (2001) özel gereksinimi olan bireylerin istihdamı konusunda yaşanan sorunları istihdama hazırlama, iş arama, işe girme ve istihdam sırasındaki sorunlar olmak üzere üç grupta toplamıştır. Baran ve Cavkaytar, (2007) ise çalışmasında bu bireylerin istihdam edilebilecekleri işe uygun eğitilmeleri ve eğitim kurumlarının bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Gürsel, vd. (2007) öğretmen ve yöneticilerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin iş yerinde yapacakları iş ile ilgili çok iyi bilgilendirilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Güneş ve Akçamete (2014) istihdamın artırılması ile ilgili olarak istihdama açık olan iş alanlarının analizlerinin yapılması, mesleki standartlarının oluşturulması ve yetersizliğe sahip bireylerin özellik ve gereksinimlerine göre uyarlanarak iş analizlerine uygun açılacak kurslar vasıtasıyla gerekli yeterliliğin kazandırılması önerisinde bulunmuştur. Baran, (2003) işverenlerle özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik yaptığı çalışmada da benzer olarak işverenlerin istihdam edecekleri bireylerde akademik, iletişim becerileri, işbirliği içerisinde çalışabilme, sorumluluk sahibi olma gibi birtakım niteliklere sahip olmalarını bekledikleri ve mesleğe uygun becerilerle donatılmalarının ve deneyimlerinin artırılmasının büyük önem taşıdığından bahsettikleri belirlenmiştir. Ayrıca aynı çalışmada ailelerin bilgilendirilmesinde büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada katılımcı anneler özel gereksinimli çocuklarının aldığı mesleki eğitim ve istihdamları ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmada mesleki eğitim okullarında eğitimin uygun şekilde planlanmadığı, mesleki becerilerin seçiminde istihdamlarını kolaylaştırmak amacıyla bölgenin iş alanlarına dayalı olarak özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun, var olan yeteneklerini geliştirici, işlevsel, iş ve mesleğe yönelik becerilerin

öğretilmediği bunun yerine özbakım ve günlük yaşam becerilerine odaklanıldığı ve basit mesleki becerilerin öğretiminin ise uygun atölyeler olmadığı için sınıf ortamında uzman olmayan eğitimciler tarafından karşılanmaya çalışıldığı dolayısıyla da yeterli ve verimli bir mesleki eğitim alınmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitim süreci iyi planlanmayan bireylerin mesleki becerilere sahip olmadan bu okullardan mezun olmaları, bu bireylerin istihdamlarına yönelik çalışmaların yapılmaması, mesleki eğitim okullarında okuldan-işe geçiş gibi geçiş sürecinin uygun şekilde yürütülmemesi ve ailelerin mesleki eğitim ya da istihdam gibi konularda bilgilendirilmemesi özel gereksinimli bireylerin istihdamını engelleyen önemli birer sorun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireye sahip annelerin çocuklarının aldığı mesleki eğitimi yeterli bulmadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma özel gereksinimli bireye sahip İstanbul'da yaşayan on anne ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular bu anneler ile sınırlıdır. Katılımcı sayısının artırılması, babalarında dahil edilmesi ve farklı bir şehirde gerçekleştirilecek yapılacak ileriki çalışmaların araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Başarılı bir yetişkinliğe, okuldan iş yaşamına geçişi sağlamak veya kolaylaştırmak için okullarda uygulanan programların içeriği ve etkililikleri, bu programların eksiklikleri üzerine çözüm yolları planlanmasına yönelik diğer bir ileri araştırma yapılabilir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız devam ettirebilmeleri ve kendilerini bir birey olarak görebilmeleri için istihdam olanaklarının artırılması gerekmektedir. Bireylerin istihdamını arttırmak amacıyla bulunulan şehre uygun meslekler incelenerek uygun becerilerin belirlenmesiyle okullarda öğretimi yapılan mesleki becerilere ilişkin atölyelerin genişletilerek, istihdam yöntemlerinin tanıtılması ve mesleki eğitim okullarında uygulanabilirliğinin arttırılabilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği önerilmektedir.

Kaynaklar / References

- Akardere, S.S. (2005). *İşverenlerin yetersizliği olan çalışanlara yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. (2015). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (5. Baskı). Ankara; Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1989). Yetersizliği olan çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 14(143), 25-31.
- Aktaş, C., Gergin, S., Kuz, T., Mutluoğlu, L., Uğurlu, B. ve Yılmaz, Z. (2004). *Özürülülerin istihdamı raporu*. Ankara: Özürülüler İdaresi Başkanlığı Yayını.
- Alkan-Meşhur, F. (2006). *Engellilerin bir istihdam seçeneği olarak tele çalışma modellenmesi ve modelin kent planlama açısından irdelenmesi*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alvar, B. (2014). *Isparta'da engelli istihdamı ve sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Arslan, H. ve Altıntaş, G. (2014). Engellilerin çalışma yaşamına katılımını arttıran toplumla kaynaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir model önerisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi* 5(2): 165-186
- Aslan, T. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, Y. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aykut, Ç. ve Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(1), 227-261.
- Baran, N. (2003). *İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(2), 213-225.
- Berkün, S. (2012). *Özürülülerin istihdamında ev esaslı tele çalışma, evde tele çalışma: bursa ili belediyelerinden örnekler*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bozkurt, F. (2001). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara aperiatif yiyecek-içecek hazırlama sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cannella-Malone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., Cruz, B., Edrisinha, C. ve Lancioni, G.E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education And Training In Developmental Disabilities*, 41(4), 344-356.
- Çankaya, Ö. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çaha, H. (2016). Engellilerin toplumsal hayata katılmasına yönelik politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya örnekleri. *İnsan ve Toplum*, 5(10), 123-150.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel yetersizliği olanların eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Çavuş, Ö. H. ve Tekin, A. (2015). Türkiye'de engellilerin istihdam yöntemi olarak korumalı işyeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 145-165.

- Çifci, İ., Eratay, E., Cora-İnce, N. ve Güler, A. (2002). *Engelli bireylere yönelik işverenlerin görüşlerinin belirlenmesi. özürülüler platformu. engellilerin işe yerleştirilmesi alt komisyonu.* Fizyoterapi Bilim Günü.Sunulmuş Bildiri. A.İ.B.Ü. Bolu.
- Çifci-Tekinarslan, İ. ve Uçar-Rasmussen, M. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yemek masası hazırlama becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(4), 147-162.
- Çolak, Ü. ve Hergüner, B. (2016). Zihinsel engellilerin istihdamı ve korumalı işyeri projesinin işverenler açısından uygulanabilirliği: Trabzon örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2436-2455.
- Değirmenci, H.D. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma yönteminin etkililiği.* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, H. (1996). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirezen, R. (2008). *Teknoloji eğitiminde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere döküm çamuru hazırlama becerilerinin kazandırılması üzerine bir araştırma.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Eratay, E. ve Özkan, A. (2004). *Goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara: Kök Yayıncılık. 177-187.
- Eratay, E. ve Eldeniz, M. (2013). Bolu ilindeki işverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1681-1694.
- Ergün, M. (2006). İşverenlerin özürülülere yönelik tutumları ve öğrenme güçlüğü olan bireylere yaklaşımları. *Öz-Veri Dergisi, Cilt 3(1)*, 377-708.
- Fırat, A. (1993). Küçük işyeri sahiplerinin eğitilebilir düzeyde zihinsel özürülü olan çocukları işyerinde çalıştırmaya karşı tutumları. *Türk Psikoloji Dergisi*. 8 (30).
- Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8(1), 363-393.
- Graves, T.B., Collins, B.C., Schuster, J.W. ve Kleinert, H. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 34-46.
- Güneş, N. ve Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 15(3) 1-15.
- Gündoğdu, A. (2010) *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürsel, O. ve Ergenekon, Y. (2001). “Zihin özürülü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi” X. Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildirileri, Antakya-Hatay: İkiz Ofset. 121-127.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-7.
- Halisküçük, E.S. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 113-127.
- Harvey, M.W. (2001). The efficacy of vocational education for students with disabilities concerning post-school employment outcomes: A review of the literature. *Journal of Industrial Teacher Education*. 38(3).

- Hasırcıoğlu, A. (2006). *İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karataş, K. (2001). Özürliülerin istihdamı ve çalışma yaşamında karşılaşılan sorunlar. Kasım Karataş (Ed.), *Görme Özürliüler İçin Rehabilitasyon Deneyimleri, Yeni Rehabilitasyon Politikaları ve Meslek Tanımları* (ss.141-151) Ankara: Körler Federasyonu Yayını.
- Koçak, E. (2006). *Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köksal, A. (2010). *Türkiye’de engelli istihdamı ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Lufting, R.L. ve Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 317-325.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C. ve Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 306-316.
- Martz, E. ve Xu, Y.J. (2008). Person-related and service-related factors predicting employment of individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(2), 97-104.
- Mechling, L.C. ve Ortega-Hurndon, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 24-37.
- MEB (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- MEB (2013). Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları klavuzu. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16. Ankara.
- Meşhur, H. F. A., (2004). Engellilerin çalışma yaşamına katılma gerekliliği ve uygulanan istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Öz-Veri Dergisi*. 1(2), 178-183.
- Metin, M., (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, R.L. ve Alexander, M. (2005). The employer's perception: Employment of individuals with developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23(1), 39-49.
- Mutluoğlu, L. (2003). *Türkiye’de özürliülerin çıraklık eğitim sisteminden yararlanmaları konusunda mesleki eğitim merkezleri, meslek odaları ve özürliülere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum örgütleri yöneticilerinin görüş, öneri ve beklentilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Müller, E., Schuler, A., Burton, B.A. ve Yates, G.B. (2003). Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger Syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 18(3), 163-175.
- Orhan, S. (2011). *Türkiye’de özürliü dostu istihdam politikaları : Durum analizi ve öneriler*. (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Ölmezoğlu, N.İ., (2015). *Çalışma yaşamında engelliler: Gümüşhane ili engelli istihdamına ilişkin emek arz yönlü bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, F. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19-42.
- Özbey, F. (2005). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özdemir, S. (2008). *Türkiye'de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, E.S. (1996). *İşverenlerin engelli bireylerin işe alınması ve birlikte çalışılmasına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özokçu, O. (1997). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki zihinsel yetersizliği olanlar iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schuster, J.W. ve Griffen, A.K. (1993). Teaching a chained task with a simultaneous prompting procedure. *Journal of Behavioral Education*, 3, 299-315.
- Soyal, E. (1993). *Özürlülerin mesleğe yönlendirilmesi-çalıştırılması ve bunda toplum örgütlerinin rolü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihinsel engelliler ve eğitimleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 34.
- Tomblin, M.J. ve Haring, K.A. (1999). Vocational training for students with learning disabilities: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 357-370.
- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretimine hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bili araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 24, 543-559
- Uşan, F. M. (2005). Kamu ve özel sektör açısından özürlü işçi istihdamı. *Öz-Veri Dergisi*. 1(2).
- Yazıcı, F., Okcu, B. ve Sözbilir, M. (2015). Ailelerin görme yetersizliği olan çocuklarına yönelik gelecek kaygıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 142-164.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2001). Avrupa birliğinde ve Türkiye'de özürlülerin mesleki rehabilitasyon uygulamaları. (Yayınlanmamış özürlüler uzmanlığı tezi). Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.
- Yılmaz, Z. (2004). Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *Öz-Veri Dergisi*, 1(2), 21-45.
- Yücesoy, Ş. (2002). Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Zaim-Gökbay, İ., Ergen, A. ve Özdemir, N. (2011). Engelli bireylerin istihdamına yönelik bir vaka çalışması: Engelsiz eğitim. *Öneri Dergisi*, 9(36), 1-8.
- Wu, R.T.Y. (2004, January). *Teaching support measures for secondary vocational teachers teaching mentally retarded students in Taiwan, Republic of China.* A Paper Presented at the. International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference Rotterdam, The Netherlands.

Yazarlar

Meryem Uçar-Rasmussen, Abant İzzet Baysal
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim
Anabilim Dalı doktora öğrencisidir.

Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, Abant İzzet Baysal
Üniversitesinde Öğretim Üyesi olarak görev
yapmaktadır. Çalışma alanları, özel eğitimde
değerlendirme, akademik becerilerin öğretimi, zihin
yetersizliğinde öğretimsel uyarlamalar, kaynaştırma.

İletişim

e-mail: ucarmeryem@gmail.com

e-mail: yikmis_a@ibu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. By training these individuals, it is aimed that these individuals continue their lives independently and become integrated into the society by reducing their differentiating boundedness according to the type and degree of disability (Cavkaytar, 2000). Ensuring the participation of individuals with special needs in every stage of social life is one of the main purposes of the social state. (Çaha, 2016). For this reason, it is aimed to acquire independent living skills in their training that will enable these individuals to live without being dependent. (Baran ve Cavkaytar, 2007). It is important to give place to teaching independent living skills in their curriculum. (Özbey ve Diken, 2010).

The issue of vocational training and employment of individuals with special needs plays a vital role for their independence. Equipping these individuals with knowledge and skills related to jobs and professions as well as providing them academic skills in their training, having a job providing them regular income with the knowledge and skills they gain, are important requirements for their economic independence. (Topsakal, 2004). It is an important process for individuals with special needs to be equipped with appropriate skills and to be directed to the professions where they can be successful. This process affects not only the individual with special needs but also the whole life of their families. For this reason, in this study the goal was to determine the opinions about vocational training and employment for mothers of children with special needs.

Methodology. A qualitative research method was used in the research and a semi-structured interview technique was used for data collection. Qualitative research is a research that uses qualitative data methods such as observation, interview and document analysis and a that follows a qualitative process for realistic and holistic explanation of perceptions and events in the natural environment (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Interview method is the most widely used method in qualitative research. In this research, semi-structured interview technique, which uses forms that are prepared according to the purpose of the research was used as data collection technique. The similarities and differences of the information collected with these forms can be compared (Metin, 2015). The participants of the study were 10 mothers of children with special needs who attend the special vocational school in İstanbul in the 2015-2016 academic year.

Results, Discussion and Conclusion. The results showed that the mothers don't find the vocational education and employment of their children with special needs sufficient and productive, that the vocational training is not planned appropriately, and that there is no transition process from school to work. This means the mothers experience problems with their children's employment and therefore it can be concluded that the schools need to come up with a solution to solve these problems of transition.

In order to ensure the integration of individuals with special needs into society, it is important to include independent life skills in their education (Cavkaytar, 2000), but it is necessary to make business analyzes taking into account the job opportunities of the region while deciding the professional skills that will take place in the education of these individuals (Gürsel and Ergenekon, 2001). According to job analysis, it is necessary to provide vocational training opportunities appropriate to the jobs that individuals can perform by taking into consideration their knowledge and skills (Köksal, 2010). In addition, individuals should be guided in choosing a job / profession appropriate to their interests and abilities, and they should be provided with the

appropriate knowledge and skills (MEB, 2013). Although there is a clear information about the vocational skills that should be gained to individuals with special needs in the literature in this study it is concluded that the education in vocational schools is not planned appropriately and therefore, it is seen that these schools cannot provide adequate and efficient vocational education.

The findings of the studies on vocational education and employment show parallelism with our research findings (Güneş and Akçamete, 2014; Şahsuvaroğlu, 2014; Gündoğdu, 2010; Köksal, 2010; Özdemir 2008; Gürsel, and Ergenekon, 2001; Hasırcıoğlu, 2006; Yılmaz 2004). Şahsuvaroğlu, (2014) support the findings of our study by stating that vocational training and lifelong learning services for individuals with special educational needs in Turkey is insufficient.

Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçilik Algıları ve Yenilikçi Düşünme Eğilimleri: Bir Keşfedici Ardışık Desen

Innovativeness Perceptions and Innovative Thinking Tendencies of Middle School Students: An Exploratory Sequential Design

İsa Deveci*

Sümeyye Kavak**

To cite this article/ Atf için:

Deveci, İ. ve Kavak, S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçilik Algıları ve Yenilikçi Düşünme Eğilimleri: Bir Keşfedici Ardışık Desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 346-378. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.15m

Öz. Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algılarını belirlemek, belirlenen algılara bağlı olarak ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen ölçme aracı ile genel eğilimlerini incelemektir. Araştırma, karma yöntem temel desenlerinden biri olan keşfedici ardışık desene göre tasarlanmıştır. Araştırmaya toplam 1300 ortaokul (5-8. sınıf) öğrencisi dahil edilmiştir. Nitel veriler, öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar, doldurulan açık uçlu anket formları ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veriler ise nitel bulgulara ve ilgili alanyazına bağlı olarak geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan kodlardan; yeniliğe açık olma, yenilikçi grup liderliği, yenilikçi problem çözme, yenilikçi öz-yeterlik, yenilikçi risk alma, bireysel yenilikçilik ve yenilikçi azim kategorilerine ulaşılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda beş faktörlü bir yapıda (yeniliğe açık olma, yenilikçi problem çözme, yenilikçi öz-yeterlik, yenilikçi grup liderliği ve yenilikçi azim) 25 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğrencilerin genel yenilikçi düşünme eğilimlerine bakıldığında yaklaşık olarak %35’inin düşük, %19’unun orta %46’sının ise yüksek yenilikçi düşünme eğilimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yenilikçi düşünme, yenilikçilik algıları, karma yöntem, keşfedici ardışık desen, ölçek geliştirme

Abstract. The aim of this study is firstly to determine the perceptions of middle school students with regard to innovativeness, secondly it is to develop a measurement tool based on the perceptions that have been identified, and thirdly it is to examine the general tendencies with the use of the developed measurement tool. This research was designed according to an exploratory sequential design, which is one of the mixed method research approaches. A total of 1300 middle school (5-8th grade) students participated in the study. In this study, seven categories were identified through the use of codes generated from the analysis of the qualitative data: openness to innovation, innovative group leadership, innovative problem solving, innovative self-efficacy, innovative risk taking, individual innovation, and innovative perseverance. It was determined that this instrument has 25 items and five factor structures (openness to innovation, innovative problem solving, innovative self-efficacy, innovative group leadership, innovative perseverance). Considering the general innovative thinking tendencies of the students, it was determined that approximately 35% was low, 19% was medium and 46% was high.

Keywords: Innovative thinking, innovativeness perceptions, mixed method research, exploratory sequential design, scale development

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 04.01.2020

Kabul Tarihi: 20.01.2020

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, e-mail: deveciisa@gmail.com ORCID: 0000-0003-0191-1212

** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, e-mail: smyye.kavak@gmail.com ORCID: 0000-0002-8543-9973

Giriş

Son yıllarda yenilik, yenilikçilik ve yenilikçi düşünme kavramları bireylere kazandırılması gereken beceriler arasında sıkça karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası düzeyde bakıldığında, Partnership for 21st Century Skills (2008) raporunda 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan öğrenme becerileri temasında yaratıcılık ve yenilik kavramlarına vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan Binkley ve diğerleri (2012) ise 21. yüzyıl becerileri için düşünme şekilleri temasında yaratıcılık ve yenilikçilikten bahsetmektedir. Bu gelişmeleri destekler nitelikte Kaufman (2013) yaratıcılık ve yenilikçi düşünme becerilerinin günümüz ekonomisinde önemli olduğunu ve toplumun ekonomik geleceği üzerinde etkisi olacağına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında yenilikçi düşünmenin geliştirilmesine ilgi artmakta ve bunun sonucunda yenilikçi düşünmeye odaklanan araştırma sayısının arttığına dikkat çekilmektedir (Beghetto, 2010).

Uluslararası düzeydeki bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde de yenilikçilik kavramı ve bu kavram ile ilgili düşünme şekli olan “yenilikçi düşünme” kavramı önem kazanmaktadır. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün STEM eğitimi raporunda 21. yüzyıl becerilerine sahip yenilikçi düşünebilen ve ürün geliştirebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bunun yanında 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (FBDÖP) alana özgü becerilere bir yenisi daha eklenmiş ve “Mühendislik ve Tasarım Becerileri” adı altında “Yenilikçi Düşünme”ye yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu kapsamda 2018 yılı FBDÖP’de bir çok üniteye öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir. Bu amaçları “Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar” ve “Güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına ilişkin ürettiği fikirleri tartışır” gibi kazanımlarda görmek de mümkündür (MEB, 2018). Bu şekilde öğretim programında hem doğrudan kavramsal düzeyde hem de dolaylı olarak kazanım düzeyinde yer alan yenilikçilik kavramını teorik olarak incelemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Uzun bir araştırma geleneğine sahip olan yenilik (innovation) kavramının uzun bir tarihi olması nedeniyle bu kavramı tek bir tanım ile açıklamanın zor olduğu belirtilmektedir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006). Yenilik kavramına yönelik ilk tanım yapanlar Zaltman, Duncan ve Holbek (1973) olmuştur ve onlar yenilik kavramını; “İlgili kabul birimi tarafından yeni olarak algılanan herhangi bir fikir, uygulama veya maddi eser” olarak ifade etmektedir. Diğer taraftan Abernathy ve Clark (1985) yenilik kavramını; bir icadın benimsenmesi ve yayılması sayesinde son kullanıcılar için piyasaya girmesiyle birlikte bu icadın teknolojik gelişimini kapsayan bir süreç olarak açıklamaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) ise yenilik kavramını “1. *Yeni olma durumu veya yeni olan bir şeyin özelliği. 2. Eskiymiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme*” şeklinde ifade etmektedir (<http://www.tdk.gov.tr>). Diğer taraftan Ali, Krapfel-JR ve LaBahn (1995) yenilik sürecini doğada yinelenme şekli olarak ifade ederek, otomatik olarak yeni bir inovasyonun pazara ilk girişini ve gelişmiş bir inovasyonun yeniden başlatılmasını içerdiğine dikkat çekmektedirler. Yenilikçilik (innovativeness) ise bir kuruluşun sürekli yenilik üretme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Galunic ve Rodan, 1998). Eğitim ortamlarında öğrencilerden beklenen bir eğilim olarak yenilikçilik kavramının en uygun tanımlarından birinin de Rogers tarafından yapıldığını söylemek mümkündür. Rogers, (1995) yenilikçilik kavramını bir bireyin yeni fikirleri benimseme noktasında sistem içindeki diğer bireylerden daha erken hareket etmesi ve yeniliğe uyum sağlaması ile açıklamaktadır. Barak, Morad ve Ragonis (2013) ise eğitsel anlamda yenilikçi düşünmeyi; yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş fikirlerin uygulanmasına yol açan bilişsel bir süreç olarak görmektedirler. Bu anlamda bireylerin erken yaşlarda yenilikçi düşünme eğilimi göstermesi gelecek yaşantılarında

problemleri çözmeye yönelik fikir üretme ve fikirlerini uygulamaya aktarma potansiyellerini arttırması açısından önemli görülebilir.

Alanyazında yenilikçilik ve yaratıcılık kavramları sürekli olarak birlikte telaffuz edilmektedir. Bu anlamda bazı araştırmacılar yaratıcılık ve yenilikçilik arasında kavramsal bir farklılık olduğuna dikkat çekmektedir (Miron, Erez ve Naveh, 2004; Rank, Pace ve Frese, 2004), diğerleri ise yeniliğin dolaylı ya da açıkça yaratıcılığı kapsadığını savunmaktadır (West ve Farr, 1990). Örneğin birinci yaklaşım ile ilgili olarak Rank ve diğerleri (2004) yenilikçiliği fikir uygulama olarak, yaratıcılığı ise fikir üretme olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde, Sternberg ve Lubert (1999) yaratıcılığı “hem yeni (özgün, beklenmedik, yaratıcı) hem de uygun/kullanışlı (faydalı) iş üretme kabiliyeti” olarak tanımlamaktadır. Burada yaratıcılıkla ilgili olarak fikir, icat ve buluş kavramlarına vurgu yapılmaktadır (McLean, 2005). Diğer taraftan ikinci yaklaşım ile ilgili olarak West ve Farr (1990) yaratıcılık ve yenilikçilik kavramlarını birleştirerek; yaratıcılık sürecini yenilikçilik sürecinin ilk aşaması olarak görmektedir. Bu iddiayı destekler şekilde yenilikçilik; yeni bir fikir geliştirme ve uygulama süreci olarak açıklanarak, herhangi bir yeni problemi çözmeye yönelik fikri hayata geçirme sürecine vurgu yapılmaktadır (Van de Ven ve Angle, 1989). Bu araştırmada ikinci yaklaşımda yenilikçiliğin yaratıcılık kavramını kapsadığı savunulan yaklaşım dikkate alınmıştır.

Yenilikçi düşünme günümüzün küresel ve hızlı değişen dünyasında öğrenme ve iş hayatının merkezindedir (Pyle, 2014; Tang ve Werner, 2017). Aslında yenilikçi bireylerin; sonuç almak için farklı yollar denemeleri, asıl amaçtan daha çok sürece değer vermeleri, hedefe ulaşmak yerine sürece devam etmeyi tercih etmeleri, bir seferde birden fazla faaliyete veya göreve dahil olmaları ve birden fazla kaynaktan öğrenme eğiliminde olmaları (Wheeler, 1998) yenilikçi düşünmenin önemine işaret etmektedir. Diğer taraftan yenilikçi bireylerin; analiz etme, yorum yapma, çözüm bulma, objektif bakış açısına sahip olma, değişime uyum sağlama, problemlerle baş etme ve araştırma, eleştirel düşünme, hayal gücünü kullanma, yaratıcı olma, sorgulama, bilgiyi paylaşma, etkili iletişim kurabilme, meraklı olma, canlı/enerjik olma, girişken ve eyleme geçme eğiliminde olan bireyler olduklarına vurgu yapılmaktadır (Rogers, 1995; Ha ve Stoel, 2004; Sahin ve Thompson, 2006; Tariq, 2007). Elbette yenilikçi düşünceye sahip bireylerde bu özelliklerden bazıları doğuştan gelebileceği gibi çevrenin de etkisiyle bu özelliklerin körelebileceği ya da daha fazla geliştirilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla birçok bilgi, beceri ve tutumun eğitimle kazandırılma olasılığı dikkate alındığında, yenilikçi düşünmenin öğrencilere kazandırılmasının da olası olduğu söylenebilir. Bu konuda Dyer, Gregersen ve Christensen (2011) bireylerde yenilikçi düşünme için ilişkilendirme, sorgulama, gözlem, ağ oluşturma ve deneme boyutlarına vurgu yapmaktadır. Dyer ve diğerleri (2011) bu boyutlarda; *İlişkilendirme* için öğrencilerin disiplinler ve kavramlar arasında bağlantılar kurmasının, *Sorgulama* için öğretmenlerin daima öğrencilerin soru sormasını ve sorgulamasına yönelik arayış içerisinde olmasının, *Gözlem* için öğrencilerin uygulama yapan akranlarını, öğretmeni, misafir konuşmacıları ve farklı uzman kişileri izlemesinin, iş ve kavram örneklerini gözlemlemesinin (örneğin, videolar, eserler), *Ağ oluşturma* için öğrenciler, özellikle alanlardaki uzmanlardan ve liderlerden bilgi almaya, diğer öğrencilerle çalışmaya ve sınıf dışındakilerle işbirliği yapmaya teşvik edilmesinin, *Deneme* için ise öğrencilerin yeni fikirlerini denemesine, test etmesine, parçalara ayırıp yeniden oluşturmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Dolayısıyla eğitim ortamlarında yenilikçi düşünmenin geliştirilebileceği dikkate alındığında; araştırmaların hangi eğitim kademelerinde yürütülmüş olduğu da merak edilmektedir.

Alanyazında yenilikçilik konusunda yürütülen araştırmaların çoğunlukla öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim fakültesi dışındaki üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda yenilikçi düşünme eğilimi ile ilgili olarak en fazla öğretmen adayları üzerinde araştırmalar yürütüldüğü belirlenirken, bu araştırmaların nicel yolla mevcut durumu ortaya

koymaya yönelik olduğu belirlenmiştir (Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen, 2014; Azizah, Dafik ve Susanto, 2018; Deniz, 2016; Kartal, 2018; Kılıçer, 2011; Korucu ve Olpak, 2014; Özgür, 2013; Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz, 2014). Bunların yanısıra uygulamaya dönük araştırmalara da rastlamak mümkündür (Azizah vd., 2018; Wisetsat ve Nuangchalerm, 2019). Örneğin, Wisetsat ve Nuangchalerm (2019) öğretmen adaylarını üç gruba ayırarak (büyük grup, küçük grup ve bireysel öğrenme) gerçekleştirdikleri uygulamalı araştırmalarında (hedef belirleme, beyin fırtınası, inovasyon tasarımı, yansıtma, öğretim stratejileri ve değerlendirme) öğretmen adaylarının öğretimsel medya tasarımları (oyun hamuru, üç boyut karton tasarım, dijital medya, diyagram, elektronik kitap, slayt kartlar vb.) oluşturmalarını sağlamışlardır. Araştırma sonucunda sayıca büyük gruplarda yenilikçi düşünmenin daha olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, Azizah ve diğerleri (2018) araştırmalarında açık uçlu görevlerle gerçekleştirilen keşfe dayalı öğrenme sürecinin matematik öğretmen adaylarının yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin (Başaran ve Keleş, 2015; Bitan-Friedlander, Dreyfus ve Milgrom, 2004; Kılıç, 2015; Konokman, Yokuş ve Yelken, 2016; Yılmaz, 2018) ve öğretim elemanlarının yenilikçi düşünme eğilimlerinin incelendiği (Akgün, 2017) araştırmaları da görmek mümkündür. Örneğin; Bitan-Friedlander ve diğerleri (2004) beşinci ve altıncı sınıf fen bilimleri öğretmenleri (N=19) ile bir mentor eşliğinde iki yıl süren “yenilik” temalı hizmet içi eğitim gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda farklı öğretmenler yeniliği uygulama görevine yönelik farklı bireysel davranış kalıpları geliştirmişlerdir. Eğitimde bir öğretmenin yenilikçi bir uygulama yapmasında kişisel kaygılarının önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Konokman, Yokuş ve Yelken (2016) ise araştırmalarında yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçi düşünme eğilimlerinde olumlu yönde artışa yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Yenilikçilik konusunda eğitim alanı dışında farklı fakülte ve bölümlerdeki üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Fowlin, Amelink ve Scales, 2013; Ovbiagbonhia, Kollöffel ve Den-Brok, 2019; Tsang, 2019; Yani ve Oikawa, 2019). Örneğin bir araştırmada insan ürünü çevre (built environment) programına kayıtlı öğrencilerin kendilerine yönelik yenilikçi yetkinlik algıları incelenmiştir (Ovbiagbonhia, Kollöffel ve Den-Brok, 2019). Yani ve Oikawa (2019) ise araştırmalarında matematik eğitimi öğrencilerinin olasılık teorisi dersinde karakter eğitimi güçlendirerek yaratıcı ve yenilikçi düşünme eğilimlerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Tsang (2019) araştırmasında üniversitede öğrenim gören beşeri bilimler ve STEM öğrencilerinin yenilikçilik eğilimindeki farklılığı incelemiştir. Fowlin ve diğerleri (2013) ise araştırmalarında mühendislik öğrencileri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirerek, mühendislik öğrencilerinin yenilikçi düşüncenin geliştirilmesini kolaylaştıran temel faktörlerden biri olarak eğitim ortamını gördüklerini belirlemişlerdir.

Alanyazında, ilkökul ve ortaokul kademesinde yenilikçilik konusunda yürütülen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Gül, 2018; Holstein, 1972; Kavacık, Yelken ve Sürmeli, 2015; Rizk, Attia ve Al-Jundi, 2017). Örneğin Rizk, Attia ve Al-Jundi (2017) tarafından yürütülen araştırmada, matematik eğitiminde beşinci sınıfta üstbilişsel stratejilerin üstün yetenekli öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan Holstein (1972) ise araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerini iki gruba ayırarak; birinci gruptaki öğrencilerden, verilen uyarıları farklı araç ya da gereçlerle karşılaştırmaları istenmiştir, ikinci gruptaki öğrencilerden ise kendilerini başka araç ya da gereçlerin yerine koymaları (örneğin, kapı tokmağı) istenmiştir. Dört hafta süren araştırma sonucunda metafor kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin özgür ve yenilikçi yazı yazmayı ve konuşmayı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Julien, Chalmeau, Mainar ve Léna (2018) yenilikçi düşünme ile bağlantılı olarak yürütmüş oldukları araştırmalarında 8-12 yaş arasındaki çocukların üç yıllık bir deney boyunca disiplinlerarası bir bağlamda (İnsan-Çevre Gözlemevi) yaşadıkları alanın geleceğini nasıl hayal ettiklerini incelemiştir. Öğrencilerin geleceği düşünmesini

teşvik etmek için çizimler, senaryolar (2043'te iklim değişikliği konusunda tercih ettikleri gelecek ile muhtemel gelecek), rol oynama (senaryolara ilişkin rol oynama) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Fransa'da yenilikçi eğitim programları sayesinde öğrencilerin geleceği düşünme yetkinliklerinin ilkokuldan itibaren geliştirilebilmesinin mümkün olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan Kavacık, Yelken ve Sürmeli (2015) ise yenilikçi proje oluşturma sürecinin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına, akademik benliklerine, başarılarına, fenne yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Farklı bir araştırmada ise Cumhuriyetten günümüze ilkokul öğretim programları ve bu öğretim programlarının yenilikçilik üzerine etkisi incelenmiştir (Gül, 2018). Dikkat edildiğinde gerek ulusal gerekse de uluslararası alanyazında ortaokul düzeyinde yürütülen araştırmalarda öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini incelemeye yönelik bir tarama çalışmasına ya da herhangi bir yöntemin öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ortaokul düzeyinde nicel bir araştırmaya rastlanmamış olması yenilikçi düşünmeye yönelik ölçme araçlarının oldukça sınırlı sayıda olmasına bağlanabilir. Ülkemizde ortaokul öğrencileri dışında yenilikçilik konusunda geliştirilen ölçme araçlarında ise okul iklimine yönelik yenilikçi okul ölçeğine (Aslan ve Kesik, 2016) ve öğretmenlere yönelik Türkçe uyarlaması yapılan bireysel yenilikçilik ölçeğine (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) rastlanmıştır. Bu anlamda mevcut araştırmanın yürütülmesindeki temel gerekçe ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı ihtiyacını karşılamaktır. Araştırmanın ikinci gerekçesi ise ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik ile ilgili algılarını inceleyerek, geliştirilmesi amaçlanan ölçme aracının oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinin gelecek araştırmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında ortaokul düzeyinde yenilikçilik konusunda nicel ya da nitel olarak tasarlanmış bir araştırmaya rastlanmamış olması, mevcut araştırmanın karma yöntem olarak planlanmasının önünü açmıştır. Karma yöntem yaklaşımı ile incelenmek istenen yenilikçilik kavramının ve bu kavrama bağlı olarak ortaya çıkan yenilikçi düşünme eğiliminin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutu sayesinde ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algıları ortaya konmuş olacaktır. Diğer taraftan nicel boyut sayesinde ise nitel bulgulardan da yararlanılarak geliştirilmesi planlanan ölçme aracı sayesinde öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini belirlemek mümkün olacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algılarını belirlemek, bu algılara bağlı olarak bir ölçme aracı geliştirmek, geliştirilen ölçme aracından yararlanarak yenilikçi düşünme eğilimlerini belirlemektedir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri: 1) Ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algıları nelerdir? 2) Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme konusundaki eğilimlerini incelemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının yapısı nasıl olmalıdır? 3) Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ne düzeydedir? Ve bu eğilimler cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma karma yöntem araştırma yaklaşımlarından biri olan keşfedici ardışık desene göre tasarlanmıştır. Keşfedici ardışık desenin temel amacı ilk olarak problemi nitel yolla keşfetmek, daha sonra nitel bulgulardan yararlanılarak veri toplama aracı geliştirilmek ve son olarak nicel veri toplama aracı bulgularına bağlı olarak çıkarımda bulunmaktır (Creswell, 2015; Tashakkori ve Teddlie, 2010).

Keşfedici ardışık desen adından da anlaşılacağı gibi yeni ve güncel bir konu üzerinde alana ilk girişin yapıldığı ya da ilgili konu ya da kavrama ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmek istendiği durumlarda uygun bir karma yöntem araştırması olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2015). Özetle, bu araştırmada ilk olarak nitel verilerle ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” kavramına ilişkin algıları ortaya konmuştur. Belirlenen algılara ve teorik bilgilere (Dyer vd., 2011; Wheeler, 1998) bağlı olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan madde havuzuna bağlı olarak ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise geçerli ve güvenilir bir yapıya ulaşan ölçme aracı sayesinde öğrencilerin yenilikçi düşünmeye ilişkin genel eğilimleri belirlenmiştir. Araştırma sürecini yansıtan akış diyagramı Şekil.1’de verilmiştir (Creswell, 2015).



Şekil 1. Keşfedici ardışık desen akış diyagramı

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri 2017-2019 yılları arasında, Doğu Akdeniz bölgesindeki bir ilde elde edilmiştir. Çalışma grubu toplam 1300 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 109’u nitel verileri toplamak için, 1191’i ise nicel verileri toplamak için araştırmaya dahil edilmiştir.

Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubu. Araştırmanın nitel boyutu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 5-8. sınıf öğrencileri dahil edildiğinden dolayı, nitel veriler açısından her sınıf düzeyinden öğrenciye ulaşmak için iki okulda; birinci tabaka olarak sınıf düzeyleri (beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar) ikinci tabaka olarak cinsiyet (kız ve erkek) dikkate alınmıştır. Daha sonra bu tabakalardan gerek sınıf düzeyi gerek cinsiyet açısından bir birine yakın sayıda gönüllü ve istekli öğrenciler nitel veriler için araştırmaya dahil edilmiştir. Böylelikle nitel veriler 109 öğrenciye “yenilikçi olma” temalı yazdırılan kompozisyonlar, bu öğrencilerden 87’ sine uygulanan açık uçlu anket formları ve bu öğrencilerden gönüllü ve istekli olan beş öğrenci (3 kız, 2 erkek) ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Nitel Verilerin Elde Edildiği Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Sınıf Düzeyi	Beşinci Sınıf	12	15	27
	Altıncı Sınıf	13	13	26
	Yedinci Sınıf	12	15	27
	Sekizinci Sınıf	12	17	29
	Toplam	49	60	109

Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubu: Ölçek geliştirme çalışmalarında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için örneklemin madde sayısının beş katı olması (Hair-JR, Black, Babin ve Anderson, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise katılımcı sayısının en az 400 olması yeterli kabul edilmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Dolayısıyla gerek AFA'ya (N=438) gerekse de DFA'ya dahil edilen (N=753) katılımcı sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Creswell ve Clark (2017) keşfedici ardışık desende, nitel verilerden sonra elde edilecek nicel verilerin farklı ve daha büyük bir örneklemden elde edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel verileri evreni (Doğu Akdeniz bölgesindeki bir il) temsil ettiği varsayılan ve rastgele seçilen dokuz farklı ortaokuldan elde edilmiştir. Bu kapsamda geliştirilmesi planlanan ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için gerçekleştirilecek AFA işlemleri 438 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Daha sonra AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini sınamak amacıyla benzer özelliklere sahip farklı bir örneklem üzerinde 753 katılımcıdan elde edilen veriler ile DFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin analiz türlerine göre demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Nitel Verilerin Elde Edildiği Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Analiz Türü	Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
AFA	Beşinci Sınıf	10	53	438
	Altıncı Sınıf	71	142	
	Yedinci Sınıf	30	52	
	Sekizinci Sınıf	29	51	
DFA	Beşinci Sınıf	107	117	753
	Altıncı Sınıf	116	145	
	Yedinci Sınıf	95	66	
	Sekizinci Sınıf	62	45	
Genel Toplam		520	671	1191

Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı. Creswell (2015) alanyazında yeni konu ve kavramlara yönelik ölçme aracının olmadığı durumlarda alana girişte öncelikle nitel yollarla katılımcı görüşlerine başvurmanın faydalı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın nitel verileri 109 öğrenciye “yenilikçi olma” temalı yazdırılan kompozisyonlar (Bk. Ek-2), bu öğrencilerin 87'si tarafından doldurulan açık uçlu anket formları (Bk. Ek-3), ve beş öğrenciyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler (Bk. Ek-

4) ile elde edilmiştir. Yenilikçi düşünme ile ilgili açık uçlu anket formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular iki fen bilimleri öğretmeni, üç fen eğitimcisi ve bir ölçme değerlendirme olmak üzere altı farklı uzman tarafından incelenmiştir. Altı uzmanın görüş ve önerilerine bağlı olarak soruların ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygunluğu ve öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği incelenerek sorular tekrar yapılandırılmıştır. Bunların yanında her sınıf düzeyinde biri kız diğeri erkek toplam sekiz öğrenci tarafından açık uçlu anket formu ve görüşme soruları anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir.

Nitel verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik. Creswell (2015) ölçme aracı geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturma yollarından birinin de nitel veriler elde etmek olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda ortaokul öğrencilerinin “yenilikçilik” ve “yenilikçi düşünme” hakkındaki görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu yolla çalışma grubu için hazırlanacak madde havuzunun daha anlaşılabilir olacağına karar verilmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar, doldurulan açık uçlu anket formları ve gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtları satır satır okunarak oluşturulan kodlar ile madde havuzu hazırlanmıştır. Aslında madde havuzunda yer alan her bir madde öğrenci ifadelerinden yola çıkarak oluşturulan kodları temsil etmektedir. Nitel veri analizi sürecinde ilk okuma işlemi yapılarak gerçekleştirilen analiz işlemlerinde 51 kod oluşturulmuştur. Sonra daha dikkatli ve titiz bir şekilde okumalar gerçekleştirilerek analiz işlemlerinde kod sayısı 100’e çıkmıştır. Daha sonra kategorileştirme süreci başlamıştır. Kategorileştirme sürecinde ortaya çıkan kodlar anlamsal olarak kümelerle ayrılmıştır. Kategorileri temsil eden her bir kümeye isim verilmiştir. Bu şekilde kategorileştirme süreci sonunda tüm kodlar yedi kategori (Kategori 1: *Yeniliğe açık olma*, Kategori 2: *Yenilikçi grup liderliği*, Kategori 3: *Yenilikçi problem çözme*, Kategori 4: *Yenilikçi öz-yeterlik*, Kategori 5: *Yenilikçi risk alma*, Kategori 6: *Bireysel yenilikçilik*, Kategori 7: *Yenilikçi azim*) altında toplanmıştır. Araştırmada geçerlik için katılımcılardan beş öğrenciye anlatmak istedikleri ile veri analizi sonucu ortaya çıkan bulgu ve yorumların benzer anlamları içerip içermedikleri kontrol ettirilerek üye kontrolü gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında nitel veriler için kompozisyon, açık uçlu anket formu ve gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sayesinde öğrencilerle geçirilen zaman artırılarak öğrencilerin bakış açıları derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Diğer taraftan geçerlik için ham veriler ile analiz sonucu ortaya çıkan kodların uyumunu kontrol etmek için yazarlar dışında nitel araştırma uzmanı bir akademisyenden akran sorgulaması yapması istenmiştir. Güvenirlik için araştırmacı yazarlardan biri ve yazarlar dışında farklı bir uzman tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış %85 uyuma düzeyi elde edilmiştir. Bu anlamda kodlamalarda % 80 uyuma sağlanması yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu şekilde toplamda 100 koda ulaşılan verilerde, veri- kod uyumsuzluğu yaşanan 15 kod için araştırmacı yazarlar ve diğer uzman birlikte hem fikir olunan kodlamalar üzerinde uzlaşmışlardır (Creswell, 2013).

Nitel veri toplama aracı madde havuzu oluşturma süreci. Madde havuzu oluşturma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada açık uçlu anket formu, “yenilikçilik” kavramı üzerine yazdırılan kompozisyonlar ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ortaya çıkan kodlar dikkate alınmıştır. İkinci aşamada ise “yenilikçilik” ve “yenilikçi düşünme” konularındaki alanyazın dikkate alınmıştır. Ancak ikinci boyutta teorik olarak sınırlı sayıda araştırmanın yürütülmüş olması (Dyer vd., 2011; Wheeler, 1998) ve ortaokul düzeyinde yenilikçi düşünme ölçeğine rastlanmamasından dolayı madde havuzu oluşturma sürecinde büyük ölçüde nitel yolla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Nitel veriler ve kısıtlı sayıda araştırmanın yer aldığı alanyazından yararlanılarak oluşturulan ilk taslak formda 100 madde yer almaktadır. Taslak formun derecelendirilmesinde en ideal kategori sayısı beş (Erkuş, 2003) olmasından dolayı beşli Likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Karasızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum) olmasına karar verilmiştir. 100 maddelik ilk taslak form beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan oluşan 55 öğrenciye okutulmuş ve anlamakta

zorlandıkları kavramları ve maddeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir kısmı temkin, kaygı, motive, tasarı ve özveri kavramlarını anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu maddelerin yer aldığı 25 madde taslak ölçme aracı havuzundan çıkarılmıştır. Daha sonra 75 madde içeren taslak form fen eğitimi alanında uzman bir akademisyen, iki fen bilimleri öğretmeninin ve bir de Türkçe öğretmeninin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Bu dört uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda altı madde taslak formdan çıkarılmıştır. Son hali 69 maddeden oluşan taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Nicel verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik. Ölçme aracının yapı geçerliği sürecinde faktör yapısını oluşturmak için AFA ve temel bileşenler analizinden, oluşan faktör yapısını doğrulamak için ise DFA'dan yararlanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ve madde ile toplam puan arasındaki Person korelasyon katsayıları dikkate alınarak sağlanmıştır. AFA analizlerinde faktör ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini DFA ile sınamak için; Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, X^2), x^2/sd , Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Standardize Edilmiş Ortalama Hatalarının Karekökü (SRMR), Normlanmış Uyum İndeksi (NFI), Normlanmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Parsimony Uyum İyiliği İndeksi (PGFI), Parsimony Normalleştirilmiş Uyum İyiliği İndeksi (PNFI) ve Artırımlı Uyum İyiliği İndeksi (IFI) gibi indeksler dikkate alınmıştır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra DFA'ya dahil edilen 753 öğrencinin yenilikçi düşünme eğilimi düzeylerini belirlemek için Alamolhodaei (1996) tarafından kullanılan ve önerilen formül dikkate alınmıştır. Bu formülde öğrencilerin genel ortalamalarına standart sapma değerinin $\frac{1}{4}$ eklenerek elde edilen değerden büyük olanlar yüksek eğilim, genel ortalamadan standart sapma değerinin $\frac{1}{4}$ çıkarılarak elde edilen değerden küçük olan değerler düşük eğilim ve bu iki değer arasında kalan değerler orta düzey eğilim olarak belirlenmiştir. Daha sonra 753 öğrencinin yenilikçi düşünme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için bağımlı değişkene (yenilikçi düşünme) ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler almasından dolayı parametrik bir test olan üç yol (three way) ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir (George ve Mallery, 2016). Üç yol ANOVA sayesinde üç bağımsız değişken aynı anda analize dahil edilerek Tip I hatanın önüne geçilmiştir.

Araştırma etiği. Araştırma verileri toplanmaya başlanmadan önce ilgi resmi kurumlardan gerekli onay yazısı alınmıştır. Ayrıca ilgili okullarda veri toplama sürecinde gerek okul yöneticilerine ve öğretmenlere gerekse de öğrencilere verilerin ne amaçla toplandığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Öğrencilere istedikleri zaman araştırma sürecini sonlandırabilecekleri hatırlatılmıştır. Nitel ya da nicel veri toplama araçlarından herhangi birini doldurmaya ya da yazmaya istekli olmayan öğrencilerden veri elde edilmemiştir. Ayrıca katılımcıların kimliğini ifşa edecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bunların yanında araştırmanın uygulamalı bir çalışma olmaması dolayısıyla katılımcıları fiziksel ya da psikolojik olarak olumsuz etkileyecek bir boyutu bulunmamaktadır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmamanın bu bölümünde bulgular üç boyutta ele alınmıştır. İlk olarak nitel verilerden elde edilen bulgular verilmiştir. Daha sonra nitel verilere bağlı olarak geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak ise ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerine ilişkin betimsel ve yorumlayıcı istatistiklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada nitel verilerin tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda oluşturulan Kategoriler: Kategori 1: *Yeniliğe açık olma*, Kategori 2: *Yenilikçi grup liderliği*, Kategori 3: *Yenilikçi problem çözme*, Kategori 4: *Yenilikçi öz-yeterlik*, Kategori 5: *Yenilikçi risk alma*, Kategori 6: *Bireysel yenilikçilik*, Kategori 7: *Yenilikçi azim* şeklindedir. Bu kategoriler altında yer alan kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Nitel Verilerden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

	Kategori 1: Yeniliğe Açık Olma	Kategori 4: Yenilikçi Öz-yeterlik
	1.Yeni bir şeyler üretmeyi severim.	4.Hayal gücüne ve hayal kurma yeteneğime güvenirim.
	3.Yeni şeyler ürettiğim zaman yenilikçi bir birey olacağımı düşünürüm.	9.Yenilik yapabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahibim.
	8.Yeni bir ürün yaratmak veya mevcut bir üründe önemli bir değişiklik yapmaktan hoşlanırım.	17.İnsanlar ortaya attığım fikri beğenmemiş olsalar bile sonuna kadar fikrimi savunurum.
	11.Yeni ve faydalı fikirler üretmekten hoşlanırım.	20.Yeni bir ürün tasarlamak için yeterli hayal gücüne sahibim.
	14.Yeni bilgi üretmek ve bir şeyi ilk defa yapmak bana mutluluk verir.	26.Yaptığım bir çalışma ile sabırla sonuna kadar uğraşırım.
	19.İnsanlara faydalı olmak için yeni ürünler geliştirmek isterim.	34.Başkalarının yapamadığı bir işi yapmak beni motive eder.
	22.Bir şeyi yapmanın yeni ve farklı yollarını ararım.	36.Yeni bir ürün, tasarım gerçekleştirmek için yeterli güç ve enerjiye sahibim.
Kodlamalar	25.Araştırma yapmak ve yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder.	37.Başladığım bir işi yarım bırakmak beni rahatsız etmez.
	28.Farklı, değişik, yeni fikirler geliştirmek ve bunları uygulamak bana heyecan verir.	43.Büyüklerimin desteğini almadan yeni bir ürün tasarımı gerçekleştirebilirim.
	47.Yenilik yapmanın hayatı olumlu yönde değiştireceğine inanırım.	49.Özgün bir çalışma yapmak için gerekli özveriye sahibim.
	58.Geniş düşünmeyi severim.	54.Yaptığım bir çalışmada pes etmeden sonuna kadar çalışırım.
	59.Yeniliklere açık bir insanım.	63.Karşılaştığım durumlarda akla uyan, mantıklı fikirler çıkarabilirim.
	60.Eskiye alışmak yerine yeni ve farklı ürünler tasarlamak gerektiğini düşünürüm.	64.Yenilikçi ve yeniliğe açık bir insan olduğumu düşünürüm.
	61.Yenilikçi düşünce ve fikirlerle insanlar için faydalı olabilirim.	65.Daha önce hiç kimsenin bilmediği bir şeyi ortaya koymak beni motive eder.
	62.Yeni ve farklı fikirler üretmekten hoşlanırım.	72.İnsanların hayatına katkı sağlamak için yeni bir ürün tasarlayabilirim.
	71 Her yeniliğe kolayca alışabilirim.	79.Yeni bir ürün tasarım gerçekleştirebilmem için bu konuda eğitim almam gerektiğine inanırım.
	84.Yeni fikirler geliştirmeyi severim.	81.Yeni bir ürün tasarımı yapabilmem için

	85.Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüphe ile yaklaşırım.		büyümem gerekir.
	88.Etrafımdaki olayları birçok farklı yönüyle değerlendiririm.		82.Her durumda kendime güvenirim.
	91.Eskiye geliştirerek yeni ürünler yaratabilirim.		83.Derslerde araştırmaya yönelik yeni yöntem ve teknikler bizlere aktarılmadığı için ürün tasarımı yapamayabilirim.
	94.Eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirmek beni mutlu eder.		93.Yenilik yaratabilme yeteneğime güvenirim.
	31.Hayal gücümü kullanmamı gerektiren derslere ilgi duyarım.		96.Yeni bir şeyler yaratarak onu başarılı bir biçimde sunabilirim.
	89.Çevremdeki insanların çoğunluğunun kabul ettiği şeyleri sorgulamadan kabul ederim.		35.Çok fazla düşünmeden yaratıcı fikirler ortaya çıkarabilirim.
	57.Bir konu üzerinde her açıdan bakmayı ve incelemeyi seçerim.		52.Sadece bilim insanların yenilikçi tasarımlar yapabileceğini düşünürüm.
	10.Yaratıcı düşünmekten hoşlanırım.		53.Yenilik yapan kişilerin daha zeki ve akıllı olduğunu düşünürüm.
	29.Derslerimin birçok farklı yaratıcı faaliyet ve etkinlik içermesini isterim.		Kategori 5: Yenilikçi Risk Alma
	39.Yalnızca sırada oturmak yerine farklı etkinlikler yapmayı isterim.		5.Risk almaktan hoşlanırım.
	Kategori 2: Yenilikçi Grup liderliği		
	2.Arkadaş grubum içerisinde kendimi lider olarak görürüm.		38.Okulda iyi notlar almamı engelleyebilecek bir etkinlik için risk almam.
	23.Arkadaş grubumda aktif ve etkili bir bireyim.		97.Yenilik konusunda risk alabilirim.
	32.Grup çalışmalarında liderlik rolünü üstlenirim.		98.Yeniliğe karşı temkinli yaklaşırım.
	42.Arkadaşlarımla beni kendi fikirlerimin doğru olduğuna ikna etmeleri kolaydır.		
	33.Grup halinde çalışırken arkadaşlarım benim düşüncelerim doğrultusunda hareket eder.		99.Yeni bir durumla karşılaştığımda önce diğer bireylerin denemesini beklerim.
	48.Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.		13.Düşündüğüm fikirleri uygulamaktan zevk alırım.
	78.Yenilikçi projeler üretmek üzere farklı arkadaşlarla bir araya gelmem gerektiğinde kaygılanırım.		Kategori 6: Bireysel Yenilikçilik
	95.Arkadaşlarım problemlerini çözmek için bana ihtiyaç duyar.		7.Çalışma yaparken bağımsız olmayı tercih ederim.
	Kategori 3: Yenilikçi Problem Çözme		
	6.Problem çözmekten zevk alırım.		30.Kendim bir şeyler tasarlayıp uyguladığımda mutlu olurum.
	12.Bir sorunun çözümü için uğraşmak beni rahatsız etmez.		44.Arkadaşlarımdan farklı düşünmek beni kaygılandırır.
	15.Sorun yaşanan bir konuya çözüm bulmak için uğraşırım.		66.Yenilikçi olabilmek için yeni düşünmek gerektiğine inanırım.
	18.Aynı şeyi birçok farklı yoldan yapmayı denerim.		67.Yenilikçi olabilmek için araştırma yapmam gerektiğine inanırım.
	24.Belirsizlik ve çözülmemiş problemler beni motive eder.		68.Yenilikçi olabilmek için çok çalışmam gerektiğine inanırım.
	27.İnsanların problemlerine çözüm bulmaktan hoşlanırım.		80.Hızlı bir şekilde düşünür ve pratik kararlar alırım.
	40.Bir problemi çözmek için farklı farklı çözüm yolları denerim.		86.Aldığım kararları kolaylıkla değiştiririm.
	45.Ele aldığım bir sorunu çözüncüye kadar uğraşırım.		87.Hızlı ve doğru kararlar verdiğimi düşünürüm.
	46.Bir gereksinim veya sorun algıladığım zaman çözüm üretmeye çalışırım.		90.Her yeniliğe kolayca uyabilirim.
			100.Değişime hemen uyum sağlarım.
			41.Sorumluluk almaktan kaçınmam.
			50.Düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak beni motive eder.
			16.Düşüncelerimle ürettiğim çözümleri rahatlıkla uygulayabilirim.

		Kategori 7: Yenilikçi Azim
56. Bir problemi çözememek beni yıldırmak yerine daha çok motive eder.		21. Yaptığım bir tasarımın işe yaradığını görene kadar o tasarımı gerçekleştirmekte isteksiz olurum.
73. Yeni ve denenmemiş durumlarla baş edebilirim.		51. Sabırlı ve azimli bir insan olduğumu düşünürüm.
75. Hakkında çok şey bilmediğim alanlara doğru yönlendiren problemler daha çok ilgimi çeker.		55. Anlamadığım bir konu üzerinde pek fazla düşünmem.
76. Yeni çalışma yöntem, araç ve teknikleri ararım.		70. Sabırlı bir insanım.
92. Bir problemi çözebilmek için farklı farklı çözüm yolları denerim.	Kodlamalar	74. Çok fazla engelle ya da problemle karşılaşsam dahi vazgeçmem.
46. Bir gereksinim veya sorun algıladığım zaman çözüm üretmeye çalışırım.		77. Yaptığım bir işte başarılı olmayacağımı bilsem dahi sonuna kadar uğraşırım.

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde ilk olarak 438 öğrenciye uygulanan 69 maddeden oluşan taslak formda, verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile hesaplanmış ve bu değer 0.93 olduğu bulunmuştur. Değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermedikleri ise Bartlett testi ile hesaplanmış ve bu değer $\chi^2 = 13469.38$ olarak bulunmuştur ($p = 0.000$). Bu değerler verilerin AFA'ya uygun olduğunu göstermektedir (Bryman ve Cramer, 2001; Field, 2005; Singh, 2007). Bunun yanında her bir maddeye ilişkin köşegenlerde yer alan Anti-İmaje (r) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin 0.97-0.75 arasında olduğu belirlenmiştir. Anti-İmaje (r) değerlerinin 0.50 büyük olması maddelerin faktör analizi için yeterli örnekleme sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2005).

Madde ayıklama süreci: Madde ayıklama sürecinde maddelere ilişkin Madde Toplam Korelasyon (MTK) değerleri, faktör yük değerleri ve maddelerin binişik olup olmama durumları dikkate alınmıştır.

MTK değerleri. İlk olarak maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla MTK değerleri incelenmiştir. MTK değerlerinin +0.25'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Alpar, 2011). Bu kapsamda taslak form için madde toplam korelasyon değeri .25'in altında olan 14 madde sırayla (y29, y69, y64, y38, y50, y60, y61, y41, y2, y57, y62, y58, y39, y55) ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu işlemler her bir madde çıkarıldıktan sonra analiz işlemleri tekrarlanarak gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının son haline ilişkin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçme Aracında Yer Alan Maddelere İlişkin MTK Değerleri

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		Faktör 5	
Madde No	MTK*	Madde No	MTK*	Madde No	MTK*	Madde No	MTK*	Madde No	MTK*
y47	.51	y6	.43	y14	.48	y52	.53	y25	.32
y49	.53	y4	.57	y9	.52	y53	.54	y24	.26
y46	.58	y7	.58	y17	.62	y54	.57	y37	.29
y48	.54	y8	.62	y15	.60				
y26	.48	y5	.57	y3	.52				
y23	.49	y1	.61						
y22	.57								
y44	.54								

MTK*: Madde Toplam Korelasyon

Tablo 4'te verilen değerler incelendiğinde MTK değerlerinin Faktör 1 için 0.48 ve 0.58 arasında, Faktör 2 için 0.43 ve 0.61 arasında, Faktör 3 için 0.48 ve 0.62 arasında, Faktör 4 için 0.53 ve 0.57 arasında ve son olarak Faktör 5 için 0.26 ve 0.32 arasında değerler aldığı belirlenmiştir.

Faktör yükü. Büyüköztürk (2019) faktör yük değerlerine ilişkin olarak sınır değerini .30 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada Faktör yük değerleri 0.30'un altında olan 10 madde (y67, y68, y13, y43, y34, y18, y10, y63, y40, y42) sırayla analizler tekrar edilerek ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçme aracının son haline ilişkin faktör yük değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ölçme Aracında Yer Alan Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		Faktör 5	
Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
y47	.79	y6	.78	y14	.83	y52	.76	y25	.77
y49	.75	y4	.76	y9	.82	y53	.67	y24	.76
y46	.67	y7	.68	y17	.62	y54	.65	y37	.69
y48	.65	y8	.64	y15	.61				
y26	.60	y5	.62	y3	.53				
y23	.45	y1	.62						
y22	.45								
y44	.39								

Tablo 5'te verilen değerler incelendiğinde faktör yük değerlerinin Faktör 1 için 0.30 ve 0.79 arasında, Faktör 2 için 0.62 ve 0.78 arasında, Faktör 3 için 0.53 ve 0.83 arasında, Faktör 4 için 0.65 ve 0.76 arasında ve son olarak Faktör 5 için 0.69 ve 0.77 arasında değerler aldığı belirlenmiştir.

Binişik olma. MTK değerlerine ve faktör yük değerleri dikkate alınarak madde çıkarma işlemi gerçekleştirildikten sonra maddelerin farklı faktörler altındaki faktör yük değerleri dikkate alınarak binişik olup olmama durumları incelenmiştir. Binişik olma bir maddenin birden fazla faktör altında 0.32'den büyük faktör yük değeri göstermesi ve yüksek faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.1'den küçük olması anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu tür maddeler birden fazla faktörün açıklayıcısı olarak ortaya çıktığından dolayı faktörleştirme işlemini zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada binişik olduğu anlaşılan 20 madde analiz işlemleri tekrarlanmak suretiyle sırasıyla (y19, y31, y35, y65, y30, y56, y32, y28, y51, y20, y45, y16, y11, y12, y21, y36, y66, y27, y59, y33) ölçme aracından çıkarılmıştır. Madde çıkarma işlemi sonrasında faktör yapısı ve sayısı belirginleşen ölçme aracının son haline ilişkin AFA bulguları aşağıda verilmiştir.

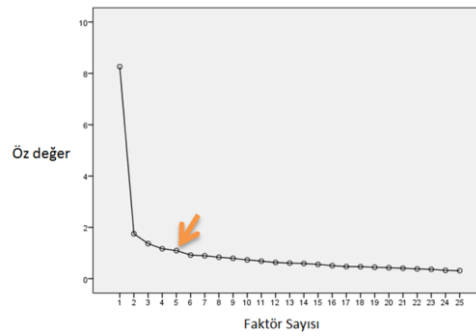
Faktör sayısına karar verme: Faktör sayısına karar verirken öz değer, açıklanan varyans oranı ve çizgi grafiği ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Öz değer. Faktör sayısına karar verirken öncelikle öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2019). 25 maddelik ölçme aracı için faktörlere ilişkin öz değerler; birinci faktör için 8.26, ikinci faktör için 1.75, üçüncü faktör için 1.37, dördüncü faktör için 1.17 ve beşinci faktör için 1.10 bulunmuştur. Diğer bileşenlere ilişkin öz değerlerin 1'den küçük olduğu belirlenmiştir.

Açıklanan varyans oranı. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az %50 olması kabul edilebilir görülmektedir (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits ve Esquivel, 2013). Bu çalışmada varyans oranları; birinci faktör için %33.04, ikinci faktör için %7.00, üçüncü faktör

için %5.47, dördüncü faktör için %4.67, beşinci faktör için %4.37 ve ölçeğin tamamına ilişkin toplam varyans ise %54.55 olarak belirlenmiştir.

Çizgi grafiği. Çizgi grafiğinde yatay eksen bileşen sayılarını ve dikey eksen ise öz değer büyüklüklerini temsil etmektedir. Faktör sayısına karar verme sürecinde çizgi grafiğinde ani bir düşüşün olduğu kavşaklar dikkate alınmaktadır (Thompson, 2004). Şekil 2’de verilen çizgi grafiği incelendiğinde ani düşüşün olduğu son kavşağın beşinci faktör olduğu görülebilir.



Şekil 2. Faktörlere ilişkin çizgi grafiği

Faktör döndürme: Araştırmada faktör sayısına karar verdikten sonra hem dik döndürme (varimax) hem de eğik döndürme (promax) teknikleri kullanılarak döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Her iki döndürme işlemi sonucunda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Faktörler arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olması döndürme tekniği olarak eğik döndürmenin daha uygun olduğuna işaret etmiştir (Tablo 6). Ölçme aracının son hali olan beş faktörlü yapı için, eğik döndürme teknikleri arasında yaygın olarak kullanılan Promax tekniği tercih edilmiştir (Thompson, 2004).

Tablo 6.

Faktörler Arasındaki Basit Korelasyon Değerlerine İlişkin Bulgular

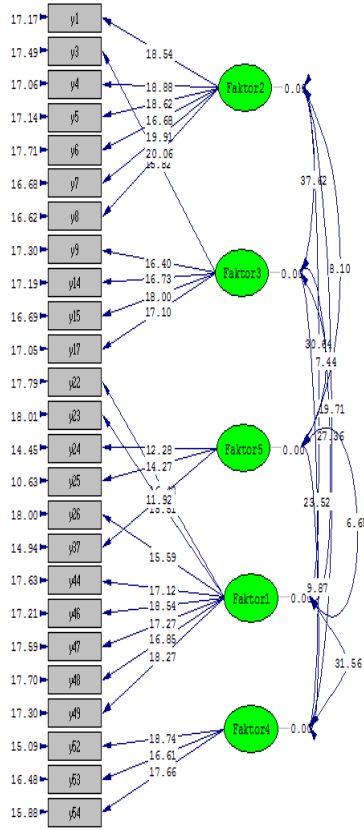
Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktör 1	1	.64*	.61*	.58*	.29*
Faktör 2	.64*	1	.62*	.54*	.22*
Faktör 3	.61*	.62*	1	.53*	.28*
Faktör 4	.58*	.54*	.53*	1	.26*
Faktör 5	.29*	.22*	.28*	.26*	1

$p < .01$

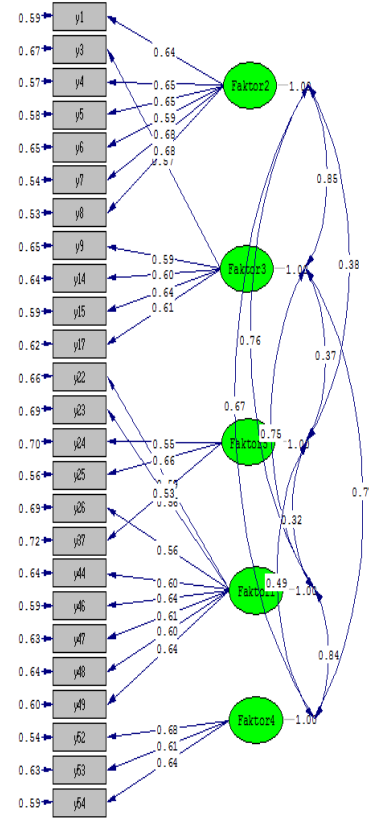
Ölçme aracı yer alan faktörlerin biriyle ilişkisinin anlamlı ve olumlu yönde olması, faktörler arasında ilişki olduğunu ve aynı yapıyı ölçmede kullanılabileceklerini göstermektedir.

Doğrulatory Faktör Analizi

AFA ile ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak için 753 katılımcıdan oluşan farklı bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen DFA işlemleri sonucunda ölçme aracının faktör yapısına ilişkin model örüntüleri ve değerleri Şekil 3 ve Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 3. T değerleri



Şekil 4. Standartlaştırılmış çözümler

Şekil 3'te görüldüğü gibi DFA işlemleri gerçekleştirildikten sonra, ilk olarak t değerlerinin manidarlık düzeyleri incelenmiş, bu değerlerin 2.56 aştığı ve 0.01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Daha sonra Şekil 4'te verilen standartlaştırılmış çözümlere bakılarak hata varyansları kontrol edilmiştir. Standartlaştırılmış çözüm diyagramında faktör yüklerinin 0.55 ile 0.68 arasında, hata varyans değerlerinin ise 0.53 ile 0.70 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla hata varyansı 1'e yakın olan yüksek bir değişkene rastlanmamıştır (Çokluk vd., 2010). Diğer taraftan uyum indekslerine bakıldığında, χ^2/sd oranının 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Kline, 2005). Bu anlamda araştırmada bu değer χ^2 (753.49) / sd (265) oranı 2.84 bulunmuştur. Steiger (1990) RMSEA değerinin üst sınırını 0.07 olarak belirtmekte olup, araştırmada bu değer 0.050 olarak hesaplanmıştır. GFI ve AGFI için 0.90 ve daha büyük değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Miles ve Shevlin, 1998). Bu araştırmada GFI değeri 0.93 ve AGFI değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. SRMR için iyi uyum gösteren modellerde 0.05 küçük değerlerin elde edildiği belirtilmektedir (Byrne, 1998; Diamantopoulos ve Siguaw, 2000). Bu araştırmada SRMR değeri 0.042 olarak hesaplanmıştır. NFI ve NNFI değerlerinin iyi uyum göstergesi olarak 0.95'e eşit veya daha büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu araştırmada NFI değeri 0.96 ve NNFI değeri ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. CFI değerine ilişkin olarak 0.95'e eşit veya daha büyük değerlerin iyi uyum göstergesi olduğu belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu araştırmada CFI değeri 0.98 olarak hesaplanmıştır. Hooper ve diğerleri (2008) bazı araştırmalarda bahsedilmeyen PGFI ve PNFI değerlerinin kesim

noktası verilmeden yazılması gerektiğini önermiştir. Diğer taraftan Jöreskog ve Sorbom (1989) ise PGFI ve PNFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değiştiğini ve 0.70'in üzerindeki değerlerin model için iyi uyuma işaret ettiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada PGFI değeri 0.75 ve PNFI değeri ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan IFI değerinin 1'e yakın olması iyi uyuma işaret etmektedir (Mulaik, James, Alstine, Bennett, Lind ve Stilwell, 1989). Bu araştırmada IFI değeri 0.98 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin AFA sonucunda belirlenen 25 maddelik beş faktörlü yapıyı uyumlu olarak doğruladığı belirlenmiştir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçme aracının güvenirlğini incelemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde ile toplam puan arasındaki Person korelasyon katsayıları dikkate alınmıştır. AFA ve tüm çalışma grubunun dahil edildiği verilere göre iç tutarlılık katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Ölçme Aracına Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Değişkenler	İç Tutarlılık Katsayıları (Cronbach's alpha)
AFA işlemlerine Dahil Edilen Çalışma Grubu (N=438)	
Ölçeğin Geneli	0.91
Faktör 1	0.82
Faktör 2	0.83
Faktör 3	0.78
Faktör 4	0.73
Faktör 5	0.66
Tüm Çalışma Grubu (N=1191)	
Ölçeğin Geneli	0.91
Faktör 1	0.81
Faktör 2	0.82
Faktör 3	0.76
Faktör 4	0.70
Faktör 5	0.62

Tablo 7 incelendiğinde ölçme aracının geneline ilişkin Cronbach güvenirlilik katsayıları gerek AFA örnekleme gerekse de tüm örnekleme için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Faktör düzeyinde ise AFA örnekleme için faktörlerin Cronbach alfa güvenirlilik katsayılarının 0.66 ile 0.82, tüm örnekleme için ise 0.62 ile 0.81 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu anlamda Aplar (2011) ise 0.80 ile 1.00 arasında Cronbach alfa değerlerine sahip ölçme araçlarının yüksek güvenirlğe sahip olduğunu, 0.60 ile 0.79 arasında değerlerin ise oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla geliştirilen ölçme aracının gerek bütüncül gerekse de faktör düzeyinde değerlendirmeler yapmak için güvenilir olduğu söylenebilir. Diğer taraftan güvenirlilik için madde ile toplam puan arasında korelasyona bakılarak iç tutarlılık güçlendirilmiştir (Cronk, 2008). Tablo 8'de madde ve toplam puanlar arasındaki Person korelasyon katsayıları verilmiştir. Madde ve toplam puanlar arasındaki Person korelasyon katsayılarının 0.30'dan büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Cronk, 2008). Dolayısıyla mevcut araştırmada madde ve toplam puan arasında 0.30'dan küçük Person korelasyon katsayısına rastlanmamıştır (Tablo 8).

Tablo 8.

Madde ve Toplam Puanlar Arasındaki Person Korelasyon Katsayıları

Madde ve Toplam Puanlar arasındaki Korelasyon Katsayıları													
Madde													
Toplam	y1	y3	y4	y5	y6	y7	y8	y9	y14	y15	y17	y22	y23
	.62**	.55**	.59**	.60**	.55**	.64**	.65**	.57**	.55**	.63**	.61**	.60**	.55**
Madde													
Toplam	y24	y25	y26	y37	y44	y46	y47	y48	y49	y52	y53	y54	
	.34**	.35**	.56**	.37**	.58**	.60**	.56**	.567**	.59**	.60**	.56**	.60**	

$p < 0.01$

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Son hali beş faktörlü bir yapıda olan ölçme aracında faktörlerin isimlendirilmesi için faktör altında toplanan maddelerin genel anlamda hangi özellikleri ölçmeye yönelik ifadelerden oluştuğuna dikkat edilmiştir. Bu anlamda sekiz maddeden oluşan Faktör 1 için “Yenilikçi Öz Yeterlik”, altı maddeden oluşan Faktör 2 için “Yeniliğe Açık Olma”, beş maddeden oluşan Faktör 3 için “Yenilikçi Problem Çözme”, üç maddeden oluşan Faktör 4 için “Yenilikçi Azim” ve son olarak üç maddeden oluşan Faktör 5 için “Yenilikçi Grup Liderliği” adlandırmalarının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Betimleyici ve Yorumlayıcı İstatistiksel Bulgular

Araştırma kapsamında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra DFA sürecine dahil edilen (N=753) öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimi düzeyleri ve yenilikçi düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermeme durumları incelenmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilerin düzeyleri; Alamolhodaei (1996) formülüne göre 97.98 ve daha üstü değer alması yüksek yenilikçi düşünme eğilimine, 89.63 - 97.98 arasında olması orta düzey yenilikçi düşünme eğilimine, 89.63 ve altı değer alması ise düşük yenilikçi düşünme eğilimine işaret ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 9’da 753 öğrenciye ait yenilikçi düşünme düzeyleri verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Yenilikçi Düşünme Eğilimi Düzeyleri	Sıklık	Yüzde (%)
Düşük	264	35
Orta	143	19
Yüksek	346	46
Toplam	753	100

Tablo 9 incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %35’i düşük, %19’u orta düzey yenilikçi düşünme eğilimi kategorisinde yer alırken, %46’sının ise yüksek düzey yenilikçi düşünme eğilimi kategorisinde yer aldıkları belirlenmiştir. Tablo 10’da öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı kategorilerine göre betimsel değerlere yer verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı Kategorilerine Göre Betimsel Değerler

Değişkenler	Kategoriler	N	Ortalama	Standart Sapma	Toplam
Sınıf Düzeyleri	Beşinci Sınıf	224	93.39	15.85	753
	Altıncı Sınıf	261	93.31	17.97	
	Yedinci Sınıf	161	93.81	16.69	
	Sekizinci Sınıf	107	95.92	15.21	
Cinsiyet	Erkek	380	94.42	17.12	753
	Kız	373	93.19	16.25	
Akademik Ortalama	0-69 Ortalama	165	84.93	17.25	753
	70-84 ortalama	247	91.53	16.14	
	85-100 Ortalama	341	99.76	14.39	

Sınıf düzeylerine ilişkin betimsel değerler incelendiğinde ortalamaların 93.31 ile 95.92 arasında değiştiği belirlenmiştir. En fazla toplam puan ortalamasına sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğrencilerin toplam puan ortalamasının 94.42, kız öğrencilerin toplam puan ortalamasından ise 93.19 daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarı düzeyi açısından genel akademik başarı ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin, 0-69 ve 70-84 aralığında puan ortalamalarına sahip öğrencilerden daha yüksek yenilikçi düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimi düzeyleri belirlendikten sonra bağımsız değişkenlere (sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı) göre yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Üç yol ANOVA ile gerçekleştirilen analiz bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Üç Yol ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı*	Kareler Toplamı (Tip III)	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Düzeyi	1248.59	3	416.20	1.71	.16
Cinsiyet	585.58	1	585.58	2.41	.12
Akademik Başarı	27550.69	2	13775.34	56.68	.00
Hata	181298.76	746	243.02		
Toplam	6836303.00	753			
Düzeltilmiş Toplam	209651.84	752			

*Bağımlı Değişken: Yenilikçilik Eğilimleri; ** $p < 0.05$

Tablo 11’de verilen varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerine ilişkin toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni ($[F=1.71; p=0.16 > .05]$) ve cinsiyet değişkeni ($[F=2.41; p=0.12 > .05]$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak akademik başarı değişkeninin öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($[F=56.68; p=0.0 < .05]$). Akademik başarı değişkeni açısından gözlenen farklılığın, hangi başarı düzeyleri arasında olduğunu öğrenmek için Tukey Testi sonuçları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Akademik Başarı Düzeylerine Göre Tukey Testi Sonuçları

Başarı Düzeyleri	(J) Başarı Düzeyleri	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
0-69	70-84	-6.61*	1.57	.00	-10.29	-2.93
	85-100	-14.83*	1.48	.00	-18.30	-11.36
70-84	0-69	6.61*	1.57	.00	2.93	10.29
	85-100	-8.22*	1.30	.00	-11.28	-5.16
85-100	0-69	14.83*	1.48	.00	11.36	18.30
	70-84	8.22*	1.30	.00	5.16	11.28

P < .05

Tablo 12 incelendiğinde akademik başarı ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının, akademik başarı ortalaması daha düşük (70-84 ve 0-69) öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik başarı ortalaması 70-84 aralığında olan öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin, akademik başarı ortalaması 0-69 aralığında olan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümde ilk olarak “yenilikçilik” kavramına ilişkin öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar, doldurulan açık uçlu anket formları ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgular tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır. Daha sonra ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır. Son olarak ise geliştirilen ölçme aracından yararlanılarak öğrencilerin genel olarak yenilikçi düşünme eğilimi düzeyleri ve bu eğilimlerin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre istatistiksel anlamlı farklılık gösterip göstermemeye durumlarına ilişkin bulgular tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan kodların yedi kategori altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler; *Yeniliğe açık olma*, *Yenilikçi grup liderliği*, *Yenilikçi problem çözme*, *Yenilikçi öz-yeterlik*, *Yenilikçi risk alma*, *Bireysel yenilikçilik* ve *Yenilikçi azim* şeklindedir. Bu kategoriler arasında en fazla kod yer alan kategori ise “*Yeniliğe Açık Olma*” ve “*Yenilikçi Öz-yeterlik*” olmuştur. Bu anlamda öğrenciler yeniliğe açık olma ile ilgili olarak en fazla yeni bir şey, yeni bir ürün, yeni bir fikir, yeni bir icat ve yeni bir bilgi üretmeye vurgu yapmışlardır. Bunun yanında öğrencilerin yenilikçiliğin faydalı ve kullanışlı bir uygulama olduğunu, olumlu bir süreç olduğunu ve yenilikçilik sürecinin eski olanı geliştirmek olduğunu belirten açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan yenilikçi öz-yeterlik kategorisinde ise öğrencilerin; hayal güçlerine güvendiklerini, yeterli hayal gücüne sahip olduklarını, hayal kurabildiklerini, fikirlerini savunabildiklerini, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretebilme yeteneklerine güvendiklerini, özgün bir fikir oluşturabildiklerini ve yenilikçiliğe yönelik inançlarının tam olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde belirginleşen bir diğer kategori ise “*Yenilikçi Problem Çözme*” olmuştur. Yenilikçi problem çözme kategorisinde yer alan görüşlerde öğrencilerin problem çözmekten keyif aldığını, sorun yaşanan bir konuya çözüm bulmak için uğraş içerisinde olacaklarını, aynı şeyi farklı çözüm yolları ile deneyebileceklerini, belirsiz ve çözülmemiş problemleri çözmeye istekli olacaklarını, problemlere çözüm bulmaktan hoşlandıklarını, problemi çözmek için farklı çözüm yolları deneyebileceklerini, yeni ve denenmemiş durumlarla baş edebileceklerini belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca

“*Yenilikçi Grup Liderliği*” kategorisi ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerini grup lideri olarak gördüklerini, grup içinde aktif bir birey olduklarını, grup çalışmalarında liderlik rolü üstlenebildiklerini, grup çalışmalarında arkadaşlarının grup içerisindeki diğer üyelerin düşüncesine dikkat ettiklerini belirten açıklamalara yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen nitel verilerde ortaya çıkan bir başka kategori ise “*Yenilikçi Risk Alma*” olmuştur. Yenilikçi risk alma ile ilgili olarak öğrenciler, risk almaktan hoşlandıklarını, yeni bir şey üretmek için risk alabileceklerini, fikirlerini uygulamaya aktarmaktan keyif aldıklarını belirten açıklamalara yer vermişlerdir. Nitel verilerde dikkat çeken bir diğer kategori ise “*Bireysel Yenilikçilik*” olmuştur. Bireysel yenilikçilik ile ilgili olarak öğrenciler çalışma yaparken bağımsız olmayı tercih ettiklerini, kendilerince bir şeyler tasarlayıp uyguladıklarında mutlu olduklarını, hızlı bir şekilde düşünüp ve pratik kararlar alabildiklerini, aldıkları kararları kendi başlarına kolaylıkla değiştirebileceklerini, sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını belirten açıklamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Son olarak ise öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları “*Yenilikçi Azim*” kategorisi altında toplanmıştır. Yenilikçi azim kategorisinde; öğrenciler yenilikçilik ile ilgili olarak tasarımın işe yaradığını görene kadar o tasarımı gerçekleştirmekte istekli olduklarını, yenilikçilik için sabırlı ve azimli olduklarını, herhangi bir engel ya da problem ile karşılaşsalar dahi vazgeçme eğiliminde olmadıklarını ve yaptıkları işte sonuna kadar gitme eğiliminde olduklarını belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Alanyazında bu konuda doğrudan nitel bir araştırmaya rastlanmamış olsa da Mısırlı (2015) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojileri standartları açısından kendilerini en yeterli gördükleri alt boyutlar arasında teknoloji okuryazarlığı ve yenilikçilik alt boyutu olduğunu belirtmiştir. Mısırlı (2015) tarafından bulunan bu sonuç öğrencilerin genel anlamda yenilikçilik kavramı hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasını destekler niteliktedir. Diğer taraftan mevcut araştırmada ortaya çıkan kod ve kategorilerin Wheeler’in (1998) yenilikçi düşünen bireylerin; sonuç almak için farklı yollar denediği, biraz karmaşık görüldüğü (organize olmamış), asıl amaçtan daha çok sürece değer verdiği, hedefe ulaşmak yerine sürece devam etmeyi tercih ettiği, bir seferde birden fazla faaliyete veya göreve dahil olduğu ve birden fazla kaynaktan öğrenme eğiliminde olduklarına yönelik düşünceleriyle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlardan yararlanarak oluşturulan ölçme aracının nihai hali 25 maddeden oluşmaktadır. 438 katılımcıdan elde edilen veriler ile gerçekleştirilen AFA ve temel bileşenler analizi işlemleri sonucunda beş faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçme aracının geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmış ve bu değer yüksek güvenilirliğe sahip bir gösterge olduğu belirlenmiştir (Alpar, 2011). Diğer taraftan ölçme aracının güvenilirliğine faktör düzeyinde bakıldığında, güvenilirlik katsayılarının AFA örnekleme için 0.66 ile 0.82, hem AFA hem de DFA örneklemlerinin yer aldığı tüm örneklem için 0.62 ile 0.82 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçme aracının faktör düzeyinde de 0.60 - 0.79 arasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına sahip olması, oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2011). Bu anlamda ölçme aracının hem bütüncül hem de faktör düzeyinde değerlendirmeler yapmak üzere kullanılmasının güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir. Diğer taraftan güvenilirlik için madde ile toplam puan arasındaki korelasyon değerleri de incelenmiş ve bu değerlerin 0.30’dan büyük olduğu belirlenmiştir (Cronk, 2008). Sonuç olarak geliştirilen ölçme aracının gerek yapı geçerliği bulgularından gerekse de güvenilirlik bulgularından elde edilen sonuçlara dayanarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan elde edilen nitel bulgular araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik kavramına ilişkin algılarının *Yeniliğe açık olma*, *Yenilikçi grup liderliği*, *Yenilikçi problem çözme*, *Yenilikçi öz-yeterlik*, *Yenilikçi risk alma*, *Bireysel yenilikçilik* ve *Yenilikçi azim* şeklinde boyutlardan oluştuğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ise bu kategorilerden *Yenilikçi öz-yeterlik*, *Yeniliğe açık olma*, *Yenilikçi problem çözme*, *Yenilikçi grup liderliği* ve *Yenilikçi azim* kategorilerinin ölçülebilir ve değerlendirilebilir faktörler olduğu

belirlenmiştir. Bu durumda ölçme aracında belirgin olarak ortaya çıkmayan *Yenilikçi risk alma* ve *Bireysel yenilikçilik* faktörlerinin mevcut araştırma kapsamında nicel yaklaşımlarla tam olarak ölçülebilir olmadığı söylenebilir. Bu durum mevcut araştırmanın yürütüldüğü ildeki örneklem özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin bu faktörlere yönelik ifadelerle benzer tepkiler vermelerinden de kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan gerek nitel bulgularda kategori olarak ortaya çıkan, gerekse de ölçme aracında faktör olarak ortaya çıkan *Yenilikçi öz-yeterlik*, *Yeniliğe açık olma*, *Yenilikçi problem çözme*, *Yenilikçi grup liderliği* ve *Yenilikçi azim* açısından ise öğrencilerin kendilerini bu özellikler açısından değerlendirebildiklerini göstermektedir. Nitekim alanyazında farklı alanlarda; yenilikçi problem çözme (Berne ve Raviv, 2004; Raviv, 2002), yenilikçi öz-yeterlik (Jäkel, 2019; Tierney ve Farmer, 2002), yenilikçi grup liderliği (Huey, 2010), yeniliğe açık olma (Eminoglu ve Gungormus, 2019; Quah, 1985) ve yenilikçi azim (Cao ve Xiao, 2008; Ma, Zhang ve Liu, 2018; Xie, 2008) kavramlarına rastlamak, mevcut araştırmanın gerek nitel bulgularda kategori olarak gerekse de nicel bulgularda faktör olarak ortaya çıkmasının tesadüf olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi düzeyleri incelendiğinde; %35'nin düşük, %19'unun orta ve %46'sının ise yüksek yenilikçi düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Düşük yenilikçi düşünme eğilimi gösteren öğrenciler ile yüksek yenilikçi düşünme eğilimi gösteren öğrencilerin fazla olması yenilikçi düşünme eğilimi açısından öğrencilerin heterojen bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Deveci ve Çepni (2017) fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarını ve etkinliklerini girişimcilik becerileri açısından inceledikleri araştırmalarında ders kitabı etkinliklerinin yenilikçi düşünmeyi geliştirme açısından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada yenilikçi düşünme eğilimi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin toplamının, yüksek düzeyde olanlardan fazla olması Deveci ve Çepni'nin (2017) sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer taraftan mevcut araştırmada cinsiyet açısından yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının birbirine yakın değerler olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise sınıf düzeyi arttıkça yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru azda olsa artış gösterdiği, ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sadece burada dikkat çeken unsur; beşinci sınıftaki öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da altıncı sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamalarından fazla olduğudur. Bu durum 2018 yılında yayınlanan beşinci sınıf ders kitaplarının etkinlik ağırlıklı olması ve bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık ve yenilikçi düşünme potansiyellerini geliştirmeye daha fazla katkı sağlayabileceği ile açıklanabilir. Doğrudan yenilikçi düşünme ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olsa da yaratıcılık süreci yenilikçilik sürecinin ilk aşaması olarak görülmektedir (West ve Farr, 1990). Bu anlamda yaratıcılık ile ilgili sonuçlar yenilikçi düşünme açısından da fikir verebileceğinden dolayı, Alacapınar (2013) araştırmasında 3-8. sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarının sınıf düzeyine göre incelediği araştırmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda (akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma) ve genel toplam puanlarda diğer sınıf düzeylerine göre en yüksek puan ortalamasına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu durum mevcut araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının altıncı sınıf öğrencilerinden fazla olmasıyla benzerlik göstermektedir, ancak mevcut araştırmada en fazla puan ortalamasına sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Yenilikçi bireylerin yenilik için daha hızlı hareket etmesi (Rogers, 1995) ve yenilikçi düşünmenin fikirlerin uygulanmasına yol açan bilişsel bir süreç (Barak vd., 2013) olarak görülmesinden dolayı, yenilikçi düşünen öğrencilerde soyut düşünebilme becerilerinin ve zihinsel gelişmişlik düzeylerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu anlamda mevcut araştırmada yenilikçi düşünme eğilimi en fazla olan öğrencilerin sekizinci sınıf öğrencileri olmasının bir nedeni soyut düşünebilme ve zihinsel gelişmişlik düzeylerinin ileri seviyede olması olabilir. Bir diğer bağımsız değişken olarak akademik başarı değişkeni açısından ise akademik

başarısı yüksek öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum akademik başarısı yüksek öğrencilerin fikir üretmek için gerekli olan temel bilgilere (bilimsel kavramlar) ve düşünme şekillerine (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme), akademik başarısı düşük öğrencilere göre daha fazla sahip olmalarına bağlanabilir. Yenilikçi düşünme öğrencilerin soru sorma, sorulara cevap bulma, nedenleri irdeleme, yaratıcı fikirler üretmesine bağlanmaktadır (Nakano ve Wechsler, 2018; Wansink ve Sudman, 2002). Bu anlamda başarılı öğrencilerin daha fazla soru sorması, nedenleri irdelemesi ve daha fazla yaratıcı fikirler üretmesinden dolayı, dolaylı olarak akademik başarısı yüksek öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin oldukça olumlu olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak, karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı ardışık desen ile yenilikçi düşünme eğilimi düşük ve yüksek olan öğrencilerin bu eğilimlerinin nedenleri irdelenerek deneysel çalışmalar yürütmeye yönelik eylem planları hazırlanabilir. Araştırmada geliştirilen ölçme aracı ile farklı illerdeki ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri incelenerek mevcut araştırma sonuçları ile kıyaslanabilir. Bunların yanında geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği farklı örneklem grupları üzerinde yürütülecek araştırmalarla da test edilebilir. Ayrıca geliştirilen ölçme aracı sayesinde ortaokul öğrencilerinin diğer demografik değişkenler (anne ve baba eğitim durumu, ödül alma, kardeş sayısı, ailenin sosyo ekonomik durumu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu vb.) açısından yenilikçi düşünme eğilimleri incelenebilir. Bu araştırmada sınıf düzeyi açısından öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla öğretim programlarında sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini arttırmaya yönelik kazanımların sayısı artırılabilir. Ayrıca farklı örneklem grupları ile sınıf düzeyine göre gerçekleştirilecek tarama çalışmalarında sınıf düzeyi açısından ulaşılan sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla kıyaslanarak tartışmalar yürütülebilir. Diğer taraftan bu araştırmada akademik başarı ortalaması yüksek öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak akademik başarısı yüksek öğrenciler yenilik odaklı süreçlere (yenilikçi fikir üretme, icat etme, girişimci proje geliştirme vb.) daha fazla maruz bırakılarak yenilikçi yönleri daha fazla geliştirilebilir. Diğer taraftan akademik başarısı düşük öğrencilerin yenilikçi fikir üretme konusunda yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların altında yatan nedenleri incelemeye yönelik fenomenolojik ve durum çalışması desenlerinde araştırmalar yürütülebilir. Böylelikle akademik başarısı düşük öğrencilerin de yenilikçi düşünme eğilimlerinin artırılması mümkün olabilir.

Kaynaklar / References

- Abernathy, W.J., & Clark, K.B. (1985). Innovation: Mapping the winds of creative destruction. *Research Policy*, 14(1), 3-22.
- Adams, R., Bessant, J., & Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management Reviews*, 8, 21-47.
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 135-154.
- Akgün, F. (2017). Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(3), 291-322.
- Alacapinar, F. G. (2013). Grade level and creativity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 247-266.
- Alamolhodaie, H. (1996). *A study in higher education calculus and students' learning styles* (Unpublished doctoral dissertation). University of Glasgow, Glasgow.
- Ali, A., Krapfel-JR, R., & LaBahn, D. (1995). Product innovativeness and entry strategy: Impact on cycle time and break-even time. *Journal of Product Innovation Management: An International Publication of the Product Development & Management Association*, 12(1), 54-69.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (Üçüncü Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aslan, H. ve Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482.
- Azizah, S. N., Dafik, D., & Susanto, S. (2018). The effectiveness of discovery based learning implementation through improving students' innovative thinking skills in solving open-ended task of pattern generalization. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 5(8), 74-82.
- Barak, M., Morad, S., & Ragonis, N. (2013). Students' innovative thinking and their perceptions about the ideal learning environment. *Proceedings of the 8th International Conference on Knowledge Management in Organizations*, 111-125.
- Başaran, S.D. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Beghetto, R. (2010). *Creativity in the classroom*. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-459). New York: Cambridge University Press.
- Berne, R.W., & Raviv, D. (2004). Eight-dimensional methodology for innovative thinking about the case and ethics of the mount graham, large binocular telescope project. *Science and Engineering Ethics*, 10(2), 235-242.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). *Defining twenty-first century skills*. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 17e66). Dordrecht: Springer.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of "teachers in training": The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607-619.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows*. USA and Canada: Routledge is an imprint of the Taylor and Francis Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cao, Y., & Xiao, L. (2008). The cultivation of college students' science and technology innovation ability. *Journal of Hunan University of Science and Engineering*, 29(8), 221-223.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage Publication.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Cronk, B. C. (2008). *How to use SPSS®: A step-by-step guide to analysis and interpretation* (5th edition). California Corporation: Pyrczak Publishing.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, S. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 267-278.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017). Examination of science education curriculum (5-8 grades) in terms of entrepreneurial characteristics. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 51-74.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage Publications.
- Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C.M. (2011). *The innovator's DNA*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Eminoglu, A., & Gungormus, Z. (2019). Entrepreneurial characteristics and inclinations of nursing students. *International Journal of Caring Sciences*, 12(2), 684-698.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd edition). London: Sage Publication.
- Fowlin, J., Amelink, C., & Scales, G. (2013). Educational affordances that support development of innovative thinking skills in large classes. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age proceeding*, 323-326, ERIC Number: ED562200.
- Galunic, C., & Rodan, S. (1998). Resource recombination in the firm: knowledge, structures and the potential for Schumpeterian innovation. *Strategic Management Journal*, 19, 1193-201.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.
- Gül, U. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programları ve inovatif etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ha, Y., & Stoel, L. (2004). Internet apparel shopping behaviors: the influence of general innovativeness. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 32(8), 377-385.
- Hair-JR, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). NY: Prentice Hall.
- Holstein, B.I. (1972). Use of metaphor to induce innovative thinking in fourth grade children. *Education*, 93(1), 56-60.
- Hooper, D, Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Journal of Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huey, W.S. (2010). *Innovation as group process: Hierarchy, status, and the dilemma of participative leadership* (Unpublished doctoral dissertation), University of Maryland, College Park.
- Jäkel, T. (2019). Innovative self-efficacy of municipal employees: empirical evidence from Russia's Leningrad region. *International Review of Public Administration*, 24(1), 36-59.
- Jöreskog, K.G., & Sorbom, D. (1989). *LISREL 7: User's reference guide* (1st ed.). Chicago: Scientific Software.
- Julien, M.P., Chalmeau, R., Mainar, C.V., & Léna, J.Y. (2018). An innovative framework for encouraging future thinking in ESD: A case study in a French school. *Futures*, 101, 26-35.
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kaufman, K.J. (2013). 21 ways to 21st Century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83.
- Kavacık, L., Yelken, T.Y. ve Sürmeli H. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde inovasyon (yenilikçi) proje uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 247-263.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Konokman, G.Y., Yokuş, G. ve Yelken, T.Y. (2016). Yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Korucu, A.T. ve Olpak, Y.Z. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Ma, Y., Zhang, S., & Liu, Y. (2018). On the cultivation of college students' sci-tech innovation ability in the new era. *International Conference on Humanities and Advanced Education Technology*, 34-37.
- McLean, L.D. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: A review of the literature and implications for human resource development. *Advances in developing human resources*, 7(2), 226-246.
- MEB. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: SESAM Grup A.Ş. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK).
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mısırlı, Z.A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 311-337.
- Miles, J., & Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25, 85-90.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miron, E., Erez, M., & Naveh, E. (2004). Do personal characteristics and cultural values that promote innovation, quality, and efficiency compete or complement each other? *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 175-199.
- Mulaik, S.A., James, L. R., Alstine, J.V., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 10, 430-445.
- Nakano, T.D.C., & Wechsler, S.M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(3), 237-246.
- Ovbiagbonhia, A. R., Kollöffel, B., & Den-Brok, P. (2019). Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning Environments Research*, 22(3), 387-407.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide*. Washington DC.
- Pyle, R. (2014). *Innovation the NASA way: Harnessing the power of your organization for breakthrough success*. New York: McGraw-Hill Education.
- Quah, S.R. (1985). Self-medication in Singapore. *Singapore Med J*, 26(2), 123-129.
- Rank, J., Pace, V.L., & Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology*, 53(4), 518-528.
- Raviv, D. (2002). Eight-dimensional methodology for innovative thinking. *Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education*, 466/1-466/18.
- Rizk, N.M.H., Attia, K.A.M., & Al-Jundi, A.A.H. (2017). The impact of metacognition strategies in teaching mathematics among innovative thinking students in primary school. *International Journal of English Linguistics*, 7(3), 103-114.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovation*, (4th edition). New York: The Free Press.
- Sahin, I., & Thompson, A. (2006). Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by COE faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Steiger, J.H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Sternberg, R.J., & Lubert, T.L. (1999). *The concept of creativity: concepts and paradigms*. R.I. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (pp3-15), Cambridge: Carnblidge University Press.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Edition). New York: Allyn ve Bacon.
- Tang, M., & Werner, C.H. (2017). An interdisciplinary and intercultural approach to creativity and innovation: Evaluation of the EMCI ERASMUS intensive program. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 268-278.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. USA: Sage Publication.
- Tariq, B. (2007). Exploring factors influencing the adoption of mobile. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 12(3), 32-42.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Tierney, P., & Farmer, S.M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.
- Tsang, T.L. (2019). A quantitative analysis examining differences between US humanities and STEM students' propensity toward innovation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 149-165.
- Van de Ven, A.H., & Angle, H.L. (1989). *An introduction to the Minnesota innovation research program*. In A.H. Van de Ven, H.L. Angle, & M.S. Poole (Eds.), *Research on the management of innovation* (pp. 3-30). New York: Harper & Row.
- Wansink, B., & Sudman, S. (2002). Predicting the future of consumer panels. *Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 9(4), 301-311.
- West, M.A., & Farr, J.L. (Eds.). (1990). *Innovation and creativity at work : Psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley.
- Wheeler, J. (1998). *The power of innovative thinking: let new ideas lead you to success*. United States of America: National Press Publications.
- Wisetsat, C., & Nuangchalerm, P. (2019). Enhancing innovative thinking of thai pre-service teachers through multi-educational innovations. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 409-419.
- Xie, J.Y. (2008). Analysis of university students' ability of science and technology innovation. *Journal of Hubei University of Economics (Humanities and Social Sciences)*, 5(4), 158-159.
- Yani, A.T., & Oikawa, S. (2019). Increasing creative and innovative thinking ability through the strengthening of character education in probability theory course. *JETL (Journal Of Education, Teaching and Learning)*, 4(1), 163-168.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki mesleki değerlerini yansıtan düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. New York: Wiley.

Yazarlar

Doç. Dr. İsa Deveci, Çalışma Alanları: Genel olarak fen bilimleri eğitime özgü yöntem ve teknikler, özel olarak fen bilimleri eğitiminde girişimcilik, yenilikçi düşünme, yaşam becerileri, STEM, E-STEM eğitimi.

Fen bilimleri öğretmeni Sümeyye Kavak, aynı zaman yüksek lisans öğrencisidir. Çalışma alanları: Fen bilimleri eğitimi, STEM eğitimi, yenilikçi düşünme, takım çalışması

İletişim

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş / Türkiye, e-mail: deveciisa@gmail.com

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş / Türkiye, e-mail: smyye.kavak@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. In recent years, innovation and innovative thinking concepts have been frequently encountered among the skills that individuals need to develop. The meaning of the word "innovation", which has a long tradition of research, is uncertain due to its long history and lack of a single definition (Adams et al., 2006). Zaltman et al. (1973) explained innovation as being any idea, practice, or material artifact perceived to be new by the relevant unit of adoption. At the international level, the Partnership for 21st Century Skills (2008) report emphasizes the concepts of creativity and innovation in terms of 21st Century skills. In parallel with these developments at the international level, the concept of innovation in our country, and the innovative thinking concept which is the way of thinking about this concept, have gained in importance. In the 2018 Science Curriculum, a new field-specific skill was added, with Innovative Thinking being introduced under the name "Engineering and Design Skills" (MEB, 2018).

The aim of this study is firstly to determine the perceptions of middle school students with regard to innovativeness. Secondly, it is to develop a measurement tool based on the perceptions identified. Thirdly, it is to examine the general trends with the use of the developed measurement tool.

- What are the perceptions of middle school students with regard to innovativeness?
- What should be the structure of a valid and reliable instrument for examining the innovative thinking tendency of middle school students?
- Is there a statistically significant difference with regard to the innovative thinking tendencies of middle school students in terms of gender, grade level and academic achievement?

Methodology. This research was designed according to an exploratory sequential design, which is one of the mixed method research approaches. A total of 1300 middle school (5-8th grade) students participated in the study, 109 students for the provision of qualitative data, and 1191 students for the provision of quantitative data. Qualitative data were obtained through compositions written by the students about innovative thinking, open-ended questions, and semi-structured interviews. Quantitative data were obtained by using the "innovative thinking tendency scale for middle school students" developed as part of the research. Qualitative data were analyzed with the use of inductive content analysis technique. In the analysis of quantitative data, exploratory factor analysis, basic component analysis, confirmatory factor analysis, and three-way ANOVA analysis were used.

Results, Discussion and Conclusion. In this study, seven categories were identified via the codes generated from the analysis of the qualitative data: openness to innovation, innovative group leadership, innovative problem solving, innovative self-efficacy, innovative risk taking, individual innovation, and innovative perseverance. The qualitative findings of the study revealed that middle school students have positive thoughts with regard to innovation. In a similar way, Mısırlı (2015) stated that middle school students considered themselves most adequate in terms of educational technology standards in the sub-dimensions of technology literacy and innovation. In this study, the codes created by analyzing the qualitative data constitute the basis for creating the item pool for the scale. In relation to the developed measuring instrument, the total variance rate explained was calculated as 54.55% and the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.91. It was determined that this instrument has 25 items and five factor structures (openness to innovation, innovative problem solving, innovative self-efficacy, innovative group leadership, innovative perseverance). It was determined that the eigenvalues related to the factors included in the measurement tool, and that the factor load values relating to each item were sufficient (Büyüköztürk, 2019). In the confirmatory factor analysis process, the factor structure resulting from the exploratory factor analysis was found to be in

compliance with the indexes such as χ^2/sd , RMSEA, GFI, AGFI, SRMR, NFI, NNFI, CFI, PGFI, PNFI, IFI (Byrne, 1998; Diamantopoulos and Siguaw, 2000; Hu and Bentler, 1999; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008; Jöreskog and Sorbom, 1989; Kline, 2005; Miles and Shevlin, 1998; Mulaik, James, Alstine, Bennett, Lind and Stilwell, 1989; Steiger, 1990). Finally, considering the general innovative thinking tendencies of the students, it was determined that approximately 35% was low, 19% was medium, and 46% was high. In this sense, Deveci and Çepni (2017) stated that textbook activities were found to be insufficient in terms of developing innovative thinking, and their findings support our results. In addition, it is determined that the students who demonstrate high academic success show significantly higher innovative thinking tendencies than those who demonstrate low academic achievement. With the measurement tool developed in the research, the innovative thinking tendencies of middle school students in different provinces can be examined. In addition, the innovative thinking trends of middle school students can be examined in terms of different demographic variables.

Ek-1. Ölçme Aracının Son Hali

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yenilikçi Öz-yeterlik (Faktör 1)					
44. Karşılaştığım durumlarda akla uyan, mantıklı fikirler çıkarabilirim.					
46. Daha önce hiç kimsenin bilmediği bir şeyi tasarlamak beni mutlu eder.					
47. Yenilikçi olabilmek için yeni fikirler bulunması gerektiğine inanırım.					
48. Yenilikçi olabilmek için araştırma yapılması gerektiğine inanırım.					
49. Yenilikçi olabilmek için çok çalışılması gerektiğine inanırım.					
22. Derslerde yaratıcı faaliyetler içeren etkinliklerde başarılı olacağıma inanırım.					
23. Hayal gücümü kullanmamı gerektiren derslerde başarılı olacağıma inanırım.					
26. Başkalarının yapamadığı bir işi yapmak kendime olan güvenimi artırır.					
Yenilikçiliğe Açık Olma (Faktör 2)					
1. Yeni bir şeyler üretmeyi severim.					
4. Yeni bir ürün oluşturmaktan hoşlanırım.					
5. Bir ürüne yeni özellikler kazandırmak hoşuma gider.					
6. Yeni bir şey tasarlamak söz konusu olduğunda heyecanlanırım.					
7. Yaratıcı düşünmekten hoşlanırım.					
8. Yeni fikirler üretmek hoşuma gider.					
Yenilikçi Problem Çözme (Faktör 3)					
3. Problem çözmekten zevk alırım.					
9. Bir sorunun çözümü için uğraşmaktan zevk alırım.					
14. Aynı şeyi birçok farklı yoldan yapmayı denerim.					
15. İnsanlara faydalı olmak için yeni ürünler geliştirmek isterim.					
17. Bir problemi çözmenin farklı yollarını ararım.					
Yenilikçi Azim (Faktör 4)					
52. Çok fazla engelle karşılaşısam dahi vazgeçmem.					
53. Hakkında çok şey bilmediğim problemler daha çok ilgimi çeker.					
54. Problemleri çözmek için yılmadan yeni yollar ararım.					
Yenilikçi Grup Liderliği (Faktör 5)					
24. Grup çalışmalarında liderlik rolünü üstlenirim.					
25. Grup halinde çalışırken arkadaşlarım benim düşüncelerim doğrultusunda hareket eder.					
37. Arkadaşlarım öneri almak için sık sık bana başvururlar.					

Ek-2. Örnek Kompozisyon Metni

"YENİLİKÇİLİK" denince aklınıza gelenleri yazınız mı?

Yenilikçilik denince aklınıza bir şeyin dünyada çıkmadığı ve olan gibi bir şey olmamasına denilebilir. Yenilikçilik insanlar tarafından yapılabilir insanlar kendi üretmek istedikleri bu da aklınıza yeni dünyada olmayan bir şeyi yapmak yenilikçilik olarak anlandırılabilir.

Nasıl yenilikçi olunur?


Bir şeyi dünyada çıkarmak isteyen onu insanlara buldurmaya isteyen ve dünyada yapılmadığı ama olan işi olduğu şeylere yenilikçi denilebilir. Yenilikçiler her konuda bir şey bulmak ister. ve yenilikçiler her konuda mesela yeni örneğin; yenilikçiler bir şeyi düşünürken aklına bir neden geliyorsa elimizde tutuyorsa sorusunu kendilerine sorarak bu sorunun cevabını bulup bununla ilgili bir çözüm bulup bir yere çıkarıp burada insanların hayatına katkı sağlama yani bir şey çıkaran insanlardaki yenilikçi insanlar denilebilir.

Mesela bir gün okula bir proje kuruyor ve proje insanların yaptıklarından da kendi düşüncelerimizle bir proje yapıyor eğer bu projeyi bir düşünüp bu da farklı şekli birşey olursa bu bir yenilikçi olarak adlandırılabilir. Mesela yeni birşey bulmak bir buda yenilikçi birşey olabilir ama yenilik anlamına gelir ise yenilik bir şeyin yenilik yani yeni birşey olduğunu belli eder ama yenilikçilik anlamına gelir ise yenilikçilik birşeyi dünyaya getirme anlamına alır mesela ampulü çıkaran ilk insan insanların dikkatini çekmiş ve piyasaya çıkmıştır bütün insanların ortak istese yenilikçilikler kendi başına yapabilirler bazı insanların bu konuda birşey anlamadığı olabilir ama internetlerden bilgi sitelerinden araştırıp bulup kendilerinde kendi kendine varlar. istese istedikleri şeyleri kendi elleriyle yapabilirler.

Yenilikçilik anlamı yeni, yenilik, yenilikçi, yenilikçilik anlamı 4 parçaya ayrılır yani yenilikçilik kelimesi insanın herşeyi sığartırabilir ve insanları hepsi yenilik kavramını bilirsa insanlar için iyi bir anlam gerçekleşir.

Bazı profesyoneller sadece yenilikçi olarak değildir bütün insanlar yapmayı becermeyi istese bu konuda birşey bilmezler bile araştırıp kendilerini kendi jannanmış gibi insanlar kendilerini kendi kendine profesyonel yapabilirler kendine bu konuda insan insanlar her konuda mesela durmalar hem birşeyi araştırıp hemde bilgilenirler insanların sözü kendilerini bu yöntemlerle bile geliştirir gelecekte bazı insan profesyonel birşey olabilirler ve insanlarda kendi kendilerine geleceklarını kurtarabilirler.

ampul



→ bir insan kendini geliştirip hayata kendini kendi bilgileriyle sığırıp o hayata koşabilirler

Ek-3. Açık Uçlu Anket Formu Cevap Örneği

S-1 İcat etmek bir yenilikçiliktir ve bunun gibi üretimler yapmak. Bir şeyler almakta bir yenilikçiliktir. Sık sık birşeyler almada yenilikçidir.

S-2 Görüyorum çünkü sık sık yeni şeyler alıyoruz. Bizde bir yenilikçiyiz çünkü yeni birşey alırız insanda yenilikçidir.

S-3 yeni bir ürün henüz geliştirmedim. Ama yeni bir tasarımı gerçekleştirdim.

S-4 Kendim bir ürün tasarladığım zaman gururlanırım. Kendimi iyi ve yeterli bir uduvduz olarak hissedem. Herkese tavsiyem.

S-5 Etkinlik olurca daha eğlenceli olur ve daha iyi olur. Bana kazandırdığı şey sınıflarımda ben dersimde daha başarılı olmamdır. Kazandırmadığı şey yoktur.

S-6 Yenilikçi bireyin özellikleri: Risk alır, Başarıdır, Sabırlıdır, Başarıya ulaşır. Onlar asla kafasına koyduğu şeyden vazgeçmezler. ~~Bazı kişiler~~
Pablo Picasso
Thomas Edison
Salvador Dali

Ek-4. Görüşme Formu

Görüşme Formu

Katılımcı:.....

Görüşme yeri:.....

Saati:.....

Sorular

- 1.Yenilikçilik denildiğinde ne anlıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
- 2.Kendinizi yenilikçi bir birey olarak görüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.
- 3.Yeni bir ürün, tasarım geliştirdiniz mi? Lütfen açıklayınız.
- 4.Kendiniz bir ürün tasarladığınız zaman neler hissedersiniz? Lütfen açıklayınız.
- 5.Derslerinizin yeni bir ürün oluşturmaya yönelik faaliyet veya etkinlikler içermesini ister misiniz? Bu size ne kazandırır/ne kazandırmaz? Lütfen açıklayınız.
- 6.Yenilikçi olarak tanımladığımız insanların ne tür özelliklere sahip olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri

Qualitative Data Analysis and Fundamental Principles

Hilal Çelik*

Nur Başer Baykal**

Hale Nur Kılıç Memur***

To cite this article/ Atıf için:

Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Öz. Son yıllarda nitel araştırmalar sosyal bilimler alanında giderek önem kazanmıştır. Birçok araştırmacı odağını nitel araştırmalara yönelerek çalışmak istedikleri olgulara dair derin ve özgün anlamlar keşfetme arayışı içine girmiştir. Ancak nicel araştırmalar geleneğinden gelen ve alandaki yeni araştırmacılar için nitel araştırma aşamaları ve özellikle analiz süreci birçok belirsizliği barındırır. Oysaki nitel araştırma yapmak isteyen araştırmacıların, veri analizinde titizlikle takip etmesi ve onlara yol göstermesi gereken birçok adım mevcuttur. Bunlar nitel veri analizinin bilimsel bir çerçeveye oturmasına ve araştırılan olgunun kendi öznel gerçekliğine daha yakın bir anlam üretmesine olanak sağlar. Bu çalışmada tüm nitel araştırma desenleri için geçerli olan veri analiz adımlarına, bu adımlarda takip edilmesi gereken temel ilkelere yer verilerek bir nitel veri analiz sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında nitel veri analizinin tanımına, amacına, analiz adımlarına, verilerin organize edilme basamaklarına, kategoriler oluşturma sürecine, bulguların yorumlanmasına ve araştırmacının nitel veri analizindeki rolüne yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, nitel veri analizi, kodlama, kategori oluşturma, nitel yorumlama

Abstract. In the last years, qualitative research has been increasingly gaining importance in the fields of social sciences. However, the qualitative research and the analysis process are characterized by many uncertainties. Whereas, there are many steps that can guide researchers who want to conduct a qualitative research meticulously in data analysis. These steps allow the qualitative data analysis to fit into a scientific framework. This study is intended to provide a framework for how a qualitative data analysis can be carried out by including the data analysis steps that apply to all qualitative research patterns and the basic principles to be followed. Within this perspective, the main aim of this study is to define the qualitative data analysis, its purpose, the steps of data analysis, the steps of organizing the data, the process of creating categories, the interpretation of the qualitative findings and the role of the researcher in qualitative data analysis.

Keywords: Qualitative research, qualitative data analysis, coding, creating categories, qualitative interpretation

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 17.01.2020

Kabul Tarihi: 27.01.2020

* Sorumlu Yazar /Correspondence: Marmara Üniversitesi, Türkiye, e-mail: celikhilal@gmail.com, hilalcelik@marmara.edu.tr.
ORCID: 0000-0001-5923-4248

** Bartın Üniversitesi, Türkiye, e-mail: nur.baser05@gmail.com ORCID: 0000-0002-9737-3473

*** Marmara Üniversitesi, Türkiye, e-mail: psikologhalenur@gmail.com ORCID: 0000-0002-8160-0571

Giriş

Nitel araştırma yöntemleri, sosyal bilimler alanında son yıllarda hak ettiği önemi kazanmaya başlamıştır. 21. yüzyılın beraberinde getirdiği felsefi ve bilimsel değişimler sosyal bilimler alanındaki çalışmaların pozitivist çerçeveden sıyrılarak daha yapısal ve post-yapısalcı çerçeveye oturmasına ön ayak olmuştur. Bu sayede başlangıçta yalnızca sosyoloji ve antropolojinin görüş alanına girmeyi başaran nitel araştırmalar, artık Türkiye’de de farklı disiplinler (sosyal bilimler, sağlık bilimleri, vb.) tarafından benimsenen bir araştırma yöntemi olmuştur. Birçok saygın dergi ve kongre, nitel çalışmalara yer vererek Türkiye’de nitel araştırmaların yaygınlaşma sürecini hızlandırmıştır. Ancak bu süreç birçok boşluğu da beraberinde getirmiştir. Bunlardan en göze çarpanı, araştırma raporlarının yöntem bölümündeki belirsizlikle ilişkilidir. Türkiye’de birçok nitel araştırma makalesinde, yöntemin yalnızca “nitel” olduğuna dair açıklamaya yer verilmekte ve ne yazık ki hangi desenin kullanıldığına dair yeterli bilgilendirmeye yer verilmemektedir. Söz konusu bu yetersizlikler veri analiz sürecini olumsuz yönde etkileme olasılığını beraberinde getirmektedir.

Türkiye’de özellikle alana yeni başlayan araştırmacılar, bir nitel araştırma tasarımı planlarken genellikle daha önceden yapılmış çalışmaları kendilerine rehberlik etmeleri için kullanma eğilimindedirler. Ne var ki bu durum, ister istemez birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirir. Daha önce yapılan çalışmaları referans olarak kullanmak, o çalışmalardaki hataların tekrar edilme olasılığını artırabilir. Yöntem bölümünde açıkça değinilmesi gereken bilgilere yer vermeyen, seçilen desene ilişkin belirsizlikleri olan ve veri analizinde hangi adımların izlendiğine dair gerekli açıklamaların yapılmadığı yayınlanmış bir çalışmanın referans olarak seçilmesi ortaya çıkacak yeni çalışmanın kalitesine gölge düşürebileceği gibi nitel araştırmaların alandaki değerinin de düşmesine yol açabilir. Özellikle veri analiz sürecinin ve bu süreçte izlenen adımların net olmadığı çalışmalardan üretilen sonuçların bilimsellik değerine de genellikle kuşkuyla yaklaşılır. Bütün bunlar nitel araştırmaların, nicel araştırmacıların hedef tahtasına oturtulmasına ve bilimsel olmamakla suçlanmasına yol açabilmektedir. Oysaki nitel veri analizi tıpkı nicel veri analizi gibi bilimsellik ölçütleri dikkate alınarak gerçekleştirilen yoğun bir analiz sürecidir.

Nitel araştırmaların felsefi temellerinin derinliği ve ağırlığı araştırmacıların çok yoğun çaba göstermelerini ve uzun süreli çalışmalarını gerektirir. Nitel bir araştırmayı yapabilmeyenin en iyi yolu sahaya inerek onu yapmaktan geçer. Ancak alana yeni başlayan araştırmacılar için bu süreç oldukça zorlayıcıdır. Yoğun bir okuma ve anlama süreci içinde olan araştırmacıların sahada neler yapmaları ve araştırma sürecinde hangi adımları izlemeleri gerektiğine dair yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Bu çalışmada bilimsellik ölçütleri dikkate alınarak nitel bir araştırmada veri analizinin nasıl yapılabileceği ve veri analizinde izlenmesi gereken temel adımların neler olduğuna dair araştırmacılara geniş çaplı bir açıklama sunmak hedeflenmektedir. Bu sayede özellikle alandaki yeni araştırmacıların veri analiziyle ilgili farklı kaynaklardan ulaşabilecekleri temel bilgilere bir sentez halinde tek elden ulaşabilmeleri ve böylelikle veri analizi ile ilgili temel bir kuramsal görüş elde edebilmeleri amaçlanmaktadır.

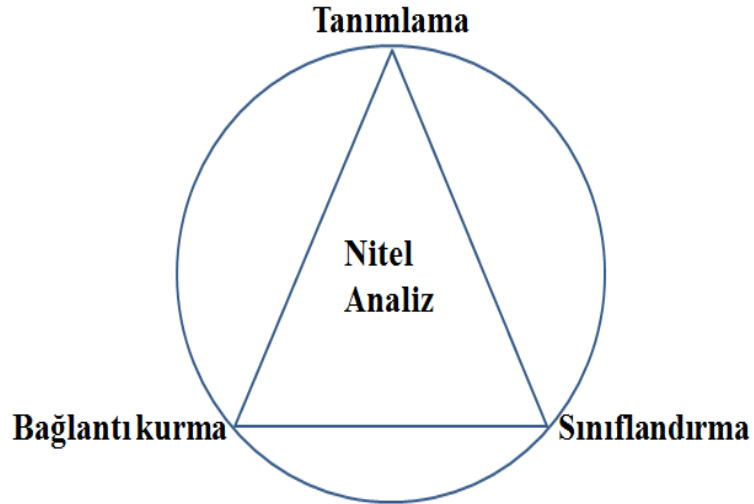
Veri Analizi Nedir ve Neyi Hedefler?

Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç aynı zamanda rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan

sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de başvurulan bir yoldur. Yorumlayıcı bir felsefeye dayanan nitel veri analizi genellikle üzerinde çalışılan veri setinin (i) *kabataslak analizi* (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ile (ii) *ayrıntılı analizinin* (kategorilerin detaylandırılması, hermenütik yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesidir. Burada amaç genellikle muhtelif verileri tanımlayarak, detaylı betimleyerek veya farklı verileri karşılaştırarak ortak açıklamalar üretmektir (Creswell, 2013; Flick, 2013). Nitel çalışmalarda analiz süreci esas olarak ham verilerin hacmini azaltarak büyük miktardaki verilerin özünü anlamayı, önemli örüntüleri tanımlamayı ve verilerden anlam çıkararak araştırılan olguya ilişkin mantıksal kanıt zinciri oluşturmayı kapsar (Patton, 2014). Bu bağlamda nitel veri analizi esasta üç adımda gerçekleştirilir: (i) *Veri azaltımı*; araştırma sonunda elde edilen verilerin seçilmesi, incelenmesi, basite indirgenmesi, özetlenip dönüştürülmesi; (ii) *veri gösterimi*; sonuçların ortaya konması için toplanan verilerin düzenlenmiş halini oluşturma; (iii) *sonuç çıkarma/doğrulama*; olay ve nesnelere arasındaki nedensel ilişkileri, örüntüleri, olası yapıları ortaya çıkarma, sonuçları geçerlik bakımından test etme (Miles ve Huberman, 2016).

Veri Analiz Süreci

Veri analizi, nitel araştırmanın en önemli adımıdır (Flick, 2013). Çünkü veri analizi olguları tanımlama, sınıflandırma ve kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını betimleme süreçlerini kapsar (Corbin ve Strauss, 2008; Dey, 1993; Maxwell, 2013). Bu süreçlerin hepsi hem birbirleriyle hem de analizle doğrudan ilişkilidir. Dey (1993) bu ilişkiyi şu şekilde görselleştirmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Nitel veri analizinin döngüsel gösterimi (Dey, 1993, s. 32)

Veri analizi sürecinin temel amacı ham veriden anlam çıkarmaktır. Bu amaçla araştırmacı okuduklarını, gözlemlediklerini ve katılımcılardan elde ettiği verileri yorumlamalı, azaltmalı ve sağlamlaştırmalıdır. Veriden anlam çıkarmak için araştırmacı sürekli olarak somut veri seti ile soyut kavramlar arasında ve yine tanımlamalar ve yorumlamalar arasında gidip gelerek tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme süreçlerini birlikte kullanır (Corbin ve Strauss,

2008; Glaser, 1965; Maxwell, 2013; Merriam, 2009). Bu süreç sonunda elde edilen anlamlar ve bakış açıları çalışma bulgularının özünü oluşturur. Anlam çıkarmanın ve özü bulmanın çok kati bir yöntemi yoktur. Burada önemli olan veriden elde edilen anlamı analitik bir süreçten geçirerek onu net bir şekilde aktarmaktır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Patton, 2014). Oldukça karmaşık ve zor olan veri analiz sürecinin daha kolay ve yönetilebilir olabilmesi için analiz öncesinde aşağıda yer verilen bazı adımların takip edilmesi faydalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 160-171):

1. Araştırmayı daraltma: Araştırılacak konuyla ilgili her türlü bilgiye ulaşmak yerine, araştırma konusunun, örnekleminin ve uygulama alanının en uygun şekilde temsil edilmesi ve araştırma konusunun sınırlandırılması (Neuman, 2007).
2. Deseni belirleme: Nitel araştırmalarda veri toplama, veri analizi ve yorumlama sürecinin nasıl yapılacağı, seçilen desene (ör: fenomenolojik desen, gömülü desen) göre farklılaşır. Bu nedenle desenin ne olduğuna dair başlangıçtaki netlik, analiz sürecini kolaylaştırır.
3. Analitik sorular geliştirme: Araştırma soruları tam olarak ulaşılmak istenen konuları ortaya çıkarmayı hedeflemelidir. Bu nedenle konu alanını içermeyen geniş kapsamlı sorular sorulmamalıdır (Charmaz ve Belgrave, 2012). Pilot çalışma yapmak işe yarayan ve yaramayan soruların tespit edilmesini kolaylaştırır (Merriam, 2009).
4. Önceki deneyimlere dayanarak veri toplamaya devam etme: Her görüşme yeni bir deneyim olduğu için yeni görüşmelerin önceki notlardan ve deneyimlerden elde edilen çıkarımlarla yürütülmesi, veri toplama sürecini sağlamlaştırır.
5. Deneyimlere ilişkin yorumlar yazma: Araştırmacı, araştırma sürecinin aktif bir parçası olduğu için, onun gözlemleri ve yorumları analizin en önemli unsurlarındandır.
6. Ne öğrenildiğine dair “Araştırmacı günlüğü” (araştırmacı günlüğü) yazımı: Araştırmacının araştırma sürecinde kodlar, kategoriler, kavramlar ve istediği tüm detaylarla ilgili notlar almasıdır (bkz. *Araştırmacı günlüğü yazımı*).
7. Katılımcıların konuyla ilgili düşüncelerini anlamaya çalışma: Araştırmacı, görüşmede katılımcıların sadece verdiği cevaplara odaklanmamalı, katılımcıların genel olarak konuyla ilgili neler hissettiğini ve düşündüğünü algılamaya çalışmalıdır.
8. Veri toplama sürecinde alanyazın tarama: Araştırma konusuyla ilgili alanyazında yer alan kavramların ve temaların bilinmesi, araştırmacıya hem bakış açısı kazandır hem de analizi kolaylaştırır (Maxwell, 2013).
9. Mecazlar, benzetmeler ve kavramlardan yararlanma: Mecazlar ve benzetmeler çok daha geniş anlamlar içerebilmesi açısından araştırmacının anlatmak istediğini kolay bir şekilde aktarmasına yardımcı olur.
10. Görsel öğeler kullanma: Fazla sayıda kavram ve kategorinin elde edildiği çalışmalarda görselleştirmenin kullanımı, ilgili kavramlar ve kategoriler arasındaki ilişkilerin daha net anlaşılmasını sağlar (bkz. *Verinin Görsel Hale Getirilmesi*; Clarke, 2016).

Analiz Sürecinde Uygun Desene Karar Vermenin Önemi

Daha önce de vurgulandığı üzere Türkiye’de nitel araştırmalarda yapılan en sık hatalardan biri araştırmalarda kullanılan desenlerdeki belirsizlikle ilişkilidir. Bu hataya sahip çalışmaların yöntem bölümünde genellikle araştırma modelinin “nitel” olduğundan bahsedilip geçilmekte ve veri analiz sürecinin nasıl yapıldığına dair yeterli bilgiye yer verilmemektedir. Araştırma modelindeki bu belirsizlikler ister istemez tüm araştırma sürecinin de belirsiz olmasına ve hatta elde edilen bulguların dahi şüpheli olmasına neden olabilmektedir. Çünkü Bogdan ve Biklen’in de (2007) vurguladığı gibi nitel araştırmalarda veri toplama, veri analizi ve yorumlama sürecinin nasıl yapılacağı, seçilen desene (ör: fenomenolojik desen, gömülü desen) göre farklılaşır. Bu nedenle desenin ne olduğuna dair netlik, hem analiz sürecine yön verir, hem de bu süreci daha da kolaylaştırır.

Nitel araştırmacılar uygun desene karar verdikten sonra araştırma amaçlarını belirlemeye, bu amaçlarını en uygun şekilde irdelemelerine imkân sağlayacak veri toplama tekniklerini seçmeye (ör: derinlemesine görüşme, gözlem) ve toplayacakları veri setini nasıl analiz edeceklerine dair zihinlerinde bir tasarım başlatırlar. Ve araştırma süreci içerisinde esnek bir tutum sergileyerek bu tasarımı süreç içinde netleştirmeye başlarlar. Sosyal süreci incelemeyi amaçlayan nitel araştırmacılar, nicel araştırmacıların aksine önceden belirlenmiş bir dizi amaç cümlesi ve problem durumuyla araştırma sürecine başlamazlar. Araştırma, sahada ve olguyla etkileşim haline girildikçe şekillenir. Ancak bu, nitel araştırmaların araştırma amaçlarının olmadığı ve yönsüz olduğu anlamına gelmez. Örneğin bir fenomenoloji araştırmacısının amacı, incelediği sosyal sürecin/olgunun “ne olduğu”, “nasıl olduğu”, “ne anlama geldiği” ve “deneyimleyenler tarafından hangi ortak anlamlarla temsil edildiğini” anlamaya çalışmaktır. Bir gömülü teori araştırmacısının amacı ise incelen sosyal sürecin “neyle açıklandığı”, “bu sosyal sürecin hangi koşullarda ortaya çıktığı” ve “bunu koşulları yaratan dinamiklerin neler olduğunu” açıklamaktır. Dolayısıyla bu iki nitel araştırma deseninin araştırma amaçları ve bu amaçları irdelemesini sağlayacak veri toplama tekniklerinin içeriği ve en nihayetinde veriyi analiz etme tarzları birbirinden farklılaşır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2014).

Eğitim ve sosyal bilimler alanındaki nitel araştırmacıların en sık kullandığı veri toplama tekniklerinden biri yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmedir. Türkiye’de nitel araştırmalarda yaygın hatalardan bir diğeri, araştırma desenine uygun araştırma/görüşme sorularının yazılmamasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak araştırmalarda “ne, nedir, nasıldır” sorularına yanıt aranmakta ve görüşme soruları bu çerçevede şekillendirilmektedir. Ancak genellikle fenomenoloji ve durum çalışmacılarının kullandığı “ne, nedir, nasıldır” gibi soru sorma biçimleri bir gömülü teori veya söylem analizi araştırmacısının varmak istediği amacı ortaya çıkaracak güçte değildir. Bu desenler farklı soru sorma biçimlerinin kullanımını gerektirir. En nihayetinde seçilen desene uygun nitelikte görüşme sorularının yazılması veri analiz sürecine ciddi anlamda yön verir niteliktedir.

Aşağıda Smith ve Osborn’un çalışmasından uyarlanarak (2004; s. 63) bir fenomenoloji araştırmasıyla uyumlu olan araştırma amacına ve bu amacı irdeleyecek yeterli ve yetersiz nitelikteki görüşme soru örneklerine yer verilmiştir. İlgili araştırma, 2011 yılında Van depreminden etkilenen ailelerdeki anne-çocuk ilişkilerini inceleyen bir fenomenoloji araştırmasıdır (bkz: Yumbul, Wieling ve Çelik, 2017).

Tablo 1.

Araştırma Amacı ve Görüşme Soru Örnekleri

Amaç: Depremin anne-çocuk ilişkisi üzerindeki ilişkisel ve psikolojik etkileri nelerdir?

Görüşme Soruları

- Sorular yansız olmalı, yönlendirici olmamalıdır:
“Depremden sonra da iyi bir anne olduğunuzu düşünüyor musunuz?” yerine “Depremden sonraki deneyimlerinizi düşündüğünüzde bana anneliğiniz hakkında neler söylersiniz?”
- Açık uçlu sorular sorulmalıdır; katılımcının “evet” “hayır” diyerek cevaplayacağı sorular olmamalıdır:
“Deprem, çocuklarınızla ilişkinizi etkiledi mi? Olumsuz etkileri oldu mu?” yerine “Depremden sonra çocuklarınızla olan ilişkilerinizde ne gibi değişimler fark ettiniz?”
- Teknik terimler kullanmaktan veya varsayımlardan kaçınılmalıdır. Katılımcıların bakış açısına ve diline odaklanılmalı, sorular onların rahatlıkla cevaplayabileceği şekilde oluşturulmalıdır:
“Depremden sonra, post-travmatik stres bozukluğu belirtileriyle ilgili neler deneyimlediniz?” yerine “Depremden sonraki deneyimlerinizi düşündüğünüzde duygularınız, düşünceleriniz ve davranışlarınızda ne gibi değişimler gözlemlediniz? Çocuklarınızda neler gözlemlediniz?”

Nitel araştırma desenlerinin her birinde farklı analiz adımları izlenmesine karşın, her desende veri analiz sürecinde takip edilen birtakım ortak adımlar mevcuttur: (i) verilerin işlenmesi, (ii) verilerin görsel hale getirilmesi ve (iii) bulguların yorumlanması. Bu çalışma kapsamında bu adımların hepsi hem teorik olarak, hem de örneklerle desteklenerek açıklanmıştır.

Verilerin İşlenmesi

Nitel araştırma desenlerinde ortak olarak takip edilen adımlardan biri, verilerin işlenmesi sürecidir. Bu süreç (i) deşifre, (ii) kodlama, (iii) araştırmacı günlüğü yazımı ve (iv) kategori oluşturma basamaklarından oluşmaktadır.

Deşifre

Görüşmeler, gözlemler, ses kayıtları veya alan notları yoluyla elde edilenlerin metne dönüştürme işlemidir (Bogdan ve Biklen, 2007). Oldukça zor ve yoğun emek gerektiren (Creswell, 2012) deşifre yazımı, görüşmelerin harfiyen yazılmasıyla sağlanır (Merriam, 2009). Deşifre yaparken birtakım özel not ve hatırlatmaların alınması (ör: görüşülen kişi cevap verirken beklediğinde [duraklama], görüşme esnasındaki sözel olmayan eylemleri vurgulamak için [gülüşmeler], beden dili, ses tonunu işaret etmek için [ağlamaklı], veya görüşmecinin söylenenleri anlamadığını belirtmesi için [duyulmuyor], vb.) veri analiz sürecini kolaylaştırır (bkz. Tablo 2; Creswell, 2012).

Tablo 2.

Deşifre Örneği (Yumbul ve ark., 2017).

Araştırmacı: Annelik ve depremle de ilgili konuşacağız. Anneliğiniz ve aile ilişkilerinizin depremden nasıl etkilendiğiyle ilgileniyorum. Depremden sonra çocuklarınızla olan ilişkilerinizde ne gibi değişimler fark ettiniz?”

Anne: Biraz daha hani çok asabi oldum. Çocuğuma karşı biraz daha merhametliyim de yani ama bir yandan da ben psikolojikman altüst olmuşum zaten. Acayip sinirli olmuşum [sessizlik].

Araştırmacı: Mesela daha önceden hiç yapmaz olduğunuz şeyleri yapıyor oldunuz mu? (=derinleştirmek ve detaylandırmak için sondaj sorusu)

Anne: Yapıyorum evet.

M: Ne gibi mesela? (=sondaj sorusu)

Anne: Çocuğuma şiddet uygulamaya başladım. Çok vicdan azabı verici bir şey ama sinirlerime hâkim olmuyordum. Ya daha önceden zaten psikolojik sorunlarım vardı ama depremden sonra daha da arttı. Zaten üç ay orada [konteyner evler] kalışımız, çok yıpranmışız...

Deşifre sürecinden sonra veri analizinde takip edilmesi gereken en önemli adımlardan biri veri aşinalığıdır (*data immersion*). Veriye dalma işlemi olarak da adlandırılan bu süreçte araştırmacının tüm verileri okuması, tekrar-tekrar okuması ve onlar üzerinde düşünmesi gerekir (Barbour, 2014). Veri aşinalığını sağlamak için gerek veri toplama süreci, gerekse verileri deşifre sürecinin, araştırmacının bizzat kendisi tarafından yapılması önerilir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise analiz edilecek verilerin hiçbir kodlama yapılmadan tekrar tekrar okunması/izlenilmesi ve ayrıca verilerin veya ulaşılan geçici bulguların farklı araştırmacılarla tartışılarak anlamlandırılması ve yorumlanması önerilir (Lawrence ve Tar, 2013; Tracy, 2013). Bu aşamada araştırmacının kendisine "*kim, ne, ne zaman, nerede, neden*" ve ayrıca verideki bazı görüşlerin neden ilgi çekici olduğunu anlamak amacıyla "*Peki şimdi ne oldu? Bu ne anlama geliyor? Burada neler oluyor? Bende etki bırakan ne?*" gibi sorular yöneltmesi ve bunlara yönelik araştırmacı günlükleri yazması veriyi keşfetmek ve analiz etmek için ona yardımcı olur. Bununla birlikte araştırmacının hem okuma hem de bu sorulara yanıt arama sürecinde, olası kodlar ve kategoriler üzerinde düşünmesi veri analizini kolaylaştırır (Dey, 1993; Tracy, 2013).

Kodlama

Kodlama, verinin çeşitli yönlerini belirleyerek, küçük parçalar halinde işaretlemek veya etiketlemektir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 2016). Kodlama, metne dönüştürülen verinin anlamlı parçalara ayrılması ve bunu yaparken de bu parçalar arasında anlam bütünlüğünün korunması (Miles ve Huberman, 2016); ayrıca metnin veya görsel verilerin küçük bilgi kategorilerine toplanması ve bir çalışmada kullanılan farklı veri-tabanlarından gelen kanıtların araştırılması sürecini içermektedir (Creswell, 2013). Kodlama, çeşitli kâğıtlar ve renkli kalemler, bir excel tablosu veya bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı kullanılarak gerçekleştirilebilir (Tracy, 2013). Kodlama sürecinde araştırmacıların bazı konularda kafaları karışabilir. Alandaki yeni araştırmacılar ve nicel araştırma geleneğinden gelen çalışmacılar genellikle (i) kodların sayılıp sayılmaması, (ii) kod isimlerinin veya etiketlerin nasıl yapılması gerektiği, (iii) kodlama sürecini yönlendiren önceden oluşturulmuş kodların kullanıp kullanılmaması konusunda tereddütler yaşar (Creswell, 2013).

Nitel araştırmacılar için nicelik değil, nitelik önemlidir. O nedenle kodların yüzdesini almak ve tablolaştırmak gibi temel amaçları yoktur. Nitel araştırmalarda kodun ne sıklıkta geçtiğine bakmak, o kodun yoğunluğu ve ağırlığı hakkında araştırmacıya bilgi verir. Bir metinde hangi veri parçalarının veya kelimenin ne sıklıkta geçtiğine dair kontrol (ör: görüşmede sıklıkla “vurma”, “hırçınlaşma” kelimesinin geçmesi gibi) onun kayda değer bir kod olup olmadığına karar vermede araştırmacıya yardımcı olur (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmacı kodların tekrar etme sıklığına bakarak o kodun çalışmada kalmasına veyahut kodun silinmesine dair bir karar verebilir. Ancak bu aşamada dikkatli olmak gerekir; çünkü bir kodun metin içinde sıkça geçmesi kadar, çok az geçmesi de nitel araştırmacılar için önemlidir. Bu durum araştırılan olguya dair deneyimlenen tutarsızlıkların veya istisnai durumların ne olduğu hakkında da bilgi verebilir. O nedenle nitel araştırmacılar kodların geçme sıklığıyla ilgilenmek yerine, kodların birbirleriyle nasıl ilişkide olduğuyla ilgilenir (Creswell, 2013).

Nitel araştırmacıların kodlama sürecindeki bir diğer tereddütü kod isimlerinin/etiketlerinin nasıl belirleneceğiyle ilişkilidir. Bu hususta araştırmacılara yol gösterecek birkaç yöntem mevcuttur. Araştırmacı, katılımcıların ifadelerini hiç değiştirmeden (*in-vivo kodlama*; bkz. Tablo 3) koda ilişkin bir etiketleme yapabileceği gibi; ilgili alanyazındaki mevcut kavramları (ör: uyum eksikliği) veya çalıştığı olguyu en iyi tanımlayan yeni ifadeleri kullanarak da kodlara dair isimlendirmeler yapabilir.

Tablo 3.

In-vivo Kodlama Örneği (Yumbul ve ark., 2017).

Metin	Kodlar
İşte ister istemez onların da psikolojisi bozuluyor.	Depremden sonra çocukta değişim, çocukta psikolojik değişimler
Onlar da sinirli, asabi.	<i>Sinirli (in-vivo kod)</i>
Aynı, onlar da benim gibi.	Annedeki değişimin çocuğa yansması
Bir şey söylediğin zaman onlar cevap veriyor sana,	Anne-babayla tartışmaya girme, öfke patlamaları
yani kızıyorlar, durup dururken bağırıp, çağırıyorlar.	kızma (<i>in-vivo kod</i>), bağırma (<i>in-vivo kod</i>)
... tahammülleri hiç yok onların da birbirlerine artık. Yani kavga ediyorlar birbirleriyle. İşte hiç ummadık bir şey için kavga ederler.	tahammülsüzleşme (<i>in-vivo kod</i>) kardeşlerle kavga etme (<i>in-vivo kod</i>)

Kodlamada en sık izlenen yollardan biri araştırmacıların bir dizi hazır kod listesi (mevcut teorilerin önerdiği) hazırlayarak tüm kodlama sürecini listedeki hazır kodlara göre düzenlemeleridir. Bu, araştırmacıya büyük bir kolaylık sağlar; ancak araştırmacının nitel araştırmanın temel felsefesinden uzaklaşmasına; yani veri içinden gelen, veriye özgü kodları görmemesine de neden olabilir. Araştırmacıların birkaç hazır kodla kodlama sürecine

başlamaları, ancak süreçte kendilerini tamamen serbest bırakarak koda ilişkin özgün etiketler yazmaları, sonrasında ise alanyazın incelemesi yaparak kodlarını yeniden gözden geçirmeleri önerilir. Çünkü nitel araştırmacıların olguyu tanımlayan ve kategorileri geliştiren kodlar bulmaları önemlidir. Bu tarz kodlar (i) araştırmacıların çalışma öncesi bulmayı umduğu bilgileri, (ii) bulmayı beklemediği şaşırtıcı bilgileri ve (iii) hem araştırmacılar hem de potansiyel katılımcılar ve okuyucular için kavramsal açıdan ilginç veya olağandışı olan bilgileri en iyi şekilde temsil edebilmelerini sağlar (Creswell, 2013). Bogdan ve Biklen, (2007, s. 174-178) kodlama yaparken aşağıdaki sınıflamaya dikkat edilmesini yararlı bulur:

- **Bağlam/Ortam:** Bu kodlar çalışmayı daha geniş bir bağlama yerleştirmeyi sağlar. Genellikle sınıflandırılabilen ortamlar ve konular olur (İlkokulların tanımları, Çağrı Bey Ortaokulu vb.).
- **Durumun tanımı:** İnsanların, ortamı veya belirli konuları nasıl tanımladıkları kodlanır. Kodlamada ilgili konuya bağlı olarak, insanların dünya görüşüne ve kendilerini nasıl gördüklerine odaklanılır (Feminizm farkındalığı vb.).
- **Bakış açıları:** Bir ortamdaki ortak bakış açılarına ve görüşlere, paylaşılan rollere ve normlara vurgu yapılır (“Dürüst ol ama acımasız olma” ifadesi hastane ekibinin hasta yakınlarını doğru bir biçimde bilgilendirmesi ama bunu yaparken de onları üzmeyecek kelimeler seçmesine dair bir atıftır).
- **İnsanlar ve nesnelere hakkında düşünme biçimleri:** Bir üstteki kodlamadan daha ayrıntılı olarak insanların birbirleriyle, diğerleriyle ve çevreleriyle ilgili görüşleri daha ayrıntılı ifade edilir (Bir öğretmen için, öğrencileriyle ilgili açıklamalarına bağlı olarak “olgun değil” veya “okula hazır” gibi ifadeleri kullanması).
- **Süreç kodları:** Olayların sıralarını, zaman içindeki değişikliklerini veya bir türden veya durumdan diğerine geçişi kolaylaştıran kelimeler ve cümlelerdir (Dönüm noktaları, değer ölçütleri vb.).
- **Etkinlik kodları:** Düzenli olarak görülen davranış türlerine yöneltilen kodlardır (Öğrencilerin sigara içmesi, okulda sabah egzersizleri vb.).
- **Olay kodları:** Seyrek görülen veya yalnızca bir kez gerçekleşen belirli olayları gösterir (Öğretmenlerin grevi, isyan, okulda yarışma vb.).
- **Strateji kodları:** Taktiklerin, metotların, tekniklerin ve insanların çeşitli şeyleri gerçekleştirdikleri diğer bilinçli yolların kodlanmasıdır (Sınıfı kontrol etmenin yolları vb.).
- **İlişkiler ve sosyal yapı kodları:** İnsanlar arasındaki ortaklıklar, aşklar, arkadaşlıklar veya düşmanlıklar gibi gayri resmi ilişkilerdir (Öğrencilerin arkadaşlığı vb.).
- **Öyküsel kodlar:** Bu kodlar konuşmanın yapısını açıklar (Hikâyenin yapısı ne? Hikâye nerede başlıyor ve nasıl son buluyor? vb.)

Kodlamaların ne zaman yapılması gerektiği de veri analizindeki önemli konulardan biridir. Burada kodlamanın veri toplama sürecini etkileyen ve bu sürece yön veren bir unsur olduğunu

belirtmek gerekir. Kodlama yaparken bir sonraki görüşmede nelere dikkat edileceği, ayrıca kodlamadaki yanlışlıklar ve gerçekçilik genellikle ortaya çıkmış olur. Bu nedenle ilk görüşmenin kodlamasının, bir sonraki görüşmeye geçmeden yapılması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Özellikle desen olarak gömülü teori seçildiğinde veri toplama, kodlama ve veri analizi eş zamanlı yürütülür (Charmaz ve Belgrave, 2015; Corbin ve Strauss, 2008; Glaser ve Strauss, 2006). Aşağıda Tablo 4’de Van depremi sonrasında anne-çocuk ilişkilerini inceleyen bir fenomenoloji araştırmasında yapılan kodlama örneğine yer verilmiştir (Yumbul ve ark., 2017).

Tablo 4.

Kodlama Örneği

Metin	Kodlar
Katılımcı 1: ... oğlum depremden sonra çok hırçın ve huysuz olmaya başladı. Tabii ki o da depremden çok etkilendi .	Hırçınlaşma, huysuz olma Depremden sonra çocukta değişim, depremden olumsuz etkilenme
Katılımcı 2: ...son zamanlarda değişti iyice... bana da vurmaya başladı . Vurunca da kollarından tutuyorum, bu sefer kafa atıyor [gülüşmeler]. Öyle yani çok hırçınlaştı. İçine kapandı , bi de çok çok hırçınlaştı .	Depremden sonra çocukta değişim Anneye vurma (fiziksel şiddet), Kafa atma Hırçınlaşma, İçe kapanma
Katılımcı 3:...son zamanlarda, size de dediğim gibi daha da sinirli olmaya başladım . O da (çocuk) bize bağırma ya başladı. Aynı benim hareketlerimi yapıyor.	Sinirli olma (annedeki değişim) Annedeki değişimin çocuğa yansımaları, Depremden sonra çocukta değişim, anneye bağırma
kardeşine vurmaya çalışıyor. Hırpalıyor kardeşini. Kıskanıyor. Keşke kardeşim olmasaydı . Niye benim kardeşim oldu, ben istemiyorum bu kardeşi falan diyor artık	Kardeşe vurma, hırpalama Kardeşlerle kavga etme Kardeşi kıskanma
Katılımcı 4: ... İşte ister istemez onların da psikolojisi bozuluyor . Onlar da sinirli, asabi. Aynı, onlar da benim gibi. Bir şey söylediğin zaman onlar cevap veriyor sana, yani kızıyorlar, durup dururken bağırıp, çağırıyorlar. ... tahammülleri hiç yok onların birbirlerine artık. Yani kavga ediyorlar birbirleriyle. İşte hiç ummadık bir şey için kavga ederler .	Depremden sonra çocukta değişim, çocukta psikolojik değişimler Sinirli Annedeki değişimin çocuğa yansımaları Anne-babayla tartışmaya girme, öfke patlamaları kızma, bağırma, tahammülsüzleşme Kardeşlerle kavga etme
Katılımcı 5:...ya şiddet şöyle oluyor o safhaya kadar geliyor. Yani dövüyorlar birbirlerini.	Kardeşlerle kavga etme Birbirini dövme (kardeşler arası)

Katılımcı 6: O da (çocuk) bağırmağa başladı.	Depremden sonra çocukta değişim, Anne-babaya bağırma
Bilmiyorum ki, belki de onu (bağırmağı) izlediği çizgi filmlerden öğreniyor... [sessizlik ve sen tonunda alçalma] ama muhtemelen benim davranışlarımdan kaynaklanıyor bu hali.	Annedeki değişimin çocuğa yansımaları
Katılımcı 7: ... bazen beni dövmeleri var hani. Ona asla izin vermiyorum. Hani nasıl bana el kaldırırsın, o beni çok sinirlendiriyor.	Anneye vurma, Sinirli olma (annedeki değişim)
Katılımcı 8 : o zaman (depremden önce) büyük kızım çok ilgileniyordu. Seviyordu, öpüyordu. Anneciğim nasıl oldun, anneciğim?.. Şimdi sanki düşmanımışım gibi.	Anneye ilişkinin bozulması, Anneye olumsuz hisler
.... Depremden sonra çocuklarıma daha yakın olmam gerekiyordu. Ama işte bunu yapamadığımdan ötürü, işte bi de çocuklar bekliyor böyle bir şey. Ben yapamıyorum. Yapamayınca da daha çok bağırıyorum. Böyle olunca da her şey, çocuk da gidiyor, durmak istemiyor yakınımda.	Anneye ilişkinin bozulması
Katılımcı 9..... Eskiden dediklerimizi yapardı...dinlemiyor beni. yani Eylül-ekimden beri, 3-4 aydır hep böyle.	Anne-babayla tartışmaya girme, Anneyi dinlememe
Katılımcı 10: ...büyük kızım da biraz, çok rahatsız ediyor hocam... işte dışarıda geziyor, habersiz çıkıp gidiyor gelmiyor ben de korkuyorum bir şey geldi başına diye. Dinlemiyor söz.	Anneyi dinlememe

Kodlar oluşturulduktan sonra kodların gözden geçirilmesi gerekir. Bu aşamada araştırmacı veri toplama süreci devam ettikçe kodların değişeceğinin ve gelişeceğinin, bazı kodların işe yarayacağına, bazı kodların ise diğerlerine göre daha zayıf kalacağına ve bu durumda kod değiştirilebileceğinin veya iptal edilebileceğinin ve yine bazı yeni kodların veri toplama esnasında ortaya çıkabileceğinin farkında olmalıdır (Charmaz ve Henwood, 2008; Miles ve Huberman, 2016). Kodlar gözden geçirildikten sonra araştırmacının kodlamayı ne zaman bitireceğine karar vermesi de çok önemlidir. Konuyla ilgili Glaser (1965) ve Strauss (1987), araştırmacı tüm verileri kolaylıkla sınıflayabildiğinde, kodlar doygunluğa eriştiğinde (yeni kod yazılmadığında) ve artık bir düzen oluştuğunda kodlama sürecinin bitebileceğine vurgu yapar.

Araştırmacı Günlüğü Yazımı

Kodlama sürecine, verilere, kategorilere ve kavramlara ilişkin not yazımı ve bu notların kendi içinde ve birbirleriyle karşılaştırılması işlemi, araştırmacı günlüğü yazımı olarak adlandırılır (Charmaz, 2006; Neuman, 2007). Nitel araştırmalarda çok önemli bir yer tutan araştırmacı günlüğü yazımı, araştırma sürecinin başından sonuna dek verilerin ve kodların analiz edilmesinde yardımcı bir araç niteliğindedir. Araştırma süreci boyunca birbirini izleyen notlar yazmak, araştırmacıyı analizinde tutar ve fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını sağlar. Araştırmacı günlükleri araştırmacının düşünceleri, karşılaştırmaları, bağlantıları yakalamasına ve takip etmesi gereken soruları ve yönergeleri netleştirmesine yardımcı olur. Araştırmacı günlük yazarken, yeni fikirler ve bakış açıları geliştirebilir; öncesinde fark ettiği önemli noktaları somut

hale getirebilir (Charmaz, 2006; Charmaz ve Belgrave, 2012, 2015; Corbin ve Strauss, 2008; Glaser ve Holton, 2004; Lawrence ve Tar, 2013).

Günlükler, ham (yani somut) veri ve teorik (yani daha soyut) düşünce arasında bir bağlantı kurar. (Charmaz, 2006; Charmaz ve Belgrave, 2012; Corbin ve Strauss, 1990, 2008). Genel olarak nitel araştırmacıların fikirlerini derinlemesine yazmaları, sahada iken fikirleri üzerine derinleşmeleri ve notları tekrar tekrar okumaları oldukça önemlidir. Günlük yazımı için birçok yol mevcut olmakla beraber her araştırmacı zamanla kendi yöntemini geliştirmelidir. Aşağıda (bkz. Tablo 5) araştırmacı günlüğü yazımına yardımcı olabilecek bazı öneriler sunulmuştur:

Tablo 5.

Araştırmacı Günlüğü Yazımıyla İlgili İpuçları (Charmaz, 2006, s. 81)

Araştırmacı günlüğü yazımında yardımcı olabilecek sorular

Araştırmacı ilk günlüklerini yazarken aşağıdaki sorulardan faydalanır:

- Saha görüşmelerinde veya görüşmecilerle neler oluyor? Bu (...) daha basit bir kategoriye dönüştürülebilir mi?
- İnsanlar ne yapıyor?
- Katılımcı ne diyor?
- Katılımcıların eylemleri ve ifadeleri ne kadar sürüyor?
- Eylemlerini ve ifadelerini destekleme, sürdürme, engelleme veya değiştirmede yapı ve bağlamın nasıl bir işlevi var?
- Hangi bağlantılar kurulabilir? Hangilerinin kontrol edilmesi gerekir?

Araştırmacı günlüğü yazımının en iyi örneklerini sunan gömülü teori deseninde araştırmacı günlüğü yazımı daha çok süreç odaklıdır ve yazımında araştırmacı şu sorulardan faydalanır:

- Burada hangi işlem söz konusu?
- Bu süreç hangi şartlar altında gelişir?
- Katılımcı bu süreçte nasıl düşünüyor, ne hissediyor ve nasıl hareket ediyor?
- Süreç ne zaman, niçin ve nasıl değişir?
- Sürecin sonuçları nelerdir?

İleri düzey araştırmacı günlüğü yazımında araştırmacı aşağıdaki maddeleri takip eder:

- Konuyu kapsayan verileri izleme ve sınıflandırma
- Kategorinin nasıl ortaya çıktığını ve değiştiğini açıklama
- Onu destekleyen inançları ve varsayımları belirleme
- Konunun çeşitli bakış açıları tarafından nasıl görüldüğünü ve algılandığını anlatma
- Bir argüman içine yerleştirme
- Karşılaştırmalar yapma:
 - ✓ Farklı insanları (inançlarını, durumlarını, eylemlerini veya deneyimlerini gibi) karşılaştırma
 - ✓ Aynı bireylerden farklı zamanlarda gelen verileri birbirleriyle karşılaştırma
 - ✓ Verilerdeki kategorileri diğer kategorilerle karşılaştırma (Hangi kategoriler ana bölüm haline gelmeli? Hangisi daha az bir statüye sahip olmalı?)
 - ✓ Kavramları veya kavramsal kategorileri karşılaştırma
 - ✓ Tüm analizleri bir alandaki mevcut alanyazın veya baskın fikirlerle karşılaştırma

Araştırmacı günlükleri, araştırmacının hayal gücünü ve bağlantılarını kâğıda dökmek için bir fırsattır. Bu nedenle, günlük yazımının katı kuralları yoktur. Bunlar, özel notlar olarak da düşünülebilir ve ilk izlenimler bile kaydedilebilir (Örnek: “Güldüm, aslında gülünecek bir şey yoktu”). Her araştırmacı günlüğünün bir sonuca ulaştırılması gerekmez; önemli olan analizi ve

araştırmayı zenginleştirmesi ve düşündürücü olmasıdır (Dey, 1993). Bogdan ve Biklen (2007, s.123-124) araştırmacı günlüğü yazımını beş genel başlıkta toplar ve şöyle açıklar:

1. *Analizle ilgili araştırmacı günlükleri:* Deşifreleri okurken ortaya çıkan kategoriler, kodlar, verideki bağlantılar ve bunlara dair yazılan yorumlara ilişkin not yazımıdır.
2. *Yöntemle ilgili araştırmacı günlükleri:* Çalışmanın tasarımı, karşılaşılan sorunlar ve bunların üstesinden nasıl gelinebileceğine dair yazılan fikirlerden oluşan notlardır (bkz. Tablo 6).
3. *Etik ikilemler ve çatışmalarla ilgili araştırmacı günlükleri:* Araştırma sırasında ortaya çıkan etik ikilemlere ve çatışmalara dair alınan notlardır.
4. *Araştırmacının kendi bakış açısına dair günlükler:* Nitel araştırmalarda, araştırmacı tamamen nesnel olan bir kişi değil aynı zamanda bazı ön kabulleri ve önyargıları olan kişidir. Araştırmacının neyle karşılaştığını ve aslında ne beklediğini yazması, kendi ön varsayımları ile gerçekte ne olduğunu karşılaştırılmasını göstermesi açısından oldukça değerlidir (bkz. Tablo 7).
5. *Açıklık kazandırmaya dair günlükler:* Hataları düzeltmek veya karışıklık olan noktalarda yazılması gereken notlardır.

Tablo 6.

Araştırmanın Yöntemi ile İlgili Yazılmış Metodolojik Bir Araştırmacı Günlüğü Örneği (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 167'den uyarlanmıştır)

Bukalemun Görüşmeci

31 Mart 1990

Öğretmenler birbirlerinden çok farklılar! Her ne kadar pek çok ortak noktaları olsa da. Öğretmenlerin ne kadar farklı olduklarına şaşırıyorum. Öğretmenlerle görüşme yapmak ve ilişki kurmak, araştırmacının görüşme sırasında gerçekten bukalemun gibi olmasını gerektiriyor. Bir taraftan, hissetmediğim şekilde davranmak istemiyorum, öte yandan, bu kişinin fikirlerini anlamak için görüşmede kendimi farklı yansıttığımı fark ediyorum. Dün Brigit ve Bill ile görüşmelerimi karşılaştırdığımda neredeyse kendimi iki farklı insan olarak gördüm. Brigit'e bir soru sordum ve bana uzun uzun bir cevap verdi. Başımı salladım ve "hı hı" diyerek yorumlarına derin ilgi duyduğumu gösterdim. Görüşme resmi değildi fakat görev merkezli, düzgün ve ağıktı.

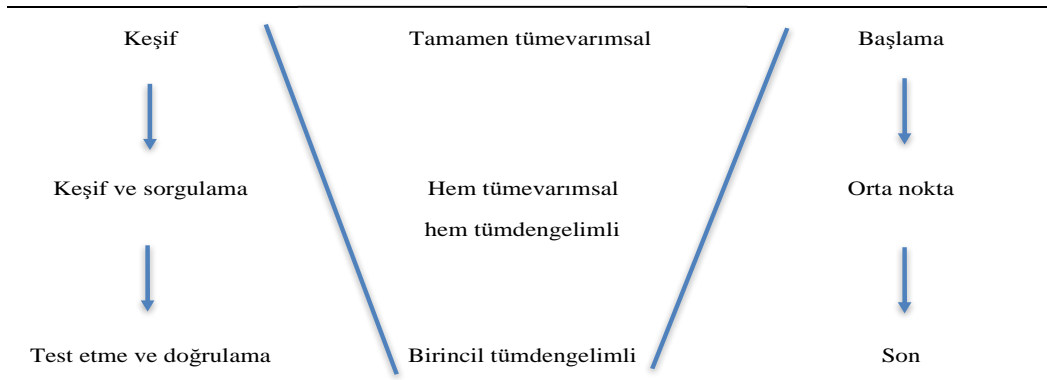
Bill ile görüşmem çok daha gündelikti. Onunla konuşurken kendimi onun tonunda konuşur buldum. Sürekli olarak "kahrolsun bu sistem" gibi şeyler söyledi, küfür etti ve ben de Brigit'in moduyla uyumluydum ve bir şeyle ilgili "berbat" olduğunu söyledim.

Bunları görüşmede bir bukalemun gibi davranan bir araştırmacı olarak yazıyorum. İyi bir görüşme için gördüğüm insanların farklı stillerine uyum sağlamalıyım (biraz). Bence bu strateji aslında daha zorlayıcı bir biçimde sorular sormama yardımcı oluyor. İnsanların stillerine uyarlısanız sizi bir arkadaş olarak görebilirler ve söyledikleri şeylere meydan okuyucu sorular sorabilirsiniz. Fakat tabii ki buna da dikkat etmelisiniz. Gerçekte olmadığın gibi davranırsan insanlar bu sefer de seni sahte bulabilir.

Kategori Oluşturma

Kategoriler ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş bilgi üniteleridir. Bunlar, araştırma sorularına cevap olarak ortaya çıkan temel örüntü, bulgu veya soyutlama olarak düşünülebilir (Corbin ve Strauss, 2008; Merriam, 2009). Başlangıç kategorileri bütün kodlar okunduktan sonra ilgili olan iki ya da daha fazla kodun bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Kategoriler oluştururken bütün kodların kullanılması zorunlu değildir. Önemli görülmeyen kodların gerekiyorsa silinmesi veya başka bir kodla birleştirilerek yeni bir kategori başlığı altında sınıflandırılması gerekebilir (Cresswell, 2013).

Kategoriler ham verinin kendisi değil, verilerin soyutlaştırılmış halidir ve bireysel birçok örneği içine alan kavramsal bileşenlerdir. Kategorileri oluşturmak bu bağlamda veriyi kavramsallaştırarak bir üst boyuta taşıma işlemidir (Corbin ve Strauss, 1990; Merriam, 2009). Başlangıçta ana kategori[†] gibi gözükken bir kategori, sonrasında alt kategori olabilir ya da tam tersi de gerçekleşebilir. Başlangıçta oluşturulan kategoriler, süreç içinde bazı değişimlere uğrayabilir (Merriam, 2009). Kategori oluşturma tümevarımsal başlayıp, tümdengelimsel bir biçimde ilerler. Kategori oluşturmada ilk önce küçük parçalar teker teker incelenir, kodlar oluşturulur. Sonra kodlar incelenir ve geçici kategoriler belirlenir. Eldeki her bir verinin bu kategorilere uyup uymadığına bakılır. Bu süreçte önemli olan kategorinin doyumluğa ulaşmış olmasıdır (tümevarımsal süreç). Artık herhangi yeni bir bilginin, bakış açısının ya da kavramın üretilmemesi doyumluğa ulaşıldığının göstergesi olabilir. Sonrasında oluşturulan kategorilerin kodlara uyup uymadığı kontrol edilir (tümdengelimsel süreç; bkz. Şekil 2). Özet olarak kategori oluşturma sürecinde, en küçük parçalardan başlanarak adım adım soyutlama yapılır ve üste doğru çıkılır. Artık daha fazla kategori üretilmeyeceği kanaatine varıldığında (veri doyumluğu) aşağı doğru inilir ve kategoriler arasında (ana kategoriler ve alt kategoriler) karşılaştırmalar yapılır. Bu yapılan kategori oluşturma, analizin tümevarımsaldan tümdengelimle doğru gidişidir (Charmaz ve Belgrave, 2015; Corbin ve Strauss, 2008; Glaser, 1965; Glaser, 2002; Glaser ve Holton, 2004; Glaser ve Strauss, 2006; Merriam, 2009).



Şekil 2: Nitel veri analizinin mantığı (Merriam, 2009, s. 183)

□

[†] Çalışmalarda “tema” ve “ana kategori” kavramları bazen birlikte bazen de birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu makalede bu kavramlar eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Kategori sayısının azalması daha üst düzey bir soyutlamaya gidildiğinin bir işaretidir (Merriam, 2009). Kategori sayısının az olması, bulgular arasında daha fazla bağlantı kurulduğunu gösterir. Creswell'e göre (2013) bir çalışmada ilk aşamada 25-30 kategori olması ve çalışmanın sonunda gerekli azaltma ve birleştirme işlemi yapılarak 5-6 ana kategoriyle çalışmanın sonlandırılması uygundur. Bir kodun kategori olması veya birkaç kodun bir araya getirilerek kategori olarak değerlendirilmesi için aşağıdaki özellikleri barındırıyor olması gerekir (Merriam, 2009, s. 185-186):

- Kategoriler araştırmanın amacına cevap vermeli, araştırma sorusunun yanıtını karşılamalıdır.
- Kategoriler kapsamlı olmalıdır; uygun olan tüm verileri kapsayacak kadar yeterli düzeyde kategori olmalıdır.
- Kategoriler özel olmalıdır; yani bir veri birimi tek bir kategoriye ait olmalıdır. Eğer bir veri birimi birden fazla kategoriye uyuyorsa, o zaman kategorileri rafine etmek için üzerinde daha fazla çalışılması gerekir.
- Kategoriler hassas olmalıdır; yani kapsadığı veriyi tanımlayacak kadar duyarlı olmalıdır. Dışardan bir kişi bu kategoriye okuduğunda ne kastedildiğini anlayabilmelidir.
- Kategoriler kavramsal olarak uygun olmalı ve aynı düzeyde soyutlamaya sahip olmalıdır. Araştırmacı kategorilerin bütün bir hikayeyi anlatmadığını fark ederse kategoriler arasında anlamlı bir bağ kurma yoluna gider. Yani bu daha fazla soyutlaştırma yapması anlamına gelir. Kategorinin de üstüne çıkarak bir açıklama yapmalıdır. Bunu yapmanın en iyi yolu, kategorilerin nasıl birleştiğini ve birbirleri arasında nasıl bağlantı olduğunu gösteren bir şekil oluşturmasıdır .

Van depremi sonrasında anne-çocuk ilişkilerini inceleyen fenomenoloji araştırmasında araştırmacılar, tüm kodları belirlendikten ve veriden başka kod gelmeyeceğine kanaat getirdikten sonra kodları birbirlerine benzerlikleri ve zıtlıkları açısından sınıflandırmışlardır. Örneğin araştırmacılar depremden sonra çocuklarda gözlemlenen "hırçınlaşma", "sinirli olma", "anneye vurma", "kardeşe vurma", "öfke patlamaları" gibi kodları birbirlerine benzerlikleri açısından bir araya getirmişlerdir. Yaptıkları alanyazın incelemesinden sonra bir araya toplanan bu kodları "uyum eksikliği" kategorisi başlığı altında sınıflandırmışlardır (bkz. Tablo 7). Araştırmacılar depremden sonra çocuklarda gözlemlenen "ödevini yapma", "zamanında uyuma", "ebeveynlerin satın alamayacağı şeyleri talep etmeme" vb. kodları ise "daha uysal olma" kategorisi başlığı altında sınıflandırmışlardır. Bu süreci diğer tüm kodlar için de devam ettirmişlerdir.

Tablo 7.

Kodların Kategoriye Dönüştürülmesi (Yumbul ve ark., 2017).

Metin	Kodlar	Geçici Kategoriler
Katılımcı 1: oğlum depremden sonra çok hırçın ve huysuz olmaya başladı. Tabii ki o da depremden çok etkilendi .	Hırçınlaşma Depremden sonra çocukta değişim, depremden olumsuz etkilenme	Uyum Eksikliği Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler

Katılımcı 2:son zamanlarda değişti iyice... bana da vurmaya başladı . Vurunca da kollarından tutuyorum, bu sefer kafa atıyor [Gülüşmeler].	Depremden sonra çocukta değişim Anneye vurma (fiziksel şiddet),	Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler Uyum Eksikliği
Öyle yani çok hırçınlaştı . İçine kapandı , bi de çok çok hırçınlaştı .	Hırçınlaşma, İçer kapanma	Uyum Eksikliği
Katılımcı 3:....son zamanlarda, size de dediğim gibi daha da sinirli olmaya başladım .	Sinirli olma (annedeki değişim)	
O da (çocuk) bize bağırmağa başladı. Aynı benim hareketlerimi yapıyor,	Annedeki değişimin çocuğa yansımaları, Depremden sonra çocukta değişim , anneye bağırma	Annenin olumsuz davranışlarını modelleme Uyum Eksikliği
kardeşine vurmaya çalışıyor. Hırpalıyor kardeşini. Kıskanıyor. Keşke kardeşim olmasaydı. Niye benim kardeşim oldu, ben istemiyorum bu kardeşi falan diyor artık	Kardeşe vurma, hırpalama Kardeşlerle kavga etme Kardeşi kıskanma	Uyum Eksikliği
Katılımcı 4: İşte ister istemez onların da psikolojisi bozuluyor .	Depremden sonra çocukta değişim , çocukta psikolojik değişimler	Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler
Onlar da sinirli, asabi. Aynı, onlar da benim gibi.	Sinirli Annedeki değişimin çocuğa yansımaları	Uyum eksikliği Annenin olumsuz davranışlarını modelleme
Bir şey söylediğin zaman onlar cevap veriyor sana, yani kızıyorlar, durup dururken bağırıp, çağırıyorlar. ... tahammülleri hiç yok onların da birbirlerine artık. Yani kavga ediyorlar birbirleriyle. İşte hiç ummadık bir şey için kavga ederler.	Anne-babayla tartışmaya girme, öfke patlamaları kızma, bağırma, tahammülsüzleşme Kardeşlerle kavga etme	Uyum eksikliği
Katılımcı 5:...ya şiddet şöyle oluyor o safhaya kadar geliyor. Yani dövüyorlar birbirlerini.	Kardeşlerle kavga etme Öfke patlamaları	Uyum eksikliği
Katılımcı 6: O da (çocuk) bağırmağa başladı .	Depremden sonra çocukta değişim , Anne-babaya bağırma	Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler Uyum eksikliği
Bilmiyorum ki, belki de onu (bağırmağı) izlediği çizgi filmlerden öğreniyor... [sessizlik ve sen tonunda alçalma] ama muhtemelen benim davranışlarımdan kaynaklanıyor bu hali.	Annedeki değişimin çocuğa yansımaları	Annenin olumsuz davranışlarını modelleme
Katılımcı 7: ... bazen beni dövmeleri var hani. Ona asla izin vermiyorum. Hani nasıl bana el kaldırır, o beni çok sinirlendiriyor .	Anneye vurma, Sinirli olma (annedeki değişim)	Uyum eksikliği
Katılımcı 8 : o zaman (depremden önce) büyük kızım çok ilgileniyordu. Seviyordu, öpüyordu. Anneciğim nasıl oldun, anneciğim?.. Şimdi sanki düşmanımıymışım gibi.	Anneye ilişkin bozulması, Anneye olumsuz hisler	Annedeki duygusal olarak uzaklaşma

Araştırmacılar sonrasında tümdengelim ve tümevarım analiz süreçlerini dikkate alarak kategori sayısını azaltma ve daha üst düzey bir soyutlamaya gitmişlerdir. Araştırmanın nihai sonucuna ulaşması için oluşturulan kategorileri ve onlar arasındaki bağlantıları açıklamışlardır. Örneğin “uyum eksikliği”, “anneden duygusal olarak uzaklaşma”, “annenin olumsuz davranışlarını modelleme” kategorilerini daha da soyutlayarak bir üst kategori (Çocuklarda Artan Zorluklar) içine yerleştirmişlerdir. Benzer şekilde “daha uysal olma”, “işbirliğine yatkın olma” kategorilerini yine daha üst düzey bir kategori (Çocuklardaki Gelişmeler) içine yerleştirmişlerdir. Daha sonra bu iki üst düzey kategori arasındaki bağlantıları kurarak çalışmanın ana kategorilerinden birini belirlemişlerdir (Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler) ki bu ana kategori çalışmanın başlangıcında “kod” olarak yazılmıştır. Sonuçta araştırmacılar Van depremi sonrasında anne-çocuk ilişkisine yönelik iki ana kategori belirlemişlerdir: (i) *Annelerin ebeveynlik uygulamalarındaki değişimler*, (ii) *Çocuklarda gözlemlenen değişimler*. Tablo 8’de “Çocuklarda gözlemlenen değişimler” ana kategorisine (temasına) ve bu ana kategorinin altında yer alan kategorilere , alt kategoriler ve kodlara yer verilmiştir (Yumbul ve ark., 2017).

Tablo 8.

Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler Ana Kategorisi (Teması) ve Alt Kategorileri

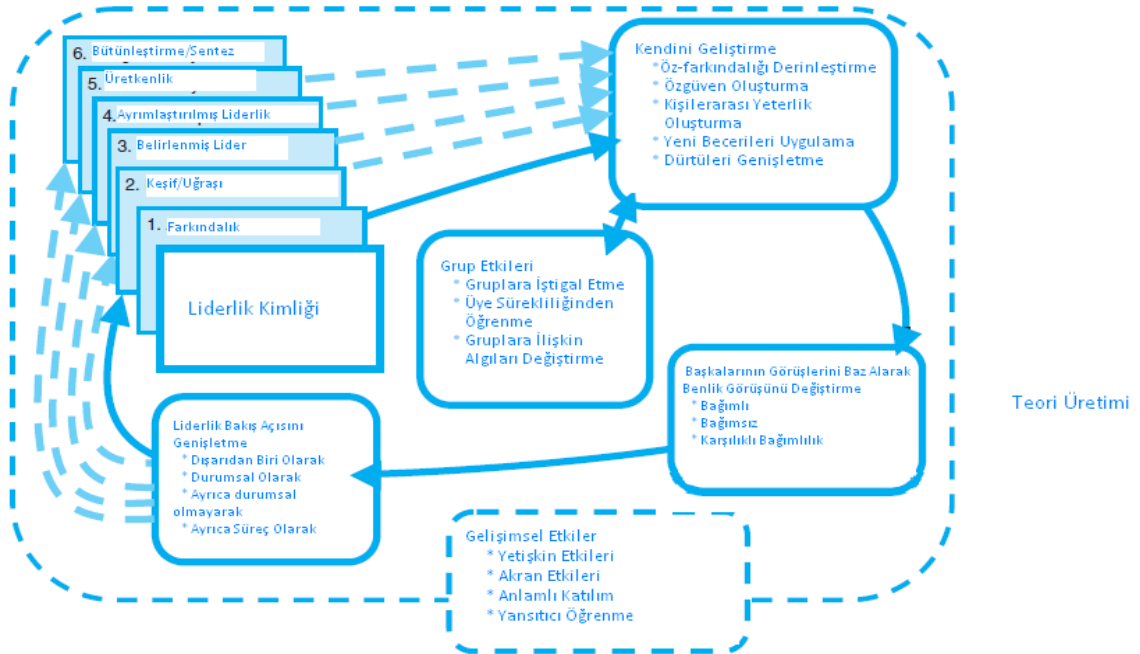
Kodlar	Alt kategoriler	Kategori	Ana Kategori (Tema)
Anne-babaya bağırma, Anne-babayla tartışmaya girme, Anneyi dinlememe, Anneye vurma, Kardeşlerle kavga etme, Öfke patlamaları, Hırçınlık/Huzursuzluk, Sinirlilik	Uyum eksikliği		
Anneyle ilişkinin bozulması		Çocuklarda Artan Zorluklar	
Annedeki değişimin çocuğa yansımaları	Anneden duygusal olarak uzaklaşma Annenin olumsuz davranışlarını modelleme		Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler
Ödevini yapma, Zamanında uyuma, Kardeşlerle kavga etmeme Ebeveynlerin satın alamayacağı şeyleri talep etmeme,	Daha uysal olma		
Ev işlerine yardım, Kardeşlerin bakımında anneye yardım etme	İşbirliğine yatkın olma	Çocuklardaki Gelişmeler	

Verinin Görsel Hale Getirilmesi

Nitel veri analizinde görsel öğeler, raporda ne olduğuna dair figürlerdir (Creswell, 2013). Görsel

öğeler fikirlerin ve düşüncelerin somut öğeler halinde sunulmasıdır (Charmaz, 2006). Kategoriler ve ilişkiler görsel öğeler halinde anlatılabilir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013). Bütün nitel analiz türlerinde verinin görsel hale getirilmesi (sıralama, bütünleştirme, şekillendirme için) önemlidir, fakat gömülü teori (özellikle sistematik gömülü teori deseni) için görsel öğeler olmazsa olmazdır; çünkü karmaşık olan ve veri içinde oluşan ilişkiler ancak görsellikle bir bütün olarak görülebilir (bkz. Şekil 3). Görsel sunumlar, karmaşık ve doğrusal olmayan fikirleri okuyucuya iletmek için son derece değerlidir (Clarke, 2016; Tracy, 2013). Özellikle gömülü teoride sonucu haritalandırmak, iç içe geçmiş öğeleri ayırmak ve teoriyi nelerin oluşturduğunu görmek için görsel öğeler çok faydalıdır. Görsel öğeler, teoriyi şekillendirebilecek makro ve mikro ilişkileri düşünmek için analitik bir perspektif sunar; ayrıca analizdeki kategorilerin kapsamının, yönünün ve aralarındaki bağlantıların görülmesini sağlayabilir (Charmaz, 2006; Clarke, 2016; Maxwell, 2013). Bir araştırma raporunda görsel öğeleri kullanan araştırmacıların şu hususlara dikkat etmeleri oldukça önemlidir (Merriam, 2009):

- Görseli ve görsel içinde (tanıtım için) yazan açıklamaları basit tutma
- Görsel öğelerin sayısını en aza indirme (önemli fikirleri temsil etmek için birkaç şekil kullanmak, bu fikirlere daha çok dikkat çekecektir)
- Görseli, metnin içinde anlatılan kısma olabildiğince yakın bir yere yerleştirme
- Okuyucunun görsele baktığında nasıl okuyacağını ve yorumlayacağını düşünerek hareket etme (Göstergeler, çalışmanın anlatımının entegre bir parçası olmalıdır. Yani, bir iki cümle ile nasıl yerleştirildiği ve ne anlatılmak istendiği yazılmalıdır).



Şekil 3. Bir liderlik kimliği geliştirme: Döngüsel gösterim (Komives, Owen, Longerbeam, Mainella ve Osteen, 2005).

Şekil 3’de de görüleceği üzere Komives ve çalışma arkadaşları (2005) gömülü teori desenini kullandıkları çalışmalarında 6 aşamalı gelişim sürecinden oluşan bir “liderlik kimliği gelişimi” tanımlamışlardır. Araştırmacılar açık kodlama aşamasında ulaştıkları 5922 kodu daha sonra eksen kodlama aşamasında 245 soyut kavram (kategori) içinde birleştirmiştir. Seçici kodlama aşamasında ise araştırmacılar elde ettikleri tüm alt kategorileri ve 5 ana kategoriye/temayı (*gelişimsel etkiler, kendini geliştirme; grup etkileri, başkalarının görüşlerini baz alarak benlik görüşünü değiştirme, değiştirme, liderlik bakış açısını genişletme*) tek bir ana kategori/tema (*liderlik kimliği*) etrafında organize ederek düzenlemişlerdir (bkz: Şekil 3.) Böylelikle liderlik kimliğiyle ilgili geliştirilen teoriyi kavramsal bir modele yerleştirerek teorinin ve elde edilen bulguların daha anlaşılır olmasını sağlamışlardır.

Bulguların Yorumlanması

Veri analizinde son adım, bulgular ile ilgili yorumlamalar yapmaktır. Bu, “*şimdiye dek çalışmada neler öğrenildi?*” sorusunun cevabının verildiği adımdır (Creswell, 2014). Nitel araştırmalarda yorumlama, kodların ve kategorilerin ötesine geçerek verinin daha geniş anlamına doğru bir soyutlamayı (Creswell, 2013) ve veriden anlamlar çıkarmayı içerir (Patton, 2014). Bu, kodların geliştirilmesi, kodlardan kategorilerin oluşturulması ve daha sonra verilerin anlaşılması için kategorilerin daha büyük soyutlama birimlerine dönüştürülmesi ile başlayan bir süreçtir (Creswell, 2013). Soyutlama, karşılaştırmalar yaparken, araştırmacıya netlik ve hassaslık sağlayan bir araçtır (Dey, 1993).

Yorumlamalar, araştırmacının kültüründen ve kişisel deneyimlerinden elde edilen anlayışa dayanabilir. Diğer yandan bulguların alanyazındaki diğer teorilerle karşılaştırılmasıyla da elde edilebilir (Maxwell, 2013). Aynı zamanda, sorulması gereken yeni sorular, araştırmacı tarafından öngörülemeyen veriler ve analizler yoluyla gündeme getirilen sorular yer alabilir (Creswell, 2013; Creswell, 2014). Yorumlamalar ayrıca, verilerin birbirleriyle kıyaslanması, bir neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılması sürecine doğru da gidebilir. Araştırmacı birçok görüşme yaptıktan sonra, incelediği olgunun nasıl şekillendiği ve etkisinin nasıl ortaya çıktığına dair bir takım yorumlamalarda ve çıkarımlarda bulunabilir. Nedensel bir analiz yapmak isteyen araştırmacının işini kolaylaştıracak bazı teknikler vardır. En başta araştırmacı elde ettiği verileri okumalı ve bazı belirgin değişkenler seçmelidir. Ardından bu değişkenlerin hangilerinin bağımsız, hangilerinin bağımlı değişken olduğuna karar vermeli ve buna uygun olarak durum ifadesi yazmalıdır (*Neler oldu, ne, neye/lereden neden oldu?*). Bir sonraki analiz için bu verilerde gözlemlenen katılımcıların ifade ettiklerinin farklı anlamlarını keşfetmeli ve onları etiketlemelidir. Son olarak bu analiz için de bir durum ifadesi yazmalıdır (*Neler, neleri bir araya getirerek, neleri oluşturur?*) (Patton, 2014).

Shaw ve Gould’a göre (2001), araştırmacı çalışmada verilerini kuramsal temele oturturken, kendi kuramsal yatkınlıklarını anlatmaya, teorik araştırmalarının sonuçları ve tavsiyeleri ile bütünleştirmeye, verileri yorumlarken kullanılan teorik alt yapıyı tanımlamaya özen göstermelidir. Son olarak, bir verinin ve çıkan sonuçların nitelikli olup olmadığını anlamak için araştırmacının aşağıdaki soruları cevaplamasında fayda vardır (Dey, 1993):

- Bu ürün araştırmacının kendi gözleminde mi ortaya çıktı yoksa bir söylenti ürünü mü?

- Aynı gözlemi yapan veya raporlayan bir başka araştırmacı var mı?
- Gözlem hangi durumlarda yapıldı veya rapor edildi?
- Gözlemi yapan veya raporlaştıran kişilere ne kadar güvenilmektedir?
- Gözlemin nasıl raporlaştırıldığını hangi motivasyon kaynakları etkilemiş olabilir?
- Gözlemlerin yapılmasında ve raporlaştırılmasında ne gibi yanlılıklar etkili olmuştur?

Tablo 9’da “*Afet sonrası anne-çocuk ilişkileri: 2011 Van depremi sonrası konteyner evlerde yaşayan Türk annelerin deneyimleri*” başlıklı çalışmadan bir bulgu kesitine ve bulgunun yorum örneğine yer verilmiştir (Yumbul ve ark., 2017).

Tablo 9.

Bulgu Sunumu ve Yorum Örneği

Bulgu Sunumu	Bulgu Yorum Örneği
15 anneden 12'si depremden sonra çocuklarında davranışsal ve/veya duygusal değişiklikler gözlemlediğini ve bunun evlerinden olmanın sonucunda geliştiğini bildirdi. Söz konusu değişimler deprem travması ve annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerindeki değişikliklerle ilişkiliydi. Sekiz anne çocuklarında uyumsuzluk, anneden duygusal olarak uzaklaşma ve annenin depremden sonraki olumsuz davranışlarını modelleme gibi artan mücadelelerden bahsetti. Öte yandan, yedi anne de çocuklarının uyumunda iyileşmeler gözlemlenmiş ve bu olumlu değişiklikleri kendi ebeveynlik davranışlarındaki olumlu değişikliklerle ilişkilendirmiştir.	Anneler çocuklarının davranışlarındaki olumsuz değişikliklerini deprem travması, konteynerde yaşamaya alışma güçlüğü ve kendi ebeveynlik davranışlarındaki değişimlerle ilişkilendirmiştir. Anneler ayrıca, çocukların uyum ve duygusal katılımlarındaki iyileşmenin veya bozulmanın, çocuklarıyla olan etkileşimlerinin niteliğine göre değiştiğini kabul etmiştir. Sosyal öğrenme modelinde negatif karşılıklılık kavramında önerildiği üzere, ebeveynlerin olumsuz davranışları çocuklar tarafından öğrenilmekte ve kullanılmaktadır. Bu kavrama uygun olarak çalışmamızdaki anneler, kendilerindeki zorlayıcı etkileşim örüntülerinin (ör: bağırma, dayak, saldırganlık) çocukları tarafından modellendiğini (Patterson, 1982) ve onların olumsuz ebeveynlik davranışlarına paralel olarak dışsallaştırılmış davranış sorunları geliştirdiklerini bildirdi.

Nitel Veri Analizi Yazılımları

Nitel veri analizi yaparken bilgisayar programlarının kullanımı oldukça yaygındır. Bununla birlikte, nitel veri analizinde bilgisayar programları aslında nitel veriyi analiz etmez; analiz ile ilgili her şeyi yapacak olan araştırmacının kendisidir. Araştırmacı nasıl bir yapı oluşturacağına, neyin kod, neyin kategori olacağına karar verir. Nitel veri analizi için kullanılan bilgisayar programları verileri saklamayı, düzenlemeyi, kodlamayı, verileri geri çağırmayı ve birleştirmeyi kolaylaştırır. Bu yazılımlarla metin üzerinde işaretlemeler yapılabilir, kodlar bir bütün halinde görülebilir, indeksleme ve sınıflandırma işlemleri daha kolay oluşturulabilir (Corbin ve Strauss, 2008; Patton, 2014).

Bilgisayar programlarının en çok avantaj sağladığı konulardan biri kodlamadır. Bir kod oluşturulduğunda, bu birden çok birime atanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu birimlerin sınırları rahatça belirlenebilir ve kodlara isim verilebilir (Creswell, 2013). İstendiğinde aynı kodun atandığı her bölüm geri çağrılabilir. Örneğin “farkındalık” olarak bir kod belirlendiyse, farkındalıkla ilgili atanan her veri, bir komutla ekrana gelir ve bunları karşılaştırma imkânı olur. Birden fazla metnin aynı anda görüntülenmesi, programın sağladığı en önemli avantajlardan biridir (Patton, 2014). Çağrılan veriler ekranda gözden geçirilebilir ve değiştirilebilir; aynı zamanda istendiği zaman veriler yazdırılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2013). Bir yandan analiz sürerken bir yandan kodlamalar değiştirilebilir, yeni kodlar eklenebilir, alt kodlamalar yapılabilir ve analiz için gereken çalışmalar, benzerlikler, farklılıklar daha rahat gözlenebilir. İstenilen kodun ya da kategorinin üzerine bağımsız araştırmacı günlükleri yazılabilir. Aynı zamanda program her bir kodun veride kaç kez tekrar ettiği hakkında bilgi verir. Bunlara ek olarak program, verinin görsel hale getirilmesini de sağlar (Bogdan ve Biklen, 2007). En sık kullanılan veri analiz programları arasında NVivo, MAXQDA ve Atlas.ti yer alır.

Nitel Veri Analizinde Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı, araştırma sürecinin tüm aşamalarında sürecin içinde ve aktif bir roledir. Bu durumda veri analizi daha fazla ön plana çıkar; çünkü analizi yapan, araştırmacının kendisidir. Araştırmacının oluşturduğu sorular ve sorulara verilen yanıtların içinden seçtikleri kısımlar, analizi ve yorumları belirler. Soruları hazırlamak, analizi yapmak ve yorumlara ulaşmak araştırmacının görevidir. Araştırmacı analiz sürecinde elinden geldiğince dürüst ve tarafsız olmaya özen göstermelidir (Corbin, 2016; Corbin ve Strauss, 2008; Khan, 2014; Patton, 1999, 2014). Bununla birlikte araştırmacının veri toplarken ve veriyi değerlendirirken tamamen tarafsız olamayacağı ve kaçınılmaz olarak aktif olacağı bir gerçektir (Kuş, 2012; Patton, 1999); çünkü araştırmacı nitel veri toplamada çevreyi gözleme, sözel ve sözel olmayan iletişimi algılama imkânı bulur ve iyi bir araştırmacı ise gerekli durumlarda soruları değiştirerek ve düzenleyerek istenilen cevapları elde edebilir (Neuman, 2007). Fakat veri toplama kısmından ziyade veri analizi ve yorumlamada araştırmacı elinden geldiğince objektif olmalıdır. Bir kodlama yaparken veya kategorileri oluştururken: “*Bu veri gerçekten bana bu kodu/kategoriye veriyor mu, yoksa bu çıkarımlar benden mi kaynaklanıyor?*” diye kendine sorular sormalıdır (Miles ve Huberman, 2016; Patton, 1999). Bu gibi dezavantajlı durumları bertaraf etmek için araştırmacının çalışmanın güvenilirliğini sağlaması gerekmektedir.

Nitel veri toplama araçlarından biri olarak kabul edilen araştırmacı (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013), soruları, gözlemleri, araştırmacı günlükleri ve yorumlarıyla veri analizinin tam merkezindedir. Bu nedenle nitel veri analizinde araştırmacı faktörü, duruma göre hem büyük bir avantaj hem de dezavantaj olabilir. Çünkü araştırma süreci tamamen araştırmacının becerilerine, geçmişine, içgörüsüne ve zekâsına bağlıdır (Patton, 1999, 2014). Aynı durum veri toplama süreci için de geçerlidir. Veri toplamada araştırmacı ne kadar iyi ve empatik bir ilişki oluşturabilirse, katılımcılardan cevapları o kadar içten bir şekilde alabilir (Kuş, 2012). Nitel görüşme esnasında araştırmacı soğuk, mesafeli ve kendini tamamen kapatan biri değil, aksine gerektiğinde mizah kullanabilen ve kendini açabilen kişidir. Görüşmeci boş bir zihinle gelmediği için sorduğu sorular deneyimine ve görüşmecinin yargılarına göre değişebilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırmacının soru sorma tarzı ve verilen cevaptan duyacağı şeyler, o anki ruh haline göre değişebilir, kendi rahat olmadığında görüşmeyi sonlandırmak isteyebilir (Kuş, 2012). Araştırmacı bu durumların ve kendi yargılarının farkında olmalı ve elinden geldiğince tarafsız olmaya çalışarak veriyi temiz tutmaya çaba göstermelidir (Patton, 1999).

Değerlendirme

Sosyal gerçeklik araştırılırken fizik ve matematik gibi her durumda aynı sonucu veren genel geçer bir sonuç üretmek insan doğası gereği mantıksızdır; çünkü insan farklı ortamlarda farklı davranışlar gösterir ve davranışlar değişkendir. Bu nedenle nitel araştırma, bireyi anlamaya çalışırken her seferinde farklı bir yol sunar ve yapılan çalışma her seferinde özgün nitelikte olmayı başarır (Storey, 2007). Nitel araştırmayı özgün kılan özelliklerden biri, araştırmacıların, katılımcılarla görüşürken veya gözlem yaparken, öznel deneyimleri doğrudan araştırmalarından ileri gelir. Öncelikle ölçülebilir ve öznel davranışlara odaklanılır (Wolcott, 1996). Bunun yanında nitel araştırmacılar için ölçülebilir değişkenler yeterli değildir. Nitel veri analizinde veriler sözcüklerden oluşur. Ölçülebilir rakamlar ve sayılardan ziyade sözcüklerle analiz yapılır. Kişinin anlattıkları rakamlara indirgenmemiş olur ve bu sayede ifade edilmek istenen “anlam” ortadan kalkmaz (Dey, 1993). Öznel deneyimlere odaklanan nitel araştırmacılar, katılımcılara sorular sorarak ve onları dikkatle dinleyerek anlamlı hikâyeler de oluştururlar (Auerbach ve Silverstein, 2003). Bu bağlamda, nitel araştırmacılar büyük örneklemelere ulaşmak yerine, her bir katılımcının bireyselliğini korurlar. Böylece eylemlerin nasıl şekillendiğini de anlayabilirler. Bu nedenle, nitel araştırmanın sonuçtan çok sürece odaklandığı söylenebilir (Strauss ve Corbin, 1994). Bu araştırma süreci, nedensel açıklamaları da beraberinde getirebilir; bunun için her zaman ampirik bir çalışma yapmaya gerek yoktur. Nitel araştırma, araştırma sırasında, tasarımı değiştirmeyi gerektirebilecek esnekliğe de sahiptir (Maxwell, 2013).

Nitel araştırmacılar için farklılıklar (sapmalar) bir eksiklik değildir. Her bir farklılık değerlidir ve araştırmacı için bir veri örneğidir. Bu nedenle, nitel araştırma, çeşitliliği incelemek için çok uygundur. Çünkü keşfedilmesi gereken tek bir evrensel hakikat olduğunu varsaymaz. Bunun yanında nitel araştırma, var olan bir hipotezi test etmez, yeni bir hipotez üretir (Auerbach ve Silverstein, 2003). Ayrıca nitel araştırmada, gerçekleri ve nesnel hakikati elde etmeye gerek olmadığı vurgulanır (Maxwell, 2013) ve katılımcının uzman olduğu kabul edilir. Bu durum, araştırmacıları, çalıştıkları insanlardan öğrenmeye teşvik eder. Bunun yanında nitel araştırma için, araştırmacının ön yargıları ve değerleri de çalışmaya dâhildir ve çalışmaya kaynak olabilecek niteliktedir (Auerbach ve Silverstein, 2003).

Tüm bunlara rağmen, bir nitel araştırmacının baş etmesi gereken bazı güçlükler de söz konusudur. Bunlardan bir genelleştirilebilirlik sorunudur (Casterle, Gastmans, Bryon ve Denier, 2012). Nitel araştırmacı, genelleştirilebilir teoriler geliştirmek için, örneklemının temsili olduğunu kanıtlayabilmelidir. Bunun yanında örnekleme seçerken, yanlışlık yapma olasılığı, sonuçların aslında başka bazı faktörler ve koşullar tarafından üretilmiş olma olasılığı göz ardı edilmemelidir (Auerbach ve Silverstein, 2003). Nitel araştırmacının baş etmesi gereken bir diğer şey ise, araştırmacının, araştırdığı konuyu olabildiğince yansız ve olduğu gibi gözlemlemesi anlamına gelen çalışmanın geçerliği sorunudur (LeCompte ve Goetz, 1982). Nitel araştırmalarda ve veri analizinde nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik güvenilirlik kavramları kullanılmamaktadır. Bu bir yandan araştırmacıyı özgür kılarken bir yandan da nesnelliği azalttığı için dezavantaja dönüşmektedir. Yapılan veri analizinin doğru kabul edilebilmesi için, araştırmada varılan yorumlamalara ve sonuçlara hangi adımlarla varıldığının diğer araştırmacıların açıkça anlayabilecekleri kadar şeffaf olması; araştırmanın diğer araştırmacılar tarafından anlaşılır olması; araştırmadaki teorik yapıların birbirine uyması ve kurulan hikâyenin tutarlı olması gerekir. Bunlar geçerlik sorunuyla baş edebilmek için gerekli adımlardır (Auerbach ve Silverstein, 2003).

Nitel araştırmada, araştırmacının yanlı davranması, yani teorisine uyacak verileri ön plana alması, araştırma için en büyük tehdittir. Bu sorunla baş etmek için, araştırmacı olası önyargılarını ve bunlarla nasıl baş edeceğini çalışmasında açıklamalıdır. Araştırmacının etkisi de nitel araştırma için bir sorun teşkil etmektedir. Bu, bir başka araştırmacının aynı çalışmayı yaptığında, farklı sonuçlar bulması ile ilgili bir sorundur. Katılımcılar ve araştırma üzerinde, araştırmacının etkisi olabilir ve bu etkiyi ortadan kaldırmak imkânsızdır. Bu sorunla baş etmek için ise, bu etkileri anlamak ve onları verimli kullanmak gerekmektedir (Maxwell, 2013).

Tüm bunları dikkate alan ve veri analiz adımlarını titizlikle takip eden bir araştırmacı, araştırdığı olgunun özüne dair daha geçerli anlamlar üretir ve deneyimlenen ancak adı konulmayan birçok olgunun ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bir araştırmacının nitel veri analizinde takip edeceği adımlar hakkında bilgi sahibi olması, nitel verileri doğru işlemesine ve yorumlamasına, dolayısıyla elde ettiği bulguların ve olguların kendi gerçekliğini yansıtmasına olanak sağlar. Ne var ki Türkiye’de nitel araştırma geleneğinin yeni yeni başlaması ve araştırmacıların genellikle nicel araştırma geleneğinden gelmeleri, nitel bulguların “nicel” bulgular gibi işlenmesine ve analiz edilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle birçok çalışmada nitel veriler, mevcut teorileri destekler mahiyette kalmakta ve veri içindeki gizli anlamı yansıtamamaktadır. Bu çalışmanın alan araştırmacılarına nitel veri analizinde takip etmeleri gereken temel adımlar hakkında bir çerçeve sunarak, veri analizinin nitel araştırmanın paradigmalarına uygun olarak yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, USA: New York University Press.
- Barbour, R. S. (2014). Quality of data analysis. In U. Flick (Ed.), *Handbook of qualitative data analysis*, (pp. 496-510). Los Angeles, USA: Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and method*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Casterle, B. D., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2012). QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 360-371.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, UK: SAGE Publications.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft (second edition)* (pp. 347-364). Los Angeles, USA: Sage.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2015). Grounded theory. *The Blackwell Encyclopedia Of Sociology*.
- Charmaz, K. & Henwood, K. (2008). Grounded theory. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 240-259). Los Angeles, USA: Sage.
- Clarke, A. E. (2016). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How? In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 194-233). New York, USA: Routledge.
- Corbin, J. (2016). Taking an analytic journey. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 35-54). New York, USA: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. New York, USA: Routledge.
- Flick, U. (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Los Angeles, USA: Sage.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23-38.
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004, May). Remodeling grounded theory. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5, (2).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. USA: Aldine Transaction.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method: Grounded theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), 224.
- Komives, S. R., Owen, J. E., Longbeam, S., Mainella, F. C., & Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi nitel mi?*. Ankara: Am Yayıncılık.

- Lawrence, J. & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 29-40.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Neuman, L. W. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approach*. USA: Pearson Education.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Part 2), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Shaw, I. & Gould, N. (2001). The consequences of qualitative social work research. In I. Shaw & N. Gould (Eds.), *Qualitative social work research* (pp. 179-202). Surrey, UK: Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* (p. 229-254). British Psychological Society; Blackwell Publishing.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85.
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data In psychology*. (p. 51-64). Los Angeles, USA: Sage.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Wolcott, H. F. (1996). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Yumbul, Ç., Wieling, E., & Çelik, H. (2017). Mother-child relationships following a disaster: The experiences of Turkish mothers living in a container city after the 2011 Van earthquake. *Contemporary Family Therapy*, 40(30), 237-248.

Yazarlar

Hilal Çelik, Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D'nde öğretim üyesidir. Aile ilişkileri, travma, belirsiz kayıp, nitel araştırma çalışma alanlarıdır.

Nur Başer-Baykal, Bartın Üniversitesi Psikoloji Bölümünde araştırma görevlisidir. Bilişsel davranış terapisi, yetişkin psikopatolojileri ve travma çalışma alanlarıdır.

İletişim

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü., İstanbul, Türkiye

e-posta: hilalcelik@marmara.edu.tr

celikhilal@gmail.com

Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bartın, Türkiye

e-posta: nur.baser05@gmail.com

Hale Nur Kılıç-Memur, Marmara Üniversitesi,
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde
doktora öğrencisidir. Çocuk-ergenlerde davranış
bozuklukları, aile ilişkileri, travma çalışma
alanlarıdır.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
e-posta: psikologhalenur@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Qualitative research methods have taken a considerable place in the social and education sciences in the last decade. The era we live in and the philosophical, social and scientific changes that it has brought with it have enabled the studies in the social sciences especially to be constructed from the positivist framework to the structuralist and poststructuralist framework. In this way, qualitative research, which initially succeeded to gain ground only in the field of sociology and anthropology, has become a research method adopted by different disciplines (psychology, politics, health sciences, etc.) in our country. Many prestigious national and international journals and congresses have accelerated this process by giving importance to qualitative research. However, this process has brought many gaps.

The most significant of these gaps is the uncertainty in the method section of the research reports. Many qualitative research papers emphasize only that the method is qualitative but they do not explain which design used and why they chose this design. This gap is also clearly seen in the process of data analysis. The fact that the data analysis process and the steps taken in this process are not clear are shadowing the scientific value of the results. This leads to the qualitative research being put on the target board of quantitative researchers and being accused of not being scientific. However, qualitative data analysis is an intensive process of analysis, taking into account scientific criteria such as quantitative data analysis. In this study, it is aimed to develop an explanation of how scientific qualitative data analysis takes place.

Methodology. This study method is the review that intended to provide a framework for how a qualitative data analysis can be carried out by including the data analysis steps that apply to all qualitative research patterns and the basic principles to be followed in these steps. Within this perspective, these subjects were reviewed in detailed: the qualitative data analysis, its purpose, the steps of data analysis, the steps of organizing the data, the process of creating categories, the interpretation of the qualitative findings and the role of the researcher in qualitative data analysis.

Results. When searching for social reality, it is illogical to produce a general result that gives the same result in every situation, such as physics and mathematics, because human beings behave differently in different environments and behaviors are variable. For this reason, qualitative research offers a different way each time trying to understand the individual, and every work is unique (Storey, 2007). One of the features that make qualitative research unique is that researchers directly research subjective experiences while interviewing or observing participants. First, it focuses on measurable and subjective behaviors (Wolcott, 1996). Besides, measurable variables are not sufficient for qualitative researchers. In qualitative data analysis, data consists of words. Words are analyzed rather than measurable figures and numbers. The meaning of the person's narrative is not reduced to the figures and thus the meaning that is meant to be expressed does not disappear (Dey, 1993). Qualitative researchers who focus on subjective experiences also create meaningful stories by asking questions and listening carefully to the participants (Auerbach and Silverstein, 2003). In this context, qualitative researchers maintain the individuality of each participant rather than reaching large samples. Thus, they can also understand how actions are shaped. Therefore, it can be said that qualitative research is focused on the process rather than the result (Strauss and Corbin, 1994). This research process can also

bring about causal explanations; there is no need for empirical work. Qualitative research also has the flexibility to involve design during research (Maxwell, 2013).

Despite all this, there are some difficulties that a qualitative researcher has to deal with. One of them is a question of generalizability (Casterle, Gastmans, Bryon and Denier, 2012). The qualitative researcher should be able to prove that the sampling is representative of the sample in order to develop generalizable theories. In addition, when choosing the sample, the possibility of inaccuracy, the possibility that the results were actually produced by some other factors and conditions should not be ignored (Auerbach and Silverstein, 2003). Another problem that should be addressed by the qualitative researcher is the question of the validity of the study, which means that the researcher should observe the subject he is investigating as impartially as possible (LeCompte and Goetz, 1982). In the qualitative research and data analysis, the validity and reliability concepts used in quantitative research are not used. This makes the researcher free, but on the other hand, it becomes a disadvantage because it reduces the objectivity. In order for the data analysis to be accepted correctly, it is clear that the steps taken to the interpretations and results obtained in the research are as transparent as other researchers can clearly understand; the theoretical structures in the research must match and the story must be consistent. These are the necessary steps to cope with the validity problem (Auerbach and Silverstein, 2003).

Discussion and Conclusion. A researcher who considers all these and meticulously follows the data analysis steps produces more valid meanings about the essence of the subject and contributes to the emergence of many experienced and unexplained cases. The fact that a researcher has knowledge about the steps to be followed in qualitative data analysis enables him / her to interpret the qualitative data correctly, and thus, the findings obtained reflect the reality of the fact. However, the recent introduction of the tradition of qualitative research in our country and the fact that researchers are often raised from the quantitative research tradition can lead to the processing and analysis of qualitative findings such as quantitative findings. For this reason, in many studies, qualitative data supports existing theories and cannot reflect the hidden meaning in data. It is thought that this study will contribute to the study of data analysis in accordance with the paradigms of qualitative research by presenting a framework for the field researchers to the basic steps they should follow in qualitative data analysis.