

# ENAD ONLINE

## EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı Bölümü  
Öğrencileri Örneğinde Sanatsal Tasarım Sürecine Dayalı Kültür Algısı / Culture  
Perception through Artistic Design Process at the Sample of Anadolu University Fashion  
Design Department Students

*Suzan Duygu Bedir Erişti, Ayşe Seçil Tekin Akbulut*

Öğretim Elemanlarının Etik Sorumlulukları Üzerine Üniversite Öğrencilerinin Algılamaları  
/ University Students' Perceptions toward Ethical Responsibilities of Faculties

*Ferda Erdem, Ece Ömüriş, Özlem Öz, Hüseyin Boz, Mehmet Özmen, Umut Kubat*

Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi /  
Mixed Method Research Experience Based on an Educational Technology Study

*Mehmet Fırat, Işıl Kabakçı Yurdakul, Ali Ersoy*

Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin WebQuest'in Uygulamasına Yönelik Görüşü /  
Perspective of an Middle School Mathematics Teacher's on Using WebQuest

*Aytaç Kurtuluş, Tuba Ada, H. Bahadır Yanık*

---

**Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD**  
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

*Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. © 2014 ANI Yayıncılık. Her hakkı saklıdır.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed international journal published by ANI Publishing. All rights reserved. © 2014

***Editör / Editor***

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

***Editörler Kurulu / Editorial Board***

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Angela K. Salmon, Florida International University, USA  
Binaya Subedi, The Ohio State University, USA  
Corrine Glesne, The University of Vermont, USA  
Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Elif Kuş Sallard, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA  
Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA  
Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA  
Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Roberta Truax, Professor Emerita, USA  
S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA  
Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

***Danışma Kurulu / Advisory Board***

- A. Fiğen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
A. Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
H. Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Meltem Günden, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Ş. Dilek Belet, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir  
Şefik Yaşar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

***Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue***

- A. Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Ali Rıza Erdem, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Çiğdem Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Çiğdem Şahin Taşkın, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
Gökhan Serin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Gürkay Birinci, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Mehmet Fırat, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Nuray Mamur, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Özden Şahin İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Şirin Benuğur, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

## İçindekiler / Table of Contents

Editörden.....	7
From the Editor.....	8

<i>Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı Bölümü Öğrencileri Örneğinde Sanatsal Tasarım Sürecine Dayalı Kültür Algısı / Culture Perception through Artistic Design Process at the Sample of Anadolu University Fashion Design Department Students Suzan Duygu Bedir Erişti, Ayşe Seçil Tekin Akbulut.....</i>	9-37
--	------

<i>Öğretim Elemanlarının Etik Sorumlulukları Üzerine Üniversite Öğrencilerinin Algulamaları / University Students' Perceptions toward Ethical Responsibilities of Faculties Ferda Erdem, Ece Ömüriş, Özlem Öz, Hüseyin Boz, Mehmet Özmen, Umut Kubat.....</i>	39-63
---	-------

<i>Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi / Mixed Method Research Experience Based on an Educational Technology Study Mehmet Fırat, Işıl Kabakçı Yurdakul, Ali Ersoy.....</i>	65-86
---	-------

<i>Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin WebQuest'in Uygulamasına Yönelik Görüşü / Perspective of an Middle School Mathematics Teacher's on Using WebQuest Aytaç Kurtuluş, Tuba Ada, H. Bahadır Yanık.....</i>	87-106
--	--------

***Editörden,***

Değerli Okurlar,

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi'nin [ENAD] ikinci sayısını sizlerle paylaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda dört makale yayımlıyoruz. Makalelerden ilki, Bedir Erişti ve Tekin Akbulut'un, moda tasarımı öğrencilerinin sanatsal yaratım süreçlerindeki kültürel algılarını inceledikleri temel yorumlamacı nitel araştırma türündeki çalışmadır. İkincisi, Erdem ve arkadaşları tarafından karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmada öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının etik sorumlulukları ele alınmaktadır. Üçüncü çalışma, Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy tarafından yazılan ve eğitim teknolojisi alanında gerçekleştirilmiş bir doktora tez sürecindeki karma yöntem araştırma deneyimi paylaşımıdır. Bu sayımızdaki son çalışma Kurtuluş, Ada ve Yanık tarafından matematik öğretimde WebQuest kullanımıyla ilgili bir olgubilim araştırmasıdır. İlk sayımızdan itibaren yayımladığımız makalelere DOI numarası vermeye başladık. Ayrıca, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Anı International Journal Index (Aniji Index) tarafından taranmaya kabul edildik. Bu sayımızda emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize ve yayınevimize teşekkür ederiz. ENAD'a nitel araştırma paradigmasıyla gerçekleştirdiğiniz çalışmalarını göndermenizi bekliyoruz ve iyi okumalar diliyoruz.

Gelecek sayımızda buluşmak dileğiyle...

***Ali ERSOY***

***ENAD, Editör***

*From the Editor,*

Dear Readers,

We are happy to share with you the second issue of Journal of Qualitative Research in Education. We've published four papers in this issue. The first paper is a basic interpretative qualitative research study by Bedir Erişti and Tekin Akbulut. The authors examine fashion design students' cultural perceptions of the processes of artistic creation. The second paper is a study conducted by Erdem et al. using a mixed-method approach and discussing faculty members' ethical responsibilities as perceived by students. The third paper is a report by Fırat, Kabakçı Yurdakul and Ersoy on mixed method research experience during a doctoral thesis process in the field of educational technology. The last paper in this issue is a phenomenological study by Kurtuluş, Ada and Yanık about the use of WebQuest in mathematics education. We have been assigning DOI number to the papers we have published beginning from the first issue. Also, we are now listed in Akademia Social Sciences Index (ASOS Index) and the ANI International Journal Index (Aniji Index). We would like to thank to our authors, referees and publishing house, who put effort in this issue. We are looking forward to receiving your manuscripts using the qualitative research paradigm and we hope you enjoy reading this issue.

We look forward to seeing you in the next issue.

*Ali ERSOY*  
*JOQRE, Editor*



## Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı Bölümü Öğrencileri Örneğinde Sanatsal Tasarım Ürünlerine Dayalı Kültür Algısı

### Culture Perception through Artistic Design Process at the Sample of Anadolu University Fashion Design Department Students

Suzan Duygu Bedir Erişti \*

Ayşe Seçil Tekin Akbulut

#### To cite this article/Atıf için:

Bedir Erişti, S. D., & Tekin Akbulut, A. S. (2014). Anadolu Üniversitesi endüstriyel sanatlar yüksekokulu moda tasarımı bölümü öğrencileri örneğinde sanatsal tasarım ürünlerine dayalı kültür algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 9-37. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s1m

**Özet.** Tasarım eğitimi öğrencilerin kültürlerine dayalı olarak yaratıcılıklarını keşfedebilecekleri ve ortaya koyabilecekleri bir alandır. Kültürel izlenimler oluşturmaya yönelik etkinlikler, tasarım eğitimi sürecinde oldukça önemlidir. Bu nedenle kültürel değerleri ve kimlikleri ortaya koymaya yönelik olarak planlanan bir tasarım eğitimi öğrencilerin kültürel algılarını açıklayıp kültürel farkındalık geliştirebilecekleri zengin bir kaynak olarak kullanılabilir. Moda tasarımı ve eğitimi sürecinde de kültürel algı ve tasarımla ilintili etkileşimleri yoğun bir biçimde görmek olanaklıdır. Bu bağlamda araştırma, moda tasarımı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kültürel algılarını, kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye ilişkin görüşlerini ve kültürel algılarını sanatsal yaratıcılık sürecine ne şekilde yansıttıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre moda tasarımı öğrencilerinin kültür ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki kurdukları ve kültürel değerlerin yaratıcılığı geliştirme sürecinde önemli bir kaynak olduğunu vurguladıkları göze çarpmaktadır. Öğrenciler genelde kültürel etkilerin yaratıcılığı şekillendirdiğine, geçmiş kültürel değerleri hatırlayarak günümüze aktarmaya olanak tanıdığına, farklı bakış açıları ve izlenimler için zengin bir kaynak olduğuna, kültürel değerleri incelemenin ve ilişkilendirmenin sanatsal yaratıcılığa yeni bir boyut kattığına yönelik görüşler ifade etmektedirler. Sonuç olarak araştırma bulgularına dayalı olarak tasarım içerikli derslerde kültürel değerlerin yaratıcı süreçlere yansımalarına olanak tanıyan etkinliklerin tasarım öğrencilerine farklı ve özgün bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

\* Sorumlu yazar: Doç. Dr. Suzan Duygu Bedir Erişti, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Yunusemre Kampüsü, 26470, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye, e-posta: [sdbedir@anadolu.edu.tr](mailto:sdbedir@anadolu.edu.tr)

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, öğrenci, moda tasarımı öğrencisi, kültürel farkındalık, tasarım, tasarım süreci, moda tasarımı

**Abstract.** Activities aiming at creating cultural perception are quite important in the design education. Design education is a process in which students can discover, interpret and define their own creativity through own cultures. For this reason, it is possible to mention the design education as a rich resource which is used effectively in order to enable students to explain their cultures and to gain cultural awareness in terms of cultural values and cultural identity. This research aims to defining fashion design students perception of culture, fashion design students view through the relation between culture and creativity and the reflection of culture with regard to their artistic design process. The data of the study were gathered from 43 students from Anadolu University Fashion Design Department in Eskisehir, Turkey. The data of the research was restricted with the qualitative research method. The findings were analysed and interpreted in terms of thematic analysis. According to the results of the present study the fashion design students reported that there was a direct relationship between culture and creativity and that cultural values constituted an important source in the process of development of creativity. Based on the research findings, it could be stated that in design-related courses, activities allowing reflection of cultural values into creative processes helped design students develop a different and original viewpoint.

**Keywords:** Culture, student, fashion design student, cultural awareness, design, design process, fashion design

## Giriş

Kültür, birçok alanda olduğu gibi tasarım süreçlerinde de zengin bir kaynak olarak işe koşulmuş ve tasarımla ilişkili süreçleri derinlemesine etkilemiştir. Kültürün bileşenleri olarak işe belirli bir topluluğun ortak paylaşım ve etkileşimlerine dayalı bir takım değerler öne çıkmaktadır. Kültür belirli bir topluluğa, topluma ya da farklı sosyal gruplara ait olan ve paylaşılan değerler olarak tanımlanmaktadır (Haviland, 2002). Bir başka tanıma göre ise kültür atalardan kalma değerler, gelenekler, normlar ve özellikleri kabul etmek, tanımak ve geliştirmek olarak ifade edilmektedir (Samoraj, 1998). Kültür belli gruplar içinde yer alan bireylerin kimlik duygularını üretmeye yönelik bir duyguyu ve değerler bütününi sağlamaktadır (Haviland, 2002). Başka bir ifadeyle belirli topluluklara ait olma, belirli topluluklara ait davranışlara, inanışlara, kurallara sahip olma ve sürdürülebilmeye yönelik eğilimler gösterme sonucunda kültürel değerler ortaya çıkmaktadır (Hague, 2001). Kültürel değerler ise, kültürel kimlikleri içselleştirmeyi ve toplulukları bir araya getirmeyi sağlayan kavramlardır (Stupples, 2003). Kültürel aktarımlar, paylaşımlar, etkileşimler ve izlenimlerin bir sonucu olarak kültürün etkileme ve etkilenme eğiliminden bahsedilebilir.

Bireylerin düşünce yapıları, yaklaşımları, bakış açıları ve davranışları içinde yaşadıkları kültüre dayalı olarak şekillenmekte ve böylelikle kültürel edinimlere sahip olmaktadır. Kültürel edinimler ise kültürlenmenin zeminini oluşturmaktadır. Kültürlenme sürecinde bireyler içinde buldukları kültüre ait edinimlerini kendi davranış biçimi, düşünce yapısı ve görüşlerine dayalı olarak yeniden yorumlamaktadırlar (Balaman, 1981). Kültür,

geçmişten alınan ve geleceğe aktarılan kavramlar, olaylar ve algılar bütünü olmanın yanında deneyimler ile geliştirilebilen, değiştirilebilen, dönüştürülebilir ve aktarılabilen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle kültürel edinimler ya da diğer deyişle kültürlenme ancak kültürlemeye dönüştüğü an sürekli bir gelişim ve değişim sürecinde olması beklenebilir (Gunnestad, 2006; Woodward, 1997). Bir başka deyişle kültürlenme ve kültürleme süreci arasında belirgin bir etkileşim olmalıdır.

Bireylerin kültürlenme ile oluşturdukları alt yapıyı kültürleme ile güncelleyebilmeleri; belirli bir değişim ve gelişim içerisine sokabilmeleri ise kültürün eleştirel bir bakış açısı ile yorumlanabilmesi bir gerekliliktir. Çünkü kültür kavramının toplumsal yaşam içinde de yeniden yorumlanabilmesi, günümüz gerekleri içerisinde kendine yer bulması ve geleceğe aktarılması yani sürdürülebilirliği önem taşımaktadır. Kültürel sürdürülebilirlik ve aktarımın niteliğini ise kültürel farkındalık oluşturmaktadır.

Bu nedenle toplumsal yaşam içerisinde kültürel sürdürülebilirliğin sağlanmasında bireylerde kültürel farkındalık oluşturmak gerekliliği kaçınılmazdır. Bu farkındalık sosyal yaşamın var olduğu her ortam için geçerlidir. Öte yandan, toplumsal yaşamın bir parçası olan kültür onu yaratan toplumla birlikte var olur (Swiniarski ve Breitborde, 2003). Bu nedenle, toplumsal yaşam içerisinde bireylerin kendi kültürlerine ilişkin algıları ve farkındalıklarına dayalı kültürlenmeleri ve kültürel yorumları çerçevesinde kültürlemeleri kaçınılmazdır. Bu bağlamda kültür, toplumsal yaşam içerisindeki birçok olayın, kavramın, iletişim biçimi ve yaşam tarzının çıkış noktası olan bir kavramdır (Pedersen, 1988). Kültürün yaşamın içerisinde bir farkındalık ve kültürleme eğilimi ile yorumlanması birçok alana farklı bir etkileşim ortamı ve olanağı sunmaktadır.

Kültürün etkili bir biçimde yorumlandığı alanların başında sanat yer almaktadır. Sanat kültür ile beslenen, kültürel farkındalığı somutlaştıran ve kültürlemeye katkı sağlayan bir alandır. Birçok kültürel sistemde kendini ifadeye dönük anlatımlarda sanat, kültürel kimliklerin yapılandırılmasında ve farklı kültürlerin ilişkilendirilmesinde etkili bir ortam olarak kullanılmaktadır (Duncum, 2001; McFee, 1991). Sanat alanı bireyin gözlemlerini, imgelerini, duygularını, düşüncelerini nesnel gerçekler halinde aktarımını içeren bir süreçtir. Bu bağlamda sanatsal anlatımlar sanatçıların içinde buldukları ortamdan, yaşam tarzından, kültürel farklılıklardan, sosyal iletişim ve etkileşimlerden etkilenmektedir. Bir başka deyişle sanatsal etkinlikler; duygu ve düşüncelerin, gözlemlerin, içinde bulunulan kültürel çevrenin özelliklerinin ve bu çevrede oluşturulan anlamların yansıtıldığı ürünleri içermektedir (Hague, 2001). Sanatçı sanatsal etkinliklerde sürekli olarak içinde bulunduğu kültür içerisinde kendisini ve çevresini anlamlandırmakta ve bu bağlamda aslında kültürü sanatsal yaratma süreci ile ilişkilendirebilmektedir (Aland, 2005). Sanat alanı toplumsal yaşamı, geçmiş ve günümüzdeki toplumsal değerleri anlamayı sağlayan güçlü birer ortamdır (Mahlmann, 2006). Bu bağlamda sanat alanı, hem sanatçılar hem sanat tüketicileri için kültürü yorumlayabilecekleri ve tanımlayabilecekleri bir süreç olarak da nitelendirilebilir (Clarke, 1996). Sanatsal tasarım süreci bağlamında, sanat ve tasarımın kültürel anlamda bir ifade ortamı olduğu söylenebilir. Sanatsal aktarım sürecinin sonucu olarak nitelendirilebilecek olan tasarımın oluşumu kapsamındaki kültürel yansımalar birçok bileşen ile açıklanabilir. Bu yansımalar kültürün kaynak olarak kullanılması şeklinde olabilir, kültürün etkileyen ve etkilenen yaşam deneyimleri olarak kullanılması olabilir, kültürün oluşturduğu olumlu ya da olumsuz farkındalıklar bağlamında olabilir ya da kültürün sınır ya da sınırsızlıkları

**Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD**  
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

bağlamında olabilir (Duncum, 2001). Kültürün sanat ve tasarım süreçlerini etkilemesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çünkü kültür, sanat ve tasarım alanları birbirlerini etkileyen, besleyen ve zenginleştiren bir etkileşim içerisindedir.

Sanat ve tasarım alanlarından biri olan moda tasarımı, tasarımcıların kültürel farkındalıklarını, izlenimlerini ve etkileşimlerini somut bir biçimde yansıtabilecekleri etkili alanlardan biridir. Bu nedenle moda tasarımı kültür kavramının insanlarda yaptığı etki ve öğretiler kapsamında araştırılması gereken konulardan biridir (Gökay, 2004). Moda, belirli bir süre etkin olan toplumsal beğeni, bir şeye karşı gösterilen aşırı düşkünlük ya da geçici olarak yeniliğe ve toplumsal beğeniye uygun olan olarak tanımlanmaktadır. Moda kavramının temelinde toplumsal beğeni yatmaktadır. Bu yönüyle moda, içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısının bir yansıması olan bir tasarım alanıdır. Moda, toplumda belirli bir kültür içinde varlığını sürdürmektedir. Toplumların kültürel anlayışları, modanın ve dolayısıyla giyim tarzlarının farklı algılanmalarına sebep olmaktadır (Akar, 2009). Moda ve giyim, aynı nesnelerin değişik formlarının örneklenebileceği alanlardandır. Tasarlanacak giysiler farklı tarzlarda, renklerde, kesimlerde, kumaşlarda ve dokularda olabilir. Moda ve giyim, bu giysilerin kültürel ve toplumsal bir kimlik oluşturmak için kullanıldıkları alanlardır. Farklı tarz, kesim, kumaş ve dokular farklı toplumsal kimlikleri oluşturmakta, bu durum da farklı kültürel grupların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Barnard, 2002). Tasarımcı kimliği ile ürün ortaya koyan moda tasarımcıları kültürlenme çerçevesindeki edinimlerini tasarım süreçlerine ve ürünlerine yansıtmakta, içinde buldukları toplumsal yapıya yönelik kültürleme misyonu üstlenmekte ve kültürel sürdürülebilirliğe katkı sağlamaktadırlar. Moda tasarımı süreci kültürel değerlerin özgün ürüne dönüştüğü bir süreci içermekte ve kültürel değerler bu bağlamda tasarım sürecinde zengin bir kaynak olarak işe koşulabilmektedir (Barnard, 2002; Leopold, 1992). Moda tasarımı alanı, kültürel yaşamı zenginleştiren ve katkı sağlayan sürdürülebilir bir alandır. Moda tasarımı süreci ve kültür arasında süregelen etkileşim hem moda tasarımı sürecinin ürünlerini kültürün bir parçası yapmakta hem de moda tasarımı sürecine kaynaklık etmektedir. Bir başka deyişle moda tasarımı süreci geçmiş kültürel değerlerin yeniden yorumlandığı, yeniliği ve estetiği bünyesinde barındıran, sürekli bir gelişim döngüsü içerisinde yenilikçi hedefler taşıyan bir tasarım alanıdır (Ağins, 2000). Moda tasarımı aynı zamanda kültürel altyapıların ürüne dönüştüğü bir iletişim biçimidir. Bir anlamda kültürel etkileşimler, etkiler ve anlamlar ürüne aktarılmaktadır. Moda tasarımı sürecinde tasarımcı sembolik ya da olağandışı bir anlam çerçevesinde var olan kültürü ve kültürel altyapıyı yorumlamakta ve yeni bir kültürel oluşuma katkı sağlamaktadır (Barnard, 1996). Moda tasarımı kültürel anlamların tasarım sürecine aktarılmasında kültürü kaynak ya da hammadde olarak kullanmaktadır. Bu durumda kültür ürünlerde ortaya çıkmaktadır. Moda tasarımı aynı zamanda yeni kültürel anlamlar oluşturmakta, ya da kültürel anlamları radikal bir biçimde yeniden yorumlamakta; bir başka deyişle kültür, moda tasarımı sürecinde imajları şekillendirmekte, anlam katmakta ve kimlik kazandırmaktadır (McCracken, 1990). Moda tasarımı ve kültür karşılıklı olarak birbirlerini şekillendirmekte, yeniden yapılandırmakta ve yorumlamaktadır. Moda tasarımı alanı kültürden zengin bir kaynak olarak yararlanmanın yanında kültürel sürdürülebilirlik ve aktarıma da hizmet etmektedir. Bu durum moda tasarımcılarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu nedenle kültürel etkileşimler ve tasarım sürecine yansımalarına ilişkin araştırmalara gereksinim

duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırma kültür ve moda tasarımı arasındaki ilişki çerçevesinde Moda Tasarımı Bölümü öğrencilerinin tasarımlarının kültürel altyapılarına ilişkin algılarını ve kültürel değerlerini tasarımlarında nasıl yorumladıklarını açıklamayı amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, moda tasarımı eğitimi alan lisans öğrencilerinin sahip oldukları kültürel değerlere ilişkin algılarını ve kültürel algılarının ürün tasarlama sürecine olan yansımalarını incelemektir. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Moda tasarımı öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin algıları nedir?
2. Moda tasarımı öğrencilerinin kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri nedir?
3. Moda tasarımı öğrencileri kültürel algılarını tasarımlarında nasıl yorumlamaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırma, yorumlamacı temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desende araştırmacılar; bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenir (Merriam, 1998). Temel yorumlamacı nitel araştırma, katılımcıların bir durum ya da olayı nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durmaktadır. Görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi gibi birçok veri toplama yöntemi ile elde edilen verileri yorumlama yaklaşımını içermektedir. Katılımcıların görüşleri çok yönlü ve tanımlayıcı bir biçimde analiz edilmektedir.

Temel yorumlamacı nitel araştırma sürecinde amaç katılımcıların deneyimlerini, sürece ilişkin algılarını, dünya ile etkileşirken yaşadıkları deneyime ilişkin yarattıkları kendi anlamlarını anlamaya çalışmaktır (Altheide ve Johnson, 2011). Bir başka ifadeyle, araştırma katılımcılarının araştırma sürecine ilişkin oluşturdukları anlam ve yansımalar önem taşımaktadır. Temel yorumlamacı nitel araştırmada araştırmacı kavramları, hipotezleri ve kuramları oluşturmak için tümevarımcı bir yaklaşım sergilemektedir. Araştırma sürecinde araştırmacının amacı katılımcıların bir olguyu, bir süreci, bir bakış açısını, bir dünya görüşünü içeren algısını derinlemesine anlama amacını taşımaktadır (Altheide ve Johnson, 2011). Araştırma sürecinde katılımcının bakış açısını ve görüşlerini derinlemesine anlamak ve anlamlandırmak araştırma amacı ile ilintili sonuçlara ulaşmak bağlamında önem taşımaktadır.

Araştırma amacı ile ilişkili olarak kültürün tasarım sürecine yansımalarının derinlemesine incelenmesi, somut örnekler ile betimlenebilmesi, katılımcıların tercihlerinin kültür kavramı ile ilişkilendirilerek daha ayrıntılı incelenebilmesi ve açıklanabilmesi bağlamında yorumlamacı nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde temel yorumlayıcı nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin bir diğer nedeni, öğrencilerin

araştırma sürecine ilişkin deneyimlerini kendi bakış açıları çerçevesinde derinlemesine inceleyerek oluşturdukları anlam ve bağlam çerçevesindeki yorumlamalarını ayrıntılı bir biçimde tanımlamaktır. Temel yorumlamacı nitel araştırmaya dayalı olarak bir açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu ile toplanan görüşler tematik analiz çerçevesinde yorumlanmış ve irdelenmiştir.

### **Katılımcılar**

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma sürecindeki belirlenen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemi ise araştırma amacını somut göstergelerle net bir biçimde irdeleme olanağı veren ve önceden belirlenmiş bir dizi ölçütler ile katılımcıları belirlemeye ilişkin bir yaklaşımı karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırma sürecindeki katılımcılara ilişkin ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenebilir ya da alanyazına dayalı olarak var olan bir takım ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma katılımcılarının seçilmesinde kullanılan ölçüt, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmesi ve araştırmanın yapıldığı dönemde “İleri Kalıp ve Drapaj (üç boyutlu kalıp tasarımı)” dersini almasıdır. Belirlenen ölçütlere göre araştırma katılımcıları, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu, Moda Tasarımı Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 38’i kız 5’i erkektir. Katılımcıların 1’i yabancı uyruklu ve Türkiye Cumhuriyetler burslusu olarak öğrenim görmektedir. Türkiye Cumhuriyetler bursu ile öğrenim gören öğrencinin cinsiyeti erkektir. Öğrencilerden 2’si ise Erasmus öğrenci değişim programı aracılığı ile Litvanya’da programa katılmışlardır. Bu öğrencilerin biri kız biri erkektir. Araştırma katılımcılarının gerçek isimleri kültürel nitelikleri, cinsiyetleri ve baş harfleri göz önünde bulundurularak kodlanmış ve kodlanmış isimler ile doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın temel veri toplama tekniği anket olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket formu yoluyla toplanmıştır. Öğrenci sayısının fazla olması nedeni ile açık uçlu anket formu yoluyla görüşlerinin belirlenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmaya katılan öğrencilerden “İleri Kalıp ve Drapaj” dersi kapsamında dönem sonu bitirme çalışması olarak içinde yaşadıkları kültürün kendileri üzerindeki yansımaları ve kültüre ilişkin algılarını dikkate alarak drapaj yöntemiyle ve serbest malzemeye dayalı bir gelinlik tasarımı oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelinlik tasarımı oluşturmaları istenmesinin nedeni, gelinliğin hem evrensel bir anlam taşıması, hem içerdiği anlam bağlamında kültürel altyapıların yansıtılmasını daha etkili bir biçimde sağlayabileceğinin düşünülmesidir. Tasarım süreci sonrasında öğrencilere toplam yedi adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket formundaki soruların ikisi öğrencilerin kültür kavramı algılarıyla ilgiliyken; beşi tasarım ürünlerine yansıtılan kültürel algılarıyla ilgilidir. Anketin geçerlik çalışması

için bir sanat eğitimi alan uzmanı bir de moda tasarımı alan uzmanı olmak üzere iki öğretim elemanının görüşünden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anketin dil uygunluğu için eğitim bilimleri alanından bir öğretim elemanının görüşü alınmış ve araştırma katılımcısı olmayan bir moda tasarımı öğrencisine sorular okutulmuş ve anlama düzeyi değerlendirilmiştir. Anket formuna son hali verildikten sonra öğrencilere dağıtılarak onlardan yazılı görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin algıları çerçevesinde ortaya koydukları tasarımların fotoğrafları araştırmacılar tarafından çekilmiş ve öğrenci yorumlarını desteklemek amacı ile araştırmada görsel veri olarak kullanılmıştır. Araştırma verileri, moda tasarımı öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan ankete verdikleri yanıtlardan ve araştırma kapsamında tasarladıkları gelinliklerden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından çekilen tasarım fotoğrafları ise tasarımlarına ilişkin görüşleri ile ürünlerinin karşılaştırılması amacıyla araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin geçerliğini desteklemek amacıyla kullanılmış; veri analizi sürecine fotoğraf içerikleri yansıtılmamıştır.

#### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Nitel araştırma sürecinde elde edilen veriler çerçevesinde araştırmacı derinlemesine bir analiz gerçekleştirmekte, verilerin tamamını okumakta, kodlamakta ve kategorilere ayırmaktadır (Creswell, 1998). Araştırmacı elde ettiği kodlara ve kategorilere ve bulgulara dayalı sonuçları ortaya koymaktadır (Merriam, 1998). Moda tasarımı öğrencilerinin görüşlerine ve ürün oluşturma süreçlerine dayalı olarak ortaya çıkan anlamlara ve anlamların oluşturduğu bağlama bakarak elde edilen veriler araştırmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak belirlenen temalar ile ilişkilendirilerek derinlemesine incelenmiş; tematik analiz yoluyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Tematik analiz, analiz için tematik bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin analiz edilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Tematik analiz çerçevesinde, elde edilen veriler öncelikli olarak betimlenir, betimlenen veriler yorumlanır ve elde edilen bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisi incelenerek araştırmacı tarafından yorumlanır. (Liamputtong, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda öncelikli olarak araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında ifade ettikleri görüşleri betimlenerek sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz için oluşturulan çerçeveye dayalı olarak incelenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmış, elde edilen veriler temalarla ilişkilendirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmış, temalar ve bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisi irdelenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında öğrenci görüşleri kodlanarak temalar oluşturulmuş; oluşturulan temalardaki öğrenci görüşleri öğrencilerin tasarladıkları gelinliklerin görselleri ile ilişkilendirilmiş, temalar görselleştirilmiş ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak yorumlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği gerçekleştirmek amacıyla, anket formuna verilen yanıtlar araştırmacılar ve eğitim bilimleri alanından bir uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan kodlamalar belirlenmiştir. Böylece kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanarak görüş birliği sağlanılmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin algıları”, “Öğrencilerin kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri” ve “Öğrencilerin kültürel algılarını tasarımlarında yansıtmaya biçimlerine yönelik görüşleri” olmak üzere üç ana temada toplanmıştır.

### Öğrencilerin Kültür Kavramına İlişkin Algıları

Öğrencilerin kültür kavramını algılama biçimlerini anlamak amacı ile ‘Kültür kavramı sizin için ne ifade etmektedir?’ sorusu ile görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin görüşleri Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil üzerinde üç ana tema şeklin ortasındaki koyu renkli beşgenler ile vurgulanmış ve bu ana temaları besleyen ve birbiri ile ilişkili olan alt temalar ise ana temaların açık tonu olan renklerle vurgulanmıştır. Kültür algısına ilişkin temaların kesin ayrımlar ile temalaştırılması yerine birbiri ile ilişkili bir biçimde temalaştırılması kavramsal kültür algısının daha iyi anlaşılması amacıyla hizmet etmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin görüşleri



Şekil 1’de öğrencilerin kültür algıları ve kültür algılarına ilişkin görüşlerinin birbiri ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kültür algıları ana temasına ait alt temaları “Bir toplumun oluşturduğu değerler”, “Geçmişten günümüze aktarılan değerler” ve “Sosyal etkileşim edinimleri” olarak şekillenmiştir. Bunlardan “Bir toplumun oluşturduğu değerler” alt teması ile ilişkili görüşler “yaşam biçimleri, yeme ve giyim alışkanlıkları, müzik, dans, dil, sanat, paylaşılan tarih” vb. kavramlar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca belirtilen alt temaya ilişkin adetler, örfler, ananeler, gelenekler, inanışlar da vurgulanmıştır. “Geçmişten günümüze aktarılan değerler” alt teması ile ilgili görüşlerin ise adet, örf, gelenek ve paylaşılan tarih kavramları ile beslendiği yine öğrenci görüşleri çerçevesinde ifade edilebilir. Bu iki alt temanın öğrenci görüşleri çerçevesinde birbirinden farkı şöyle açıklanabilir: “Bir toplumun oluşturduğu değerler” alt temasının daha çok toplumsal yaşamın yansıması ile ortaya çıkan değerler üzerine odaklandığı yani ortaya çıkan değerlerin yaşanmışlık ve günlük hayat tecrübeleri ile kazanılmış değerler olduğu görülmektedir. “Geçmişten günümüze aktarılan değerler” alt temasının ise yaşanmışlığın ötesinde geçmişten gelmiş ve kabul görmüş, sorgulanmamış ve olduğu gibi alınmış kurallar bütünü olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu nedenle bu iki alt temanın birbiri ile örtüştüğü noktalar olsa da araştırma amacı ile ilintili olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kültürü “*Bir toplumun oluşturduğu değerler, adetler, örfler, ananeler, gelenekler, inanışlar, yaşam biçimleri, yeme ve giyim alışkanlıkları*” alt temasına dayalı olarak ifade eden öğrencilerden Zehra görüşlerini, “(...) bir toplumun veya topluluğun oluşturduğu değerleri, gelenekleri, inanışları, yaşam biçimlerini kültür veya alt kültür başlığı altında toplayabiliriz.” şeklinde ifade etmektedir. Derin ise, “Kültür bir topluma ait adetleri, inançları, değerleri içeren bir yaşam biçimidir” şeklindeki görüşleriyle kültürün yaşam biçimi olduğuna vurgu yapmaktadır. Erasmus öğrenci değişim programı ile Türkiye’de öğrenim gören Jurata ise, “(...) kültür birçok insana farklı şeyler ifade edebilir; giyim ve yeme alışkanlıkları, değerler, kurallar inanışlar, müzik, dans, dil, sanat, paylaşılan tarih vb. birçok kavramı içermektedir. İnsanlar kültür çerçevesindeki edinimlerini yeni nesillere taşımaktadırlar (...).” Kültürü “Geçmişten günümüze aktarılan değerler” alt temasına dayalı olarak açıklayan öğrencilerden Müjgan, “Kültür; bir toplumun geçmişten gelen ve gününe de taşıdığı bütün değer yargıları, mirasları, yaşamış biçimleridir” demektedir. Öğrencilerden Çağrı, aynı tema altındaki görüşlerini, “(...) bir arada yaşayan insan topluluklarının geçmişlerinden günümüze kadar geliştirdikleri davranış ve yaşamış şekilleridir (...)” şeklinde ifade etmektedir. Öğrencilerden Sanem ise, kültür kavramına ilişkin görüşlerini, “Bir toplumun tarihsel süreç içerisinde ürettiği, mutlak ve mutlak kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütünü” olarak açıklamakta ve tarihsel süreç içerisinde gelişimi çerçevesinde kuşaktan kuşağa aktarılması niteliğine vurgu yapmaktadır. Kültürü, “Sosyal etkileşim edinimleri” alt temasına dayalı olarak açıklayan öğrencilerden Jülide, “Kültür kişinin içinde bulunduğu toplum, aile vb. çevresel faktörlerin etkisiyle ve kendi çabasıyla edindiği bilgilerle oluşan ve değişiklik gösteren edinimler bütünüdür” demekte ve kültürün oluşmasında toplum,



Resim 1. Görkem'in gelinlik tasarımı

aile ve çevresel etmenlerin önemine vurgu yapmaktadır.

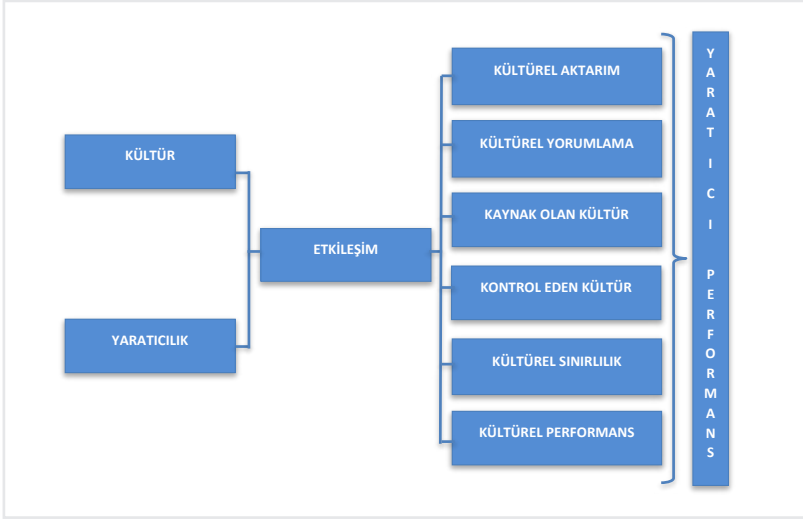
Öğrencilerden Görkem (Resim 1), kültür çerçevesinde toplumların oluşturdukları ortak dile vurgu yapmakta ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Kültür bir toplum içerisinde her türlü rengi, sesi, özelliği barındıran geniş kapsamlı bir kavramdır (...) Dil, edebiyat, sanat vs. gibi kavramlarla bir topluma ait bireyleri birleştiren en önemli öğedir. Açıkçası, kültür dendiğinde çok sesli bir senfoni geliyor aklıma. Her enstrümanın ayrı bir tadı, özelliği var, ancak aynı anda çalmaya başlayınca, ortak bir paydada, özel bir ahenk yaratıyor ve bu ahenk çerçevesindeki edinimler yoluyla bireyleri bir araya getiriyor.

### Öğrencilerin Kültür ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri ana teması altındaki görüşleri incelendiğinde kültür ve yaratıcılık arasında güçlü bir etkileşim olduğu belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Şekil 2'de verilmiştir.

Yaratıcılık kültür etkileşimi çerçevesinde kültürün yaratıcılığa kaynak olması, geçmiş kültürleri güncelleştiren yaratıcı yaklaşımlar, kültürü özgün bir biçimde yorumlayan yaratıcı yaklaşımlar, kültürel değerler ile sınırlanan yaratıcılık, kültürel bakış açısına sahip yaratıcılık ve kültür ürünü olan yaratıcılık kavramları ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar çerçevesinde kültür ve yaratıcılık etkileşimi ve bu etkileşimin yaratıcı performansa yansımalarına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğrencilerin kültür ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenciler kültürel değerlerin yaratıcılığı etkilediğini ve şekillendirdiğini düşünmektedir. Öğrenciler aynı zamanda kültürü yaratıcılığı besleyen bir unsur olarak görmektedir. Yaratıcılığı kültürel değerleri yansıtmaya, aktarmaya ve özgünleştirme sürecinde bir yol olarak ifade etmektedir. Kültür ve yaratıcılık arasında genellikle olumlu ilişki kuran öğrenciler arasında kültürel değerlerin yaratıcılığı sınırlandırabileceği ve bu sınırların dışına taşmakla yaratıcılığın olumlu ivme kazanacağına ilişkin görüşler de dikkati çekmektedir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak yaratıcılığın kültür ile etkileşiminin ve bu etkileşimin yansımalarının yaratıcı performansı etkileyebileceği vurgulanabilir.

“Kültürel aktarım” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Aydan, “(...) geçmiş kültürel değerlerin ve geleceğin harmanlanıp yeniliklerin oluşturulması ve geleceğe aktarılması kültür ve yaratıcılığı birbirine sıkı bir şekilde bağlar” demektedir. Emir ise, “Tarihsel süreç içerisinde eskiyle yeni arasında bağlantıyı kültür sağlar. Geçmiş kültürel değerlerin izlerini kaybetmemesi ve geçmişte kalmaması için yaratıcılık devreye giriyor. Yaratıcılık bir nevi bir kültürde geçmişle gelecek; eskiyle yeni arasındaki bağlantıyı sağlar” demektedir ve geçmiş kültürel değerlerin geleceğe aktarılmasında yaratıcılığın ne şekilde işe koşulabileceğine vurgu yapmaktadır.

“Kültürel yorumlama” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Reyhan, “(...) her milletin kendine ait kültürü vardır. Ve bu değerler tasarımcı tarafından özgün biçimde değerlendirildiği zaman değer taşır yani özgünlük için yaratıcılık gerekir ve kültürden yola çıkan yaratıcı tasarımlar özgünleşir (...)” demektedir ve kültürel değerlerin yaratıcı bir yaklaşımla yorumlanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerden Kemal, “Tasarımcı tarafından ele alınan kültürün belirli özelliklerini kaybetmeden yorumlanması ile yaratıcılığın ön plana çıkarılması mümkündür” demektedir ve kültürün tasarımcı tarafından olduğu gibi değil de yorumlanarak kaynak olarak kullanılması ile yaratıcı sonuçlara ulaşmanın olanaklı olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Kültürel sınırlılık” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Görkem, “Kültür, yaratıcılığı geliştirir, zenginleştirir ancak ‘belli bir olgu’yu temsil eden kültür; sınırlıdır. Önemli olan sınırlarına hapsolmemek, içindeki parçalardan ilham alabilmektir” şeklindeki görüşleri ile kültürün yaratıcılığı sınırlanmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerden Gökçen, “Kültürler yaratıcılıkları etkileyip tetikleyebilir ve kültürü destekleyen, ondan ilham alan tasarımlar ortaya çıkabilir ama bununla birlikte kültüre karşı bir duyguyu savunan tasarımlarda ortaya çıkabilir. Sonuç olarak iki durumda da kültür bir ilham kaynağı olabilir şeklindeki görüşleri ile kültürün etkisi ile yaratıcı fikirlere ulaşmanın olanaklı olmasının yanı sıra kültürel değerlere karşı olan bir duygunun da tasarımcı için ilham kaynağı olabileceğine vurgu yapmaktadır.

“Kültürel sınırlılık” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Zehra, “Kültürler yaratıcılığı etkiler, çünkü insanlar kültür sonucunda kendilerine yargılar, değerler, inanışlar ve beraberinde yaşam biçimleri belirlerler. Bunlar yaratıcılığın oluşmasında etkili olan faktörlerdir (...)” demekte ve kültürün yaratıcılığa olan etkisine vurgu yapmaktadır. Öğrencilerden Ceren, “Kültür, toplum değerlerine bağlı olduğundan yaratıcılığı doğrudan etkilemektedir. İnsanlar doğduğundan beri etkisi altında olduğu değerler sonucu yaşamlarını şekillendirirler. Bu anlamda yaratıcılık da bu şekilde kültürden etkilenmektedir” demekte ve kültürün yaratıcılığı neden etkilediğini açıklamaktadır.

“Kültürel performans” alt temasına dayalı görüş ifade eden öğrencilerden Jülide, “Kişinin içinde bulunduğu kültür yarattığı işlerde kendisini gösterir” demektedir. Şeyda ise, “Kültür yaratıcılığı ve sanatı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Kültürel tarih de bir bakıma insanın yaratıcı gücünün tarihidir ve yaratıcılık kültürden bir takım etkileri içinde barındırır” demekte ve kültürel tarihin yaratıcılığı etkilemesi nedeniyle aynı zamanda yaratıcılığın da tarihi olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Kaynak olan kültür” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Özgü, “Farklı kültürler her zaman tasarım ve yaratıcılık açısından yeni ufuklar açar” demektedir. Deren aynı temaya ilişkin görüşlerini kültürlerarası etkileşimin yaratıcılık için yeni bir bakış açısı olabileceğine vurgu yaparak şöyle ifade etmektedir:

Kültür sonuçta toplumlara göre oluşur. Her toplumun farklı kültürü vardır ve kültürler birbirlerinden etkilenirler. Yaratıcılık ve kültürel farklılıklar tasarımcıyı farklı düşüncelere, fikirlere götürür. Kültürler arası etkileşimden yararlanarak yaratıcılık yönümüzü farklı bir biçimde ortaya koyabiliriz.

“Kaynak olan kültür” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Yelda, “Kültür kesinlikle ele alınan hangi kültür olursa olsun yaratıcılık konusunda ucu bucağı olmayan çok geniş bir veri kaynağıdır” demekte ve yaratıcılık sürecinde kültürün önemli bir kaynak olacağına vurgu yapmaktadır. Ece, “Kültür, yaratıcılık kavramının dolu dolu beslenebileceği bir olgudur ve yaratıcılığı besler” demekte ve kültürün yaratıcılık için zengin bir kaynak olabileceğine ilişkin Yelda ile benzer görüşler ifade etmektedir. Duru ise, “Yaratıcı olabilmek bir birikim gerektirir. Bu birikim ise bireyin içinde bulunduğu kültür ile etkileşimiyle gerçekleşir” demekte ve kültürün birey için aynı zamanda birikim oluşturabileceği bir kaynak olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Kaynak olan kültür” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden bir başka öğrenci olan Ela, “Zamanla, uzun deneyimler ve tecrübeler sonucu ortaya çıkmış olan kültürel

değerler, anlık kabul görülen bakış açısı veya fikirlere dayalı yaratıcılık yaklaşımı ile sürekli etkileşim ve bağ içindedir” şeklindeki görüşü kültür ve yaratıcılık arasındaki etkileşim ve bağı vurgulamaktadır.

“Kontrol eden kültür” alt temasına ilişkin görüş ifade eden Gonca, “Kültür ne kadar genişse yaratıcılık bir o kadar artar” demektedir. Dora ise, “İnsan sahip olduğu kültürü yönelik yaşar. Haliyle kültür insanın düşünce yapısını da etkiler. Bu sebeple insan sahip olduğu kültür kadar yaratıcıdır” demektedir ve kültürün genişliği ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır.

### Öğrencilerin Kültürel Algılarını Tasarımlarında Yorumlama Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Moda tasarımı öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin algılarını tasarımlarında yansıtmaya biçimlerini görmeye yönelik olarak kültürel izlenimlerine dayalı gelinlik temalı tasarımlar gerçekleştirmeleri ve tasarımlarında kültürel olarak kendilerini etkileyen noktaları açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin kültürel algılarını gelinlik temalı tasarım çalışmalarında yansıtmaya biçimleri Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3’te öğrencilerin kültürel algılarını tasarımlarına yansıtmaya biçimleri ana temasına dayalı alt temaları “Kültürel değerleri hatırlama”, “Kültürel değerleri yeniden yorumlama”, “Anadolu kültürüne dayalı yorumlama”, “Osmanlı kültürüne ait öğeleri yorumlama”, “Farklı kültürlerle dayalı yorumlama”, “Modern kültür öğelerini yorumlama”, “Kültürel farklılıkları organize ederek yorumlama” ve “Sosyo-kültürel yansımaları yorumlama” alt temaları ve alt temalara ilişkin boyutlar görülmektedir.



Resim 2. Jülide’nin gelinlik tasarımı

“Kültürel değerleri hatırlama”, alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Jülide kültürün eski ve yeni değerleri bir araya getirmesine yönelik bir köprü görevi gördüğünü şöyle ifade etmektedir:

Kültür çalışmamda bir nevi köprü görevi gördü. Eskiyle yeniyi bağlayan bir köprü görevini üstlendi. Eski zamanların hissini değişik bir açıdan ele almaya çalıştım. Önemli olan kısmı ruhu yakalamaktı. Kültürel konulara ilişkin araştırmalarım bana yeni odak alanları kazandırdı. Unutulmaya başlayan ve bilmediğim şeylerden yeni üretimler yaptım. Ancak kültür çağrışımları bazen kendiliğinden biz farkında olmadan etkisini gösterir, benim tasarımlarımda da kendiliğinden etkilerin olduğu anlar oldu. Tasarımda bir kültürün etkileri, o kültürden gelen insanlarda değişik hisler uyandırabilir. Normal zamanlarda

<b>Kültürel Değerleri Hatırlama</b>
Kültürel Değerleri Yeniden Yorumlama
Anadolu kültürüne dayalı yorumlama
Anadolu evlilik teması çerçevesindeki kırmızı kuşak kültürü
Anadolu evlilik temasına dayalı çeyiz sandığı kültürü
Anadolu kültürüne dayalı takı geleneği
Anadolu geleneksel kıyafet kültürü
Anadolu Yörük kültürü
Anadolu göçebe kültürü
<b>Osmanlı kültürüne ait öğeleri yorumlama</b>
Osmanlı kültüründeki geleneksel motifler
Osmanlı kültüründeki koyu ve ağır renkler
Osmanlı kültüründeki geleneksel kıyafetler
<b>Farklı kültürlere dayalı yorumlama</b>
Fransız kültürü
Antik Yunan kültürü
Amerikan kültürü
<b>Kültürel Farklılıkları organize ederek yorumlama</b>
<b>Sosyo-kültürel olayları yeniden yorumlama</b>
Sosyo-kültürel bir olgu olarak evlilik
Sosyo-kültürel bir olgu olarak evliliğe bağlı ilişkiler
<b>Modern kültür öğelerini yorumlama</b>
Modern yaşam kültürü
Şehir kültürü

Şekil 3. Öğrencilerin kültürel algılarını tasarımlarında yansıtmaya biçimlerine ilişkin görüşleri



Resim 3. Ceren'in gelinlik tasarımı



Resim 4. Jurata'nın gelinlik tasarımı

farkında olmadığım kültürel etkileri uyguladım. Kurgulamadığım tasarımları kurguladım. Bu tasarım, eski kültürel ve estetik değerleri tekrar inceleyip yeni çıkarımlar yapmamı sağladı (Resim 2).

“Kültürel değerleri hatırlama” temasına dayalı olarak görüş ifade eden Ceren geçmiş kültürel değerlerin kendi tasarımına nasıl yansıdığını şöyle ifade etmektedir:

Ele aldığım geçmiş kültüre ait görsel öğelerini ortaya çıkardığım tasarımda kullandım. Uçuş uçuş kumaşlar ele aldığım kültürün özgürlüğünü vurgulamak amacıyla, kullandığım dokular ise kadının kutsallığının simgesidir. Bu tasarım farklı bir kültürü ayrıntılı olarak bilmemi ve günümüze yaşantısıyla kıyaslayarak farklılıkları görmemi sağladı. Uygulama aşamasında estetik kaygılarla yaklaşıyor olmam zaman zaman önceden planladığım ürünün değişiklikler göstermesine neden oldu (Resim 3).

“Kültürel değerleri hatırlama” temasına dayalı olarak görüşlerini belirten ve Erasmus öğrenci değişim programı çerçevesinde öğrenim gören Jurata kültürel değerlerini kendi tasarımına nasıl yansıdığını şöyle ifade etmektedir:

Ben ülkemden ulusal bir kıyafet seçtim. Önce bu kıyafete ait detayların neler olduğunu inceledim. Daha sonra bu kıyafetin tarihi ve ulusal anlamda neler ifade ettiğini araştırdım. Renk araştırması yaptım. Benim tasarımda ana ve baskın renk diğer beyaz tonları değil de temiz beyaz renk olarak öne çıktı. Çünkü ulusal elbiseler ve gelinlik kültüründe en önemli baskın renk temiz beyaz renktir. Tasarımda yere kadar uzanan kırmızı bir kurdele kullandım. Bu çalışmada kültürün yaratma sürecinde ve tasarım sürecinde ilginç ayrıntılara ulaşmak için kişiye birçok fikir verebileceğini gördüm. Bu tasarım süreci bana kültüre daha derin ve ayrıntılı bakmayı ve araştırmayı

kazandırdı. Bu tasarım sürecinde gelenekleri görmeye, karşılaştırmalar yapmaya ve özgün sonuçlara ulaşmaya ilişkin bir deneyim yaşadım. Kültürü araştırmak ve tasarımın kültürel anlamda diğer insanlara neler ifade ettiğini görmek benim için çok güzeldi (Resim 4).

“Kültürel değerleri hatırlama” temasına dayalı olarak görüş ifade eden ve Erasmus öğrenci değişim programı çerçevesinde öğrenim gören bir diğer öğrenci olan Roze kültürel değerlerin kendisini ne şekilde etkilediğini ve geçmiş değerleri günümüze tasarımında nasıl aktardığını şöyle ifade etmektedir:

Ben öncelikle tasarımda kullanabileceğim ve kültürel kimliği gösteren şekiller, süslemeler ve renkleri inceledim. Benim tasarımda ana tema halk sanatı ve geleneksel halk kıyafetleri olarak öne çıktı. Benim kültürümde geleneksel kıyafetler sade ve düzdür. Kuşaklarda zikzak motifler halk sanatında çok fazla kullanılmaktadır. Bu nedenle tasarımda zikzak yöntemini



Resim 5. Roze'nin gelinlik tasarımı



Resim 6. Aylin'in gelinlik tasarımı

kullanmaya karar verdim ve bu şekilde oluşturduğum dokuyu öne çıkardım. Tasarım sürecinde kültürün kaynak olarak kullanılması yeni fikirler vermekte ve ilham kaynağı olarak kullanılmaktadır. Kültürden bir ayrıntıyı tasarımımıza uyarlamak oldukça ilginç bir deneyimdi. Çünkü bu yaklaşım tasarımınıza yeni bir bakış açısı kazandırmanızı ve daha yaratıcı olmanızı sağlıyor (Resim 5).

Ayrıca farklı kültürlerden gelen Erasmus öğrencilerinin çalışmalarının da “Kültürel değerleri hatırlama” temasına dayalı olarak ortaya çıktığı ve kendi kültürlerinden imgeler taşıyan özellikleri tasarımlarında kullandıkları dikkati çekmektedir. Bu durum kültürün tasarım sürecine yansması söz konusu olduğunda kültürel alt yapıların yansımalarının göstergesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerden Aylin, “Kültürel değerleri yeniden yorumlama” teması çerçevesinde geçmiş değerleri hatırlayıp tasarımında bu değerleri sıra dışı bir biçimde kullanmaya karar verdiğini ifade eden görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Kültürün bize yansıttığı ipuçlarından yola çıkarak ve bu ipuçlarını özgün hale getirerek yeni bir tasarım yaklaşımı geliştirebileceğimizi düşünüyorum. Bu düşünce bana hatırladığım kültürel değerleri farklı ve orijinal bir biçimde kullanabileceğime ilişkin fikir verdi. Kendi yaptığım tasarım açısından bakacak olursak renk, ayrıntılar ve formlar farklılıklar olarak öne çıkan noktalar oldu. Araştırdığım bilgileri hatırlayarak tasarımına özgün bir biçimde yansıtmamı sağladı (Resim 6).

“Anadolu kültürüne dayalı yorumlama” alt temasına dayalı “Anadolu evlilik teması çerçevesindeki kırmızı kuşak kültürü” ile ilgili görüş ifade eden öğrencilerden Gülden tasarımına ilişkin kültürel yansımaları şu şekilde ifade etmektedir:

Bizim kültürümüzde gelinin beline bağlanan kırmızı kuşak çok önemlidir. Farklı kültürlerde de bu kuşağın rengi değişiyor. Ben de bundan yola çıkarak tasarımında bel kısmını kırmızı kuşak kullanmadan vurgulamayı amaçladım ve kuşakları kuyruk oluşturacak şekilde uzattım ve kırmızı yerine gelinliğin rengi ile aynı renkte kullandım. Tasarlama süreci kültür konusunda kapsamlı bir şekilde düşünmemi sağladı ve bunu tasarımına farklı olarak nasıl adapte edebileceğimi gösterdi (Resim 7).





Öğrencilerden “Anadolu göçebe kültürü”nü tasarımında yorumlayan Ceren tasarımına ilişkin kültürel yansımaları şöyle anlatmaktadır:

Kullandığım göçebe kültürüne ait kültürel temanın giyim özelliklerini çıkış noktası olarak



Resim 9. Vasfiye'nin gelinlik tasarımı



Resim 10. Ceren'in gelinlik tasarımı

kullanarak tasarımıma yansıtım. Sadelik, göçebe toplumun verdiği yetersiz imkânlar gelinlik tasarımıma da gösteriştense uzak kumaşlar ve kesimler kullanmamı sağladı. Göçebe kültürünün giyim tarzını araştırırken, onların ne tür kumaşlar, giysiler kullandığını öğrendim (Resim 10).

“Osmanlı kültürünü ve kültüre ait öğeleri tasarım sürecine yansıtma” alt temasına dayalı olarak görüş ifade eden öğrencilerden Eylem tasarımı Osmanlı kültüründen bu yana süre gelen bir geleneksel motifi tasarımıma nasıl yorumladığına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmektedir:

Ortaya çıkardığım üründe motifli bir dantele ağırlıklı yer verdim. Osmanlı'dan bu güne kadar kullanılmaya devam ettiğimiz yaldızlı bir dantel kumaş seçtim. Hem Türkiye'nin tarihini hem de genç kızların çeyizlerini süsleyen danteli genç kızlar için önemli olan gelinliklerde kullanmak cazip edici bir fikirdi benim için. Çocukluğumdan beri her yerde karşıma çıkan, annelerimizin olmazsa olmazı, televizyonların, komodinlerin üzerine süsleyen danteller, bence bizim kültürümüzü görsel olarak ifade eden güzel bir araç. Bu yüzden dantel kültürünü yaşatmak adına, gelinliğimde ağırlıklı olarak dantel kullandım. Kültür konusunu araştırırken aslında unutmakta olduğumuz veya çoğunu unuttuğumuz birçok şeyi hatırlattı.

Aynı alt temaya dayalı tasarım ortaya koyan Simten tasarımı Osmanlı kültürüne dayalı renk ağırlığına öncelik verdiğini şöyle açıklamaktadır:

Osmanlı kültüründen etkilendiğim için bu bana tasarımı doğru şekilde Osmanlı kültürünü kullanarak modern bir giysi tasarlamama yardımcı oldu. Osmanlı kültürünü yansıtmak için ağırlıklı olarak model ve renkler seçtim. Tasarımdaki pililer ve büzgü

büzgü olan yerlerde Osmanlı kültürünü tasarımımla birleştirip daha modern bir ürün ortaya koydum (Resim 11).



Resim 11. Simten'in gelinlik tasarımı



Resim 12. Nurgül'ün gelinlik tasarımı



Resim 13. Özgü'nün gelinlik tasarımı

Yine aynı alt tema ile tasarımını ilişkilendiren öğrencilerden Nurgül, “Osmanlı zamanında kabarık gelinlik kullanılmıştı. Kollar da kabarık idi. Renk beyaz değildi. Osmanlı kültüründeki kıyafetlerden esinlenerek gelinliğin eteğini ve omuzlardaki kol kalıbını kabarttım” demektedir (Resim 12).

“Farklı kültürlerle dayalı yorumlama” alt temasına dayalı “Fransız kültürü” çerçevesinde tasarım ortaya koyan öğrencilerden Özgü, “Kültür ve yaratıcılık ilişkisi bağlamında Fransız Kültürünün sadeliğinden çıkış noktamı oluşturdum. Tasarımda Fransız Kültüründe çok kullanılan dantele yer verdim. Bununla birlikte ister istemez kendi kültürümden de etkilendim” demektedir (Resim 13).

“Farklı kültürlerle dayalı yorumlama” alt temasına dayalı “Antik Yunan Kültürü”ne dayalı olarak tasarım ortaya koyan öğrencilerden Özüm, Antik Yunan kültürünün izlerini ne şekilde tasarımına yansıttığını şöyle açıklamaktadır:

Antik Yunan döneminin yaşayış tarzı ve kıyafetlerini uygulamayı düşünerek çıkış noktasına ulaştım. Antik Yunan döneminin yaşayış tarzı ve sanat anlayışı çerçevesinde tören kıyafetlerinin uzun oluşu, uzun kuyruğu duvakla birleşik olarak aynı zamanda pelerin gibi kullanılması ve bu pelerinin tokalarla kıyafete tutunması gibi özellikleri tasarıma yansıtmaya çalıştım. Sanat anlayışıyla paralel bir biçimde taç olarak yaprakları kullandım (Resim 14).

“Farklı kültürlerle dayalı yorumlama” alt temasına dayalı “Amerikan kültürü”nü tasarımında çıkış noktası olarak kullanan Yeşim görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Amerikan Teksas kültürünü ele alarak gelinlik yaptım. Teksaslıların kıyafetlerinde sıklıkla kullandıkları zimbaları kullandım. Bekaret kemeri olarak halat kullandım. Kovboyların hayvanlarını tutmak için halat kullandığını düşünüp bunu da tasarıma kuşak olarak ekledim, kuşak ayrıntısı da kendi kültürümden bir



Resim 14. Özüm'ün gelinlik tasarımı

enstantane olarak kendini gösterdi.

“Modern kültür öğelerini yorumlama” alt temasına dayalı “Modern yaşam kültürü” çerçevesinde tasarım ortaya koyan öğrencilerden Burçak modern kültürü tasarımında nasıl yorumladığını şu şekilde ifade etmektedir:

Ben modern kültürü konu aldım. Operaya giden tiyatro izleyen bir kadının şıklığını gelinliğe yansıttım. Modern çizgiler ve mimariden de esinlendim. Modernliğin başlangıcı ve Cumhuriyet Dönemi kadını arasındaki ilişkiden yola çıktım. Hafif kıvrımları ve sadeliği ile modern bir kadının görüntüsünü canlandırdım. Benim deneyimim kültür insanı bir şeyler yapmaktan daha fazla o dönemdeki insanların yerine koyabilmeyi ve onların nasıl bir şey giymek istediklerini düşünmeye zorladı. Kendiliğinden oluşan eteğimdeki kıvrımlar o dönemdeki kadının yeni yeni hareketlenen

sosyal hayatını da sergilememi sağladı. Tasarımı yaparken Atatürk'ün dans davetleri ve evlendiğinde karısının giydiği gelinliği de hatırladım. Kendimi o dönem kadınlarını yerine koymaya çalışmam hayal gücümü kullanmamı sağladı. Ortaya koyduğum ürünün Cumhuriyet Dönemi'ni ve modern kültür içindeki kadını yansıttığını düşünüyorum.

Aynı alt tema altındaki “Şehir Kültürü”ne dayalı olarak tasarım ortaya koyan Sevdâ şehir kültürünü tasarımında yorumlarken nelere dikkat ettiğini şöyle açıklamaktadır:

Kültür ve yaratıcılık temalarını bir arada kullanmam gerektiğinde kendi yaşamımdan etkilenecek “şehir” kültürünü ele aldım. “Şehir” konseptli tasarımında kültürel olarak hep benimsenen uzun gelinlik geleneğini değiştirerek kısa bir gelinlik ürettim. Şehir kültürümde modernleşmenin izlerini yansıtmak istedim. Bu amaçla kabarık kısa etek çalıştım. Gelinlik olduğunu belirtmek amacıyla kuyruk kullandım.

“Kültürel farklılıkları organize ederek yorumlama” alt temasına dayalı tasarım ortaya koyan öğrencilerden Elvin farklı kültürel etkileri tasarımında bir araya getirme fikrinden yola çıktığını şu şekilde ifade etmektedir:

Kendi kültürümde belirli bölgelerde etkin olan, kabul görmüş kültürel etkileri inceledim. Kültürel farklılıkları incelerken aslında kültürel değerler arasındaki etkileşimin fazla



Resim 15. Elvin'in gelinlik tasarımı



Resim 15. Ece'nin gelinlik tasarımı

olduğunu gördüm. Bu da bana kültürlerin etkileşimlerinden yola çıkarak alışılmışın dışında iç içe geçmiş kültürlere dayalı bir tasarım fikri verdi. Bu nedenle belirli formların dışına çıkarak tasarım yapmak istedim, gelinlik konusunda bu farklı formları uyarlamaya çalıştım. Yani kendime genelde kullanılan ve alışılmışın dışında bir çıkış noktası oluşturdum. Bununla birlikte belirli bir döneme ait kesimler, işlemler, giysi formları buldum ve tasarımında bunları da uyguladım (...) (Resim 15).

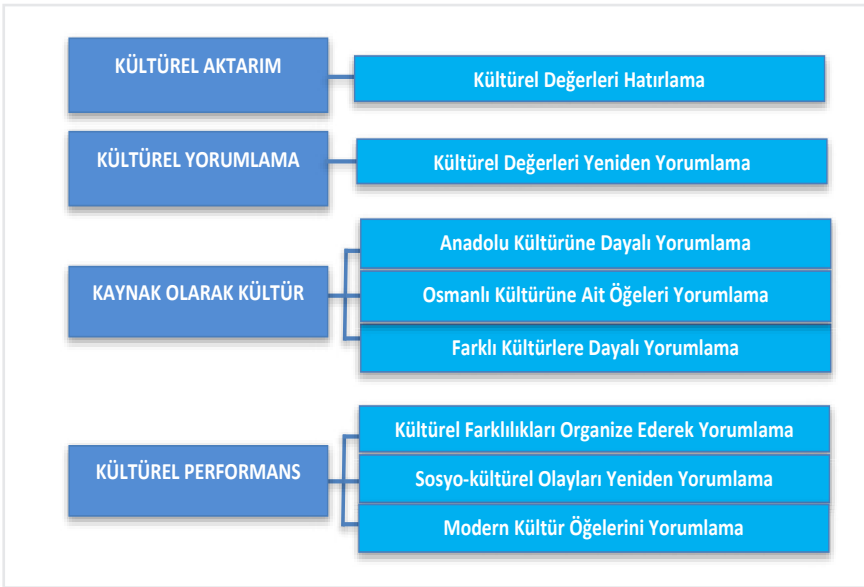
Öğrencilerden “Sosyo-kültürel yansımaları yorumlama” alt temasına dayalı olarak tasarım ortaya koyan Ece tasarımına yansıttığı görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Gelinlik tasarımında kültürün motif, renk vb. özelliklerinden çok düğünün ve evlenmenin taşıdığı değerlerden yola çıkarak oluşturdum. Evlenmenin getirdiği değerlerden yola çıkarak, göğüs kısmındaki drapelerin birleşmesi iki farklı insanın bir araya gelmesini simgeliyor. Beldeki drapeler onları bekleyen farklılıkları ve etekteki boğumlar da yaşanan büyük sorunları ve evlilikteki tıkanmayı simgeliyor. Yırtmaç ve içinden çıkan tül de yeni bir doğumu ve aydınlanmayı simgeliyor. Bu tasarım kültür olarak evliliği irdelememe neden oldu. Ayrıca tasarımda kırmızı kuşağın estetik durmadığını düşünüp siyah kuşak kullandım (Resim 16).

### Öğrencilerin Kültürel Algıları ve Kültürel Algılarını Tasarımlarında Yorumlama Biçimleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin kültür algıları, algılarını tasarımlarına yansıtırma biçimleri ve yorumlamalarına ilişkin daha önce ortaya çıkan temalar ile ürünlere dayalı fotoğraflar araştırmacıların ve bir alan uzmanının görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılmış ve bu inceleme sonucunda aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır (Şekil 4). Ürünler bağlamında görüşler yorumlandığında “Kültürel aktarım”, “Kültürel yorumlama”, “Kaynak olarak kültür”, “Kültürel performans” alt temalarının tasarım süreçleri ile ilişkilendirilebildiği söylenebilir. Ancak “Kontrol eden kültür” ve “Kültürel sınırlılık” boyutlarına ilişkin tasarım süreçlerine yansımaların olmaması dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğrencilerin tasarımcı olarak kültür kavramının oluşturduğu sınırlar ile yönetilen yaklaşımlar sergilemediklerine ilişkin bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu bakış açısının yanı sıra tasarım süreçlerine ilişkin görüşleri ve

ortaya çıkan ürünler incelendiğinde tasarımcı olarak kültürü yöneten, yönlendiren ve yorumlayan bakış açılarının öne çıktığı da söylenebilir. Öğrencilere göre kültür tasarım sürecinin kaçınılmaz bir parçasıdır. Çünkü tasarımcı sahip olduğu ve etkilendiği kültürel değerleri, tasarım sürecine mutlaka yansıtmaktadır. Ancak kültür tarafından kontrol edilen bir bakış açısı tasarım sürecinde öğrenciler için risk olarak var olabilmekte ve tasarımcıyı sınırlayabilmektedir. Bu durum hem araştırma katılımcılarının görüşlerinde hem de ortaya koydukları ürünler çerçevesinde somut bir biçimde dikkati çekmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin kültürel algıları ve tasarım süreçlerine ilişkin görüşleri

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada moda tasarımı eğitimi alan lisans öğrencilerinin sahip oldukları kültürel değerlere ilişkin algıları, kültürel algılarının ürün tasarlama sürecine olan yansımaları ve kültürel algıları ile yaratma süreçleri arasındaki ilişki öğrencilerin yaşadıkları tasarım süreci sonucu ortaya koydukları görüşler ışığında ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kültür kavramına ilişkin algılarının dayalı görüşleri genel olarak toplumsal yaşayış, gelenekler ve değerler bütünü, yaşam biçimi ve yaşam biçimleri arası etkileşimler çerçevesinde toplanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin moda tasarımı, kültür ile yaratıcılık arasında doğrudan bir ilişki kurdukları ve kültürel değerlerin yaratıcılığı geliştirme sürecinde önemli bir kaynak olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğrenciler genelde kültürel etkilerin yaratıcılığı şekillendirdiğine, geçmiş kültürel değerleri hatırlayarak günümüze aktarmaya olanak tanıdığına, farklı bakış açıları ve izlenimler için zengin bir kaynak olduğuna, kültürel değerleri incelemenin ve ilişkilendirmenin sanatsal yaratıcılığa yeni bir boyut

kattığına yönelik görüşler ifade etmektedirler.

Moda tasarımı öğrencilerinin kültürel algıları ve yaratma süreçleri arasındaki ilişkiyi tasarımlarında yorumlarken kültürel değerleri hatırladıkları, kültürel değerleri hayal güçleri ile yorumladıkları, kültürel değerlere ilişkin kişisel bir bakış açısı geliştirdikleri, kültürel farkındalıkları estetik yaklaşımlar bağlamında değerlendirdikleri ve kültürel değerler arası ilişkileri özgün bir biçimde yeniden ortaya koydukları göze çarpmaktadır. Öğrenciler kültürel değerleri yaratıcılıkları ile ilişkilendirirken ortaya çıkan kültürel temalar ise daha çok geçmiş kültürel değerleri hatırlayıp yaratıcı yaklaşımlar bağlamında yeniden yorumlamak çerçevesinde odaklanmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak tasarım derslerinde kültürel değerlerin yaratıcı süreçlere yansımalarına olanak tanıyan etkinliklerin, tasarım öğrencilerine farklı ve özgün bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Öğrenciler kültürel değerleri yeniden yorumlama süreçlerinde hem içinde yaşadıkları kültüre ilişkin farkındalık geliştirmekte hem de bu farkındalığı yaratıcılıkları ile ilişkilendirerek özgün yaklaşımlar sergileyebilmektedirler. Gökay'ın (2004) belirttiği gibi bireyler farkında olmadan okul dışında da eğitilmektedirler ve bu eğitim genellikle kültür üzerine olmaktadır. Kültür ürünlerinden bir tanesi de modadır. Moda sürekli değişim içindedir. Öğrencilerin tasarım sürecinde, kültür ve moda kavramlarının iç içe olması özgün fikirler üretmelerine olanak sağlamaktadır. Çünkü moda tasarımı süreci ve tasarımcılar kültürü kaynak olarak kullanmaktadır. Ayrıca moda tasarımı sürecinin kültür ile etkileşmesi bağlamında kültürel aktarım ve sürdürülebilirliğe katkı sağlama görevinden de bahsetmek gerekmektedir (Aland, 2005). Bir başka ifadeyle kültür, moda için bir kaynak olduğu gibi aynı zamanda kültürlenme ve kültürlenme süreci çerçevesinde moda da kültür için bir etkileşim alanıdır.

Araştırma sürecinde öğrenci görüşlerinin tasarım sürecine yansımaları incelendiğinde ise kültürün sınırlayan ve kontrol eden yönünün tasarımcı bakış açısı ile tasarım sürecine yansıtılmaması gerekliliğine ilişkin eğilimler ürünler bağlamında öne çıkmaktadır. Tasarım süreçlerinde kültürün olası bir risk olabileceğine vurgu yapan Press ve Cooper (2003), kültürün tasarımcı için kontrol edilemez ve bilinmeyen bir değişken olduğuna değinmektedir. Bu bağlamda riskleri ve sınırlılıkları olabileceğine dikkati çekmekte ve bu görüşleri ile öğrencilerin yaşadıkları tasarım riskine de vurgu yapmaktadır. Tasarım sürecindeki riskler ve sınırlılıklar çerçevesinde duygusal, estetik ve kültüre bağlı değerlerle ilişkilendirilmiş ve baskılanmış bakış açıları öne çıkmaktadır (Press ve Cooper, 2003). Bir başka deyişle kültür tasarım sürecini zenginleştirdiği ve geliştirdiği ölçüde yaratma sürecine katkı sağlamaktadır. Tasarımcının yaratıcılığını sınırlayan, tasarım sürecini tekrara yönelten ve özgün sonuçlara ulaşmayı olanaksız hale getiren bir sınırlılık kapsamında bir baskılamadan söz edildiği noktada kültür bir kaynak değil bir engel olarak tasarımcının karşısındadır.

Sonuç olarak kültürel değerlerin sanatsal tasarım süreci için oldukça etkili bir kaynak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kültürel değerlere dayalı tasarım içerikli öğretim etkinlikleri, moda tasarımı öğrencileri için özel biçimler, anlamlar, semboller ve etkilerin işe koşulabileceği bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle kültürel değerlerin işe koşulduğu ve kültürel yansımaların tasarım süreci ile etkileşiminin daha derinlemesine incelendiği uygulamalı tasarım etkinlikleri ve etkinliklerin yansımalarını ortaya koyan çalışmalara gereksinim vardır.

### Kaynakça

- Agins, T. (2000). *The end of fashion: how marketing changed the clothing industry forever*, Quill, New York.
- Akar, H. (2009). Popüler kültür ve moda. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (1)1, 201-202.
- Aland, J. (2005). *The arts: In schools: Beyond 2000*. Queensland Studies Authority. <http://www.qsa.qld.edu.au/yrs1to10/kla/arts/research.html>(20.03.2011) (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2013).
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 581-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Balaman, A. R. (1981). Geleneksel yaşamda kültürlenme (toplumsallaşma) süreci. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 169-176.
- Barnard, M. (1996). *Fashion as communication*. Routledge, New York.
- Barnard, M. (2002). *Sanat, tasarım ve görsel kültür*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Braham, P. (1997). *Fashion: Unpacking a cultural production, production of culture, cultures of production*. London: Sage.
- Clarke, R. (1996). The meaning of artistic tradition in a multicultural society. *Journal of Art and Design Education*, 8(3), 171.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Gökay (Yılmaz), M. (2004). Modanın görsel kültür ve sanat eğitimindeki yeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(133), 39-47.
- Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. *Journal of Intercultural Communication*, 11(1), [Online]: <http://www.immi.se/intercultural/nr11/gunnestad.htm>
- Hague, E. (2001). Nationality and children's drawings – pictures about Scotland by primary school children in Edinburg, Scotland and Syracuse, New York State. *Scottish Geographical Journal*, 117(2), 77-99.
- Haviland, W. A. (2002). *Cultural anthropology: The human challenge*. Harcourt College Publishers.
- Leopold, E. (1992). *The manufacture of fashion system*. London: Pandora.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Mahlmann, J. (2006). What Students Should Know and be able to do in The Arts: Summary Statement. *DMMADD about the arts! An introduction to Primary Arts Education*, Ed. Russell-Bowie, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- McCracken, G. (1990). *Culture and consumption*. Indianapolis: Indiana University Press.
- McFee, J. K. (1995). Change and the cultural dimension of art education. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content and community in art education beyond postmodernism* (pp. 171-192) içinde. New York: Teachers College Press.



- Pedersen, P. B. (1988). *A handbook for development multicultural awareness*. Alexandria, VA. American Association for Counselling and Development.
- Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: Sage.
- Press, M., & Cooper, R. (2003). *The design experience: The role of design and designers in the twenty-first century*. Ashgate, Arshout UK.
- Samoraj, M. (1998). Traditional culture, architecture and design in the Kurpie region of Poland: Past and present education and cultural identity. *Journal of Art and Design Education*, 17, 161–170.
- Stupples, P. (2003). Visual culture, synthetic memory and the construction of national identity. *Third Text*, 17, 127–139.
- Swiniarski L., & Breitborde, M. (2003). *Educating the global village*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. Sage in association with the Open University, London.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **Yazarlar**

Suzan Duygu BEDİR ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde doçenttir. Güzel sanatlar eğitimi alanında yüksek lisan ve doktora derecelerine sahiptir. Bilgisayar destekli sanat, tasarım ve öğrenme konularına odaklanmaktadır. Çalışma alanları arasında, teknoloji destekli sanat eğitimi, sanat temelli eğitimi, çok kültürlü sanat eğitimi, grafik tasarımı, etkileşimli öğretim ve öğretimsel tasarım, dijital hikaye anlatma ve kültürel çalışmalar sayılabilir.

Ayşe Seçil TEKİN AKBULUT, Anadolu Üniversitesi Moda Tasarımı Bölümünde araştırma görevlisidir. Moda tasarımı alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. İlgi alanları arasında, moda etiği, bilgisayar destekli kostüm tasarımı ve sahne sanatlarında kostüm tasarım süreçleri sayılabilir.

#### *İletişim*

Doç. Dr. S. Duygu BEDİR ERİŞTİ, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 26470  
Eskisehir, Türkiye  
Tel: +90 222 335 05 80-38 38  
e-posta: sdbedir@anadolu.edu.tr  
duygu.bedir@gmail.com

Araş. Gör. Ayşe Seçil TEKİN-AKBULUT,  
Anadolu Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım  
Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü,  
26470 Eskisehir, Türkiye  
Tel +90 0222 3350580/ 2851  
e-posta: secilt@anadolu.edu.tr

### Summary

**Purpose and Significance.** Based on the related literature, it could be stated that fashion designers who use their culture as a rich source in their design and production processes have the mission of transferring cultural qualities to future generations. In this respect, designers have important responsibilities regarding cultural sustainability and transfer. Therefore, there is a need for research on cultural interactions and reflections onto the design process. Thus, the present study aimed at examining fashion design students' products and their views about these products based on cultural infrastructures, related interpretations and values within the framework of interaction between the process of fashion design and culture.

The basic purpose of this study was to investigate fashion design undergraduate students' perceptions of cultural values and the reflections of their cultural perceptions onto their design processes. Based on this purpose, the following research questions were directed:

1. What are fashion design students' perceptions of the concept of culture?
2. What are fashion design students' views about the relationship between culture and creativity?
3. What are the reflections of fashion design students' cultural perceptions on their designs?

**Methodology.** *Design:* The study was carried out with an interpretative qualitative research design. As the purpose was to examine in detail both the reflections of fashion design students' perceptions of their cultural values and the reflections of their cultural perceptions onto their design processes, the study was conducted with the interpretative qualitative research design. The underlying purpose of using this design method in the study was to examine the reflections of culture onto the design process, to describe these reflections with concrete examples and to investigate the relationship between the participants' preferences and the concept of culture.

In addition, in the research process, the interpretative qualitative research method helped examine the students' experiences in the research process from their own perspectives and to define their interpretations in detail.

*Participants:* In the study, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. The criteria taken into consideration while determining the participants included: the participants were fashion design students; they participated in the study on voluntary basis; and at the time of the study, they were taking the course of "Advanced Pattern and Draping (Three-dimensional pattern design)". According to the criteria determined, the research participants were 43 sophomore students taking the obligatory course of Advanced Pattern and Draping in the department of Fashion Design at the School of Industrial Arts at Anadolu University in the Fall Term of the academic year of 2010-2011. Of all the participants, 38 were female, and 5 were male. One of these students was a foreigner taking a scholarship given to students from Central Asian Turkish Republics, and 2 of them were those taking

education in Turkey via Erasmus exchange student program. Both of these students were from Lithuania. One of was female, and the other was male.

**Data Collection Techniques and Analysis of Data.** **Data Collection:** The research data were collected with a questionnaire form made up of open-ended questions. In the application process of the study, the students were asked to design a bridal dress with the draping method as an end-of-term study within the scope of the course of “Advanced Pattern and Draping” using any material for the dress and considering both the reflections of their own culture on themselves and their perceptions of their culture. Following the design process, a questionnaire including seven open-ended questions were applied to the students. Two of the questions in the questionnaire form were related to the students’ perceptions of the concept of culture, while the rest of the questions were directed regarding their cultural perceptions reflected onto their design products. As a result of the application, the questionnaire form was given to the students, and they were asked to write their views. Within the framework of the students’ perceptions of the concept of culture, photos of the designs produced by the students were taken by the researchers and used to support the students’ interpretations as visual data. Consequently, the research data were based on the students’ written views and on the photos of the bridal dresses they designed.

**Analysis and Interpretation of the Data:** In the study, the data collected based on the meanings and the related context revealed as a result of examining the fashion design students’ views and their products were analyzed and interpreted using the thematic analysis method within the scope of the themes determined on the theoretical framework of the study. Depending on the thematic analysis conducted and considering the research questions and the theoretical framework of the study, first of all, the students’ written views were described, classified and analyzed. Following this, within the context of the theoretical framework of the study, the students’ views were coded, and the themes were formed. The students’ views in the themes were associated with their designs; the themes were visualized; and related interpretations were made via direct quotations from the students’ views.

**Results.** The findings obtained in the study gathered under three main headings: “students’ perceptions of the concept of culture”, “students’ views about the relationship between culture and creativity” and “students’ views about the reflections of their cultural perceptions into their designs”. In this respect, the sub-themes related to the main theme of Students’ Perceptions of the concept of culture were determined as “Values created by the society”, “Values transferred from the past to the present” and “Social interaction acquisitions”. Among these sub-themes, the students’ views about the sub-theme of “Values created by the society” were mostly related to such concepts as traditions, customs, conventions, beliefs, life styles, eating and dressing habits, music, dance, language, art and history. The students’ views about the sub-theme of “Values transferred from the past to the present” were related to the concepts of traditions, customs, conventions and history.

When the students' views regarding the main theme of "Students' views about the relationship between culture and creativity" were examined, it was seen that there was a strong interaction between culture and creativity. Based on the students' views, the interaction between creativity and culture and the reflections of this interaction could be said to influence the creative performance. There were such concepts as creativity as a cultural product, creativity with a cultural viewpoint, creativity restricted to cultural values, creative approaches originally interpreting the culture, creative approaches updating the past cultures and culture as a source for creativity within the framework of the creativity-culture interaction.

The fashion design students were asked to produce bridal-dress designs based on their cultural impressions to determine the reflections of the students' perceptions of the concept of culture into their designs within the framework of the main theme of "Students' views about the reflections of their cultural perceptions into their designs. In addition, the students were asked to explain the points culturally influencing their designs". The sub-themes within the framework of the "students' designs and their related views" were determined to be "Remembering cultural values", "Re-interpreting cultural values", "Interpretation based on Anatolian culture", "Interpreting the elements of Ottoman culture", "Interpretation based on different cultures", "Interpretation by organizing cultural differences", "Re-interpreting socio-cultural events" and "Interpreting the elements of modern culture".

When the students' cultural perceptions, the reflections of their perceptions into their designs and their related interpretations were compared and when their views were examined within the context of products, the sub-themes of "Cultural transfer", "Cultural interpretation", "Culture as a source" and "Cultural performance" could be said to be associated with the design processes. However, it was striking that there were no reflections into the design processes with respect to the dimensions of "Cultural control" and "Cultural Limitations". In this respect, it could be stated that the students, as designers, did not demonstrate an approach managed by the limitations set by the concept of culture. Besides this, depending on the examination of both their views about the design processes and their products, it could be stated that they, as designers, had viewpoints managing, directing and interpreting the culture.

According to the students, culture is an unavoidable part of the design process. The reason is that the designers absolutely reflect their own cultural values into the design process. However, a viewpoint controlled by culture is likely to exist as a risk for students in the design process and to restrict the designer. This situation is certainly apparent not only in the participants' views but also in the products they put forward.

**Discussion and Conclusion.** According to the results of the present study carried out to determine fashion design undergraduate students' perceptions of cultural values, their views about the relationship between cultural values and creativity and the reflections of their perceptions of cultural values onto their designs, the students' views based on their perceptions of the concept of culture were generally gathered within the framework of

## Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

social life, tradition and values, life style and interactions between life styles. According to the results of the study, the fashion design students reported that there was a direct relationship between culture and creativity and those cultural values constituted an important source in the process of development of creativity. In general, the students also pointed out that cultural effects shaped creativity; that they allowed transferring the past cultural values to the present; and that they constituted a rich source for different viewpoints and perceptions; and that examination and association of cultural values provided artistic creativity with a new dimension.

Based on the research findings, it could be stated that in design-related courses, activities allowing reflection of cultural values into creative processes helped design students develop a different and original viewpoint. In the processes of re-interpreting cultural values, students not only raised awareness of their own culture but also demonstrated original approaches by associating this awareness with their creativity.

When the reflections of the students' views on the design process in the study were examined, it was seen that regarding the products, the restrictive and controlling aspect of culture should not be reflected into the design process or into the designer's viewpoint.

To conclude, cultural values could be said to be a fairly effective source for the artistic design process. In this respect, instructional activities based on cultural values could be regarded as a process for fashion design students which could involve special forms, meanings, symbols and effects.



## Öğretim Elemanlarının Etik Sorumlulukları Üzerine Üniversite Öğrencilerinin Algılamaları

### University Students' Perceptions toward Ethical Responsibilities of Faculties

Ferda Erdem\*

Ece Ömüriş

Özlem Öz

Hüseyin Boz

Mehmet Özmen

Umud Kubat

#### To cite this article/Atf için:

Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., & Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 39-63. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s2m

**Özet.** Bu çalışmanın amacı, üniversite yaşamını karakterize eden öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde eğitimcilerin etik sorumluluklarını öğrencilerin algılamalarına başvurarak belirleyebilmektir. Araştırmanın temel sorusu, öğrencilerin öğretim elemanlarının hangi davranışlarını etik sorumluluk olarak algıladıklarına yöneliktir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğretim elemanını bir rol modeli olarak algılamalarında etik davranışların etkisi de incelenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın ilk aşamasında son sınıf öğrencilerinin katıldığı iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin etik boyutlarını nasıl algıladıkları ele alınmıştır. İkinci aşamada, odak grup ve görüşme notlarına dayanarak en sık vurgulanan sorumluluklarla ilgili etik ikilemleri yansıtan kısa senaryolar üretilmiş ve bir kamu üniversitesinin dört ayrı biriminden 69 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmanın ana aşaması farklı fakültelerden 250 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin profesyonel sorumluluk ve kişisel güvenilirlik ana boyutları altında yetkinlik, tutarlılık ve adil davranış öğretim elemanlarının etik sorumlulukları olarak algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte sadece adil davranış, öğretim elemanlarının rol modeli olarak benimsenmesiyle ilişkili bulunmuştur. Araştırma sonuçları, etik davranışlarla ilişkili bulunan farklı unsurlara da dikkat çekmekte ve yeni araştırma soruları için ipuçları sunmaktadır. Bu değerlendirmeler ışığında etik değerler ve davranışları içeren güçlü bir üniversite kültürünün, son dönem evrensel eğitim kodlarına uyum çabaları yaygınlaşan üniversitelerimiz için giderek

\* Sorumlu yazar: Prof. Dr. Ferda ERDEM, Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı, 07058, Kampüs, Antalya, Türkiye.  
e-posta: [ferdem@akdeniz.edu.tr](mailto:ferdem@akdeniz.edu.tr)

**Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD**  
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

daha önemli olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretim elemanı yetiştirme süreçlerinin adaylara akademik nitelikler kadar etik sorumlulukların kazandırılmasını da içerecek şekilde düzenlenmesi, etik kodları güçlü bir üniversite kültürünün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite, öğretim elemanı, etik sorumluluk, öğrenci algılamaları

**Abstract.** The aim of this study is to identify the ethical aspects of faculty-student relation that characterizes life in university. The basic research question focuses on the behaviors of the faculty that the students perceive as ethical responsibilities. In this study, it was also analyzed whether ethical responsibilities influenced the students' perception of the faculty as role models. Two focus group interviews were held with the senior university students at the first phase of the study that was performed through both qualitative and quantitative methods; furthermore, students' perceptions toward the ethical aspects of faculty-student relation were analyzed. At the second phase of the study, short scenarios were created to demonstrate the ethical dilemmas relating to the responsibilities that were most commonly highlighted during the focus group discussions and interviews, and then the scenarios were piloted with 69 students that studied at four departments of a public university. 250 students at four departments participated in the actual study that was performed after the scenarios were revised on the basis of the pilot results. The findings show that the students perceive competence, consistency and justice as the ethical responsibilities of the faculty. Moreover, fair treatment alone was found to be associated with the students' perception of the faculty as their role models. The results of the study point out that ethical behavior are related to various factors, while at the same time presenting some hints for new research questions. In the light of these assessments, it is thought that a strong university culture consisting of ethical values and conduct will be increasingly more important for the universities that have been intensively trying to comply with the universal educational codes recently. Particularly formalizing the teaching staff training program in a way to get the candidates adopt ethical responsibilities as much as the academic qualifications will contribute to the development of a university culture with strong ethical codes.

**Keywords:** University, faculty, ethical responsibilities, students' perceptions

### Giriş

Ahlak felsefesi olarak etik, doğru ve yanlış davranış kavramlarının sistemleştirilmesini, savunulmasını ve önerilmesini içeren ahlaki davranışların bilimidir (Ergün, 2012). İnsanların, eş, arkadaş, ebeveyn, vatandaş, öğretmen vb. rollerini sergilerken nasıl hareket etmeleri gerektiğini anlatan davranış standartlarını ifade eder (Özmen ve Güngör, 2008). Etik davranışla ilgili olarak, aralarında belli ilişkiler bulunan üç ayrı etik türünden de söz edilebilir: Betimleyici etik, kural koymak yerine sadece insan eylemlerini gözlemleyerek eylemlerin sonuçlarını betimler. Meta etik, etik ilkelerin nereden geldiği ve neyi açıkladığını inceler (Özutku ve Çevrioğlu, 2005). Normatif etik ise ahlâki eylemler için kural ve düzenleyici ilkeler getirir; neyin doğru ya da neyin yanlış, neyin iyi ya da kötü olduğunu belirleyen ölçütler sunup bu ölçütleri haklı kılma ve temellendirme işi ile ilgilenen bir alandır (Bolat ve Seymen, 2003). Normatif etik kuramlarının farklı inceleme alanlarına uygulanması uygulamalı etik türünü geliştirmiştir. Uygulamalı etiğin alt dallarından biri olan meslek etiği, bir mesleği icra ederken göz önünde



bulundurulmuş, iş yaşamında paylaşılan yaklaşımlar, kurallar, tutum ve davranışları içerir. Bir mesleği seçen ve meslek olarak yürütenleri bağlayan (Özmen ve Güngör, 2008) meslek etiği, bir meslek nerede icra edilirse edilsin uyulması beklenen değerleri içerir. Bu yönüyle bir mesleğe kimlik kazandıran ve evrensel niteliğe kavuşturarak meşrulaştıran bir işlev de görür. Adil olma, dürüstlük, tarafsızlık ve sorumlu davranış, doğrudan insana yönelik meslekler için ana çerçeveyi çizen temel etik ilke ve değerler olarak özetlenebilir (Özgen, 2012) ancak, mesleklerin kendi iç dinamikleri daha detaylı belirlenmelere ihtiyaç duyar. Bunun nedenlerinden biri de, meslek etiği uygulamalarının bir eylemin tarafları açısından doğruluğunun tartışılabilir yanlarının olması ve bu durumun ikilemler yaratma ihtimalidir.

Eğitim işi, davranış değiştirme iş görüsü nedeniyle doğası gereği etik bir içeriğe dayanır (Gözütok, 1999). Üniversite yaşamı sosyalleşme ve özdeşleşme süresinde olan öğrenciler için sadece mesleki bilgi ve becerilerin öğrenildiği bir ortam değildir. Aynı zamanda gençlerin karakter gelişimini destekleyecek çok sayıda etkileşimin yaşandığı sosyal, psikolojik ve kültürel boyutları birlikte içeren ve dolayısıyla yaşamlarında iz bırakan bir dönem anlatılmaktadır. Bu dönemde gençler kendi aralarındaki ilişkilerden sonra en sık olarak eğitimcilerle etkileşim içinde olurlar. Özellikle sınıf ortamı, eğitim işini üstlenmiş akademisyenlerle öğrenciler arasındaki karmaşık ve dinamik etkileşimleri içeren bir bağlam olma özelliğine sahiptir ve bu etkileşimler, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin davranışlarıyla ilgili karşılıklı beklentilerin de temelini oluşturur (Parr, 1999).

Eğitimcilerin öğrencileriyle olan ilişkisi çoğu zaman bir liderlik uygulaması potansiyeli taşımaktadır. Bir liderin temel rollerinden biri ahlaki konu ve sorunlara ilişkin farkındalığı artırmak, ahlaki açıdan doğru ve yanlışları göstermek ve bireylere birbirleriyle çatışma halinde bulunan değerleri analiz etme konusunda yardımcı olmaktır (Burns, 1978'den akt. Arslantaş ve Dursun, 2008). Tüm bu süreçlerde liderler, sergiledikleri davranışlarıyla izleyicileri açısından doğrudan ya da dolaylı olarak bir rol modeli olurlar. Bu anlamda öğretim elemanlarının, etik değerler açısından karşılaştığı ikilemlerde sergiledikleri tutum ve davranışlar eğitim sürecinin doğal bir parçası iken, örtük etik mesajlar içeren davranışları da öğrencileri için öykünülecek bir model yaratabilecektir. Eğitimcilerin öğrencilerinin ahlaki gelişimini en uygun ve doğru bir şekilde destekleme sorumlulukları olduğuna dikkat çeken Fenstermacher (1990), eğitimcilerin öğrencileri etik davranışlarıyla etkilemesinin didaktik bir eylemden ziyade kendi davranışlarıyla rol modeli olarak gerçekleştirebileceğini belirtmektedir (Akt. Koç, 2010).

Eğitimci-öğrenci ilişkisinin önemli bir özelliği de, tarafların sahip olduğu güç dengesizliği nedeniyle çok sayıda etik ikilemleri üretme ihtimalidir. Buna rağmen araştırmalarda mobbing gibi şiddetli ihlaller içeren vakaların daha fazla incelendiği; öğretim elemanı-öğrenci etkileşimlerinde ortaya çıkan günlük etik ikilemlere yönelik ilginin daha sınırlı olduğu saptanmaktadır (Morgan ve Korschgen, 2001). Benzer bir biçimde Kuther (2003), sayısı az olan akademik etik tartışmalarında eğilimin daha çok cinsiyet ayrımcılığı, hatalı bilimsel davranış ve değerler ile ilgili konularda yoğunlaştığını, buna karşın eğitimde etik zorunluluklar ve belirsizliklerle ilgili tartışmaların ihmal edildiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin bakış açısıyla öğretim elemanlarının etik davranış boyutlarını ele alan en önemli çalışmalar arasında gösterilen ve Keith-Spiegel, Tabachnick ve Allen (1993) tarafından geniş bir öğrenci katılımıyla yapılan araştırmada, dürüst olmayan uygulamalar; profesyonel olmayan etkileşim ve uygulamalar etik olmayan davranışlar olarak öne çıkmaktadır. Bu başlıklar altında öğrencinin performansını doğru ölçmeme, öğrenciye hakaret etme veya diğerlerinin yanında küçük düşürme, öğrencinin kişisel bilgilerini diğerleriyle paylaşma, ayrımcılık yapma, cinsel taciz, eğitim ortamındayken alkol ve uyuşturucu kullanma gibi davranış örnekleri yer almaktadır. Etik ilkelerin genel kılavuzlar, idealler veya beklentiler olarak işlev üstlendiğine dikkat çeken Murray, Gillese, Lennon, Paul Mercer ve Robinson (2007) öğretim elemanlarının benimsemeleri gereken profesyonel sorumlulukları şu şekilde özetlemekte ve bunların aynı zamanda bir etik sorumluluk olduğunu belirtmektedirler: Güncel ve doğru bilgileri aktarma; pedagojik yetkinlik, öğrencileri ilgilendiren hassas konularla başa çıkma, öğrencileri geliştirme ve geçerli ölçütlerle değerlendirme, güvenilirlik ve meslektaşlarına saygılı olma.

Ei ve Bowen (2002), öğretim elemanı-öğrenci ilişkideki güç farklılığına vurgu yaparak, sınırları kesin olmayan bu tür bir ilişkide eğitim işini üstlenenlerin temel rollerinin entelektüel kılavuzluk ve danışmanlık olduğunu belirtmekte ve özellikle öğretim elemanlarının etik sorumluluk olarak öğrencilerin gelişimini kolaylaştıracak şekilde dürüst ve tarafsız olmaları gerektiği vurgulamaktadırlar. Schulte, Thompson, Hayes, Noble ve Jacobs (2001) ise öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin iki taraf için özerklik, zarar vermeme, yararlılık, adalet ve sadakat içermesi gerektiğini ve tüm bunların temelinde de insana saygının yattığına işaret etmektedirler. Buna karşın gücünü öğrenciler üstünde kötüye kullanan, yanlı davranan, sınıf içi-dışı sorumluluklarını yerine getirmeyen, paylaşacak yeni şeyleri olmayan eğitimcilerin bu tutum ve davranışları ise etik olmayan örnekler olarak gösterilmektedir (Burnside 1996'dan akt. Gözütok, 1999).

Kuther (2003) tarafından yapılan yakın tarihli bir araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, eğitimcilerin profesyonel davranış sergilemelerini, bilgiyi geniş bir tabana yaymalarını ve öğrenciye ilgi göstermelerini etik davranış olarak görmektedirler. Özellikle eğitici konumundaki kişilerin öğrenci beklentilerinin bilincinde olmaları gerektiği ve bu farkındalığın sınıf içi ve dışında davranışlarına yansımaları gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim Miley ve Gonsalves (2003) tarafından yapılan bir değerlendirmede, öğrenci ile eğitimcilerin öncelikli buldukları davranışların farklılaşabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu çalışmalarında yazarlar bazı araştırmalara referans vererek, öğrencilerin eğitimcilerden daha fazla eşitlik ve saygı görme beklentisini taşıdıklarını; buna karşın eğitimcilerin ise öğrencilerinin kendilerinden eğlenceli olmalarını beklemediklerini, ayrıca kendilerini bir erdem örneği olarak görmek istediklerini belirtmektedirler. Ancak Morgan ve Korschgen (2001), istenmeyen ve etik olmayan davranışların birbirinden farklı olduğunu ve bu konuda ayırt edici çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgularken, özellikle deneyimi daha fazla olan son sınıf öğrencileriyle bu tür araştırmaların yapılabileceğine dikkat çekmektedirler.

Evrensel değerlere göre işlemesi beklenen eğitim örgütleri için etik değerler ve davranış kodları konusunda giderek benzer referans çerçevelerinin benimsendiği söylenebilir. Starratt (1994), eğitim kurumlarının özen, adalet ve eleştiriyi içeren etik değerleri ve bu değerlere ilişkin sorumlulukları içselleştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Nitekim günümüzde birçok eğitim örgütü, etik davranış ilkeleri konusunda bazı kurumların

geliştirdiği kodları referans olarak kabul etmişlerdir. Örneğin NEA (National Education Association) ve AAUP (American Association of University Professors) tarafından geliştirilen ve eğitim kurumları için bir etik çerçeve oluşturan, öğrencilere karşı etik sorumlulukların yüksek bilimsel ve etik standartlarla sağlanması, serbest öğrenme ortamının yaratılması, öğrenciye birey olarak saygı gösterilmesi, başarısının adil ve gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesi, akademik özgürlüklerinin korunması, ayırıcılığa uğratılmamaları olarak belirtilen ilkeler yaygın olarak benimsenmiştir. Cahn (1986), eğitimciler için etik kılavuzlar oluşturma profesyonel sorumlulukların farkındalığı için önemli olduğunu ve bu tür kılavuzların üniversite öğretim elemanlarının doktorlar ya da avukatlar gibi yaptığı işte güncel kalması için bir zorunluluk olduğunu altını çizmektedir (Akt. Friedman Fogel ve Friedman, 2005).

Ülkemizde ise üniversitelerde daha çok bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallar üzerinde durulmaktadır. Öğretim elemanları, öğrenciler, idari vd. personel ile ilgili bazı etik davranış kuralları, yalnızca suç sayılan davranışların tanımlandığı disiplin yönetmelikleriyle izlenmektedir. Bu kapsama girmeyen bazı konular da ise yerleşmiş akademik gelenekler referans alınmaktadır (Gerçek, Güven, Özdamar, Yanpar Yelken ve Korkmaz, 2011). Oysa yükseköğretimde son dönemde giderek hız kazanan standartlaşma çabalarının temel amacı, yerel uygulamaların hızla evrensel eğitim kodlarıyla uyumlaştırılmasıdır. Bu çabaların başarısını etkileyecek önemli koşullardan biri de eğitimde etik standartların yaygınlaşmasıdır. Özellikle son dönemde yaygınlaşan değişim programları nedeniyle üniversitelerin öğrenci popülasyonunun farklı nitelikteki grupları daha fazla içerdiği gözlenmekte ve bu tür gelişmeler eğitim işini üstlenenlerin davranışlarının evrensel kodlarla daha uyumlu olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle etik davranışlara yönelik algılamaların anlaşılmasını kolaylaştıracak araştırmaların sayısının artmasının, konuya yönelik tartışmalara ve düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, üniversite yaşamının karakteristik ilişkilerinden birini temsil eden öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde, eğitici rolünü üstlenen tarafın etik sorumluluklarını öğrenci algılamalarına başvurarak belirlemektir. Araştırmanın temel soruları:

- Öğrenci algılamalarına göre, öğretim elemanlarının etik sorumlulukları nelerdir?
- Öğretim elemanları etik sorumluluk olarak algılanan hangi davranışları sergilemeleri durumunda öğrencileri için bir rol modeli olurlar? olarak belirlenmiştir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Bir araştırma sorusuna yanıt üretebilmek için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasını ifade eden karma yöntem, tek bir yöntem kullanmaya oranla araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmekte (Creswell, 2003) ve iki yöntem arasında köprü kurma işlevi nedeniyle üçüncü bir araştırma paradigması olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie,

2004). Daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için bir yaklaşımın sınırlılığını başka bir yaklaşımın kuvvetliliği ile dengeleyen karma yöntem (Dede, 2013), özellikle 1990'lı yıllardan itibaren eğitim ve sosyal bilimler araştırmalarında ayrı bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Karma yöntemin Türkiye'deki eğitim çalışmalarında 2003 yılından itibaren kullanılmaya başlandığı ve 2008 yılından sonra yöntemin yaygınlaştığı belirtilmektedir (Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013). Karma araştırma tasarımları ile ilgili olarak geliştirilen tipolojilerde kullanılan ayırmalar, öncelikli verinin nicel ya da nitel olmasına ve bu veri türlerinin hangi sırayla toplandığına göre yapılmaktadır (Gökçek vd. 2013). Karma yöntemli araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin hangisinin baskın statülü olacağı ya da eşit statülü olup olmayacağı ve yöntemlerin hangi sırayla uygulanacağı (eşanlı ya da ardışık) araştırmacının amacına, çalışmanın örnekleme ve araştırmacının çalışmada neyi vurgulamak istediğine bağlıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Keşfedici desene sahip ve nitel-nicel yöntemlerin eşit statülü kullanıldığı bu araştırma sıralı niteliğe sahiptir. Karma araştırma yönteminin kullanılma amacı geliştirme olduğunda sıralı tasarımların kullanılması uygun bir tercihtir; çünkü geliştirme birinci yöntemin bulgularının, ikinci yöntemin kullanımına zemin hazırlayacak şekilde yöntemlerin sıralı olarak kullanımını içermektedir (Dede, 2013).

Bu çalışmada da öğretim elemanlarının etik sorumlulukları ile ilgili temel konuların belirlenmesi amacıyla önce nitel bir araştırma yapılmış ve etik ikilem içeren kısa senaryolar oluşturulmuştur. Daha sonra nicel bir araştırma ile etik sorumluluklarla ilgili senaryolara yönelik öğrenci algılamaları ölçülmüştür. Araştırmanın aşamaları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

#### Nitel Araştırma Aşaması:

- Odak grup görüşmeleri
- Görüşme notlarının analizi
- Senaryoların geliştirilmesi ve form oluşturulması

#### Nicel Araştırma Aşaması:

- Senaryoların pilot çalışma ile test edilmesi
- Senaryolara son halinin verilmesi ve veri toplama aşamasının gerçekleştirilmesi
- Verilerin analizi ve bulguların yorumlanması

#### *Nitel Araştırma Aşaması*

Senaryo temelli formlar, sosyal bilimlerde algılar, tutumlar, inançlar ve normlar üzerine yapılan araştırmalarda uzun bir süredir kullanılmakta; özellikle de etik ikilemlerin incelenmesinde giderek daha fazla başvurulan araçlardır (Wilks, 2004). Senaryolar, kişilerin özellikle etik davranış gibi hassas konulardaki yargılarını, herhangi bir tehdit algılamadan açıklamalarını kolaylaştırmaktadır (Barter ve Renold, 1999). Zira sosyal onayın önemli görüldüğü, diğer bir deyişle normatif davranışları öne çıkaran konularda çalışma yapmanın en önemli gücü, "sosyal beğenirlik etkisi" ile karşılaşma ihtimalidir. Bireylerin kendilerini beğenilen ya da istenilen özelliklere sahip olarak gösteren ve bazen başlı başına bir kişilik boyutu olarak da incelenen bu eğilim, algı, tutum ve yargı araştırmalarında da ölçümün geçerliliğini tehdit eden bir sorundur (Haran ve Aydın, 1995). Özellikle etik sorumlulukların ele alındığı bir araştırmada bu eğilim ile karşılaşma ihtimali yüksektir. Dolayısıyla kişileri etik bir davranışın doğrudan taraflarından biri olarak konumlandırmak yerine, onlara bir gözlemci rolü atfederek

etik senaryolardaki ikilemleri daha özgür bir biçimde değerlendirmelerini sağlamak denenebilir. Leighton (2010), katılımcıların senaryolarda sorulan sorulara gerçek yaşamda karşılaşmış gibi yanıt verdiklerini, sosyal olarak kabul edilebilir cevaplar verme eğilimlerin ise düşük ihtimal olduğunu vurgulayan bazı araştırmalara dikkat çekmektedir. Ancak tüm bu avantajlı yönlerine rağmen araştırmalarda senaryoların kullanılmasına getirilen en önemli eleştiri, hipotetik karakterleri ve/veya durumları anlatan kısa öyküler ya da senaryoların (Desautels ve Jacob, 2012) fazla varsayımsal olabileceğidir. Burada katılımcılardan üçüncü bir kişi adına belirli bir duruma yanıt vermeleri istenmekte ya da kendilerini hikâyedeki karakter yerine koyarak bir ahlaki ikileme nasıl tepki verecekleri sorulmaktadır (Barter ve Renold, 1999). Bu durumla ilgili olarak Finch (1988), bir kişiden bir durumla ilgili olarak kendisini ve başkasını değerlendirmesini istemenin aynı şey olmayacağını savunmaktadır (Akt. Barter ve Renold, 1999). Dolayısıyla belirtilen eleştiriler, senaryo yöntemini kullanan tüm araştırmalar gibi bu araştırmanın da temel kısıtıdır. Bu nedenle araştırmacılar, senaryoları oluştururken odak grup çalışmalarında öğrencilerin anlatılarından esinlenmişler ve senaryoların aşırı soyut örnekler olmamasına çaba göstererek bu kısıtı minimize etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın nitel ve nicel aşamaları aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

**Odak grup görüşmeleri.** Araştırmanın ilk bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bireylerin farkında olup, derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı olgular ile ilgili algıları, deneyimleri ortaya çıkarmaya çalışan olgubilim araştırma deseninin veri kaynakları, olguyu yaşayan ve bunu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır ve temel veri toplama tekniği görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bir görüşme tekniği olarak odak grup çalışmalarında, karşılıklı etkileşim ve çağrışımlarla katılımcıların birbirlerinin duygu ve düşüncelerini tetiklemesi, konuşmaya cesaretlendirmesi ve anekdotların paylaşılması sağlanarak (Robinson, 1999) zengin bir veriye ulaşılabilmektedir.

Bu çalışmada nitel araştırmanın verileri son sınıf öğrencilerinin katıldığı iki odak grup görüşmesi ile geliştirilmiştir. Benzeşik örneklem özelliği taşıyan son sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde en az dört yılı içeren süreyi geçirmiş olmalarıdır. Bu sürede öğrencilerin zengin bir deneyim kazanmış oldukları varsayılmıştır. Görüşmelere bir kamu üniversitesinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) İşletme Bölümü son sınıf öğrencilerinden 10 öğrenci (5 kız, 5 erkek) katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar arasından seçilmesi, görüşlerini ve deneyimlerini çekinmeden paylaşmalarını kolaylaştırmıştır. Odak grup görüşmeleri öncesinde öğrenciler araştırmacıların moderatörlüğünde iki ayrı gruba ayrılmış ve görüşmeler İİBF toplantı salonlarında paralel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık bir buçuk saat sürmüş ve görüşmeler esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Bir öğretim elemanından her zaman sergilemesini beklediğiniz etik sorumluluklar nelerdir? En önemli gördüklerinizi açıklar mısınız?
- Herhangi bir öğretim elemanına güveninizi kaybedecek kadar sizi veya bir başka arkadaşınızı olumsuz etkileyen etik olmayan bir davranışa tanık oldunuz mu?
- Dört yıllık öğrenciliğiniz süresince, bir öğretim elemanının sizi derinden etkileyen ve “her zaman ben de bu şekilde davranacağım” diye düşündüğünüz bir etik davranış var mıdır?

Görüşme notlarının analizi. Görüşmeler tamamlandıktan sonra toplantıların moderatörlüğünü yapan araştırmacılar, toplantı notlarını analiz ederek etik

sorumluluklarla ilgili beklenti ve deneyimleri içeren anlatılara yönelik ilk betimlemeleri yapmışlardır. Burada önce Morgan ve Korschgen'in (2001) araştırmacılara yaptığı uyarı dikkate alınarak istenmeyen davranışlarla (örneğin olumsuz vücut dili, giyim-kuşam, ciddi görünüm) etik olmayan davranışların ayrıştırılmasına dikkat edilmiştir. İzleyen aşamada ise notlar üzerinde önceki araştırmalarda vurgulanan etik davranış boyutları dikkate alınarak ikinci bir betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin öğretim elemanlarının etik sorumluluklarını profesyonel sorumluluk ve kişisel güvenilirlik çerçevesinde algıladıklarını ve bu iki ana temanın da yetkinlik, güç kullanımı, adalet ve tutarlılık boyutlarıyla tanımlandığını göstermektedir. Bu sonuçlar önceki araştırmalarda belirtilen tespitlerle de uyumludur. Belirlenen bu boyutların içerikleri ise yetkinlik ile derse hazırlıklı gelme ve bilgi aktarma performansı; tarafsızlık ile öğrenciler arası ayrımcılık yapmama; tutarlılık ile söz ve eylemlerin uyumu; güç kullanma ile not baskısı yaratmama şeklindedir. Tablo 1'de belirlenen boyutlar, içerikleri ve örnek alıntılar toplu olarak yer almaktadır. Nitel araştırma aşamasının önemli sonuçlarından biri de, odak grup görüşmelerinde öğrencilerin kendilerini olumlu etkileyen ve bu yönüyle bir model olma özelliği taşıyan öğretim elemanı davranışı ile ilgili olarak güçlü bir görüşün oluşmaması ve belirgin bir davranışın tanımlanamamasıdır.

Tablo 1.

Öğretim Elemanlarının Etik Sorumlulukları

ANA TEMA	ALT BOYUT	İÇERİK	ÖRNEK ALINTILAR*
Profesyonel Sorumluluklar	Yetkinlik	<i>Derslere hazırlıklı gelme, öğrencilerin soruları yanıtlama ve bilgi aktarma performansı</i>	- Herhangi bir soru sorulduğunda doğru cevabı verebilmeli.. - Öğrenciler merak ettikleri soruları sormak istediklerinde hoca ilave zaman ayırarak sorularını yanıtladı.. - Bilgisini aktarabilmesi için disiplin kurması lazım..
	Güç Kullanma	<i>Öğrenci performansını değerlendirme yetkisini baskı aracı olarak kullanma, örtük bir biçimde tehditkâr olma</i>	- Sınavda kendi bakış açımı yazsam kalacaktım, hocanın bakış açısıyla yazdım.. - Önerdiği kaynağı almazlarsa geçemezler.. - Öğrencileri belli bir kalıba sokmaya çalışmak doğru değil..
Kişisel Güvenirlik	Tutarlılık	<i>Sözleri ve eylemleri birbiriyle uyumlu davranışlar</i>	- Derste hep araştırma konuları ele aldık, sınavda ise başka konu soruldu.. - Neden düşük not verdiğimi açıklayamadı.. - Düşük not alan öğrenci hocaya gittiğinde notu neden yükseldi!..
	Adalet	<i>Eşitlikçi ve tarafsız olma, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmama, herkese karşı her koşulda adil olma</i>	- Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamak lazım.. - Cinsiyet ayrımcılığı yapıyormuş.. - Dersten geçmek için siyasi görüşüne uygun açıklamalar yazdım..

\* Öğrenci alıntılarında öğretim elemanı yerine "hoca" tabiri kullanıldığı için bu ifade korunmuştur.

Senaryoların geliştirilmesi ve form oluşturulması. Bu aşamada, odak grup görüşmelerinin sonucunda belirlenen etik sorumluluklar ve içerikleri dikkate alınarak kısa senaryolar geliştirilmiştir. Senaryo metinlerinin açık etik ihlalleri anlatan ve bu nedenle algılamalar açısından fazla tereddüt yaratmayacak örnekler yerine, ikilem içeren durumları yansıtmaya dikkat edilmiştir. Bir etik ikilem, iki ya da daha fazla durum arasında hangisinin daha iyi olduğu ile ilgili kararsızlık yaşandığında ortaya çıkmakta (Akfert, 2012); davranışı sergileyenler ve yargılayanlar açısından güç bir karar ortamına işaret etmektedir. Araştırmada geliştirilen senaryolar da bir kararsızlık durumu içermekte ve bu duruma yönelik olarak her senaryo metninin altında ikilemli duruma özgü önermeler

yer almaktadır. Bunun nedeni, etik sorumluluklara ilişkin algılamaları etkileme ihtimali olabilecek farklı olguları belirleyebilmek ve yeni araştırma soruları geliştirebilmektir. Beşli ölçek şeklinde düzenlenen bu forma senaryolardan bağımsız olarak “bazı hocaların mesleki ahlak anlayışı benim için bir rol modeli oluşturur” şeklinde tek bir ifade ilave edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

**Öğretim Elemanlarının Etik Sorumluluklarına İlişkin Senaryo Formu**

<b>ADALET SENARYOSU</b>					
“Öğretim elemanı AA, X dersinden öğrencilerini sınav yapmıştır. Öğrencilerinden BB, geçme notundan 20 puan eksik almıştır. Sınav sonucunu öğrenen Öğrenci BB, öğretim elemanından not ortalamasını yükseltmesini rica etmiş, aksi takdirde öğrenim bursunun kesileceğini ifade etmiştir. Ancak öğretim elemanı AA, bu kadar yüksek bir puanı öğrencinin notuna ekleyemeyeceğini, bunu yaparsa aynı durumda olup da böyle bir taleple kendisine gelemeyen öğrencilerine haksızlık yapmış olacağını söylemiş ve öğrenci BB'nin notunu yükseltmemiştir. Bir süre sonra öğretim elemanı AA, öğrenci BB'nin bursunun kesildiğini öğrenmiştir.”					
(1=Kesinlikle katılmıyorum; 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen katılıyorum)					
Öğrencinin burs kaygısıyla not yükseltme talebi haklıdır.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanının öğrencinin notunu yükseltmemesi adil bir davranıştır.	1	2	3	4	5
Her öğretim elemanı AA gibi davranmalıdır.	1	2	3	4	5
<b>TUTARLILIK SENARYOSU</b>					
“Öğretim elemanı XX, kendisinden ders alan son sınıf öğrencilerinden dönem sonuna kadar bir grup projesi hazırlamalarını istemiş ve ödev notunu, dönem performansına yüksek oranda yansıtacağını açıklamıştır. Ödev kapsamında her grup en az 10 kurumu ziyaret ederek bir rapor hazırlayacak ve sınıfa bir sunum yapacaktır. Dönem sona ererken, bazı gruplar proje kapsamında 15 civarında kurum ziyareti gerçekleştirmiş; bazı gruplar ise sadece 3-4 tane kuruma gitmiş ancak, beklenen daha geniş bir literatür araştırması yapmışlardır. Öğretim elemanı, tüm grupların ödev performansını beğenmiş ve bütün gruplara teşekkür ederek ödevlerine tam puan vermiştir. Ancak, 10'dan fazla kurumda inceleme yapan öğrenci grupları diğerlerinden daha fazla yoruldukları gerekçesiyle bu durumdan hoşnut kalmamışlardır.”					
Öğretim elemanının tüm gruplara benzer not vermesi doğru bir davranıştır.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanının davranışları tutarlıdır.	1	2	3	4	5
Daha fazla kurumda inceleme yapan öğrenciler hoşnutsuz olmakta haklıdır.	1	2	3	4	5
<b>YETKİNLİK SENARYOSU</b>					
“Öğretim elemanı ZZ, bağlı olduğu üniversitede 20 yılı aşkın süredir çalışmaktadır. Uzmanı olduğu akademik konularda yazdığı çok sayıda yerli ve yabancı makaleleri ve kitapları bulunmaktadır. Gerek kendi öğrencilerine verdiği dersler, gerekse daha geniş gruplara verdiği konferanslar ilgiyle takip edilmektedir. Ancak, son 2 yıldır ilgilenmek zorunda olduğu bir yakınının ciddi sağlık sorunları yüzünden artık aktif değildir. Ayrıca zaman yokluğu nedeniyle ders notlarını bile yenileyemekte, hatta bazen derslerde öğrencilerin kendisine yönelttiği soruları bile geçiştirmek durumunda kalmakta, onlara zaman ayıramamaktadır.”					
Öğretim elemanının davranışları öğrenciler tarafından anlayışla karşılanmalıdır.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanının özel yaşamındaki sorunlarını mesleki sorumluluklarına yansıtması doğru değildir.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanı özel sorunları nedeniyle bu dersi bırakmalıdır.	1	2	3	4	5
<b>GÜÇ BASKISI SENARYOSU</b>					
Öğrencilerin derse yönelik eleştirileri karşısında öğretim elemanının sınav dönemini hatırlatarak örtük bir tehdit oluşturmasını anlatan bu senaryo, gerek pilot çalışmada gerekse ana araştırmada düşük güvenilirlik ve geçerlik değerleri nedeniyle elenmiştir.					
Bazı hocaların mesleki ahlak anlayışı benim için bir rol modeli oluşturur.	1	2	3	4	5

### *Nitel Araştırma Aşaması*

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının etik sorumluluklarına yönelik algılama düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma aşaması, ilgilenilen durumu var olduğu şekilde ve kendi koşulları içinde benimleyen (Karasar, 2006) genel tarama modeli olarak yürütülmüştür. Araştırmada önce senaryoların ilk versiyonu aynı üniversitenin iki farklı biriminde eğitimini sürdüren 69 öğrenciyle test edilmiştir. Bu pilot çalışmaya katılan öğrencilerin uyarılarıyla bazı önermelerin tam olarak anlaşılmadığı yönünde geribildirim alınmış ve bu görüşler doğrultusunda senaryo metinleri ve önermeler gözden geçirilerek veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Veri toplama aşaması. Bu aşamada önce son sınıf öğrencileri araştırmanın evreni olarak belirlenmiş ve pilot aşamaya katılmayan dört fakültenin son sınıf öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemi ile bir örneklem oluşturulmuştur. Araştırmaya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 93; Ziraat Fakültesi'nden 66; Eğitim Fakültesi'nden 31; Turizm Fakültesi'nden 60 öğrenci olmak üzere toplam 250 son sınıf öğrencisinin katılımıyla veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

**Verilerin analizi.** Veri analizinde ilk olarak toplanan verinin analiz için uygunluğu incelenmiş; bu amaçla normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Her bir ankette cevabı boş bırakılan maddelerin toplam maddelere olan oranına bakılarak, bu oranının %5 ve altında (Tabachnick ve Fidell, 2007) olan verilere kayıp veri ataması yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım göstergesi olan basıklık ve çarpıklık değerleri de kontrol edilmiş ve bu değerlerin tümü -1 ile +1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Son olarak yapılan homojenlik testi sonucunda anlamlılık değeri 0.05'ten büyük çıktığı için verilerin homojen olduğuna karar verilmiştir. Toplamda 250 anketlik veri analize alınmıştır.

Sonraki aşamada her senaryo için geliştirilen önermelerin ilgili olduğu senaryo içinde yer alıp almadığının anlaşılabilmesi için yapısal faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .61 olarak bulunmuştur; bu değer mevcut veriler için faktör analizinin orta düzeyde uygun olduğunu göstermektedir (Patır, 2009). Geliştirilen senaryoların yapı geçerliğini belirlemek amacıyla varimax döndürme işlemi uygulanmış ve yapılan faktör analizinde 3 senaryonun toplam varyansın %65.3'ünü açıkladığı saptanmıştır. Bu değer, kullanılan senaryoların öğrenci algılamalarının %65'ini açıkladığını göstermektedir. Etik sorumluluk boyutları ayrıntılı olarak incelendiğinde adalet senaryosunun algılamaların %22,6'sını, tutarlılık senaryosu %22,7'sini ve yetkinlik senaryosu ise %19,9'unu açıkladığı bulunmuştur.

Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan faktör yük değerlerinin yüksek olması ve bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir kümenin varlığı, maddelerin birlikte bir yapıyı (faktörü) ölçtüğü anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2002). Adalet, yetkinlik ve tutarlılık boyutlarını ifade eden önermelerin faktör yüklerine bakıldığında (Tablo 3) bu değerlerin yüksek olduğunu ve her bir önermenin ilgili olduğu boyutu güçlü bir biçimde ölçtüğünü söylemek mümkündür (adalet senaryosu için .73, .82, .89; yetkinlik senaryosu için .81, .82, .80; tutarlılık senaryosu için .88, .82, .54). Faktör yükü diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilen tek önerme, yetkinlik boyutunda yer alan "öğretim elemanı, özel sorunları nedeniyle bu dersi bırakmalıdır" önermesidir, ancak .54 değerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör analizine yönelik bu sonuçlar odak grup aşamasında belirlenen etik sorumluluk boyutlarının yapısal olarak da desteklendiğini göstermektedir.

Diğer yandan etik davranış boyutlarını temsil eden tüm senaryoların tutarlılık katsayılarına bakılmış ve senaryoların cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .63 ile .75 arasında olduğu bulunmuştur. Adalet ( $\alpha = .759$ ), tutarlılık ( $\alpha = .756$ ) ve yetkinlik ( $\alpha = .631$ ) boyutlarının alpha değerleri kabul edilebilir düzeydedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Yetkinlik boyutunun alpha değerinin diğer boyutlara göre düşük çıkması, .54 faktör yüküne sahip önerme ile ilişkilidir. Güç kullanma senaryosu ise gerek pilot çalışmada, gerekse ana araştırmada düşük güvenilirlik ve geçerlilik değerleri alması nedeniyle



elenmiştir ( $\alpha = .368$ ).

Ayrıca her bir etik boyuta yönelik önermelerin ortalama değerlerine bakılmış (Tablo 3) ve en güçlü ortalama değerlerin adalet boyutu ile ilgili önermelere ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu durum adil davranış algısının diğer boyutlara göre daha homojen olduğunu göstermektedir. Tutarlılık ve yetkinlik boyutlarına yönelik ortalama değerlerin adalet algısına göre düşük olması, bu senaryolarda yer alan ikilemlere yönelik algılamaların kendi içinde daha düşük düzeyde homojen olduğuna işaret etmektedir. Önermelere ilişkin toplu sayı değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Etik Sorumluluk Senaryolarına İlişkin Değerler

Etik Davranış Boyutları	Faktör Yüklere	Ort.	Std. Sapma
<b>Adalet (<math>\alpha = ,759</math>)</b>			
Öğrenci burs kaygısıyla not yükseltme talebinde haklıdır	.733	3.32	1.369
Öğretim elemanının not yükseltmeme davranışı adildir	.829	3.92	1.338
Her öğretim elemanı mesleki açıdan AA gibi davranmalıdır	.891	3.69	1.396
<b>Tutarlılık (<math>\alpha = ,756</math>)</b>			
Öğretim elemanının her gruba eşit puan vermesi mesleki açıdan doğru bir davranıştır	.815	3.10	1.450
Öğretim elemanının projelerle ilgili dönem başında söyledikleri ile dönem sonundaki davranışları tutarlıdır	.827	2.59	1.312
Çok sayıda kurumla görüşerek ödev hazırlayan öğrenci grupları hoşnut olmama konusunda haklıdır	.803	2.42	1.384
<b>Yetkinlik (<math>\alpha = ,631</math>)</b>			
Öğretim elemanı BB’nin bu davranışı öğrenciler tarafından anlayışla karşılanmalıdır	.888	3.22	1.330
Öğretim elemanı BB’nin, özel yaşamındaki sorununu mesleki sorumluluklarına yansıtması doğru değildir	.828	2.32	1.194
Öğretim elemanı BB, özel sorunları nedeniyle bu dersi bırakmalıdır	.549	3.27	1.442
<b>Özdeğer</b>	2,038	2,046	1,798
<b>Varyansı açıklama oranları</b>	%22,6	%22,7	%19,9
<b>Toplam varyans oranı</b>	%45,3	%22,7	%65,3
<b>Bazı hocaların mesleki ahlak anlayışı benim için bir rol modeli oluşturur</b>		3.66	1.320

### Bulgular

Bu bölümde etik davranış boyutlarına yönelik değerlendirmeler her alt boyut için ayrı ayrı ele alınmış, sayı ve yüzde değerleri (katılıyorum, fikrim yok, katılmıyorum şeklinde) birleştirilerek etik sorumluklara yönelik algılamaların daha homojen bir biçimde yorumlanmasına çalışılmıştır.

Tablo 4.

Etik Senaryo Maddelerine İlişkin Sayı ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
<b>Adalet</b>						
Öğrencinin burs kaygısıyla not yükseltme talebi haklıdır.	71	28,4	69	27,6	110	44
Öğretim elemanının öğrencinin notunu yükseltmemesi adil bir davranıştır.	42	16,8	38	15,2	170	68
Her öğretim elemanı AA gibi davranmalıdır.	48	19,2	50	20	152	60,8
<b>Tutarlılık</b>						
Öğretim elemanının tüm gruplara benzer not vermesi doğru bir davranıştır.	91	36,4	45	18	114	45,6
Öğretim elemanının davranışları tutarlıdır.	123	49,2	67	26,8	60	24
Daha fazla kurumda inceleme yapan öğrenciler hoşnutsuz olmakta haklıdır.	153	61,2	35	14	62	24,8
<b>Yetkinlik</b>						
Öğretim elemanının davranışları öğrenciler tarafından anlayışla karşılanmalıdır.	73	29,2	65	26	112	44,8
Öğretim elemanının özel yaşamındaki sorunlarını mesleki sorumluluklarına yansıtması doğru değildir.	144	57,6	63	25,2	43	17,2
Öğretim elemanı özel sorunları nedeniyle bu dersi bırakmalıdır.	84	33,6	47	18,8	119	47,6

**Adalet.** Bu senaryoda, özel bir durumu nedeniyle bir öğrencinin ayrıcalık beklemesinin haklı bir talep olup olmadığı sorularak, öğretim elemanının adil davranış konusunda zorlanacağı bir ikilem yaratılmaya çalışılmıştır. Bulgulara göre öğrenim bursu kesilme riski yaşayan bir öğrencinin, öğretim elemanından ilave bir not talep etmesini haklı bir talep olarak görenlerin oranı %44'dür (görmeyenlerin oranı %28,4). Buna karşın, bursun kesilme ihtimaline rağmen not yükseltmeyen öğretim elemanının davranışını adil bir davranış olarak görenlerin oranı oldukça yüksektir (%68). Diğer yandan adil davranışın

tüm öğretim elemanları için genel bir tutum olması konusundaki görüşlerin oranı da güçlüdür (%60,8). Bu senaryoya yönelik görüşlerin diğer senaryolara göre daha homojen olması, adil davranış beklentisinin daha önemli bir etik sorumluluk olarak görüldüğünü ve adil olunmaması durumunda diğer öğrencilerin hak kaybına uğrayabileceklerinin varsayıldığını göstermektedir.

**Tutarlılık.** Dönem başında açıklanan ödev performans hedefinin dönem sonunda esnetilerek bazı öğrenciler açısından tutarsızlık yaratılmış izlenimi veren bu senaryoda, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanının dönem başındaki açıklamalarıyla dönem sonu uygulamasını tutarlı bulmayanların oranı yüksektir (%49,2). Nitekim bu durumdan hoşnut olmayan öğrencileri haklı bulanların oranı da güçlüdür (%61,2). Buna rağmen öğrencilerin yarıya yakın bir oranı (%45,6), ders sorumluluğunu üstlenen öğretim elemanının tüm öğrenci gruplarına yüksek not vermesini yanlış bulmamaktadır. Bu durum, dönem başında açıklanan şekilde olmasa da öğretim elemanının tüm grupların ödevleriyle ilgili çaba gösterdiğine kanaat getirdiğini ve bu nedenle onları eşit ödüllendirdiği şeklinde bir algılamadan kaynaklanmış olabilir. Ancak, bu davranışı doğru bulmayanların oranı da çok düşük değildir (%37). Sonuç olarak, öğretim elemanının davranışının doğru ve/veya tutarlı olması konusunda görüşler farklı da olsa, ödev yapan tüm öğrenci gruplarının yüksek performans notu alması önemli oranda benimsenmiştir. Daha açık bir ifadeyle kolektif çıkarlar, davranışın tutarlı olmasına göre daha önemli bulunmuştur.

**Yetkinlik.** Bu senaryoda ise mesleki yetkinliği güçlü olduğu bilinen bir öğretim elemanının son dönemde özel sorunları nedeniyle öğrencilerine zaman ayıramaması ve dersteki performansının düşmesi sorunuyla ilgili ikilem yer almaktadır. Araştırmaya katılanların önemli sayılacak bir oranı (%44,8) bu durumu anlayışla karşılanması gerektiğini; özel sorunların öğretim elemanının mesleki performansını düşürmesinin doğal olduğunu düşünmektedir (%57,6). Özel sorunların işe yansımaması gerektiğini düşünenlerin oranı ise düşüktür (%17,2). Bu bulgular, yetkinliğine güven duyulan bir öğretim elemanının iş performansında sorun yaşamaması durumuna tolerans gösterilebildiğini ve bu değerlendirmenin de öğretim elemanına yönelik daha önce oluşmuş güvenden kaynaklandığını düşündürmektedir. Buna rağmen anlayışla karşılanan bu durumun sürdürülmemesi yönündeki görüşler güçlüdür. Nitekim özel sorunları nedeniyle öğretim elemanının ders sorumluluğunu bırakmasını doğru bulanların oranı (%47,6) diğer görüşlere göre daha yüksektir.

Bu bölümde son olarak adalet, tutarlılık ve yetkinlik boyutlarının öğretim elemanlarının rol modeli oluşturmaları üzerindeki etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bazı öğretim elemanlarının mesleki ahlak anlayışının kendileri için rol modeli oluşturduğunu düşünen öğrencilerin oranı yüksektir (%58,8). Bu durumun hangi etik sorumlulukla ilişkili olduğunu anlamak için yapılan regresyon analizi sonucunda tutarlılık ve yetkinlik boyutlarının rol modeli üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan adalet boyutunun rol modeli algısı üzerinde çok güçlü olmasa da etkisi olduğu belirlenmiştir ( $R^2 = ,060$ ). Bu durumun öğrencilerin adil davranış ile ilgili beklentilerinin tutarlılık ve yetkinlik boyutlarına göre daha güçlü olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

### Tartışma

Eğitim örgütlerinin karakteristik ilişkisini temsil eden öğretim elemanı-öğrenci ilişkisindeki etik sorumluluklarının belirlenmesine yönelik bu araştırmada, öğrencilerin deneyimlerinden esinlenerek yetkinlik, tutarlılık ve adalet konulu etik ikilemleri içeren senaryolar geliştirilmiştir. Aynı üniversitenin farklı fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmanın sonuçları, öğrenci algılamalarına yönelik bazı belirlemeler yapmaya imkân verirken, diğer yandan etik davranışların farklı olgularla olan ilişkilerine de dikkat çekmiştir.

Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ışığında etik sorumlulukları kapsayan iki ana temaya ulaşılmıştır: Profesyonel sorumluluk ve kişisel güvenilirlik. Profesyonel sorumluluk ile öğretim elemanının yetkinliği kastedilmekte ve içerik olarak derslere hazırlıklı gelme, öğrenci sorularını cevaplama ve bilgi aktarma konularında yüksek ve sürekli bir performans beklentisi vurgulanmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanının öğrenciye göre daha güçlü bir konumda olmasının getirdiği otoritesini ya da gücünü kötüye kullanmaması gerekliliği de bir profesyonel sorumluluk konusu olarak algılanmaktadır. Bu beklentiler literatürde belirtilen sorumlulukları destekler niteliktedir (Kuther, 2003; Friedman vd. 2005). Ancak konuya yönelik araştırmalarda ele alınan akademik özgürlük boyutu (Lee, 2006), bu araştırmada güçlü bir biçimde öne çıkmadığı için bir etik sorumluluk konusu olarak incelenememiştir.

Odak grup görüşmelerinde ders sorumluluklarını üstlenen öğretim elemanlarının kendilerini değişimler karşısında yeterli düzeyde yenilemediklerinde ya da geliştiremediklerinde bir yetkinlik sorunu olduğu ve bu durumun bir ihmal olarak da görülebileceği belirtilmiştir. Bu tespitten hareketle yetkinlik sorunuyla yönelik geliştirilen senaryo ile güçlü bir ikilem yaratılmaya çalışılmış ve olağan koşullarda yüksek bir performansla sahip bir öğretim elemanının bunu gerçekleştiremeyecek bir süreç yaşadığında ne yapması gerektiği sorulmuştur. Bu senaryodaki ikilemin zorlayıcı yönü, yetkinlik kaybının kasıtlı bir ihmalden çok eğiticinin içinde bulunduğu zor koşullardan kaynaklanması ve bu durumda öğretim elemanının ders sorumluluğunu sürdürmesi ya da bırakması konusunda öğrencinin bir karara varmasıdır. Öğrencilerin önemli bir oranı öğretim elemanının içinde bulunduğu durumu anlayışla karşılamakla birlikte, ders sorumluluğunu sürdürmesini profesyonellik normuna uygun görmemişlerdir. Bu senaryonun ilginç bir yönü de başka bir ikilemi içermeye ihtimalidir. Öğrenciler işini profesyonelce yapan ve sorumluluklarını yerine getiren bir öğretim elemanının özel sorunları nedeniyle performansının düşmesini anlayışla karşılamayı, başka bir deyişle zor bir süreç yaşayan birine anlayışlı olmayı kendileri açısından etik bir davranış olarak benimsemiş olabilirler. Burada hoşgörünün belirli sınırlar içinde karşılıkine kusurluluk hakkı tanımak (Başaran, 1995) durumunun algılamaları etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla hoşgörü ile etik algı ilişkisinin sonraki araştırmalar için ilginç bir araştırma sorusu olarak geliştirilmesi önemli bulunmuştur.

Etik sorumluluk olarak belirlenen diğer tema ise öğretim elemanlarının tutarlı ve adil davranışlarıyla oluşan kişisel güvenilirliğidir. Tutarlı davranışların eğitimcilerin

öğrencilerinden saygı görmesini sağlayan önemli bir nitelik olduğu (Kelly, 2004) ve taraflar arası güven ilişkisinin kritik bir boyutunu oluşturduğu bilinmektedir (Schindler ve Thomas, 1993). Smith (1996), öğrencilere verilen sözlerin tutulmasının en sık ihlal edilen norm olduğunu; ders programı, sınıf, ofis saatleri ve ödevlerle ilgili taahhütlerin yerine getirilmemesinin sıkıntı yaratabileceğini belirtmektedir. Nitelik odak grup görüşmelerinde de öğrencilerin benzer tespitler yaptığı belirlenmiştir. Adil davranış olarak öne çıkan beklentiler ise öğrencilere yönelik ayrımcılığın yapılmaması; her koşulda eşit ve adil olunmasıdır. Bu tespit, eğitim örgütlerinde eğitimcilerin etik sorumlulukları olarak en çok vurgulanan adil davranış içeriği ile uyumludur (Brown ve Krager, 1985; Starratt, 1994).

İlişkilerde tarafların birbirine güven duymasının en önemli öncüllerinden biri olan davranışlarda tutarlılık (Butler, 1991), ilişkilerde belirlilik sağlayarak öğrencilerin öğretim elemanına güvenmesini sağlar (Colnerud, 2013). Odak grup aşamasında eğitimcilerin öğrenci performansını değerlendirmede bazı belirsiz durumlar yarattıkları, öğrencilerin kendilerinden tam olarak nasıl bir performans beklediğinden bazen emin olamadıkları belirtilmiştir. Bu durumdan esinlenerek geliştirilen senaryoda, öğretim elemanlarının öğrenci performansını değerlendirme kararlarındaki tutarlılık sorgulanmıştır. Senaryonun ikilemi ise dönem başında belirtilen değerlendirme kriterlerinin dönem sonunda esnetilmesi ve dönem başı açıklanan kriterlere uygun bir performans sergileyen öğrenciler açısından tutarsız bir durumun yaratılmasıdır. Ancak senaryoya göre dönem performans sonuçlarıyla ilişkili olarak ödevlerini farklı şekillerde hazırlayan öğrenci grupları mağdur olmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakın kısmı öğretim elemanının dönem sonu performans değerlendirme şeklini tutarsız bulmakla birlikte, birçok öğrenci için avantaj yaratan nihai performans değerlendirme sonuçlarını yanlış bulmamaktadır. Dönem sonu performans sonuçlarının gruplar için bir hak kaybına yol açmamasının, diğer bir deyişle kolektif çıkarların ya da faydanın herkes için korunmuş olmasının bu algılama üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu algılamanın kültürel eğilimlerle muhtemel ilişkisine de dikkat çekilmelidir. Triandis (1989), bireyci ve ortaklaşa davranışçı toplumlarda bireylerin kendilerini ait hissettikleri iç grup ile ait hissetmedikleri dış grup ayrımlarının önemli olduğunu ve bu ayrımın ödüllerin dağılımı ile ilgili tercihleri değiştirebildiğini vurgulamaktadır. Türk toplumu gibi ortaklaşa davranışçı toplumlarda, yakın grup olarak nitelendirilebilecek iç grup algısı güçlüdür. Kişiler kendilerini arkadaş, aile gibi yakın hissettikleri iç gruplarda ödüllerin eşit paylaşımını, çabaya göre ödül dağılımından daha öncelikli bulabilmektedir. Dolayısıyla sınıf ortamında gelişen arkadaşlıkların öğrencilerin algılamalarını etkilemesi ve performans değerlendirme sürecinin herkes için fayda sağlayacak şekilde sonuçlanmasının daha fazla tercih edilmesi ihtimali mümkündür. Bu nedenle kültürel algılarla etik anlayışlar arasındaki ilişkinin zengin araştırma soruları üretebileceği düşünülmektedir.

Etik davranışların en önemli boyutu olarak bilinen adil davranış (Lumpkin, 2008; Robie ve Keeping, 2004) bu araştırmanın da farklı aşamalarında öne çıkan güçlü bir boyut olmuştur. Odak grup görüşmelerinde bu konudaki deneyimlerini paylaşan öğrenciler, bazı arkadaşlarının öğretim elemanlarıyla farklı çekincelerle her zaman birebir iletişim kuramadıklarını ve taleplerini iletmediklerini, buna karşın daha

girişken öğrencilerin taleplerini bizzat iletip sonuç alabildiklerinde bu durumun diğer öğrenciler için adil olmayan bir sonuç yarattığını vurgulamışlardır. Bu nedenle tüm öğretim elemanlarının genel bir prensip olarak adil davranış sergilemeleri önemli görülmektedir. Aksi takdirde öğrencilerine adil davranmaya çalışan bazı öğretim elemanlarının, özel talepler karşısında katı ve anlayışsız olarak algılanma ihtimali olabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu deneyimleri referans olarak hazırlanan adalet senaryosu ile özel bir sorunu için tolerans isteyen öğrenciye karşı öğretim elemanının sergilediği davranış sorgulanmıştır. Senaryonun ikilemi, öğrencinin eğitimi için ihtiyacı olan burs imkânının devam edebilmesi konusunda öğretim elemanından imtiyaz talep etmesi; ancak bu talebin anlayışla karşılanması durumunda diğer öğrenciler için adil olmayacak bir durumun doğmasıdır.

Bu senaryo için ilk olarak belirtilmesi gereken bulgu, katılımcıların yarıya yakın bir oranının bir öğrencinin özel durumu için öğretim elemanından not yükseltme talebini haklı bulmasıdır. Bu ilginç durum, etik davranışın bir ilişkinin taraflarının ortak sorumluluğu olarak algılanmadığını ya da bir ilişkide etik davranma sorumluluğunun karar verecek tarafa yüklendiğini akla getirmektedir. Ancak konunun özellikle öğrencilerin etik davranışları ilgili geliştirilecek araştırma soruları çerçevesinde derinlemesine ele alınması yararlı olacaktır.

Adalet senaryosu ile ilgili olarak öğrencinin talebine olumlu yanıt verilmemesine ve durumun öğrencinin aleyhine sonuçlanmasına rağmen öğretim elemanının davranışının doğru bulunduğu belirlenmiştir. Bu yöndeki görüşlerin oranının yüksek olması, adil davranış beklentisinin güçlü bir etik norm olarak algılandığını ortaya koymakta ve bu sonuç araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen odak grup çalışmalarında dile getirilen adil davranış beklentisiyle de oldukça uyumlu görülmektedir. Gereksesi ne olursa olsun bazı öğrenciler için avantaj yaratacak bir duruma yol açılmaması etik bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir. Adil davranışın diğer boyutlara göre daha fazla öne çıkması yetkinlik ve tutarlılık sorunlarının bir ölçüde tolere edilebileceğini, ancak adil davranış konusundaki beklentilerin kişisel kayıplarla daha güçlü bir biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu sonuç, 2012 yılında EDMER (Etik Değerler Merkezi) tarafından gençlerin gözüyle etik konulu ülkemizde yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla da uyumludur. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre adil davranış en önemli etik değerdir; adil davranış dürüstlük ve eşitlik izlemektedir. Ayırmıcılık ise en önemli etik sorun olarak görülmektedir. Yaman (2002) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencileri cinsiyet, fiziksel görünüm, sosyoekonomik durum, ideolojik görüşe göre değerlendirme konusunda öğretim elemanları ile öğrenci görüşleri arasında önemli farklar olduğu tespit edilmiştir (Akt. Yaman, 2008).

Eğitricilerin öğrencileri için bir rol modeli olabileceği iddiasının genel bir kanı olduğu bilinmektedir. Lumpkin (2008) eğitimcilerin ahlaki süreçlerin öğrenilmesi ve uygulanmasında önemli bir rol oynadıklarını vurgulamakta, öğrenciyi eğitmenin ve ona model olmanın, gençleri karakter ve moral değerler açısından geliştirmenin en iyi yolu olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu tespiti destekleyecek bulgusu, sadece adil davranışın öğretim elemanlarının rol modeli olmasıyla ilişkili bulunmasıdır. İlişkinin düzeyini gösteren değerler çok güçlü olmasa da bu sonuç, adil davranışın bir öğretim elemanını öğrencileri için rol modeli yapma potansiyeline

sahip olabileceğine işaret etmektedir. Yine de öğretim elemanlarının öğrencileri için hangi davranışlarıyla rol modeli olabileceği konusunun, özellikle etik liderlik kapsamında yeni sorularla derinlemesine ele alınması önemli bulunmuştur.

Bu bölümde son olarak araştırmanın aydınlatamadığı hususlardan diğer bir deyişle kısıtlarından bahsetmek gerekir. Örneğin odak grup çalışmalarında öğretim elemanlarının güç kullanma ile ilgili bazı davranışlarından söz edilmesine rağmen, bu konuda geliştirilen senaryo geçerlik ve güvenilirlik değerinin zayıf olması nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmış ve bu nedenle güç kullanımı ile ilgili algılamalar anlaşılammıştır. Oysa öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin önemli karakteristiklerinden biri olan güç ilişkisi, araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Kreisberg (1992) eğitim bürokrasisinin hiyerarşik yapısında öğretim elemanlarının sınıfta yetki ve kontrolün merkezi figürleri olduklarını; Al-Harhi ve Ginsburg (2003) ise öğretim elemanlarının çeşitli disiplin araçlarıyla öğrenci davranışını ve performansını izlerken hangi durumların doğru kabul edileceğini belirleme otoritesine sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu tespitlerden de anlaşılabilceği gibi taraflar arasında ilişkinin doğasından kaynaklanan bir güç dengesizliği mevcuttur ve bu durum etik ihlallere yönelik bir potansiyel taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınamayan güç kullanma davranışının birçok boyutu ile özel bir araştırma sorusu olarak irdelenebileceği ve güç algısının farklı boyutlarıyla zengin bir tartışma yaratabileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan nitel araştırma aşamasına katılan öğrencilerin sayısı ve çeşitliliği de bir kısıt olarak belirtilebilir. Senaryoların oluşturulmasında son sınıf üniversite öğrencilerini temsil eden öğrenci gruplarıyla odak grup çalışmasının yapılması ve senaryoların öğrencilerin deneyimlerinden esinlenerek geliştirilmesi metodolojik olarak uygun bir yöntemdir. Ancak, bu deneyimler odak grup çalışmasına katılan grupların algılamalarıyla sınırlıdır. Oysa bu aşamaya katılmayan ancak daha güçlü ikilemleri içeren vakaları deneyimlemiş öğrencilerin olma ihtimali her zaman mevcuttur. Örneğin bazı araştırmacılar tarafından bir etik sorumluluk belirtilen öğrencinin akademik özgürlüklerini koruma davranışı (Lee, 2006) bu çalışmada öne çıkmamıştır. Odak grup çalışmasına katılan öğrencilerin aynı fakülteden olması, bu konunun kurumun kültürüne bağlı olarak öne çıkmadığı ihtimalini akla getirmektedir. Dolayısıyla üniversitenin farklı birimlerinde eğitimini sürdüren öğrencilerden oluşan birden fazla odak grup çalışmasının yapılamamış olması gerek akademik özgürlüklerle ilgili sorunların gerekse diğer etik ihlallere ilişkin deneyimlerin saptanmasını zorlaştırmış olabilir. Tüm kısıtlarına rağmen mevcut araştırmanın, eğitim örgütlerinde eğitimcilerden beklenen etik sorumluluklarla ilgili olarak öğrenci algılamalarının anlaşılmasına ve daha önemlisi bu sorunsalın hangi yeni sorularla irdelenmesi gerektiğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Sonuç

Tüm eğitim kurumları gibi üniversitelerin varlık nedenlerinden biri, öğrencileri bir birey olarak geliştirebilmek ve onları birçok yönden kendilerine ve topluma yararlı olacak vasıflara sahip hale getirebilmektir. Öğrencilerin yetişmesinde sorumluluk üstlenen eğitimcilerin bu süreçte sergilemeleri beklenen davranışları çok yönlüdür. Konuya yönelik yapılan çalışmalarda öğretim elemanlarının temel sorumlulukları, eylemleri ve kararlarıyla öğrencilerin iyiliğini sağlamak, dürüst olmak, haklara saygılı olmak, güvenilir olmak, yasa ve kurallara uygun davranmak, güç kullanmamak, sürekli kendini geliştirmek, özel alana saygı göstermek (Özcan ve Balyer, 2012) olarak vurgulanmaktadır. Öğretim elemanları bu sorumluluklarını yerine getirirken öğrencilerin sadece akademik ve mesleki yönden gelişimlerine katkıda bulunmakla kalmazlar, aynı zamanda ders ve ders dışı ortamlarda yaşanan yoğun etkileşim ortamlarında genç gruplar için bir davranış modeli de oluştururlar. Özellikle karşılaştıkları ikilemlerde sergiledikleri davranışlar, öğrenciler için ahlaki kodların gelişmesinde ve pekişmesinde bir referans özelliği taşır.

Bu araştırmada eğitim sorumluluğu üstlenen öğretim elemanlarından hangi etik sorumlulukların beklendiği üzerine odaklanılmış ve ikilem içeren durumlarda sergiledikleri davranışların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, öğretim elemanlarının öğrencileri ile olan ilişkilerinde yetkinlik, tutarlılık ve adil davranma boyutlarının temel etik sorumluluklar olarak görüldüğüne işaret etmekte ve bazı ikilemli durumlar açısından ipuçları sunmaktadır. Ancak öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinin her iki yönünü de ilgilendiren etik sorumluluklarının belirlenmesi ve düzenlenmesi için bu konuda yapılacak daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle evrensel eğitim kodlarıyla akredite olma çabası gösteren üniversitemizi geleceğe taşıyacak önemli konulardan biri etik kodları güçlü üniversite kültürü yaratmaktır ve yapılacak araştırmaların, bu konuyla ilişkili geliştirilecek yönlere ve izlenecek adımlara dikkat çekeceği düşünülmektedir. Ayrıca üniversite ve akademik kültürün yaşamsal bir unsuru olarak etik değerler ve davranışların öğretim elemanı yetiştirme süreçlerinin önemli bir parçası haline getirilmesi önemli görülmektedir. Bu süreçlerin sadece akademik gelişimi değil aynı zamanda etik kodları içerecek davranışların kazanımını da hedefleyecek içerikte düzenlenmesi önemli görülmektedir.



### Kaynakça

- Akfer, S. K. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1791-1812.
- Al-Harhi, H., & Ginsburg, M. B. (2003). Student-faculty power/knowledge relations: The implications of the internet in the college of education, sultan qaboos university. *Current Issues in Comparative Education*, 6(1), 5-16.
- Arslantaş, C. C., ve Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111- 128.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25, 1-7.
- Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın*, 2, Ankara, 47-55.
- Bolat, T., ve Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde “dönüştürücü liderlik tarzı”nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Yönetim*, 14(45), 3-19.
- Brown, R. D., & Krager, L. (1985). Ethical issues in graduate education: Faculty and student responsibilities. *Journal of Higher Education*. 56(4), 403-418.
- Butler, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*, 17(3), 643-663.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Colnerud, G. (2013). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Dede, Y. (2013). Türk ve Alman matematik öğretmenlerinin grup çalışmalarındaki karar verme süreçlerinin altındaki değerlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 671-706.
- Desautels, G., & Jacob, S. (2012). The ethical sensitivity of evaluators: A qualitative study using a vignette design. *Evaluation*, 18(4), 437-450.
- EDMER (2012). Gençlerin gözüyle etik. <http://www.turklider.org/TR/Portals/57ad7180-c5e7-49f5-b282-c6475cdb7ee7/UserFiles/bulent/Gen%C3%A7lerin%20G%C3%B6z%C3%BCyle%20Etik%20-%2013.10.2012.pdf> internet adresinden 29.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ei, S., & Bowen, A. (2002). College students' perceptions of student-instructor relationships. *Ethics ve Behavior*; 12(2), 177-190.
- Ergün, T. (2012). Yönetim ve etik. *Multidisipliner Etik Kongresi*, Niğde, 39-49.
- Friedman, H. H., Fogel, J., & Friedman, L. W. (2005). Student perceptions of the ethics of professors. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 10(2), 10-15.

- Gerçek, H., Güven, M. H., Özdamar, Ş. O., Yanpar Yelken, T., ve Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N., ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 435-456.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Haran, S., ve Aydın, O. (1995). Depresyon, umutsuzluk, sosyal beğenirlik ve kendini kurgulama düzeyinin intihar girişimleriyle ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 247-251.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keith-Spiegel, P. C., Tabachnick, B. G., & Allen, M. (1993). Ethics in academia: Students’ views of professors’ actions. *Ethics and Behavior*, 3(2), 149-162.
- Kelly, M. (2004). *The everything new teacher book: A survival guide for the first year and beyond*. [http://www.amazon.com/The-Everything-New-Teacher-Book/dp/B004KAB53C#reader\\_B004KAB53C](http://www.amazon.com/The-Everything-New-Teacher-Book/dp/B004KAB53C#reader_B004KAB53C) internet adresinden 01.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(373), 13-20.
- Kuther, T. L. (2003). A profile of the ethical professor: Student views. *College Teaching*, 51(4), 153-160.
- Lee, D. H. (2006). Academic freedom, critical thinking and teaching ethics. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(2), 199-208.
- Leighton, S. (2010). Using a vignette-based questionnaire to explore adolescents’ understanding of mental health issues. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15, 231-250.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as a role models teaching character and moral virtues. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(2), 45-49.
- Miley, W. M., & Gonsalves, S. (2003). What you don’t know can hurt you: Students’ perceptions of professors’ annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37(3), 447-455.
- Morgan, B. L., & Korschgen, A. J. (2001). The ethics of faculty behavior: Students’ and professors’ views. *College Student Journal*, 35, 418-422.
- Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Paul Mercer, P., & Robinson, M. (2007). *Ethical principles in university teaching in teaching at The University of Manitoba*. In E. Friesen (Ed.), University of Manitoba: Black Bar Series, Pub.
- Özcan, K., ve Balyer, A. (2012). Öğretim elemanları etik davranışları ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 345-376.
- Özgen, C. (2012). Mühendislik etiği eğitimi, *Multidisipliner Etik Kongresi*, Niğde, 10-20.

- Özmen F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Özutku, H., ve Çevrioğlu, E. (2005). Yönetim ve etik: Özel ve kamu banka şube yöneticileri üzerine bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 91-104.
- Parr, J. (1999). Extending educational computing: A case of extensive teacher development and support. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 280-291.
- Patır, S. (2009). Faktör analizi ile öğretim üyesi değerlendirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 69-86.
- Robie, C., & Keeping, L. M. (2004). Perceptions of ethical behaviour among business faculty in Canada. *Journal of Academic Ethics*, 2(3), 221-247.
- Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology – with selected examples from sexual health research. *Journal of Advanced Nursing*, 29(4), 905-913.
- Schindler, P. I., & Thomas, C. C. (1993). The structure of interpersonal trust in the workplace. *Psychological Reports*, 73, 563-573.
- Schulte, L. E., Thompson, F., Hayes, K., Noble, J., & Jacobs, E. (2001). Undergraduate faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in retention. *College Student Journal*, 35(4), 565-576.
- Smith, D. (1996). The ethics of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 5-14.
- Starratt, R. J. (1994). Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(29), 185-202.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson Education.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87.
- Yaman, E. (2008). Üniversiteler ve etik: Baskılar ya da psikolojik şiddet. *İş Ahlakı Dergisi*, 1(1), 81-97.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD**  
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

**Yazarlar**

Ferda ERDEM, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Araştırma alanları ve yayımları, örgütlerde güven, örgüt kültürü, farklı kültürlerde örgütsel davranış, girişimcilik ve aile işletmeleri üzerinedir. Aynı zamanda eğitim örgütlerinde mentoring ve örgüt kültürü konularında yayınları mevcuttur.

Ece ÖMÜRİŞ, Akdeniz Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev almaktadır. Temel ilgi alanları örgütsel psikoloji ve çalışan davranışlarıdır. Aynı bölümde doktora sı devam eden araştırmacının iş yerinde informal ve kişiler arası ilişkiler üzerine çalışma konuları uzmanlık alanını oluşturmaktadır.

Özlem ÖZ, Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İşletme Bölümü'nden 2002 yılında mezun oldu. Y. Lisansını Akdeniz Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı'nda 2006 yılında tamamladı. Tüketici Davranışı ve Araştırma Yöntemleri konularına ilgisi olan araştırmacı doktorasını Akdeniz Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı'na bağlı sürdürmektedir.

Hüseyin BOZ, Akademik ilgi alanları, girişimcilik, etnik girişimcilik, insan kaynakları yönetimi, yetenek yönetimi olan araştırmacı Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Mehmet ÖZMEN, Lisansını Süleyman Demirel Üniversitesi İşletme Bölümü'nde 2001 ve yüksek lisansını SDÜ İktisat Bölümü'nde 2003 yılında tamamladı. 2003 yılından beri Akdeniz Üniversitesi Kumluca MYO'da öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Girişimcilik, Yönetim ve organizasyon, örgütsel davranış alanlarına ilgi duymaktadır

Umut KUBAT, 2013 yılında Akdeniz Üniversitesi'nden pazarlama bilim dalında doktorasını alan Umut Kubat, doktora öğreniminin bir kısmını Europa Universitat Viadrina ve University of Pittsburgh'ta tamamlamıştır ve şu anda Koç Üniversitesi'nde doktora sonrası çalışmalarını sürdürmektedir. Araştırmacının temel ilgi alanı tüketici davranışı olup; kültür, kimlik, marka ve yeşil tüketici davranışı üzerine odaklanmaktadır.

**İletişim**

Prof. Dr. Ferda ERDEM, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı, 07058, Kampus, Antalya, Türkiye. e-posta: ferdem@akdeniz.edu.tr

Araş. Gör. Ece ÖMÜRİŞ, Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı, 07058, Kampus, Antalya, Türkiye. e-posta: eceomuris@akdeniz.edu.tr

Özlem ÖZ, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ek Hizmet Binası B Blok 2. Kat Dumlupınar Bulvarı 07058, Kampus, Antalya. e-posta: ozolem@yahoo.com

Öğr. Gör. Hüseyin BOZ, Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksek Okulu, Emek Mah. 3049 Sok. No: 1 07600 Manavgat, Antalya. e-posta: hboz@akdeniz.edu.tr

Öğr. Gör. Mehmet ÖZMEN, Akdeniz Üniversitesi Kumluca Meslek Yüksek Okulu, Kumluca, Antalya. e-posta: mozmen@akdeniz.edu.tr

Umut KUBAT, Koç Üniversitesi İşletme Enstitüsü, e-posta: ukubat@ku.edu.tr

### Summary

**Purpose and Significance.** University life leaves important marks on the lives of young people as it promotes character development as much as academic development. Contributions of the educators in this period to their students whom they interact the most cannot be restricted to vocational knowledge and skills. Attitudes and behaviors of the faculty members towards the ethical dilemmas they face; explicit and implicit messages they convey to their students through their speeches and acts are natural parts of the education process. This can be referred to as the responsibility of the educators to guide the moral development of the students in an accurate manner. On the other hand, one of the most effective ways to transfer the right and wrong acts is to be a role model for the students as an educator through the personal behaviors and attitudes. Studies on the ethical aspect of academic-student interaction rather focused on explicit breaches of ethics such as mobbing; therefore, it can be stated that there is a limited interest in the ethical dilemmas or uncertainties that occur in daily interactions. Nevertheless, researchers seem to agree on the overall ethical responsibilities of the educators. The most frequently proposed responsibilities are as follows: To be honest and impartial in a way to facilitate the development of students, to avoid discrimination, to give students autonomy, to develop oneself continuously in terms of pedagogical and scientific competence. Today, many educational organizations have developed and disseminated codes of ethical conduct at the core of these responsibilities. In our country, however, codes of ethical conduct related to scientific research are emphasized more at universities. The other responsibilities are monitored through disciplinary regulations as long as they constitute acts of crime. Yet, an important pillar of standardization efforts picking up speed recently in higher education is rapid harmonization of local practices with the universal codes of education. It is important to sustain these efforts in a way to also incorporate the dissemination of ethical standards in education. Furthermore, the student profile has been diversified and student mobility has increased through the exchange programs that have become common at universities; therefore, the consistency of education providers' behaviors with the universal codes is more important than ever. The purpose of this study is to identify the ethical responsibilities of the educators based on the perceptions of the students in the faculty member- student relationship that represents one of the characteristic relations in university life. This study is based on the following questions: "What are the ethical responsibilities of the faculty members?" and "Can a faculty member be a role model through his/her ethical conducts that are perceived as ethical responsibilities?"

**Methodology.** A mixed method was employed in the study in which short scenarios were used to obtain the data. Qualitative and quantitative methods were used respectively to design and apply the scenarios. First, focus group interviews were held and scenarios were developed, piloted and then finalized. 69 final-year students from a public university participated in the pilot research, whereas 250 final-year students participated in the main study. Two focus group interviews held at the first stage of the study revealed

that professional responsibility and personal reliability were perceived as the main ethical responsibilities of the faculty members. While describing the professional responsibility, preparation of faculty members before the lecture and their performance to transfer the knowledge were defined as competence, whereas the use of power as a tool for suppression was perceived as anti-professionalism. On the other hand, reliability that was perceived to be an ethical responsibility was used to mean coherent and fair behaviors. Based on the results obtained from the focus group interviews, competency, consistency, use of power and justices scenarios containing the ethical dilemmas were developed for the second stage of the study. Items in the form of five-item scale were placed under the text of each scenario. All scenarios were reviewed based on the feedback from the pilot research. The final stage of the study was performed with the participation of 250 final-year students from different departments of the university. For data analysis, initially factor analysis was performed to confirm whether the items developed for each scenario were relevant. The concerned items were classified under three factors, which were consistency, competency and justice. The scenario on the use of power was excluded because it had low reliability and validity values both in the pilot and the main study. On the other hand, reliability values of all scenarios that represented the aspects of ethical conduct were acceptable.

**Results and Discussion.** In the consistency scenario, the assignment performance objective declared in the beginning of the semester was changed at the end of the semester, which led to incoherency. Majority of the students found that behavior of the faculty member incoherent and acknowledged that the dissatisfied students in the scenario were right. However, nearly half of the students didn't find it wrong that the faculty member gave high marks to all students at the end of the semester. This result was interpreted as attaching a higher importance to the collective interests compared to the coherence of a behavior and attention was drawn to the possible relation of this perception with the cultural tendencies.

In the competency scenario, a faculty member who was known to have a strong professional competence could not spare time recently to the students due to the personal problems and her/his lecturing performance declined. Students appreciated that situation; they found it natural if the professional performance of the faculty member declined due to the personal problems. It is thought that the tolerance towards the faculty member in this situation was due to the trust that was built so far. However, a high percentage of students were of the opinion that this should not continue in that way and the faculty member should waive from the lecturing responsibility. The justice scenario was about favoring a student due to her/his special condition. Although nearly half of the students thought that the student was right in demanding for an additional grave as s/he faced the risk of cancellation of the scholarship, a high percentage of the students thought that the faculty member was fair, as s/he didn't increase the student's grave despite the probability of cancellation of the scholarship. The perceptions in this scenario were more homogenous than the other ones. This indicates that justice is considered to be a more

important ethical responsibility and the expectations for fairness are associated strongly with personal losses.

In last stage, the relation ethic responsibilities with the perception of faculty members as role models were explored. High percentage of students thought that the professional ethics attitudes of some faculty members constituted role models for them. However, the regression analysis revealed that consistency and competency did not influence the role model perceptions. On the contrary, it was found that justice had an impact on the role model perception although it was not so strong. Probably this is related to the higher expectations of students for fairness compared to the consistency and competency. Furthermore, thorough analysis of behaviors of faculty members that will constitute role models for students with new questions will not only help understand the impact of ethical conduct but also contribute to the discussions about academic leadership.

In conclusion, it is thought that the results of this study exploring the perceptions of students through scenarios developed taking account of the experiences of university students and containing ethics dilemmas will draw attention to the importance of the ethical responsibilities expected from the educators. Furthermore, some new questions were also suggested to analyze the ethical conduct problematic at educational organizations.





## Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi

### Mixed Method Research Experience Based on an Educational Technology Study

Mehmet Fırat \*

Işıl Kabakçı Yurdakul

Ali Ersoy

#### To cite this article/Atf için:

Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m

**Özet.** Karma yöntem araştırmaları, araştırma yöntemlerinin sınıflandırılmasında ayrı bir kategori olarak ele alınan ve yükselen bir araştırma paradigması özelliğindedir. Bununla birlikte, alanyazındaki araştırmalardan karma yöntem araştırmalarının anlaşılmasında ve uygulanmasında çeşitli sorunlar olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim teknolojileri disiplinlerarası bir alan olduğundan, doğası gereği karma yöntem araştırmalarına geniş bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmada, eğitim teknolojisi alanında karma araştırma yönteminde desenlenen bir araştırmaya dayalı olarak elde edilen karma desen deneyimlerinin paylaşılması amaçlanmıştır. Çalışma, karma yönetime ilişkin sorular biçiminde düzenlenen alt başlıklar ile eğitim teknolojilerinde gerçekleştirilen bir doktora tezi kapsamında bu sorulara verilen cevaplar kapsamında sunulmuştur. Buna bağlı kalınarak çalışmada, belirtilen araştırmaya dayalı olarak öncelikle kavramsal açıdan karma yöntem araştırması irdelenmiş ve bu yöntemin kullanım amaçları açıklanmıştır. Ayrıca, çalışma kapsamında karma yöntem araştırmalarının dayanakları, sınıflandırmaları, aşamaları ve uygulanması konuları ele alınmıştır. Çalışmada karma yöntem araştırmalarının katkıları, türleri ve aşamaları, gerçekleştirilen karma yöntem araştırmasına dayalı olarak açıklanmıştır. Sonuç olarak, karma yöntemin özellikle eğitim teknolojisi alanında kullanımına ilişkin eleştirel çıkarımlarda bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Karma yöntem araştırması, araştırma deneyimi, paradigma, nicel ve nitel araştırma, eğitim teknolojisi.

**Abstract.** Mixed method studies have an increasing research paradigm considered as a separate category for the classification of research methods. In addition, it is pointed out that there are various problems with the application and understanding of mixed method studies reported in related literature. Since the field of educational technologies is considered to be interdisciplinary, this field inherently provides mixed method research with a large framework. The present study aimed

\* *Sorumlu yazar:* Dr. Mehmet Fırat, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: [mfirat@anadolu.edu.tr](mailto:mfirat@anadolu.edu.tr)

at sharing mixed design experiences gained based on a study designed with the mixed research method in the field of educational technologies. The study was designed as questions related to the mixed method and responses given to these questions within the scope of a doctorate thesis conducted in the field of educational technologies. In the study, the mixed method of research was examined based on the research mentioned, and the purposes of use of this method were explained. In addition, the study also focused on the foundations, classifications, phases and application of the mixed method research. In the study, the contributions of the mixed method research as well as its types and phases were explained based on the mixed method research conducted. Consequently, the results revealed critical implications regarding the use of the mixed method especially in the field of educational technologies.

**Keywords:** Mixed method research, research experience, paradigm, quantitative and qualitative research, educational technology.

### Giriş

Eğitim teknolojilerine yönelik araştırmalar daha uzun bir geçmişe sahip olmamasına karşın bu tür araştırmalarda izlenecek yöntemlere ilişkin tartışmalar 1980'lere dayanmaktadır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde farklı araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanımı, özellikle farklı epistemolojiler (pozitivist - postpozitivist) ve farklı metodolojiler (nitel-nicel) arasında yinelenen tartışma konularından biridir (Venkatesh, Brown ve Bala, 2013). Sosyal bilimlerde yöntem seçimi tartışmalarının arttığı ve laboratuvar araştırma yaklaşımlarının eleştirilmeye başlandığı dönemde eğitim ve eğitim teknolojileri araştırmalarında yöntem seçimi de tartışma konusu olmuştur. Daha sonra eğitimde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bilimsellik tartışmaları, pozitivist ve postpozitivist yaklaşımların varsayımları temelinde devam etmiştir. Ülkemizde ise nicel ve nitel yöntem tartışmaları azalmakla birlikte, hala farklı disiplinlerde güncelliğini korumaktadır. Ancak uluslararası araştırma alanyazınında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ya da ayrı ayrı kendi içlerinde karma yöntem araştırmalarında nasıl işe koşulacağı hem kuramsal olarak tartışılmakta hem de uygulama örnekleri sunulmaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri paradigma savaşlarını sürdürürken pragmatik bir yaklaşım olarak tek bir araştırma projesi içinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımını içeren bir üçüncü paradigma ortaya çıkmıştır (O'Reilly, Thorkelsson, Nobert ve McLaughlan, 2009). Bu paradigma yararçı (pragmatik) ve dönüştürücü (transformative) paradigmatlara dayanan karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem paradigmasını güçlü kılan ise nitel ve nicel yöntemlerin doğasında var olan sınırlıkları dengelemesi olmuştur. Çünkü nicel yöntemde bağlamın anlaşılabilmesi, nitel yöntemde ise önyargı, bu iki yaklaşımın tekil kullanımında sıklıkla eleştiri konusu olmuştur.

Randolph'a (2008) göre eğitim teknolojilerinde karma yöntem araştırmalarının artmasıyla bu paradigma savaşları durulmuştur. Disiplinlerarası bir alan olan eğitim teknolojileri alanında gerçekleştirilen araştırma sayısının artışı ile sosyal bilimlerde karma yöntem paradigmasının yükselişi 2000'li yıllara denk gelmektedir. Bu durumu eğitim teknolojilerinin doğasıyla açıklamak mümkündür. Çünkü eğitim teknolojileri araştırmalarında tasarım, uygulama ve geliştirme ağırlıklı araştırmalar karma yöntemin çoğulculuk, çok yönlülük ve dengeleyici özelliklerini gerektirmektedir. Ancak karma

yöntem araştırmalarının çok yönlü potansiyeli, bu yaklaşımın araştırmacılar tarafından yanlış veya eksik anlaşılmasına da neden olabilmektedir.

Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın özellikle eğitim teknolojilerinde karma yöntem araştırmalarının etkili kullanımına katkı sunacağı söylenebilir. Bununla birlikte karma yöntem araştırmalarına ilişkin çalışmada sorulan sorular ve bu sorulara verilmeye çalışılan cevapların araştırmacılara ileriki araştırmalar için katkı sağlayabileceği görülmektedir. Ayrıca araştırma deneyimlerinden elde edilen çıkarımlardan eğitim teknolojileri araştırmacılarının ileride yapacakları karma yöntem araştırmalarında yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada karma yöntem araştırması, gerçekleştirilen bir doktora tezine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve bir karma yöntem araştırması olarak desenlenen doktora tezinin yöntem tasarımı ve uygulama süreci çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında karma yöntem araştırmaları, karma yöntemin dayanakları, sınıflandırmaları, aşamaları ve uygulanmaları biçiminde bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışmanın sunumunda konu başlıkları karma yönetime ilişkin sorular biçiminde hazırlanmıştır. Bunlar; “karma yöntem nedir?, neden karma yöntem?, karma yöntemin yararları ve sınırlılıkları nelerdir?, karma yöntem araştırmaların türleri nelerdir?, karma yöntem araştırmasının aşamaları nelerdir?, paralel karma yöntem araştırması nasıl olabilir?” sorularıdır. Böylece ilgili başlıklarda sorulara doktora tezi kapsamında yapılan çalışmalar ve kazanılan deneyimler çerçevesinde cevap verilmiştir.

### **Karma Yöntem Nedir?**

Tek bir paradigmanın cevaplayamadığı araştırma sorularını cevaplandırmak için karma yöntem araştırmaları kullanılmaktadır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren karma yöntem araştırmalarına ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir (Brewer ve Hunter, 1989; Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Karma yöntem araştırmasına ilişkin alanyazına katkılarına göre Tablo 1’de seçilmiş bazı önemli çalışmaların adları ve bu çalışmaların alana sunduğu katkılar verilmiştir.

Tablo 1.

Karma Yöntemle Gerçekleştirilmiş Araştırmalar ve Alana Katkıları

<i>İlgili araştırma</i>	<i>Karma yöntem araştırmasına katkıları</i>
<b>Campbell ve Fiske (1959)</b>	Birden fazla nicel yöntemin birlikte kullanılması
<b>Sieber (1973)</b>	Birleştirilmiş anket ve görüşmelere yer verilmesi
<b>Jick (1979)</b>	Nitel ve nicel verilerin çeşitlendirilmesi
<b>Rossmann ve Wilson (1985)</b>	Sadece tek araştırma paradigmasını benimseyen araştırmacıların (purists), duruma göre araştırma paradigması benimseyen araştırmacıların (situationists) ve yararçı araştırma paradigmasını benimseyen araştırmacıların (pragmatists) görüşlerinin karma yöntemde birleştirilmesi
<b>Reichardt ve Rallis (1994)</b>	İki geleneksel paradigmanın (nitel ve nicel) varsayımlarının tartışılması ve uzlaştırılması
<b>Greene, Caracelli ve Graham (1989)</b>	Karma yöntem araştırmalarının çeşitlerine ilişkin bir sınıflandırma sisteminin belirlenmesi
<b>Brewer ve Hunter (1989)</b>	Çoklu yöntemlerin bir araştırma sürecinde kullanılması
<b>Tashakkori ve Teddlie (2003)</b>	Pek çok açıdan karma yöntem araştırmalarının sağladığı olanakların belirlenmesi
<b>Creswell (2003)</b>	Araştırma sürecinde karma, nitel ve nicel yöntemlerin karşılaştırılması
<b>Johnson ve Onwuegbuzie (2004)</b>	Karma yöntemin nitel ve nicel yöntemlerin doğal tamamlayıcısı olarak konumlandırılması
<b>Creswell (2008)</b>	Gömülü (embedded) karma yöntem, açıklayıcı (explanatory) karma yöntem, keşfedici (exploratory) karma yöntem ve paralel (parallel) karma yöntem sınıflandırması
<b>Creswell (2013)</b>	Karma yöntem araştırmalarında izlenecek adımların ayrıntılı olarak sunulması

Creswell ve Plano Clark, (2007) karma yöntem araştırmasının, felsefi varsayımlarını açıklamanın yanı sıra bu yaklaşımın sorgulama yöntemleri ile de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulayarak karma yöntemin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Bir metodoloji olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır.
- Bir yöntem olarak karma yöntem tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır.
- Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır.

Creswell'e (2008) göre karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır. Johnson ve Christensen'e (2008) göre ise karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemleri veya paradigmalarının birlikte kullanımını içerir. Bununla birlikte bu tür araştırmalar farklı kaynaklarda farklı biçimlerde de adlandırılmışlardır. Bunları; harmanlanmış araştırma (blended research) (Thomas, 2003), bütünleştirilmiş araştırma (integrative research) (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004), çoklu yöntem araştırması (multimethod research) (Hunter ve Brewer, 2003), çeşitlendirilmiş çalışmalar (triangulated studies) (Sandelowski, 2003) ve karma araştırma (mixed research) (Johnson ve Christensen, 2004) olarak sayabiliriz.

Karma yöntem araştırmalarıyla ilgili farklı araştırmacılar arasında bazı ayrıntılar eklenerek veya çıkarılarak çeşitli tanımlar yapılsa da alanyazındaki ortak görüş (Creswell, 2008; Creswell ve Plano Clark, 2007; Jick, 1979; Johnson ve Christensen, 2008; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004), karma yöntemde nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılması yönündedir. Bu ortak görüşten de anlaşıldığı gibi karma yöntemde nitel ve nicel veriler harmanlanarak veya birleştirilerek verilebilir.

### **Neden Karma Yöntem?**

Bir araştırmacının karma yöntem araştırması olarak desenlenmesinde en belirleyici unsurların başında araştırma sorusu/soruları gelmektedir. Genel olarak tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin cevaplayamadığı araştırma sorularına cevap aranırken karma yöntemden yararlanılır. Eğitim teknolojileri araştırmalarında insan katılımcıların olmadığı araştırma sayısı eğitim araştırmalarındakinden daha yüksektir. Bu nedenle eğitim teknolojileri araştırmalarında nitel, nicel ve karma yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaların sayısı neredeyse aynıdır (Randolph, 2008). Bununla birlikte karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, karma yöntemi, tek yöntemli desenlerle karşılaştırıldığında çoğu zaman üstün kılabilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004). Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

- ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,

- geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
- tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntem araştırmalarının aşağıda verilen iki temel amacının olduğunu vurgulamıştır:

- Çeşitleme ve tamamlayıcılık: Nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulanmak veya geliştirmektir.
- Başlatma, geliştirme ve genişletme: Nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları türetmektir.

Deneyimlenen doktora tezinde karma yöntemin seçilmesinin üç nedeninden söz edilebilir. Bunlardan ilki geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışması olan bu araştırmacının sorularına cevap bulabilmek için tek başına nitel veya nicel verilerin fotoğrafını tamamını içeren bütüncül bir bakış açısı sunamayacağı düşüncesiydi. İkinci neden, karmaşık olguların keşfedilmesi olarak değerlendirilebilecek metafor araştırmalarında karma yöntemlerin araştırma başarısını artırdığı görüşüydü. Metafor araştırmaları, metaforların karmaşık ve çok yönlü yapısı dolayısıyla çeşitli veri kaynaklarından yararlanılan ve farklı araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir yapıya sahiptir. Hsu (2006) metaforik etkilerin araştırıldığı çalışmalarda hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanılması araştırmacının başarısını artıracaklarını vurgulamıştır. Bu da metaforik etkilerin araştırıldığı çalışmalarda karma yöntem araştırmalarının etkililiğine dikkat çekmektedir. Son olarak araştırmacının bağımlı değişkeni olan gezinim performansının hem nitel hem de nicel yöntemleri gerekli kılmasıydı. Çünkü gezinim performansı değişkeninin kaybolma, aşırı bilişsel yüklenme, zaman kaybı, motivasyon düşüklüğü ve memnuniyet gibi hem nitel hem de nicel faktörleri bulunmaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki, başka bir karma yöntem araştırmasında, karma yöntemin seçilme nedenlerinin farklı olabileceği göz ardı edilmemelidir.

### **Karma Yöntemin Yararları ve Sınırlılıkları Nelerdir?**

Karma yöntem araştırmaları diğer alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde özellikle de eğitim bilimlerinde disiplinlerarası araştırmaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli metodolojik zemini hazırlamıştır (Creswell ve Garrett, 2008). Karma yöntem araştırmalarının çok yönlü, derinlemesine analiz gerektiren disiplinlerarası araştırmaların önünü açtığı söylemek mümkündür. Karma yöntem araştırmalarının, eğitim araştırmalarına yaptığı katkıların yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Karma yöntem araştırmalarında karşılaşılabilecek başlıca sınırlılıklar arasında şunlar sayılabilir (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004):

- Araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle başa çıkmaları zor olabilir.
- Özellikle iki yöntem aynı anda işe koşulduğunda veya araştırmacılar takım halinde çalıştıklarında karma yöntemin uygulanması zorlaşabilir.

- Diğer yöntemlerle yapılan araştırmalara göre maliyeti daha yüksek ve tamamlanması daha uzun sürebilir.
- Karma yöntemde nicel ve nitel yöntemlerin hangi sırada kullanılacağı hala tartışma konusudur.
- Karma yöntemde nitel ve nicel yöntemlerin aynı oranda kullanılıp kullanılmaması gerektiği hala tartışma konusudur.
- Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini gerektirdiği için daha fazla zaman alabilir.

Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkileri başlıklı araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması için nitel ve nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi, ilgili verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve sonuçların raporlaştırılması hem araştırma takviminin genişlemesine hem de araştırma giderlerinin artmasına neden olmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında nitel ve nicel verilerin toplanması, bunlara yönelik veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması, elde edilen verilerin analiz edilmesi iş yükünü büyük ölçüde arttırmıştır. Ancak karma yöntem araştırmalarının sunduğu geniş yöntem yelpazesi ve esneklik hem araştırma sorularının derinlemesine incelenmesine hem de araştırma sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına büyük katkı sağlamıştır.

Araştırmanın bazı aşamalarında iki yaklaşımdan da yararlanmak oldukça zor olmuştur. Tez çalışmasının gezinim performansı faktörlerinin belirlenmesi aşamasında nicel verilerin nasıl toplanacağı bir problem durumu yaratmıştır. Faktör belirleme alanyazın taraması ve alanda uzmanların görüşüne başvurulması araştırmacının izleyeceği en uygun yol olarak görünmektedir. Araştırmacılar bu aşamada uzman görüş formunda nicel veriler için bazı düzenlemeler yapmışlardır. Böylece alanyazından elde ettikleri olası gezinim performansı faktörlerini uzmanların 1-10 arasında değerlendirebilecekleri bir uzman görüş formu hazırladılar. Böylece uzmanların faktörlere ilişkin hem görüşleri hem de puanları toplanmış oldu.

### **Karma Yöntem Araştırmaların Türleri Nelerdir?**

Alanyazında karma yöntem araştırmalarının karma düzeyine, zaman yönelimine ve vurgu yaklaşımına göre üç başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu sınıflamalarda araştırma deseni karma düzeyine göre kısmi veya tamamen karma, zaman yönelimine göre eşzamanlı veya sıralı/ardışık, vurgu yaklaşımına göre ise baskın veya eşit statüde olabilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Greene, Caracelli ve Graham (1989) ise, karma yöntem araştırmalarını amacına göre sınıflandırmıştır. Buna göre karma yöntem araştırmaları; çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme amacına sahip olabilir. Diğer bir sınıflandırma karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilme biçimlerine göre Hunt (2007) tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre aşağıda verildiği gibi iki tür karma yöntem araştırması bulunmaktadır:

- Nitel ve nicel yöntemlerin tek bir araştırma projesinde farklı aşamalarda ayrı ayrı kullanıldığı (eşzamanlı kullanılmadığı) karma yöntem.
- Nitel ve nicel yöntemlerin tek bir araştırma projesinde eşzamanlı kullanıldığı karma yöntem.

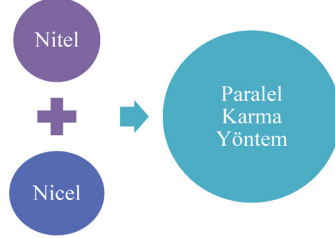
Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada yararlanılan karma yöntem, Hunt'ın (2007) sınıflandırmasındaki ikinci tür karma yöntem araştırmasıdır. Paralel karma yöntemin tercih edilmesinin temel sebebi, araştırmanın sistematik yapısına uygun olarak nitel ve nicel yaklaşımların eşit öncelikte ve eş zamanlı kullanılmasıdır. Bu da diğer sınıflandırmalar içerisinde daha çok Hunt'ın (2007) ve Creswell (2008) tarafından yapılan paralel karma yöntem sınıflandırmasına uygun gelmektedir. Alanyazındaki farklı sınıflandırmaların yanında Creswell (2008) eğitsel araştırmalarda en sık kullanılan karma yöntem araştırmalarını; gömülü karma yöntem, açıklayıcı karma yöntem, keşfedici karma yöntem ve paralel karma yöntem olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma ve özellikleri aşağıda Şekil 1'e dayalı olarak özetlenmiştir.



Şekil 1. Karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılması

Şekil 1'e göre, açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında, nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanırken; keşfedici karma yöntem araştırmalarında ise bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanıp daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Paralel karma yöntem araştırmalarında ise amaç eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve bir araştırma problemini anlamak için çıkan sonuçları kullanmaktır. Gömülü karma yöntem araştırmalarında da veriler eş zamanlı olarak toplanır, ancak bir veri biçimi destekleyici rol oynar. Paralel karma yöntem araştırmalarında ise nitel ve nicel yaklaşımlar eşit statüde olup veriler eş zamanlı toplanır. Bu durum aşağıda Şekil 2'de özetlenmiştir.



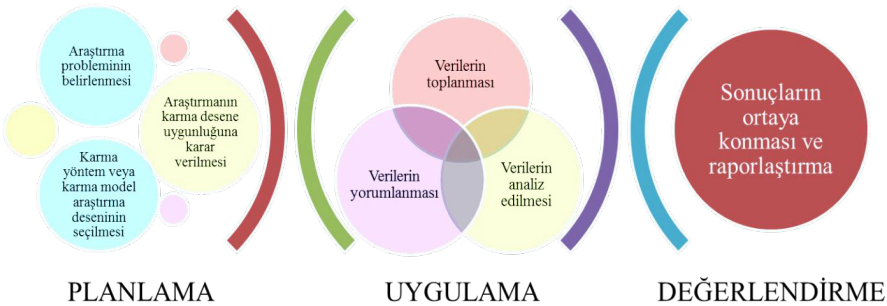


Şekil 2. Paralel karma yöntem

hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen doktora tezi, nitel ve nicel bileşenlerin farklı yönlerinin araştırma boyunca ve farklı aşamalarda birlikte kullanıldığı bir araştırma olduğundan dolayı paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Ayrıca araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, ayrı analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının karşılaştırılması ve elde edilen sonuçlar yapılan analizlerin birbiriyle uyumlu ve uyumlu olmayan yönleri dikkate alınarak yorumlanması gerekliliği paralel karma yöntemi zorunlu kılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda olgubilim, nicel boyutunda ise gerçek deneme modellerinden son-test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır.

### Karma Yöntem Araştırmasının Aşamaları Nelerdir?

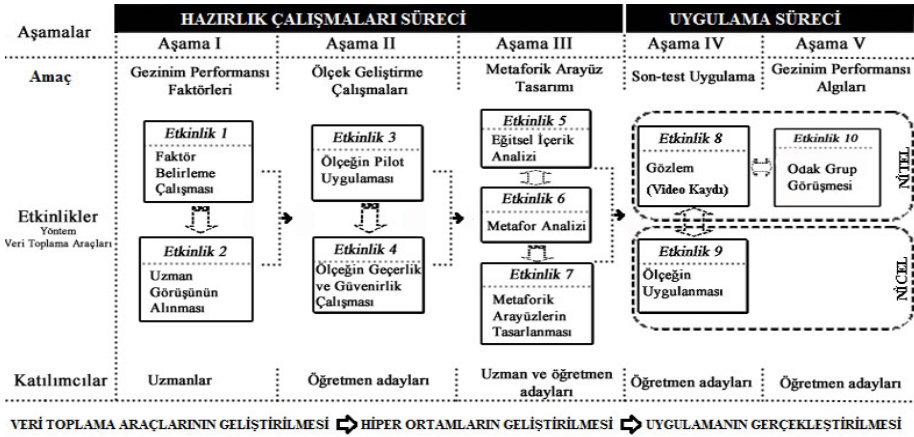
Karma yöntem araştırmalarında araştırma amaçlarına, araştırma örnekleme, araştırma kapsamına ve araştırmanın derinliğine bağlı olarak izlenebilecek çeşitli aşamalar mevcuttur. Ancak genel olarak bir karma yöntem araştırmasında izlenebilecek adımları planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları içerisinde özetlemek mümkündür. Şekil 3'te karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar özetlenmiştir.



Şekil 3. Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar

Şekil 3'te de görüldüğü gibi genel olarak karma yöntem araştırmalarında izlenen aşamaları; araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, karma yöntem veya karma model araştırma deseninin seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, sonuçların ortaya konması ve raporlaştırılması biçiminde sıralanabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerin kullanıldığı doktora tezi bir karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Doktora tezinin gerçekleştirilmesinde yukarıda verilen karma yöntem araştırmasının aşamaları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri beş aşamada özetlemek mümkündür. Bu aşamalardan ilk üçü hazırlık çalışmaları sürecinde son ikisi ise uygulama sürecinde yer almaktadır. Şekil 4'te araştırma süresince izlenen aşamalar ve her aşamanın amacı, her aşamada gerçekleştirilen etkinlikler, etkinliklerin katılımcıları, kullanılan araştırma yöntem ve teknikleri verilmiştir.



Şekil 4. Eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkileri adlı karma yöntem araştırmasında izlenen aşamalar

Şekil 4'te de görüleceği gibi doktora tezinde gerçekleştirilen çalışmalar hazırlık çalışmaları süreci ve uygulama süreci olmak üzere birbirini izleyen iki aşamada verilmiştir. Araştırma boyunca gerçekleştirilen çalışmalar bu iki aşama altındaki alt aşamalar ve alt aşamalarda yapılan etkinliklerde sunulmuştur. Her aşamada yer alan etkinliklerin hem nitel hem de nicel yaklaşımları gerektirdiği görülmektedir. Hazırlık çalışmaları sürecinde uygulama öncesi gerçekleştirilen çalışmalar görülmektedir. Uygulama öncesinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan gezinim performansını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar, Hiper Ortamlarda Gezinim Performansı (Hyper-MNP) Ölçeği'nin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar ve metaforik arayüzlerin geliştirilmesi sürecine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu aşamaların her

birinde nitel ve nicel yaklaşımlardan aynı zamanda ve ağırlıkta yararlanılmıştır. Bu da araştırmanın paralel karma yöntem araştırması olduğunu göstermektedir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen çalışmalardan sonra uygulama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar verilmiştir. Uygulama sürecinde eğitsel hiper ortamlarda verilen görevleri yerine getiren BT öğretmen adaylarına yönelik gözlem, eğitsel hiper ortamlarda verilen görevleri yerine getiren BT öğretmen adaylarına Hyper-MNP Ölçeği'nin uygulanması ve son olarak BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına yönelik algılarına ilişkin odak grup görüşmesi yer almaktadır. Uygulama sürecinde de yer alan aşamalarda hem nitel hem nicel yaklaşımdan yararlanıldığı görülmektedir.

### **Paralel Karma Yöntem Araştırması Nasıl Olabilir?**

Gerçekleştirilen doktora tezi, nitel ve nicel yöntemlerin farklı yönlerinin araştırma boyunca ve farklı aşamalarda birlikte kullanıldığı bir paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Paralel karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel veriler eşit önceliktedir. Bu tür araştırmaların temel gerekçesi bir veri toplama biçiminin zayıf yönlerini diğerinin güçlü yönleriyle tamamlamaktır (Creswell, 2008). Araştırma süresince nitel ve nicel veriler birlikte toplanır, ayrı analiz edilir, her iki veri setinin analiz sonuçları karşılaştırılır ve sonuçların birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlanır. Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda olgubilim, nicel boyutunda ise gerçek deneme modellerinden son-test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Çünkü araştırmada gerek BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlere ilişkin algıları gerekse de bu ortamlardaki gezinim performanslarının belirlenmesi boyutlarına ilişkin sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle karma yöntem araştırma yaklaşımının üstünlüklerinden yararlanılarak bu araştırmada; öğrenenlerin metaforik ortamlardaki gezinim performanslarını hem deneysel olarak ortaya koymak için nicel verilerden hem de bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için nitel verilerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte BT öğrencilerinin eğitsel metaforik arayüzlerdeki gezinim performanslarını derinlemesine incelemek, ayrıntıları yakalamak ve fotoğrafın bütünü görmek için karma yöntem yaklaşımının çeşitleme özelliğinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte tez çalışması beş aşamalı sistematik bir yapıya sahip olduğundan ve her aşamada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması gerektiğinden; nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ve birbirini tamamlayacak biçimde kullanılması gerekmiştir. Böylece nitel ve nicel yaklaşımlardan eşit öncelikte yararlanılarak bir yaklaşımın zayıf yönleri diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanmaya çalışılmıştır.

### Nitel Boyut

Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneme modellerinden son-test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Deneme modellerinde sorgulanmak istenilenin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneme modeli bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişikliklerin yapılması ve sonuçların izlenmesinden oluşur.

Son-test kontrol gruplu modelde yansız atama ile belirlenen iki grup söz konusudur. Bu gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubudur. Bu modelde desenlenen araştırmalarda gruplara sadece son-test uygulanır (McMillan ve Schumacher, 2001). Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan her iki gruba yönelik sadece deney sonrasında ölçüm işlemi yapılır.

Bu araştırmada son-test kontrol gruplu model, eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlardaki gezinim performanslarına olan etkilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın son-test kontrol gruplu modelinde bağımsız değişkenleri eğitsel hiper ortamın arayüz tasarımı (metaforik, metaforik olmayan) ve deneyimdir (2. sınıf, 4. sınıf). Bağımlı değişkenleri ise, verilen görevleri yerine getirmek için harcanan zaman ve hiper ortamda gezinim performansdır. Son-test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Son-test kontrol gruplu modelde BT öğretmen adaylarının kendi gezinim performanslarına yönelik Hyper-MNP Ölçeği’yle elde edilen gezinim performansı puanları ve zaman puanları hesaplanmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarındaki BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamdaki gezinim performanslarının belirlenmesi ve elde edilen nicel verilerin uygun istatistiksel analizinin yapılması sağlanmıştır.

Tablo 2.

Son-test Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

Grup	Deneysel İşlem	Son-test
Acemi (2. sınıf)	A (Deney Grubu) R	Metaforik arayüze sahip hiper ortam Gezinim performansı Zaman puanı
	B (Kontrol Grubu) R	Metaforik olmayan arayüze sahip hiper ortam Gezinim performansı Zaman puanı
Deneyimli (4. sınıf)	A (Deney Grubu) R	Metaforik arayüze sahip hiper ortam Gezinim performansı Zaman puanı
	B (Kontrol Grubu) R	Metaforik olmayan arayüze sahip hiper ortam Gezinim performansı Zaman puanı

A=Metaforik arayüz; B= Metaforik olmayan arayüz; R= Yansız atama

### **Nitel Boyut**

Paralel karma yöntem araştırması olarak desenlenen doktora tez çalışması BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlarda karşılaştıkları gezinim problemlerinin ve gezinim performansına ilişkin algılarının belirlenmesi açısından bir olgubilim araştırmasıdır. Diğer bir ifadeyle BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlardaki gezinim performansı deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma desendir. Olgubilim deseni katılımcılar tarafından açıklanan bir olgu hakkında araştırmacının insan deneyimlerinin özünü tanımlamaya çalıştığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2003). Olgubilim araştırmaları tümüyle yabancı olunmayan aynı zamanda da tam olarak anlaşılmayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgubilimde veri kaynağı; gerçekleştirilen araştırmanın odaklandığı konuyu yaşayan ve yaşadığı bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya gruplardır (Creswell, 2008). Gerçekleştirilen doktora tezi araştırmasında olgubilim deseni bağlamında araştırma konusu eğitsel hiper ortamlarda gezinim performansı, veri kaynağı ise eğitsel hiper ortamlarda kaybolma, aşırı bilişsel yüklenme, zaman kaybı, motivasyon düşüklüğü ve memnuniyet gibi gezinim performans problemlerini yaşayan BT öğretmen adaylarıdır.

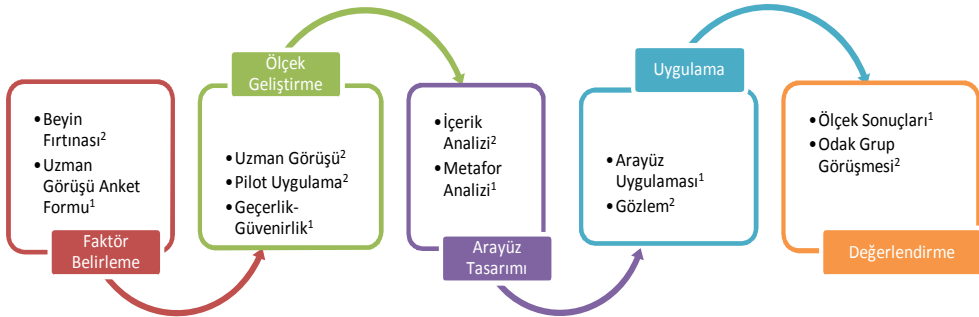
Olgubilim, bireyin bakış açısından deneyimlenen bir bilinç araştırmasıdır (Smith, 2008). Diğer bir ifadeyle olgubilim araştırmalarında varılmak istenen şey veri kaynağının bakış açısıyla deneyimlenen bilinçtir. Bu nedenle olgubilim araştırmalarında bireylerin kendi bakış açısıyla araştırılan konuya yönelik deneyimleri kritik bir değere sahiptir. Burada veri kaynağı olan BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlardaki gezinimlerine ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak eğitsel hiper ortamlardaki gezinim performansı algıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Olgubilim desenine katılacak BT öğretmen adaylarının seçilmesinde araştırma kapsamında uygulanan Hyper-MNP Ölçeği sonuçları ve gözlem verilerinden yararlanılmıştır. BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlardaki gezinimlerinden sonra uygulanan bu ölçekten en düşük ve en yüksek puanları alan ve gözlem verileriyle desteklenen dörder kişi olmak üzere toplam sekiz öğrenci seçilmiştir. Olgubilimde temel veri toplama tekniği görüşmeler ve bu görüşmelere temel oluşturan gözlemlerdir (Smith ve Thomasson, 2005). Bu bağlamda BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamlarda gezinim performansına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla anket ve algılarını anlamak amacıyla ise odak grup görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır.

BT öğretmen adaylarının eğitsel hiper ortamda kullanılan içeriğe yönelik metaforlarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan metafor analizinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda metafor analizi iki farklı amaçla kullanılmaktadır. Bunlardan biri süreci iyileştirme, ilerletme diğeri ise var olan durumu olduğu gibi betimlemedir. Bu çalışmada metafor analizi BT öğretmen adaylarının “geri dönüşüm” konusuna yönelik oluşturdukları metaforları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Metafor analizi çalışmalarında incelenecek konunun önceden belirlenmesi gerekir (Schmitt, 2005). İçerik seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler (hedef kitleye uygunluk ve metafor oluşturmaya uygunluk) dikkate alınmıştır. İlk aşamada metafor

oluşturmaya uygun içerikler toplanmış ve bir aday içerikler havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu içeriklerin araştırmaya katılan tüm BT öğrencileri için eşit düzeyde tarafsız olmasına bakılmıştır. Bu aşamada metafor oluşturmaya uygun oldukları için seçilen konuların bir kısmı hedef kitle düzeylerine eşit mesafede olmadıkları için elenmiştir. Bunlara örnek olarak; deprem konusu, hücre konusu, enerji konusu verilebilir. Böylece belirlenen ölçütlere uygun olarak “geri dönüşüm” konusu seçilmiştir. Metaforu merkeze alan veri toplama çalışmaları; doğası gereği, bir bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem veya doküman incelemesinin bazı türlerine göre daha kolay ve kullanışlı bir veri toplama yöntemidir. Çünkü tek başına kullanıldığında tipik bir “metafor odaklı” nitel veri toplama sürecinde bir veya birkaç açık uçlu soruyla araştırılan konuda görüşülen kişilerden çok zengin metaforlar elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmada BT öğretmen adaylarının geri dönüşüm konularına yönelik metaforlarının belirlenmesinde “İlgi Alanları ve Metafor Belirleme Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda anket formunun uygulanması, gözlem ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Burada yararlanılan her bir nitel yaklaşımın nicel bir karşılığı bulunmakta ve iki yaklaşımın birbirini sürekli doğrulaması amaçlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle araştırmanın her aşamasında aynı amaçla hem nitel hem nicel veriler toplanmış ve bunu yapmak için ilgili nitel ve nicel tekniklerden yararlanılmıştır. Nitel boyutu olgubilim, nicel boyutu son-test kontrol gruplu model olarak desenlenen araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama teknikleri Şekil 5’te özetlenmiştir.



Şekil 5. Nitel-nicel entegrasyonu (Nicel1, Nitel2)

Şekil 5’te üst indis olarak görülen “1” nicel araştırma yöntemini, “2” ise nitel araştırma yöntemini temsil etmektedir. Şekil 5’te görüldüğü gibi eğitsel hiper ortamlarda metaforik arayüzlerin BT öğretmen adaylarının gezinim performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın beş farklı aşamasının her birinde nitel ve nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Paralel karma yöntem araştırmasına uygun olarak bu araştırmada her aşamanın beklenen amacına ulaşmak için nitel ve nicel yaklaşımlar birbirini sürekli destekleyen-tamamlayan bir yapı içerisinde kullanılmıştır. Buna göre ilk aşamada gezinim performansı faktörlerini belirlemek amacıyla önce beyin fırtınasıyla olası tüm faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmış, uzman görüşüne sunulan “Uzman Görüşü Anket Formu”yla da istatistiksel olarak en uygun faktörler belirlenmiştir. Diğer

aşamalarda da benzer bir yol izlenmiştir. Hangi aşamada hangi yaklaşımın önce veya sonra yararlanılacağı ise araştırmada ulaşılmak istenen amaca bağlı olarak farklılık göstermektedir. Amaç ölçek geliştirme olduğunda uzman görüşüyle bir taslak form oluşturulup daha sonra güvenilirlik istatistiklerine başvurulmuştur. Amaç metaforik arayüz geliştirmek olduğunda ise arayüz tasarımı aşamasında önce içerik analiziyile uygun konuya daha sonra metafor analizi istatistikleriyle konuya en uygun metaforlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda her araştırma veya araştırma projesinin aşaması için hangi yöntemin hangi sırada veya yoğunlukta kullanılacağı araştırmanın amacına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle eğitim teknolojilerinde araştırmacı araştırma yöntemini belirlemeden önce araştırmasının amaçlarını ve/veya hipotezlerini açık bir biçimde belirlemiş olmalıdır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Karma yöntem araştırmalarının temel özellikleri olan çoğulculuk ve seçicilik eğitim teknolojilerinde bu yöntemin yaygın olarak kullanılmasının önünü açmıştır. Randolph'a (2008) göre 1980'lerde sosyal bilimlerde araştırmada yöntem seçimi tartışmaları karma yöntem araştırmalarının ön plana çıkmasıyla durulmuştur. Bununla birlikte yeni bir yaklaşım olarak karma yöntem araştırmalarının araştırmacılar tarafından yeterince iyi anlaşılmadığı ve araştırmacıların metodolojik bazı yanlışlara düştüğü görülmektedir (Betzner, 2008). Bu yanlışların başında ise nitel ve nicel yaklaşımların belirli bir sistematik içinde olmadan kullanılması gelmektedir. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemlerin hangi sırada ve hangi yoğunlukta kullanılacağı tartışma konusu olsa da nitel ve nicel verilerin toplandığı her araştırma karma yöntem araştırması olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmektedir. Creswell'e (2013) göre karma yöntem araştırması, farklı karma yöntem tasarımlarının işe koşulmasıyla araştırma adımlarının ayrıntılı olarak planlanmasını gerektirir. Ayrıca karma yöntem araştırmalarının sadece nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımıyla meydana gelmediğini savunan araştırmacılar da vardır. Örneğin bir araştırmada nitel ve nicel paradigmanın kendi içinde "nicel ve nicel" ya da "nitel ve nitel" biçiminde karma yöntemlerin de olabileceği ileri sürülmektedir (Brannen, 2005; Morse, Niehaus, Wolfe ve Wilkins, 2005).

Karma yöntem araştırmalarının başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli etmenlerin başında araştırmacı gelmektedir. Tashakkori ve Creswell'e (2008) göre karma yöntem araştırmalarının en temel üstünlüğü olan esneklik araştırmacının hem nitel hem de nicel yaklaşımlardan ihtiyacına uygun olarak yeterli düzeyde yararlanabilmesine bağlıdır. Bu da araştırmacının karma yöntem araştırmalarına ilişkin bilgisinin bu yöntemin kullanılmasında kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Karma yöntem araştırmalarında araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılması için hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, bu verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu noktada yine en önemli görev araştırmacıya düşmektedir. Araştırmacı eşzamanlı olarak veya sistematik olarak topladığı verileri karma yöntem araştırma yaklaşımına uygun olarak işleyebilmelidir. Creswell'e (2013) göre karma yöntem araştırmasında araştırmacı hem nitel yaklaşıma hem de nicel yaklaşıma hakim olmalıdır. Glesne (2013) ise, karma yöntemde, araştırmacıların çalışmalarında nicel ve nitel yöntemleri bir biçimde birleştirmiş olsalar da yine de kendilerini yakın oldukları dünya

görüşüne uygun bir araştırma paradigması içinde bulabileceklerine dikkat çekmektedir. Bu durumda araştırma ekibinde nicel ve nitel araştırma paradigmalarında yetkin araştırmacılarla karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilmesinin daha işlevsel olacağı söylenebilir. Bir araştırmacının farklı paradigmalarda hatta aynı paradigma içindeki farklı araştırma desenlerinde tam anlamıyla yetkin olduğunu düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Yine bunu Glesne'den (2013) bir alıntıyla örneklendirecek olursak; aynı araştırmacının deneysel bir araştırma ile etnografya araştırmasını karma yöntemle birleştirildiğini düşünelim. Araştırmacı kendini iki farklı araştırma yaparken bulabilir. Çünkü deneysel araştırma ile etnografyanın her birinin dünyanın yapısına, neyin değerli bilgi olduğuna, veriye ulaşmada farklı yollar ve yöntemlerin olduğuna ilişkin farklı varsayımları vardır. Bu sınırlığı aşmak için gerçekleştirilen araştırmada, ikinci yazar araştırmacının nicel boyutunda, üçüncü yazar nitel boyutunda ve birinci yazar ise her iki boyutta ve araştırmacının tamamında daha etkin bir rol almıştır. Ayrıca, her üç yazarın alınan kararlar ve kararların sonuçlarının değerlendirilmesinde birlikte çalışmıştır. Böylece araştırma odağının karma yöntemin merceğinden uzaklaşmamasına ekip olarak özen gösterilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen en önemli sonuçların başında karma yöntem araştırmalarının ayrıntılı metodolojik çalışma içerdiği ve araştırma sürecinin her aşamasında araştırma yöntem ve tekniklerinin etkin bir biçimde kullanılması gerektiğidir. Karma yöntem, araştırmacının araştırma verilerini derinlemesine analiz etmesine olanak sağlar (Creswell, 2008). Bununla birlikte karma yöntem, araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ve doğruluğunu artırır.

Bu çalışma bağlamında eğitim teknolojilerinde karma yöntem kullanımına ilişkin deneyimsiz veya yeni başlayan araştırmacılara öneri sunmak da mümkündür. Karma yöntem araştırmaları basit bir nitel ve nicel birleşimi değil nitel ve nicel boyutların kapsamlı bir uyumunu ve bütünleşmesini gerektirmektedir. Bu yöndeki yanlışlar araştırmacıları yanlış yönlendirebilmektedir. Diğer bir ifadeyle ankete açık uçlu soru eklendiğinde, anket veya ölçek uygulamasının yanına bir de görüşme eklendiğinde gerçekleştirilen çalışma karma yöntem araştırması olarak nitelendirilmektedir. Ancak karma yöntem araştırmalarının sunduğu olanaklardan yeterli düzeyde yararlanmak için nitel ve nicel yaklaşımların bir bütünlük içerisinde yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırmacının içeriden ve dışarıdan olması rollerine dikkat edilmelidir.

Karma yönteme ilişkin bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim teknolojileri araştırmalarında karma yöntemin kullanılmasına yönelik önemli bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Buna göre eğitim teknolojileri araştırmalarında;

- Sıklıkla başvuru alan uygulama geliştirme ve bu uygulamaların etkililiğini test etme amacındaki çalışmalarda karma yöntemden etkili bir biçimde yararlanılabilir.
- Yeni teknolojilerin eğitime entegrasyonu süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla sayısal ölçümlerle birlikte ayrıntılı nitel verilerin de toplandığı karma yöntemlerden yararlanılabilir.
- Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı çoğunlukla içeriden rolündedir. Bununla birlikte araştırmacının amacına bağlı olarak araştırmacının rolü de farklılık gösterebilir.



- Karma yöntem araştırmalarının araştırma ekibinde nicel ve nitel araştırma paradigmlarında yetkin araştırmacılarla karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilmesi daha işlevsel olabilir. Böylece araştırmacının kendini yakın olduğu araştırma paradigması içinde bulması engellenebilir.
- Sadece bir metodolojik yaklaşımın yeterli olmadığı araştırma sorularında karma yöntem araştırmaya zenginlik katabilir. Hem nitel hem de nicel yaklaşımların işe koşulmasıyla kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim teknolojilerinde araştırmacı araştırma yöntemini belirlemeden önce araştırmasının amaçlarını ve/veya hipotezlerini açık bir biçimde belirlemiş olmalıdır.
- Eğitim teknolojileri araştırmalarında araştırmacının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla karma yöntemden yararlanılabilir.
- Eğitim teknolojilerinde araştırma sorularına daha açık ve gerçekçi cevaplar bulmak amacıyla karma yöntem araştırmaları seçilebilir.

### Kaynakça

- Betzner, A. (2008). *Pragmatic and dialectic mixed method approaches: An empirical comparison*, Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota, Minneapolis
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Pearson.
- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*. Economic & Social Research Council [ESRC] National Center of Research Methods (NCRM Methods Review Papers NCRM/005). <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf> adresinden 25 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Hunt, O. (2007). *A mixed method design*. Article Valley. <http://www.articlealley.com/> adresinden 27 Ekim 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Hunter, A., & Brewer, J. (2003). Multimethod research in sociology. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 577-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hsu, Y. C. (2006). The effects of metaphors on novice and expert learners’ performance and mental-model development. *Interacting with Computers*, 18(4), 770–792.

- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (2nd ed.). New York: Longman.
- Morse, J. M., Niehaus, L., Wolfe, R. R., & Wilkins, S. (2006). The role of the theoretical drive in maintaining validity in mixed-method research. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 279-291.
- O'Reilly, L., Thorkelsson, P., Nobert, M., & McLaughlan, M. (2009). *Mixed methods research: An emerging paradigm?* <http://admn502awiki.pbworks.com> adresinden 27 Ekim 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Randolph, J. J. (2008). *Multidisciplinary methods in educational technology research and development*. Hämeenlinna, Finland: HAMK University of Applied Sciences
- Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combing quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 73, 1335-1359.
- Smith, D. W. (2008). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology> adresinden 18 Eylül 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Smith, D. W., & Thomasson, Amie L. (Eds.), (2005). *Phenomenology and philosophy of mind*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Venkatesh, V., Brown, S., & Bala, H. (2013). *Bridging the qualitative quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems*. MIS Quart.

#### **Yazarlar**

Dr. Mehmet FIRAT, Açıköğretim Fakültesi, uzaktan eğitim alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitim, e-öğrenme, siber davranışlar, eğitsel hiperortam ve çokluortamlar konuları yer almaktadır.

Dr. Işıl KABAĞAÇI YURDAKUL, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında öğretim üyesidir. Teknoloji entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri, internet aile ve çocuk, nitel araştırma yöntemleri ve veri analizi çalışma konuları arasında yer almaktadır.

Dr. Ali ERSOY, sınıf öğretmenliği eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, nitel araştırma yöntemleri, eğitimde güncel konular ve bilim etiği yer almaktadır.

#### **İletişim**

Dr. Mehmet FIRAT  
Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Bölümü, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470 Eskişehir, Türkiye, e-posta: mfiirat@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Işıl KABAĞAÇI YURDAKUL,  
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: isilk@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: alersoy@anadolu.edu.tr

### Summary

**Purpose and Significance.** Combined use of different research approaches in social sciences and behavioral sciences stands as an up-to-date subject of discussion. The scientific discussions regarding the qualitative and quantitative methods in the field of educational research continue on the basis of the assumptions of positivist and post-positivist approaches. Towards the end of the previous century, the mixed method occurred as a third paradigm which includes combined use of quantitative and qualitative methods within a single research project as a pragmatic approach. Mixed method research carries the features of a rising research paradigm considered as a separate category for the classification of research methods. In addition, it is seen in related literature that there are various problems with the application and understanding of mixed method research. Method selection in the field of education as well as in educational technologies became a matter of debate during the increasing discussions on method selection in social sciences as well as during the criticism made regarding laboratory research approaches. As the field of educational technologies is an interdisciplinary field, it naturally provides mixed method research with a large framework. In research on educational technologies, studies involving design, application and development require such features of the mixed method as pluralism, versatility and equalization. Pluralism and selectivity, two basic features of mixed method research, have both paved the way for prevalent use of this method in the field of educational technologies. However, the multifaceted potential of mixed method research could be the reason for researchers' misunderstanding of this approach. Therefore, the present study tried to explain mixed method research as responses given to questions directed based on a doctorate thesis conducted. This study aimed at sharing mixed design experiences gained based on a study designed with the mixed research method in the field of educational technologies. The study was designed as questions related to the mixed method and responses given to these questions within the scope of a doctorate thesis conducted in the field of educational technologies.

**Methodology.** The present study tried to examine mixed method research based on a doctorate thesis conducted in the field of educational technologies. The focus of the study was on the method design and application process of the thesis. The scope of the study includes not only the questions related to the foundations, classifications, phases and applications of mixed method research in field of educational technologies but also the responses given to these questions. The questions were: What is mixed method? Why use the mixed method? What are the benefits and limitations of the mixed method? What are mixed method research types? What are mixed method research phases? How to conduct the parallel mixed method research? The present study provided responses to these questions within the framework of both studies carried out within the scope of the doctorate thesis and the related experiences gained. In this study carried out based on a doctorate thesis, the mixed method research was conceptually examined, and the purposes of this method were explained. Following this, within the scope of the thesis, the foundations, classifications, phases and application of the mixed method research were explored. The study tried to explain the contributions, types and phases of mixed method research based on the mixed method research carried out in the doctorate thesis conducted.

**Conclusion and Suggestions.** Among the most important results obtained in the present study was the fact that mixed method research includes detailed methodological studies and that it is necessary to use research methods and techniques effectively in every phase of the research process. Although the order and intensity of use of qualitative and quantitative methods in mixed method research became a matter of debate in related literature, every study involving collection of qualitative and quantitative data cannot be regarded as mixed method research. The reason is that mixed method research requires detailed planning of research steps with the use of different mixed method designs. In mixed method studies, it is necessary to collect both qualitative and quantitative data and to analyze and evaluate these data so that research problems can be better understood. In this respect, the most important responsibility is on the researcher. The researcher may not process the simultaneously or systematically collected data as appropriate to the mixed method research approach. Mixed method research requires not a simple combination of qualitative and quantitative dimensions but a comprehensive integration and accordance of the two dimensions. These misconceptions are likely to mislead educational technology researchers. However, in order to make good use of the opportunities provided by mixed method research, it is important to use qualitative and quantitative approaches in an integrated manner. In this process, triangulation, the insider or outsider role of the researcher and similar methodological studies should be processed in detail.

In line with the results obtained in the present study regarding mixed method, various suggestions could be put forward in relation with the use of mixed method in educational technology studies. Mixed method can be used as an effective method in studies to be conducted for the evaluation of the processes of technology integration into education as well as in studies to be carried out to develop applications and to test the effectiveness of these applications. In studies which involved the use of mixed method, it is important that the researcher mostly be in the insider role. If the research team to conduct studies using the mixed method include researchers proficient in quantitative and qualitative research paradigms, then this may help avoid preventing the research from focusing on only a single paradigm. Mixed method could enrich the research in cases of research questions in which only one methodological approach is not efficient. In educational technologies, before the researcher determines the research method, s/he should clearly identify the research purposes and/or hypotheses. In studies conducted in the field of educational technologies, mixed method could be used for the purpose of increasing the validity and reliability of the study. In addition, in order to find clearer and more realistic answers to research questions in educational technologies, mixed method research could be selected.

## Bir Ortaokul Matematik Öğretmeninin WebQuestin Uygulamasına Yönelik Görüşü

### Perspective of an Middle School Mathematics Teacher's on Using WebQuest

Aytaç Kurtuluş\*

Tuba Ada

H. Bahadır Yanık

#### To cite this article/Atf için:

Kurtuluş, A., Ada, T., & Yanık, H. B. (2014). Bir ortaokul matematik öğretmenin Webquestin uygulamasına yönelik görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 87-106. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s4m

**Özet.** Bu çalışmada bir WebQuest etkinliğini sınıfında ilk defa uygulayan bir ortaokul matematik öğretmenin WebQuestin uygulama sürecine ve öğrencileri üzerinde bıraktığı etkisine yönelik görüşü incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen histogram konusuna yönelik hazırlanmış olduğu bir WebQuest etkinliğini 8. sınıf öğrencilerine proje ödevi olarak uygulamıştır. Bu çalışma olgubilim araştırması olarak tasarlanmış olup, veriler öğretmenle uygulama sırasında ve sonunda yapılan görüşmelerden ve uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrenci sunumlarının gözlemlenmesi yoluyla toplanmıştır. Çalışma bulguları, WebQuest uygulamasının öğrencilerin motivasyonuna, özgüvenlerine olumlu katkıda bulunduğunu göstermiştir. Elde edilen öğretmen görüşleri, WebQuestlerin proje ve performans ödevi olarak uygulanabileceğini ve ortaokul matematik öğretim programını desteklediğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** WebQuest, proje ödevi, ortaokul matematik öğretmeni

**Abstract.** The purpose of this study was twofold. First, to describe views of middle school mathematics teacher who, for the first time, implemented WebQuest in her classroom. Second, to get the teacher's opinions about the effectiveness of WebQuest on students. The teacher applied the WebQuest based on histograms as a project assignment for her 8th grade students. This qualitative study was designed as a phenomenological study. Data were gathered through teacher interviews at the beginning, during and after implementation of a WebQuest. Student presentations were also observed. The findings of the study showed that WebQuest application supported student motivation and self-confidence. The results also indicated that WebQuests could be used as project and performance assignments and support middle school mathematics program.

**Keywords:** WebQuest, project assignment, middle school mathematics teacher

\* Sorumlu yazar: Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 26480, Meşelik Kampüsü, Eskişehir, Türkiye, e-posta: [agunaydi@ogu.edu.tr](mailto:agunaydi@ogu.edu.tr)

## Giriş

Öğretim teknolojileri diğer öğretim alanlarında olduğu gibi matematik öğretimi alanında da okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim dünyasını etkilemiştir. Teknolojinin gelişimi ile internet kullanımı son zamanlarda ülkemizde de yaygınlaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmaları ile okullarda internete ulaşımı sağlanan bilgisayar laboratuvarları kurulmuş ve öğretmenlerin matematik öğretiminde bu kaynaklardan yararlanmaları teşvik edilmiştir. Bu teşviklere rağmen, internet kullanımının matematik eğitiminde öğretim amaçlı kullanım alanı son derece sınırlıdır. Sabancı (2005) çalışmasında alan öğretmenleri arasında interneti en az matematik öğretmenlerinin öğretim amaçlı kullandığını bulmuştur. Ayrıca, Yenilmez ve Sarier (2007), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, genelde bilişim teknolojisine ve özde bilgisayar ve internete karşı matematik öğretmen adaylarının olumlu tutum içinde olanlarının dahi bilgisayarı bir eğitim öğretim aracı olmaktan çok kişisel eğlence aracı olarak gördüklerini belirlemişlerdir. Sabancı (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin interneti öğretimde nasıl kullanılacağına yönelik mesleki yeterliliklerin kazandırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerin daha sıklıkla verilmesini önermektedir. Ayrıca Moursund ve Bielefeldt (1999) araştırmalarında, teknoloji ve internet kullanımında alana özgü örnekler içeren projelerin, genel amaçlı teknoloji öğretimini amaç edinen hizmet içi eğitimlere göre daha verimli olduğunu göstermiştir. Dodge (1995)'e göre WebQuestler alan eğitiminde internetin bir araç olarak kullanılmasına imkan sağlayan etkinliklerdir. Bu çalışma kapsamında matematik öğretime yönelik hazırlanmış bir WebQuest etkinliğini sınırında ilk defa uygulayan bir ortaokul öğretmenin WebQuestin uygulama sürecine ve öğrencileri üzerinde bıraktığı etkisine yönelik görüşleri incelenmiştir.

## WebQuest

Dodge (1995), WebQuestleri "Bilginin tamamının ya da bir kısmının öğrenci tarafından internet'ten edinildiği araştırma ve sorgulamaya dayalı bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır (Akt. Zencirci ve Asker, 2009). WebQuestlerin kullanımı öğrencilerin bu süreçte aktif katılımcı olmasını esas almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasına olanak vermektedir. WebQuestler, internet kaynaklarının öğretmen tarafınca önceden incelenip problem kapsamında düzenlenmesinden dolayı öğrencilerin zamanını en etkili biçimde kullanmalarını sağlayarak onların düşünmesini, analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerini desteklerler (Kurtuluş, Tepe, Yılmaz, Okur ve Karakoç, 2006).

WebQuestler genellikle Giriş, Görev, Süreç, Kaynaklar, Değerlendirme ve Sonuç olmak üzere altı bölümden oluşur (Dodge, 2001). Giriş bölümünde yapılacak etkinliğe öğrencileri hazırlamak amacıyla bir giriş yapılır. Bu bölüm problem durumuna öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için hazırlanan başlıca bölümdür. Görev bölümünde öğrencilerden beklener açık bir dille ifade edilir. Süreçte görevi gerçekleştirmek için yapılması gereken adımlar açıklanır. Burada, öğrencilerin genellikle rolleri belirlenir veya araştırılan bir konu veya sorun üzerinde farklı bakış açıları ile düşünmelerini sağlayacak görevler verilir. Kaynak bölümünde



görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi kaynakları sağlanır. Verilen kaynakların çoğu WebQuest ile doğrudan bağlantılı olan web siteleridir. Değerlendirme bölümünde WebQuest ile meşgul olan öğrencilerin çalışmalarının nasıl değerlendirileceği hakkında bilgi verilir. Sonuç bölümü ise WebQuest sürecini başarıyla tamamlayan öğrencinin dersin kazanımlarıyla ilgili ne öğrendiğinin özetlendiği son bölümdür.

WebQuestler kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki farklı biçimde uygulanabilir. Kısa süreli WebQuestler 1-2 ders saatini kapsarken uzun süreli WebQuestler 2-4 haftalık bir süreyi kapsar (Dodge, 1995). Dodge kısa süreli WebQuestlerin öğretim hedefinin bilgi kazanımı ve entegrasyon olduğunu belirtirken uzun süreli WebQuestlerin öğretim hedefinin ise bilgiyi geliştirmek ve derinlemesine analiz etmek olduğunu ifade etmiştir. WebQuestler, öğrencilerin bilgiyi bulmak ve sunmak için teknolojiyi kullanmalarına ve özgün projeleri tamamlamalarına olanak verirken proje tabanlı öğrenme için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Garry, 2001). WebQuestler bu bağlamda ortaokul matematik öğretim programında yer alan öğretim sürecine yönelik ölçme değerlendirme araçlarından olan performans görevleri ve proje ödevleri kapsamında kullanılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 2003) proje ödevleri “öğrencilerin grup halinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme yeni bilgiye ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma türünden etkinlikleri içeren ve ders öğretmeni rehberliğinde yapılacak olan çalışmalar” olarak tanımlanırken performans görevleri, “öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılığını kullanma ve ürün ortaya çıkarma gibi becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). Bu çalışma kapsamında matematik öğretmeni WebQuesti proje ödevi olarak uygulamıştır.

### **WebQuestler Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Yapılan çalışmalar WebQuestlerin öğrencinin motivasyonunu artırdığını ve grup çalışmalarını desteklediğini göstermiştir (Halat, 2008b; March, 1998). March (1998) WebQuestlerin çeşitli şekillerde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını şöyle belirtmiştir: “WebQuestler öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde çalışmalarını destekler. İşbirlikli bir grupta öğrenciler rol aldıklarında, belli bir alanda veya konunun belli bir perspektifinde uzmanlaşmaları gerekir. Böylece takım arkadaşlarının onların gruba gerçek uzmanlık getirmelerine güvenmeleri, öğrenmeyi motive eder” (Akt. Kılıç, 2007, s.32). Halat (2008b) ayrıca WebQuest uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki öğretmen adaylarının motivasyonlarının WebQuest uygulamalarının yapılmadığı sınıflara göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar WebQuest temelli matematik uygulamalarının öğretmen adaylarının motivasyonunu artırdığını, stres düzeylerini Excel temelli eğitime göre düşürdüğünü gözlemlemiştir (Halat ve Peker, 2011; Peker ve Halat, 2009).

Halat (2007) yaptığı çalışmada, WebQuestin öğretmen adaylarının yeni bilgilere ulaşmada, geleneksel ders kitabı kullanımından farklı olarak bilgi edinme kaynakları ve yolları sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, WebQuestin öğrencilere verilen bilgi veya yönergeleri takip edebilme becerisini elde etmelerine yardımcı olduğunu, öğrendiği bilgileri farklı bir ortamda uygulama veya aktarma becerisi kazandırdığını

ve edindiği bilgiyi organize edebilme yeteneğini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, WebQuestin aktif olarak öğrencinin kendi kendine bilgi kazanımını sağladığını, teknoloji kullanım uyumluluğunu artırdığını, sanal bir ortamda deneyim kazanmasını sağladığını, grup çalışmasını desteklediğini, problem çözme becerisini geliştirmesine yardımcı olduğunu bulmuştur. Yine bir başka çalışmasında Halat (2008a), WebQuesttemelli matematik öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda WebQuestlerin öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yaptığı belirlenmiştir. Stathopoulou, Kotarinou ve Chaviaris (2010) çalışmalarında, Sakız adasındaki köy evlerinin görünülerinin geometrik şekillerle ilişkilendirmelerini sağlamak amacıyla bir WebQuest hazırlamışlardır. Araştırmacılar, bu WebQuest ile öğrencilerin matematik ve kültürün daima ilişkili olduğunu gösteren çeşitli durumların bir araya geldiği matematiksel düşünceleri görmelerine yardımcı olacağını vurgulamışlardır. Ayrıca, internetteki yapılandırılmış kaynakları kullanarak matematiksel ilişki kurmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Crawford ve Brown (2002) matematik eğitiminde WebQuestlerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda matematik dersinde gerçek hayat problemlerini ele alan, öğrenci merkezli, öğrencinin düşünme süreci üzerine vurgu yapan WebQuest uygulamalarının olumlu etkilerinin olduğu belirtilerek öğretim ortamlarında kullanılmasını önermişlerdir.

Kurtuluş ve Kılıç (2009), WebQuest destekli işbirlikli öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmada, WebQuest destekli işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını yükseltmede olumlu bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurtuluş ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada WebQuestler ile öğrencilerin bilgiye ulaşmanın alternatif bir yolu olan interneti keşfettikleri, birçok matematik konu anlatımları ve değişik soru tiplerinin bulunduğu web sayfalarını tanıdıkları, grup çalışması için iyi bir uygulama olduğu ve öğrencileri araştırmaya sevk ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca Abu-Elwan (2007), hizmet öncesi öğretmenlerin matematiksel problem kurma becerilerini geliştirmek için WebQuestlerin kullanıldığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre WebQuestlerin kullanıldığı deney grubunda problem kurma becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar WebQuest uygulamalarıyla öğrencilerin hem problem çözme hem de problem kurma becerilerinde anlamlı artışlar olduğunu göstermektedir (Abu-Elwan, 2007; Crawford ve Brown, 2002; Kurtuluş ve Kılıç, 2009).

Ülkemizde WebQuestlerin matematik eğitiminde kullanımı üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olup genelde öğretmen adaylarına odaklanılmıştır. WebQuestleri sınıf içi uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırma (Kurtuluş vd., 2006; Peker ve Halat, 2009) mevcuttur. Bu çalışmada WebQuest, uygulama öğretmeninin isteği doğrultusunda, ortaokul öğrencilerine matematik dersinde bir proje görevi olarak uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçları, WebQuesti tasarlayan ve öğrencilerine uygulayan matematik öğretmenin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

## Yöntem

### Desen

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. “Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 72). Bu çalışmada bir WebQuest etkinliğini sınıfta ilk defa uygulayan bir ortaokul matematik öğretmenin deneyimleri ve WebQuestlerin matematik derslerindeki uygulanabilirliği konusundaki düşünceleri incelenmiştir.

### Uygulama Okulu

Bu çalışma, Eskişehir il merkezine bağlı Seyitgazi ilçesinde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okul taşınmalı eğitim yapan tam gün öğretim veren yaklaşık 600 öğrencinin öğrenim gördüğü bir eğitim merkezidir. Okul 20 kişilik bir bilgisayar laboratuvarına sahip olmakla beraber teknik sebeplerden dolayı kullanılamamaktadır. Bu nedenle çalışma okul dışında internet kafeleri, ilçe halk eğitim merkezi bilgisayar laboratuvarı ve öğrencilerin evlerinde bulunan bilgisayarlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcılar

Bu çalışma bir WebQuest etkinliğini sınıfta ilk defa uygulayan 5 yıllık deneyime sahip bir ortaokul matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen, çalışmanın hemen öncesinde TÜBİTAK destekli WebQuestlerin tasarımı üzerine hazırlanan bir projede 4 hafta boyunca toplam 30 saat eğitim görmüştür. Uygulama öncesi yapılan bu eğitim kapsamında, öğretmen kendi gibi 5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerle çalışarak grup halinde ve bireysel olarak 2 adet WebQuest tasarlamıştır. WebQuestler, ortaokul matematik öğretim programı kazanımlarına uygun ve öğretmenin öğrencilerinin öğrenme durumlarını dikkate alarak hazırlanmıştır. WebQuest tasarımına yönelik öğretmenin gösterdiği ilgi ve çalışma isteği WebQuest uygulamasına yönelik yapılan bu çalışmada yer almasında etkili olmuştur. Ayrıca öğretmenin lisans eğitiminde WebQuest tasarımına yönelik seçmeli bir ders alması ve çalışmada yer almak için gönüllü olması öğretmenin seçiminde başlıca etken olmuştur. Öğretmen proje kapsamında kendisinin de içinde bulunduğu matematik öğretmenlerinin tasarladığı WebQuestlerden birini bu çalışma kapsamında uygulamıştır. Uygulamaya, öğretmenin görev yaptığı okulda 3 farklı şubeden seçtiği toplam 20 (10 erkek, 10 bayan) 8. sınıf öğrencisi katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler başlıca öğretmen görüşlerinden faydalanarak toplanmıştır. Bu görüşlerin yanında öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çalışma sonunda hazırlamış oldukları sunumlar gözlemlenmiştir.

Öğretmen görüşmeleri. Çalışma boyunca öğretmenle toplam üç görüşme (ön ve son

görüşmeler yarı-yapılandırılmış, ara görüşme yapılandırılmamış) gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başında öğretmenle uygulamayı nasıl yapmayı planladığı hakkında yarı-yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır (Örnek görüşme soruları için Ek 1'e bakınız). Bu yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmenin süreci nasıl planladığını belirlemek, projeye konu ettiği matematik konusunu neden seçtiğini anlamak ve uygulama sürecini nasıl değerlendireceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Uygulama esnasında araştırmacılar öğretmenle uygulamanın nasıl ilerlediği hakkında yapılandırılmamış görüşmeler yapmışlardır. Bu görüşmeler kapsamında uygulama sürecinin genel ilerleyişi ve eğer varsa yaşanan sıkıntılar hakkında öğretmenden bilgi alınması amaçlanmıştır. (Örnek sorular için Ek 2'ye bakınız). Uygulama sonunda öğretmenle projenin genel bir değerlendirmesini almak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme daha yapılmıştır. Bu görüşme kapsamında sürecin nasıl geliştiği, öğrencilerin genel performanslarını ve WebQuest uygulamasını bir proje ödevi olarak kullanıp kullanılmayacağı hakkındaki görüşleri alınmıştır (Örnek sorular için Ek 3'e bakınız).

Öğrenci gözlem ve görüşmeleri. Öğrenciler WebQuestlerin sunumları aşamasında gözlemlenmiş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Gözlemlerle, öğrencilerin WebQuestte belirtilen problem durumunu nasıl yorumladıkları anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerle ayrıca WebQuest sürecinin öğrenciler açısından değerlendirilmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Örnek sorular için Ek 4'e bakınız). Daha sonra bu görüşme sonuçları öğretmen görüşleriyle karşılaştırılarak öğretmen görüşlerinin tutarlılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem ve görüşmeler sonunda hazırlanan WebQuestler ve sunumları video ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### **WebQuest Uygulama Süreci**

WebQuest uygulama süreci öğretmenin planladığı üç bölümden oluşmuştur. Çalışma planındaki bölümler aşağıda verilmiştir:

1) *WebQuestin uygulama gruplarının oluşturulması:* Öğretmen, uygulama grubunu görev yaptığı okulda bulunan 8. sınıf şubelerinde öğrenim gören gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 20 öğrenciden oluşturmuştur. Öğretmen grupları oluştururken grup üyelerinden en az birinin bilgisayar ve internete ulaşabilme imkanının olması, grupların düzey farklılıklarına göre homojen olmasına ve grup üyelerinin birbiriyle uyumlu çalışabilecek kişilerden oluşmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Uygulamanın başında, öğretmen WebQuesti genel hatlarıyla (WebQuestlerin amaçları ve adımlarını) anlatıktan sonra bu dönem vereceği projenin etkileşimli bir powerpoint sunusu olarak WebQuest şeklinde verileceğini öğrencilerine söylemiştir.

2) *WebQuestin proje ödevi olarak öğrencilere verilmesi ve uygulama süreci:* Öğretmen WebQuest uygulama sürecinde, okulunun fiziki ortamının uygun olmaması (çalışan bilgisayar sayısının azlığı, internet bağlantısında yaşanan sorunlar) sebebiyle sınıf içi uygulama yerine WebQuesti "proje" şeklinde uygulayarak öğrencilerden okul dışı bilgisayarlardan yararlanmalarını istemiştir. Proje boyunca öğretmen öğrencileri gözlemleyeceğini ve hazırlayacakları Webquestin tamamlanmış adımlarını haftalık görüşmelerle takip edeceğini gerektiğinde öğrencilerin kendisine danışabileceklerini belirtmiştir. Bu uygulama dört haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirileceği öğrencilere belirtilmiştir. Çalışma gruplarına, proje olarak hazırlayacakları WebQuest öğretmen

tarafından tanıtılmıştır. Tanıtım, okulun kütüphanesinde internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere WebQueste ulaşacakları internet adresi verilerek projeyi internet bağlantısı olan bilgisayar ortamında yapmaları istenmiştir. Öğretmen, grupların kendi içerisinde belirledikleri sorumluluklar doğrultusunda verilerin toplanması, düzenlenmesi ve histograma dönüştürülmesinde beraberce çalışmalarını istemiştir.

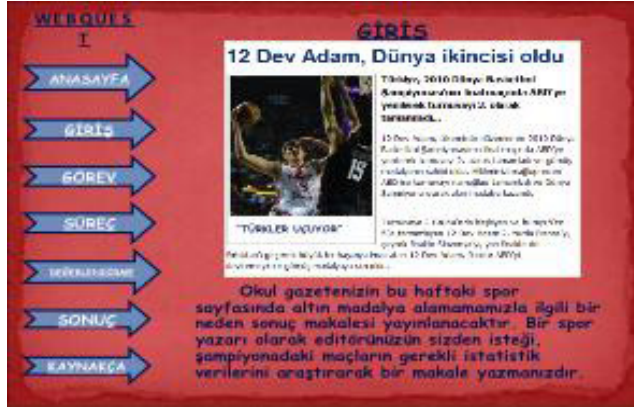
3) *Hazırlanan WebQuestlerin öğrenciler tarafından sunulması:* Webquest şeklinde verilen bir projenin ne ölçüde tamamlanıp tamamlanmadığını değerlendirilmesi amacıyla öğretmen öğrencilerden sonuçlarını bir powerpoint şeklinde hazırlamalarını istemiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada, uygulamayı yapan öğretmenin uygulama hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamasında öğretmenin tasarladığı aşağıda örnek olması amacıyla üç sayfasının verildiği Türkler uçuyor adlı WebQuest kullanılmıştır (Şekil 1, 2, 3).



Şekil 1. WebQuestin ana sayfası



Şekil 2. WebQuestin giriş sayfası



Şekil 3. WebQuestin Görev sayfası

Şekil 2 ve Şekil 3'te verilen sayfalarda görüldüğü gibi öğrencilerin görevi, 2010 Dünya Basketbol Şampiyonası'nda Türkiye'nin neden ikinci olduğunu verilen web kaynakları kullanılarak verileri toplayıp ve matematik öğretim programında 8. sınıf kazanımı olan istatistiksel temsil biçimlerinden histogramla temsil ederek ortaya çıkartmak ve bununla ilgili olarak bir spor yazarı rolünde oluşturduğu histogramları yorumlayan bir makale yazmaktır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Bu çalışmada verilerin çözülmesi ve yorumlanması içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmalarında yapılan içerik analizinde yaşantıları ve anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiş olup “verinin kavramlaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 75). Bu çalışma kapsamında sonuçlar betimsel bir anlatım ile ifade edilip öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

Verilerin analizinde ve sonuçların ifade edilmesinde, birey temelli bir yaklaşım (Yıldırım ve Şimşek, 2005) benimsenmiştir. Bu bağlamda meslek hayatında ilk defa WebQuest etkinliğini uygulayan bir öğretmenin yaşadıkları öğretmenin görüşleri alınarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar nitel araştırmanın doğası gereği genellenebilir olmamakla beraber öğretmenin bu çalışma kapsamında elde ettiği deneyimleri anlamamıza yardımcı olacağından alan yazına katkısı açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerinin detaylı bir biçimde okunup, sınıflandırılarak değerlendirilmesi sonucunda, WebQuest uygulamasının öğrencilerin motivasyonuna katkısı, WebQuestin öğrencilerin özgüvenine katkısı ve WebQuest etkinliğinin matematik derslerinde uygulanabilirliğine yönelik üç ana tema belirlenmiştir. Bu temalara göre yorumlanan verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde veri analizi sonucunda elde edilen temaların detayları incelenmiştir. Bulgular aşağıdaki tema başlıkları altında ele alınmış ve öğretmenin kendi ifadeleri ile desteklenmiştir:

#### **1.WebQuest Uygulamasının Motivasyona Katkısı**

Yapılan görüşmelerde öğretmen, ortaokul matematik öğretim programında yer alan performans görevleri ve proje konularının belirlenmesinde bir çok öğretmen gibi kendisinin de sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bu uygulama kapsamında WebQuestleri tanıdığını, bir çok konunun WebQuestler ile projeye dönüştürülebileceğini ve bu durumun öğrenme öğretme sürecine olumlu katkı sağlayabileceğini söylemiştir. Özellikle, ders saatlerinin kısıtlı olması sebebiyle WebQuestlerin ders saatleri dışındaki süreler içerisinde öğrencilerin konuları daha geniş bir zaman diliminde inceleme fırsatları bulduklarını ifade etmiş ve matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. WebQuestlerin bu amaçlı kullanımının kendi kişisel motivasyonunu artırdığını ve öğrencilere daha çok yardımcı olduğu hissini yaşadığını ifade etmiştir.

Öğretmen WebQuest uygulamasında konunun günlük hayattan seçilerek bir senaryo olarak sunulmasının öğrencilerin motivasyonunu artıran etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin birçok matematiksel kavramları öğrenirken bu kavramların günlük hayatla ilişkisini sorguladıklarını belirten öğretmen, bu bağlamda WebQuest uygulamasının histogram gibi bir matematiksel kavramın daha anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmen aşağıdaki görüşünü paylaşmıştır:

Öğrenciler her öğrendiği konuda benim ne işime yarayacak sorusunu soruyorlar. Histogram konusunu ilk defa duyduklarında adı bile türkütücü geliyordu. Günlük hayatta histogramın kullanıldığını görmeleri çok önemli onlar için.

Öğretmen ayrıca motivasyon artırıcı etkenlerden biri olarak da WebQuestin kullanım kolaylığını ifade etmiştir. Özellikle proje görevinin anlaşılabilir bir dille verilmesi, süreçte görevin ayrıntılı olarak açıklanması, görevin gerçekleştirilmesi için gereken kaynakların web adreslerinin verilmesi, öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini bilmeleri ve projenin web tabanlı olarak öğrencilerle paylaşılması WebQuestin uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. WebQuestin formatından kaynaklanan bu kullanım kolaylığı öğrencilerin motivasyonunu sürekli kılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretmenin yukarıda belirtilen görüşlerini destekleyici bulgularla da karşılaşılmıştır. Örneğin, öğrenciler yapılan WebQuest uygulamasının senaryosunun kendilerini bir gazeteci gibi hissetmelerini sağladığını vurgulamışlardır. Bu çerçevede öğrenciler Türk ve Amerika Birleşik Devletleri basketbol milli basketbol takımlarının oyuncu bilgilerini ve dünya kupası final maçından önceki maç sonuçlarını araştırarak kendilerinden beklenen bir makale yazımı için ön bilgiler toplamışlardır. Öğrenciler bu sürecin kendilerinin basketbola karşı merak ve ilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca WebQuest kapsamında kendilerine verilen bir spor makalesi yazma görevinin yerine getirebilmek için mevcut gazetelerin sporla ilgili makalelerini okuduklarını ve Türkçe öğretmenleri ile makale yazımı hakkında bir çok kez görüşme yaptıklarını belirterek bu sürecin kendilerini heyecanlandığını ve önemli hissetmelerini sağladığını vurgulamışlardır.

Öğrenciler ayrıca bilgisayarda paylaşılan WebQuestin sürecindeki adımların tamamlanmasında ilgili kaynaklara web üzerinden kolayca ulaşılmasının işlerini hızlandırdığını ve motivasyonlarını kırmalarını önlediğini belirtmişlerdir. WebQuest sürecinin grup çalışmasını gerektirmesi ve grup içerisinde projenin tamamlanması çerçevesinde yapılan görev dağılımlarının kendilerini grup bilincini geliştirdiğini ve beraberce çalışmanın kendilerinin motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. WebQuestin ayrıca diğer gruplarla rekabet ortamı oluşturmasını sağladığını ve takım olarak projenin başarıyla tamamlanmasında itici bir güç olduğunu belirtmişlerdir.

## **2.WebQuestin Öğrencilerin Özgüvenine Katkısı**

Öğretmen ayrıca motivasyonun yanı sıra WebQuest uygulamasının bazı öğrencilerin matematiğe karşı özgüvenlerini arttırdığını ifade etmiştir. Özellikle öğretmenin başarı durumu düşük olan öğrencilerin uygulama sırasında yapılan etkinliklerin histograma yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen uygulama sonunda öğrencilerin histogramın o kadar da korkulacak bir şey olmadığını ifade ettiklerini söylemiştir. Ayrıca öğretmen sınıf içi yaptığı deneme sınavlarında histogramı içeren sorularda öğrencilerin başarısının arttığını uygulama sonunda gözlemlediğini aşağıdaki görüşleriyle ifade etmiştir.

Katılan gönüllü öğrenciler farklı düzeylerdeydi. Başarısı düşük olan öğrencilerden biri “matematik zekilerin işi” gibi peşin hüküm içindeyken uygulamaya katıldıktan sonra matematik başarısı arttı. Uygulamaya katılan öğrencilerin yarısının karne notu 2 idi. Uygulamaya katılma nedenleri de notlarını arttırmaktı. Uygulamaya katılmayanlar histogram



konusunu unutkan ve daha sonra bu konunun sorularında hatalar yaparken uygulamaya katılan düşük başarılı öğrencilerde bile başarı arttı.

Öğretmen, bu uygulamanın özellikle matematik başarısı düşük olan öğrencilerin de dahil olmak üzere, öğrencilerin özgüvenini artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrenciler yapılan bu etkinlikle histogramın günlük hayatta ne için kullanılabileceğini gördüklerini, bu kavramla ilk karşılaştıkları zamanın aksine histogramın artık korkulacak bir matematik konusu olmadığını belirtmişlerdir. Histogram ile ilgili soruları daha rahatça çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerle yapılan görüşmeler histogramın önceleri öğrencilerin zihinlerinde anlamlandırmakta zorlandıkları soyut bir matematiksel kavram olduğunu göstermişken bu çalışma sonunda öğrencilerin histogramı günlük hayatla ilişkilendirerek ve bizzat kullanarak kavramı daha anlamlı bir biçimde öğrendikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kavramları ilişkilendirilerek öğretildiğinde onlara yönelik daha olumlu bir tutum takındıkları ve dolayısıyla özgüvenlerinin arttığını göstermektedir.

Ayrıca öğretmen proje kapsamında, matematik başarısı düşük ve derse katılımı az olan öğrencilerin dahi daha fazla sorumluluk almak istediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde bu öğrencilerin velilerinin de çocuklarının bu uygulama kapsamında gece geç saatlere kadar kendiliklerinden çalıştıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu sürecin çocukların özgüvenlerinde olumlu yönde etkileri olduğu bizzat proje sunumları kapsamında gösterdikleri hal ve davranışlarıyla gözlemlenmiştir. Proje sonunda öğrenci sunumları sırasında yapılan gözlemlerde, öğrencilerin matematik dersindeki bir WebQuesti başarıyla tamamlamış olmalarının verdiği güvenle hepsinin büyük bir istek içinde sunumlarını kendilerinden emin bir biçimde artık bir çok veriyi histogramla gösterebileceklerini veya verilen histogramları yorumlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda ayrıca bu etkinliğin 8. sınıf histogramla ilgili kazanımlara katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

### **3.WebQuestlerin Uygulanabilirliği**

Öğretmen Webquest uygulamasını Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programıyla olan uyumluluğunu; alan eğitimine katkısı, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü, WebQuestlerin ulaşılabilirliği, ölçme-değerlendirmeye uygunluğu açısından değerlendiren uygulamaların hakkında görüşlerini belirtmiştir.

#### **a)Alan eğitimine katkısı**

Öğretmen histogram konusunun 8. sınıf öğrencilerince yeterli düzeyde anlaşmadığını düşünerek bu konuda bir WebQuest uygulamasının öğrencilerin başarısına olumlu katkıda bulunacağını düşünmüştür. Öğretmen WebQuestlerin matematiksel kavramların anlamlı bir biçimde öğrenilmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Uygulama öncesinde histogramla ilgili yapılan etkinliklerin programda bu konuya ayrılan ders saatlerinin kısıtlılığı sebebiyle konunun detaylı olarak işlenmediğine vurgu yapmıştır. “8. sınıf Matematik Öğretim Programına göre öğrencilerin histogram oluşturup, yorumlayabilmesi gerekmektedir. Ders kitabında ise bu kazanım için iki ders saati öneriliyor. İki ders saati histogram konusu için yeterli değil.” ifadesini kullanan öğretmen

ayrıca ders kitabında histogramların oluşturulmasına önem verilirken yorumlama konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu bağlamda WebQuestlerin öğrencilerin bilgiyi toplayıp düzenlemesi, analiz etmesi ve yorumlamaya teşvik etmesi açısından öğrenmeye olumlu katkı sağlayan önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen, WebQuestlerin histogram kavramının öğrencilerin zihinlerinde daha uzun süreli kalmasına yardımcı olacağına inandığını belirtmiştir.

#### b) Öğretmenin rolü

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen programa paralel olarak WebQuest uygulaması boyunca sürece doğrudan müdahale etmediğini belirtmiş, öğrencilerin bir araya gelerek çalışmalarını sağladığını, geri bildirim istediklerinde yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Matematik dersi öğretim programına göre de, öğretmenin görevlerinden biri olarak öğretim ortamının planlanması ve uygun öğretim yönteminin seçilmesi belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen WebQuesti tasarlayarak öğretim ortamını planlamış ve proje uygulaması yaparak öğretim yöntemini belirlemiştir. Bunun yanında programda belirtilen öğretmenin rehber rolü WebQuest uygulaması sırasında aktif bir biçimde yerine getirilmiştir.

#### c) Öğrencinin rolü

Öğretmen WebQuestlerin öğrenci merkezli bir ortam sağladığını ve bu ortam içinde öğrencilerin, gruplar halinde çalışarak problemi anlamaları, ilgili verileri toplamaları, analiz etmeleri ve yorumlamalarında aktif bir biçimde rol aldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler Şekil 3'te verilen WebQuestin görev sayfasında belirtilen sorumlulukları paylaşarak projeyi tamamladıklarını ifade etmiştir. Öğretmen, WebQuest uygulamasının bu açıdan öğrencilerin daha etkin bir biçimde katılımını sağladığını ve bireysel öğrenmeleri için sorumluluk yüklediğini söylemiştir.

#### d) WebQuestlerin ulaşılabilirliği

Öğretmen WebQuestlerin internet üzerinden ulaşılabilir olmasının bu etkinliklerin uygulanabilirliğini kolaylaştıran bir etken olduğunu aşağıdaki düşünceleriyle ifade etmiştir.

Projenin WebQuest olarak internette ulaşılabilir olması öğrenciler için önemini artırdı. Ben ellerine sadece bir dosya olarak versaydım bu kadar çok etkili olmayacaktı. Ben internet adresini verdim. İnternet adresinden gösterdim. Projenin internette ulaşılması, öğretmenlerinin hazırladığı bir WebQuest olması onlar için farklı geldi. Öğrencilerin internette girip projeyi bulmasından dolayı ailelerine "bizim yaptığımız aslında büyük bir şey ve internete konu" diyerek projenin farklılığını paylaştılar.

Ayrıca, öğretmen WebQuestte verilen web kaynaklarını kullanarak öğrencilerin bilgiye ulaşip analiz ve sentez yaparak çözümü yapmalarına yardımcı olduğunu söylemiştir.

#### e) Webquestlerin proje ve performans değerlendirmesine uygunluğu

Öğretmen WebQuestin öğretim programının ölçme-değerlendirme araçlarından proje

ve performans görevlerine uygunluğunu dile getirerek WebQuestlerin, belirlenen bir alanda ve konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmalarına ve öğrencilerin grup halinde çalışmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen, proje olarak uygulanan WebQuestin sonuçlarından memnun olduğunu ve önümüzdeki yıllarda da uygulayacağını aşağıdaki görüşleriyle belirtmiştir.

Dönemde bir tane proje vermemiz zorunlu. Ben her dönem bir tane veriyorum. Bu dönem de projeyi WebQuest olarak verdim. Konu öğretiminden sonra proje olarak verilmesi konuyu pekiştirmelerini sağladı. Önümüzdeki yıllarda da 6. ve 7. sınıflara uygulamayı düşünüyorum.

Öğretmen ayrıca kısa süreli WebQuestin her ünite sonunda performans görevi olarak da uygulanabileceğini ve öğretmenlerin WebQuestleri konu anlatımlarının ardından konuları pekiştirmek amaçlı kısa süreli performans görevleri şeklinde kullanabileceklerini şöyle ifade etmiştir.

Konuyu pekiştirmek amaçlı öğrencilere bir önbilgi verildikten sonra öğrencinin öğrendiği bilgiyi kullanmasını sağlıyor ve bir pekiştirici oluyor. Bu proje bu açıdan faydalı oldu.

Ayrıca kısa süreli WebQuestler sınıf içinde performans görevi olarak uygulanabilir. Ayrıca internet destekli proje olarak uzun süreli WebQuestler kullanılabilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Matematik öğretimine yönelik hazırlanmış bir WebQuest etkinliğini sınıfında ilk defa uygulayan bir ortaokul öğretmenin WebQuestin uygulama sürecine ve öğrencileri üzerinde bıraktığı etkisine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma matematik dersi öğretim programının amaçlarına uygunluğu açısından önemlidir. Matematik dersi öğretim programı genel olarak öğrenci merkezli ve geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğretmenin rehberliğini ön plana çıkaran öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eden yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2006). Çalışmanın bulguları bu anlamda WebQuestlerin öğrenciyi merkeze alan teknolojinin kullanılmasına olanak sağlayan uygun bir öğretim ortamı hazırlanmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu süreç içerisinde sürekli iletişim halinde işbirlikli olarak çalışıp sürecin sonunda çözümlerini değerlendirmişler, sonuçlarını sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Bu bağlamda WebQuest'in, öğrencilerin bilgiyi toplama ve düzenleme becerilerini kazanmalarına, teknolojiyi kullanmalarına, grup çalışması yapmalarına olanak sağladığını söylemek mümkündür. Çalışmanın bu bulguları WebQuest'in sağladığı bu imkanlar Halat (2007) ve March'ın (1998) çalışmalarında da ifade edilmiştir. Matematik dersi öğretim programı kapsamında öğretmenin rolü öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda ve programdaki kazanımları dikkate alarak teknolojinin kullanıldığı öğretim ortamını tasarlamak ve iyi bir rehberlik yapmak olarak açıklanmıştır (MEB, 2006). Bu bağlamda matematik öğretmeni histogram konusunda öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak WebQuesti bir proje olarak tasarlamış ve öğrencilerine uygulamıştır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin projedeki görevlerini açıkça ifade ettikten sonra projeyi gerçekleştirmelerine müdahale etmeden sonuca ulaşmalarında rehberlik etmiştir. Yine öğretmen matematik dersi öğretim programı kapsamında öğrencilerinin performanslarını değerlendirirken problem çözme sürecini de dikkate almıştır.

Çalışma bir bütün halinde ele alındığında WebQuestin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu Halat'ın (2008b) bulguları ile paralellik arz etmektedir. Öğretmenin gözlemlerinden, problemin günlük hayatla ilgili bir durumu temsil etmesi, WebQuestin kullanımın kolay olması ve öğretmenleri tarafından hazırlanmış olması öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Ayrıca işbirlikli çalışmanın motivasyonu arttırdığı bu çalışmada gözlemlendiği gibi diğer kimi çalışmalarda da vurgulanmıştır (March, 1998). WebQuestin motivasyonun yanı sıra öğrencilerin özgüvenlerini de artırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, WebQuestlerin matematiksel kavramların günlük hayatla ilişkilendirilerek anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağı elde edilen bulgular arasındadır.

Çalışma bulgularına göre öğretmen, kısa süreli WebQuestlerin performans görevi ve uzun süreli WebQuestlerin internet destekli proje olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, matematik öğretmenleri ünite sonlarında öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla sınıf içerisinde tek veya birkaç kazanımı içeren kısa süreli WebQuestleri performans görevi olarak kullanabilirler. Daha çok kazanımlı uzun süreli WebQuestleri, proje ödevi olarak verilebilirler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenme zorluğu çektikleri konularda internet destekli projeler tasarlayarak WebQuest olarak öğrencilerine uygulayabilirler. Bu çalışma kapsamında öğretmen histogram konusunu özellikle seçerek öğrencilerinin ilgisini çekebileceğini düşündüğü dünya basketbol şampiyonası kapsamında bir WebQuest hazırlamıştır. Hazırlanan WebQuest öğrencilerin histogram konusunda bilgilerini ve motivasyonlarını arttırmıştır. Bu bağlamda WebQuest tasarımlarında matematik öğretim programlarındaki kazanımları içeren günlük hayatla ilişkilendirilmiş, öğrenci düzeyine uygun, öğrenci ilgisini çekecek senaryolar seçilmesine dikkat edilmelidir.

WebQuest uygulaması sırasında, öğretmenin problem çözme sürecini yakından izlemesi ve gerektiğinde geri dönütleri vermesi önemlidir. Ayrıca WebQuest etkinliklerinin sonuçları sınıf içerisinde tartışılarak, öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler kendi fikirlerinin test etme olanağı bularak varsa eksik yönlerini giderme yoksa mevcut fikirlerini geliştirme imkanı bulabileceklerdir.

Bu çalışma 110B093 nolu TÜBİTAK projesi tarafından desteklenmiştir.

### Kaynakça

- Abowitz, D. A., & Knox, D. (2003). Life goals among Greek college students. *College Student Journal*, 37, 96-100.
- Abu-Elwan, R. (2007). The use of WebQuest to enhance the mathematical problem-posing skills of preservice teachers. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14(1), 31-39.
- Crawford, C., & Brown, E. (2002). *Focus upon higher order thinking skills: WebQuests and the learner-centered mathematical learning environment*. Retrieved 09 March, 2009, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED474086.pdf>.
- Dodge, B. J. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Retrieved 02 April, 2009, from [http://Webquest.sdsu.edu/about\\_Webquests.html](http://Webquest.sdsu.edu/about_Webquests.html).
- Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*. Retrieved 15 August, 2013, from [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)
- Dodge, B. J. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*. Retrieved 10 April, 2009, from [http://www.Webquest.futuro.usp.br/artigos/textos\\_outros-bernie1.html](http://www.Webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html).
- Dodge, B. J. (2002). *The WebQuest design process*. Retrieved 10 April, 2009, from <http://Webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html>.
- Garry, G. (2001). Project-based learning just became easy: an introduction to WebQuest. *Learning Technology*. Retrieved 10 December, 2009, from [http://grouper.ieee.org/groups/lttf/learn\\_tech/issues/july2001/index.html#2](http://grouper.ieee.org/groups/lttf/learn_tech/issues/july2001/index.html#2).
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Article 4. Retrieved 01 December 2013, from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3\\_1/pdf/groenewald.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf)
- Halat, E., & Jakubowski, E. (2001). *Teaching geometry using WebQuest*. Retrieved 06 December, 2010, from [http://www.ict.org/T01\\_Library/T01\\_227.PDF](http://www.ict.org/T01_Library/T01_227.PDF)
- Halat, E. (2005, Eylül). WebQuest'in öğretim amaçlı kullanımı. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Halat, E. (2007). Matematik öğretiminde WebQuest'in kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 264-283.
- Halat, E. (2008a). WebQuest-temelli matematik öğretiminin sınıf öğretmenleri adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 115-130.
- Halat, E. (2008b). The effects of designing WebQuests on the motivation of pre-service elementary school teachers. *International J. Mathematics Education Science and Technology*, 39, 793-802.
- Halat, E., & Peker, M. (2011). The impacts of mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheets activities on the motivations of pre-service elementary school teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 259-267.
- Kelly, R. (2000). Working with WebQuests. *Teaching Exceptional Children*, 32(6), 4-13.

- Kılıç, R. (2007). *WebQuest destekli işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki tutum ve erişime etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurtuluş, A., Tepe, A., Yılmaz, S., Okur, G., & Karakoç, Ö. (2006). İlköğretim matematik sınıflarında “WebQuest” uygulamaları.” *Paper presented at the 6th International Educational Technology Conference*, Famagusta, North Cyprus.
- Kurtuluş, A., & Kılıç, R. (2009). The effects of WebQuest assisted cooperative learning method on the achievement towards. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 62-70.
- March, T. (1998). *Why WebQuests? An introduction*. Retrieved 06 March, 2010, from [http://tommarch.com/writings/intro\\_wq.php](http://tommarch.com/writings/intro_wq.php).
- MEB (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu İlköğretim Matematik Dersi 6-8. sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2007). *MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Proje ve Performans Göreviyle İlgili Hususlar*. 15 Aralık 2012 tarihinde [http://www.mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/.../24110434\\_kysonhali.doc](http://www.mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.../24110434_kysonhali.doc) . adresinden erişilmiştir.
- Moursund, D., & Bielefeldt, T. (1999). *Will new teachers be prepared to teach in a digital age: A national survey on informational technology in teacher education*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation. (Eric Documentation Reproduction Service No. ED428072)
- Peker, M., & Halat, E. (2009). Teaching anxiety and the mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities. *Journal of Applied Science*, 9(7), 1301-1308.
- Sabancı, B. (2005). İlköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Stathopoulou, Ch., Kotarinou, P., & Chaviaris, P. (2010). Ethnomathematical ideas, drama education techniques and WebQuest: An innovative approach in Geometry’s teaching in upper high school education. *Paper presented at 27th Conference of Hellenic Mathematical Society*, Chalkida.
- Yenilmez, K., & Sarier, Y. (2007). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin düşünceleri, *Paper presented at 1st International Symposium on Computer and Instructional Technologies*, Çanakkale.
- Zencirci, İ., & Asker, E. (2009). Ağ araştırması (WebQuest) tasarlayıcılarının bu etkinliklerin hazırlanması sürecine ve Türkiye’de uygulanabilirliklerine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 124-148.

### **Yazarlar**

Dr. Aytaç KURTULUŞ, ilköğretim matematik eğitimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında teknoloji destekli matematik ve geometri öğretimi yer almaktadır.

Dr. Tuba ADA, matematik eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında geometri öğretimi, öğretmen yetiştirme, teknoloji destekli geometri öğretimi yer almaktadır.

Dr. H. Bahadır YANIK, ilköğretim matematik eğitimi alanında çalışmaktadır. İlgi alanları arasında teknolojinin matematik eğitiminde kullanımı ve öğretmen yetiştirme yer almaktadır.

### *İletişim*

Doç. Dr. Aytaç KURTULUŞ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Meşelik Kampüsü, 26480 Eskişehir, e-posta: [aytackurtulus@gmail.com](mailto:aytackurtulus@gmail.com), [agunyadi@ogu.edu.tr](mailto:agunyadi@ogu.edu.tr)

Yard. Doç. Dr. Tuba ADA, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: [tyuzugul@anadolu.edu.tr](mailto:tyuzugul@anadolu.edu.tr)

Doç. Dr. Hüseyin Bahadır YANIK, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yunussemre Kampüsü, Tepebaşı, 26470, Eskişehir, Türkiye, e-posta: [hbyanik@anadolu.edu.tr](mailto:hbyanik@anadolu.edu.tr)

## **Ekler**

### ***EK 1: Örnek ön görüşme soruları***

WebQuest'i nasıl uygulamayı planlıyorsunuz?

Neden histogramı seçtiniz?

Uygulama öğrencilerini nasıl belirlediniz?

Uygulama hangi adımlardan oluşmaktadır?

Süreç sonunda değerlendirmeyi nasıl yapmayı planlıyorsunuz?

### ***EK 2: Örnek görüşme sorusu***

Uygulama sizce nasıl ilerlemektedir?

### ***EK 3: Örnek son görüşme soruları***

Sizce proje nasıl geçti?

Sizce WebQuestin proje şeklinde uygulaması başarılı oldu mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Öğrencilerden ne tür dönütler aldınız?

### ***EK 4: Örnek son görüşme soruları***

Sizce proje nasıl geçti? Süreç içerisinde neler yaptınız?

Projenin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri neler oldu?

Bu projenin histogram konusunu öğrenmenize faydası oldu mu?



### Summary

**Purpose and Significance.** The purpose of this study was twofold. First, to describe views of middle school mathematics teacher who, for the first time, implemented WebQuest in her classroom. Second, to get the teacher's opinions about the effectiveness of WebQuest on students. A WebQuests is an "inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet" (Dodge, 1997, p. 1). Through using WebQuests students can explore mathematical ideas and develop meaningful learning. There are limited number of studies available in Turkey regarding the use of WebQuests in mathematics education. Many of these studies focused on prospective teachers. This study is one of the initial studies which focuses on whether or not WebQuests can be used for project or performance assignments in mathematics classrooms.

**Methodology.** This qualitative study was designed as a phenomenological study. The purpose of the phenomenological approach is to describe. "The aim of the researcher is to describe as accurately as possible the phenomenon, refraining from any pre-given framework, but remaining true to the facts" (Groenewald, 2004, p.1). The study was conducted with 20 eight graders in a public middle school in Seyitgazi, Eskişehir. The teacher had five-year experience and participated in a four-week project about WebQuests supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey before the study. The teacher had also taken an undergraduate course regarding WebQuests and voluntarily participated in this study. The data was gathered through teacher interviews and student observations. The researchers conducted three interviews (in the beginning, during and at the end of the study) with the teacher throughout the study. The purpose of these interviews was to understand the teacher's whole implementation process and get her reactions about the effects of implementing WebQuest on students' motivation and self-confidence. The student interviews served for researchers to support or reject the findings of the teacher interviews. Students were also observed during their final presentations. The purpose of the observations was to understand how students solved and interpreted the tasks given in the WebQuest. All interviews and observations were audio-taped and later transcribed for data analysis purposes.

**Results.** The findings of the study showed that WebQuest increased student motivation. Teacher interviews indicated that the real-life connections given in WebQuests directed students' attention on the Histogram which is generally considered as a difficult topic for students to understand. The teacher stated that she observed students working on Histograms through WebQuest without any difficulty. The teacher also added that since the WebQuests were easy to use, students quickly understood the tasks given in WebQuests. The findings of the study further showed that WebQuest increased students' self-confidence. Specifically, the teacher stated that some of her low-achieving students' performances related to Histogram tasks increased after they attended this project. The teacher also mentioned that these students began to participate more in classroom discussions and shared their ideas with their classmates. The results of the study suggested that WebQuests could be used as project and performance tasks and support middle school mathematics curriculum.

**Discussion and Conclusion.** The overall findings suggested that WebQuests support

reformed middle school mathematics curriculum in Turkey. Specifically, through using WebQuests teachers can facilitate classroom discussions and student learning. Abstract mathematical topics can be presented through WebQuests in which real-life connections are well established. The results of the study further suggested that WebQuests have potential to increase students' motivation and self-confidence. Teachers can use WebQuest to test whether or not students attended the mathematical objectives of the course they teach.