



e-international

journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on Ecological Literacy
Ekolojik Okuryazarlığa Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri
Fatuma Betül Demir

Okulların Akademik İyimserliği İle Müdürlerin Yönetim Tarzı Arasındaki İlişki
The Relationship between Academic Optimism of Schools and Management Style of Principals
Ali İvgin-Hasan Demirtaş

Trends in Research on the Use of Digital Games in Education
Eğitimde Dijital Oyun Kullanımına Yönelik Araştırma Eğilimleri
Erkan Yeşiltaş-Saliha Cehver

İlköğretim Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Müdür ve Müfettişlerce Yapılmasının Değerlendirmesi
Evaluation of Lesson Inspection by the Principal and Inspector According To the Opinions of Primary Education Principals and Teachers
Ahmet Şakir Yazıcı

İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği; Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study
Hüseyin Fatih Küçükbiş- Ersin Eskiler

Evaluation of The Instructor-Student Interaction in Online Classes: Instructors' Perspective
Online Derslerde Eğitimci-Öğrenci Etkileşiminin Değerlendirilmesi: Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısı
Mehmet Saraç-Mehmet Doğan

MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisi Üzerine Bir İnceleme; Hikâye Edici Kitapların Türleri, Temaları, Kök Değerleri ve Çatışma Türleri
An Analysis on the Children's Book Series of Ministry of National Education Culture Publications;
Literary Genres, Themes, Root Values, Types of Conflict of Narrative Books
Burak Delican

Examination of the Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust Levels
Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Semih Çayak

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi
An Assessment of the Thinking Styles and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers
Elif Akşan Kılıçaslan- Tuba Aydoğdu İskenderoğlu

Dergi Hakkında/About the Journal

Baş Editor/Editor in Chief

Erdal Toprakçı

Sayı Editörü/Issue Editor

Prof.Dr.Ahmet Üstün

Dil Editörleri/Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağiroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)

Esen Altunay (Ege Üniversitesi)

Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)

Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi)

Nedim Özdemir (Ege Üniversitesi)

Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi)

Editör ve Hakem Kurulu/Editor and Reviewer Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)

Ayşegül Ulutaş Keskinlik (İnönü Üniversitesi)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)

Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia)

E Wayne Ross (University of British Columbia)

Fouad Bendifallah (Université de Montréal)

Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)

İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Lucia Marie Flevaros (Ohio State University)

L. DiAnne Borders (University of North Carolina)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)

Naresh Agarwal (Simmons University)

Necdet Konan (İnönü University)

Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)

Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Simin Ghavifekr (University of Malaya)

Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)

Thomas E. Hodges (University of South Carolina)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)

Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)

Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)

Wally Barnes (Sam Houston State University)

Yassir Semmar (Qatar University)

Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*

*Hakem ismine tıkladığınızda hakkında daha geniş bilgiye ulaşabilirsiniz. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Ayfer TANIŞ Çağlar ÇAĞLAR Derya YILDIZ	Ebru YILMAZ İNCE Elif ÖZATA YÜCEL Erol KOÇOĞLU Etem YEŞİLYURT	Gökçe KILIÇOĞLU Faruk LEVENT İmam Bakır ARABACI	Püren AKÇAY Sevim SEVGİ Talip ÖZTÜRK Yılmaz TONBUL
--	--	---	---

The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz

Ali SABANCI LÖSEV-Lösemili Çocuklar Vakfı/LÖSEV-Foundation for Children with Leukemia Bayram BAŞ LÖSEV-Lösemili Çocuklar Vakfı/LÖSEV-Foundation for Children with Leukemia	Erdal TOPRAKCI Darüşşafaka Cemiyeti/Darüşşafaka Society Gül KALELİ YILMAZ LÖSEV-Lösemili Çocuklar Vakfı/LÖSEV-Foundation for Children with Leukemia Tuncay ÖĞRETMEN LÖSEV-Lösemili Çocuklar Vakfı/LÖSEV-Foundation for Children with Leukemia
---	--

e-uead iki ayda bir yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

	Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List https://www.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm
	GOOGLE SCHOLAR https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
	EBSCO Education Source https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
	The Belt and Road https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
	SOBIAD https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128
	OALIB https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc
	ScienceGate https://www.sciencegate.app/source/297205
	TEI http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265
	COSMOS http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html
	CITEFACTOR https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/
	SCILIT https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29
	AJINDEX http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107
	WORLDCAT https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638
	GIF http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/
	CROSSREF https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes
	J-Gate https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf

The Issue Editorial

Dear readers and researchers of the E-International Journal of Educational Research (E-IJER), we are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJER Editorial Board, our referees, and our authors. There are nine research articles in this issue of our journal.

The result of the first study titled "Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on Ecological Literacy" prepared by **Demir** is as follows: It has been seen that the definitions of ecology and ecological literacy made by the teachers are similar to the aims of ecological literacy in the literature and the characteristics of the ecologically literate individual. As a result of the study titled "The Relationship between Academic Optimism of Schools and Management Style of Principals" in the second article of this issue, **İvgin & Demirtaş** stated that teachers' views on academic optimism and perceived principal management style differed significantly according to the variables of gender, branch, school level, and the number of teachers in the school. As a result of the third study titled "Trends in Research on the Use of Digital Games in Education" prepared by **Yeşiltaş & Cehver**, it was found that most of the studies were articles and published in 2017 and 2018, English and Portuguese were the most published languages, most of the authors were affiliated with or supported by the National Taiwan University of Science and Technology among all the institutions and Anadolu University among the Turkish universities, Taiwan and the USA were the countries with the most publications, the number of citations increased after 2008, and the most common keywords used in the studies were digital game-based learning, game-based learning, and digital games. The result of the fourth study, titled "Evaluation of Lesson Inspection by the Principal and Inspector According To the Opinions of Primary Education Principals and Teachers" prepared by **Yazıcı**, is seen that It has been the course inspection (supervision) of school principals and inspectors has positive and negative features in itself. As a result of the fifth study titled "Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study" prepared by **Küçükbiş & Eskiler**, it was found that the Turkish form of the scale is a valid and reliable measurement tool for both groups. The result of the sixth study titled "Evaluation of The Instructor-Student Interaction in Online Classes: Instructors' Perspective" prepared by **Saraç & Doğan** is as follows: insights into the interaction issues in online classes; the instructors had negative perceptions of the interaction in online courses due to the challenges they faced. As a result of the seventh study titled "An Analysis on the Children's Book Series of Ministry of National Education Culture Publications; Literary Genres, Themes, Root Values, Types of Conflict of Narrative Books" prepared by **Delican**; it was determined that the books mostly included stories and comics in terms of genres; It has been determined that fables, tales, legends, novels, plays, cartoons and humorous anecdotes are rarely included. The result of the eighth study titled "Examination of the Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust Levels" prepared by **Çayak** found that there was a moderately positive and statistically significant relationship between ethical leadership and organizational trust. The last article of this issue is the research titled "An Assessment of the Thinking Styles and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers" prepared by **Kılıçaslan & İskenderoğlu**. In result of the study, it has been concluded that while the "functions" dimension stands out the most in the "Thinking Styles" scale, the "transforming mathematics into life skills" dimension in the "Mathematics Self-Efficacy Perception" scale is dominant.

We would like to thank all the authors who shared their studies through our journal and the reviewers for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Ahmet Üstün
Amasya University

Sayı Editöründen

Değerli E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okuyucuları, E-UEAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Dergimizin bu sayısında dokuz araştırma makalesi yer almaktadır.

Bunlardan ilkinin yazarları olan **Demir**, "Ekolojik Okuryazarlığa Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri" adlı çalışmasının sonucunda, Öğretmenlerin yaptığı ekoloji, ekolojik okuryazarlık tanımlarının, literatürdeki ekolojik okuryazarlığın amaçları ve ekolojik okuryazar bireyin özellikleri ile benzer olduğu görülmüştür. **İvgin ve Demirtaş** tarafından hazırlanan "Okulların Akademik İyimserliği İle Müdürlerin Yönetim Tarzı Arasındaki İlişki" adlı ikinci çalışmanın sonucu; akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş, okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı biçimindedir. Yeni sayının üçüncü makalesi olan "Eğitimde Dijital Oyun Kullanımına Yönelik Araştırma Eğilimleri" adlı çalışması ile **Yeşiltaş ve ehver**, eğitimde dijital oyunların kullanımı ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan yılların 2017 ve 2018 olduğu, en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce ve Portekizcenin geldiği, yayımlanan akademik çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu, yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklediği kurumların başında Ulusal Tayvan Bilim Teknoloji Üniversitesi'nin, Türk üniversitelerinden ise Anadolu Üniversitesi'nin geldiği, ilgili konuda en çok yayın yapılan ülkelerin başında Tayvan ve ABD'nin olduğu, 2008 yılı sonrasında ise konuya ilişkin yayınlara yapılan atıf sayısının arttığı, dijital oyun kullanımı ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok dijital oyun tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, dijital oyunlar vb. anahtar kelimelerinin kullanıldığı sonucuna varmışlardır. **Yazıcı** tarafından hazırlanan "İlköğretim Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Müdür ve Müfettişlerce Yapılmasının Değerlendirmesi" adlı dördüncü çalışmanın sonucunda, okul müdürleri ve müfettişlerin ders denetimi yapmasının kendi içlerinde olumlu ve olumsuz özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sayımızın beşinci makalesinde, **Küçükbiş ve Eskiler** "İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği; Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması" adlı makalelerinin sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun her iki grupta geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Saraç ve Doğan** tarafından hazırlanan "Online Derslerde Eğitimci-Öğrenci Etkileşiminin Değerlendirilmesi: Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısı" adlı altıncı çalışmanın sonucunda; öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan dolayı çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin olumsuz algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sayımızın yedinci makalesinde, **Delican** "MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisi Üzerine Bir İnceleme; Hikâye Edici Kitapların Türleri, Temaları, Kök Değerleri ve Çatışma Türleri" adlı çalışmanın sonucunda, kitaplarda tür açısından yoğun olarak hikâye ve çizgi roman türündeki eserlere yer verildiği; fabl, masal, efsane, roman, tiyatro, karikatür ve mizahi fıkra türündeki eserlere nadiren yer verildiği belirlenmiştir. **Çayak** tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı sekizinci çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yeni sayının son makalesi olan **Kılıçaslan ve İskenderoğlu** tarafından hazırlanmış olan "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" isimli araştırmadır. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır ki ilköğretim matematik öğretmen adaylarında 'Düşünme Stilleri' ölçeği kapsamında en fazla "fonksiyonlar" boyutu ön plana çıkarken, 'Matematik Öz-Yeterlilik Algı' ölçeğine ilişkin en çok "matematiği yaşam becerilerine dönüştürme" boyutu hâkimdir.

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Prof.Dr.Ahmet Üstün
Amasya Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

	Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
Yazarlar	Dergi Hakkında	About the Journal	ii
	Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
	Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv-v
Fatıma Betül Demir	Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on Ecological Literacy	Ekolojik Okuryazarlığa Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri	1-21
Ali İvgin-Hasan Demirtaş	Okulların Akademik İyimserliği İle Müdürlerin Yönetim Tarzı Arasındaki İlişki	The Relationship between Academic Optimism of Schools and Management Style of Principals	22-39
Erkan Yeşiltaş-Saliha Cehver	Trends in Research on the Use of Digital Games in Education	Eğitimde Dijital Oyun Kullanımına Yönelik Araştırma Eğilimleri	40-56
Ahmet Şakir Yazıcı	İlköğretim Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Müdür ve Müfettişlerce Yapılmasının Değerlendirmesi	Evaluation of Lesson Inspection by the Principal and Inspector According To the Opinions of Primary Education Principals and Teachers	57-76
Hüseyin Fatih Küçükbiş-Ersin Eskiler	İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği; Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study	79-98
Mehmet Saraç-Mehmet Doğan	Evaluation of The Instructor-Student Interaction in Online Classes: Instructors' Perspective	Online Derslerde Eğitimci-Öğrenci Etkileşiminin Değerlendirilmesi: Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısı	99-112
Burak Delican	MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisi Üzerine Bir İnceleme; Hikâye Edici Kitapların Türleri, Temaları, Kök Değerleri ve Çatışma Türleri	An Analysis on the Children's Book Series of Ministry of National Education Culture Publications; Literary Genres, Themes, Root Values, Types of Conflict of Narrative Books	113-130
Semih Çayak	Examination of the Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust Levels	Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	131-144
Elif Akşan Kılıçaslan- Tuba Aydoğdu İskenderoğlu	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi	An Assessment of the Thinking Styles and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers	145-158

Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on Ecological Literacy

Assist. Prof. Dr. Fatma Betül Demir

Bartın University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3573-6160

bdemir@bartin.edu.tr

Abstract

The increase in ecological problems day by day leads to irreparable dangers. This situation obliges people to live in harmony with other living things and the environment. It also increases the importance of ecology science. Therefore, ecological literacy is a qualified basis for the sustainable development of individuals. As a matter of fact, it is necessary to educate students with ecological awareness and environmentally sensitive behaviors. Social studies teachers have a central role for students to care about the sustainability of life and become responsible citizens. In this research, social studies teachers' views and awareness of ecological literacy are examined. 34 social studies teachers working in different provinces of Turkey participated in this research in which qualitative research method was used. Data was collected with a structured interview form consisting of open-ended questions prepared by the researcher. The data obtained in the research were analyzed by content analysis. It has been seen that the definitions of ecology, ecological literacy, the aims of ecological literacy and the characteristics of the ecologically literate individual are similar to the literature. In addition, the teachers emphasized that an active citizen is ecologically literate and that the social studies course is related to the science of ecology. Teachers expressed views on different principles, theories, strategies, methods, techniques and activities in the implementation of ecological literacy education. In addition, teachers drew attention to the difficulties that may be encountered before, during and after ecological literacy education.

Keywords: Ecology, Ecological literacy, Social studies, Teacher.



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 1-21

Research Article

Received: 2022-03-18

Accepted: 2022-07-10

Suggested Citation

Demir, F. B. (2022). Opinions and awareness of social studies teachers for ecological literacy, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1089887>

INTRODUCTION

21st century individuals are expected to have various literacy levels. As a matter of fact, the word literacy integrates with various words such as geography, knowledge, economics, law, media, forming new and different concepts that include certain knowledge and skills. While literacy skills in education are characterized in a wide range, another of these new skills is ecological literacy.

Ecological literacy is an important term that connects the two topics (Ha, Huang, Zhang & Dong, 2021). When the words that make up the concept of ecological literacy are examined closely, the term "Oekologie" is derived from the Greek words "oikos" and "logos". It is defined as a discipline that studies the connections between living things and their interactions with their environment (Spurgeon, 2006; Online Etymology Dictionary, 2020). Literacy, which corresponds to the word "literacy", is the process of creating meaning that includes identity formation, agency, using literacy skills and learning (Häggströmi & Schmidt, 2020). The skills of reading, understanding and writing nature within the framework of sustainability include the literate part of the discipline of ecology (Demir, 2021a).

Ecological literacy is the ability to apply, analyze, evaluate, and deeply understand the global environment to make informed decisions as a global citizen (Makin, 2003); using the principles of ecology in daily life for the creation and maintenance of sustainable societies (Capra, 2007); acquiring and disseminating ecological knowledge, raising awareness of ecological conservation, and guiding ecological behavior in sustainable development (Ha, Huang, Zhang & Dong, 2021). The definitions focus on the reflection of acquired ecological knowledge on behavior (Özer & Yıldırım, 2021). The emergence of the concept of ecological literacy dates back to the late 1980s.

In 1986, Risser used the term ecological literacy for the first time in a speech at the Ecological Society of America to explain the lack of scientific knowledge of the American people about nature and the need for ecologically literate individuals. Therefore, ecologists have debated what constitutes ecological literacy and the responsibilities, content and pedagogy of ecological literacy. As a result, ecological literacy is emphasized that knowledge about nature is necessary to make informed decisions. In 1992, David Orr introduced the term ecological literacy in his book "Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world" and brought this term to the literature (Boehnert, 2013; McBride, Brewer, Berkowitz & Borrie, 2013; Çabuk, 2019). With ecological literacy, it is aimed to acquire ecological knowledge, to increase ecological awareness, reinforce ecological ethics, improve and strengthen ecological attitudes and behaviors (Ha et al., 2021). Individuals who achieve these goals can be defined as ecologically literate who have a perception and understanding of the past and future consequences of ecosystem dynamics, criticize, research, question and find solutions to ecological problems, and consider themselves a part of nature (Khanal, Pandey, Khan, Mishra & Kunwar, 2020; Özer & Yıldırım, 2021). Educating ecologically literate individuals is possible through ecological literacy education.

Ecological literacy education is one of the main focuses of the educational process. As a matter of fact, due to human-based wrong behaviors, irreversible environmental hazards such as air, soil and water pollution, reduction of natural resources and global climate change have occurred. Therefore, ecological literacy is important in today's world (Irianto, Yunansah, Mulyati, Herlambang & Setiawan, 2020; Khanal et al., 2020). Based on this situation, modern and urbanized individuals are asked to be able to read the language of ecology and to communicate effectively with nature and living things (Ramsay, 2020). Therefore, ecological literacy education should be systematically included in all stages of the education process, especially preschool education.

The content of the education to be given to the students today will help the sustainability of the future by revealing the individual's latent power and transforming them into behavior. Therefore, it is necessary to educate them as ecologically literate individuals. In order to develop ecological literacy in students, environmental protection and ecological awareness should be created within the scope of sustainability (Febriani, Fariyah & Nasution, 2020; Khanal et al., 2020; Koçoğlu & Ekici, 2013). At this point, there are three elements in gaining ecological literacy to students (Jordan, Singer, Vaughan & Berkowitz, 2009 cited by Zangori & Cole, 2019):

- To teach the basic concepts and ecological connections between abiotic and biotic ecosystem elements, which are called ecological connections.

- Establishing the relationship between human behavior and the environment.
- Developing the ability to reason about the science and issues of ecology, known as ecological reasoning.

These elements are necessary for students to become ecologically literate. Thus, students will both acquire basic information about the ecosystem and gain the dimensions of attitude, behavior and awareness (Khanal et al., 2020). As a matter of fact, it is aimed to educate ecologically literate individuals in the educational process not only in the knowledge dimension but also in the action dimension (Özer, & Yıldırım, 2021). Teaching ecological life skills, strengthening human beings by establishing their bond with nature and creating an ecologically based life can be realized by teachers (Aydın, DüNDAR & Korkut, 2016). Because teachers have an important role in raising ecologically literate individuals. The pedagogical knowledge levels of teachers, their knowledge, attitudes and behaviors related to ecological literacy are important in the education process. Berkowitz, Ford & Brewer (2005) states that teachers must first be ecology literate and understand the basic ecological systems and principles that include ecological literacy.

The central role of social studies teachers is to make students responsible and active citizens who care about the sustainability of life, and to improve ecological literacy in them. It is a course aimed at developing social studies, cultural values, political awareness, environmental issues, responsible citizenship and an understanding of sustainability. Social studies teachers, on the other hand, aim to raise democratic citizens who deal with the interaction of people with their physical and social environment and have basic values and skills related to life. For this reason, social studies teachers' views and awareness on this issue are important in developing students' sensitivity towards the protection of natural balance and gaining positive behavior (Chambers, 2007; Doğanay, 2002; Irianto et al., 2020; Kahyaoğlu & Kaya, 2012).

When the studies in the literature are examined, it is seen that there are studies on the concept of ecological literacy for pre-school teachers and teacher candidates (Çabuk & Haktanır, 2017; Okyay, Demir, Sayın & Özdemir, 2021; Özer & Yıldırım, 2021), science and geography teachers and teacher candidates (Puk & Behm, 2003; Puk & Stibbards, 2010) and social studies teachers (Aydın, DüNDAR & Korkut, 2016) who receive ecological literacy education. Although there are various studies on ecological literacy, it can be said that the studies on this subject within the scope of teachers are limited. However, ecological literacy seems to be underused and under-researched in the context of education. It is seen that the studies carried out are aimed at determining the opinions of teachers in different branches. It has been determined that there is a need for a comprehensive study to evaluate the views of social studies teachers. Therefore, the research is important in terms of emphasizing the concept of ecological literacy and revealing the situation of teachers related to the subject by conducting the research with social studies teachers. In this context, it is thought that the research will contribute to the literature in revealing the current views of social studies teachers on ecology and ecological literacy and in the development of ecological literacy education program.

In this research, the views of social studies teachers on ecology, ecological literacy and ecological literacy education are determined. Within the scope of this general purpose, answers to the following research questions were sought:

1. How do teachers perceive ecology?
2. How do teachers perceive ecological literacy?
3. What are the teachers' views on an active citizen being ecologically literate?
4. What are the teachers' views on the characteristics of an ecologically literate individual?
5. What are teachers' views on the aims of ecological literacy education?
6. What kind of a connection do the teachers make between the social studies course and the science of ecology?
7. What are teachers' views on implementing ecological literacy education?
8. What are the difficulties that teachers may encounter in ecological literacy education?

METHOD

Since it is aimed to determine in depth the knowledge of social studies teachers about ecology, ecological literacy and ecological literacy education, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this research, phenomenological patterns from qualitative research methods were used to determine in depth the knowledge that social studies teachers have about ecology, ecological literacy and ecological literacy education. The main purpose of the phenomenological design is to highlight the

perceptions and experiences of individuals from their own point of view, in-depth and detailed concepts or situations (Ersoy, 2019).

1.Study Group

The research working group consists of 34 social studies teachers who work in different provinces of Turkey, who were chosen randomly on a voluntary basis. Snowball/chain sampling, one of the purposive sampling methods, was used while determining the participants. According to this approach, individuals who can be rich sources of information are determined in line with the research problem. To the social studies teacher who filled out the interview form, "Whom would you recommend to forward the interview form about the research topic?" It is aimed to increase the number of individuals and data diversity as the process progresses by asking the question (Yıldırım & Şimşek, 2016).

When the demographic information of the participants was examined, 16 of the teachers are female (47.05%), 18 are male (52.94%); 24 (70.58%) at undergraduate level, 10 at master's level (29.41%); 16 of them are 1-5 years (47.05%), 5 of them are 6-10 years (14.70%), 8 of them are 11-15 years (23.52%), 5 of them are 16 years and above (14.70%) have professional experience.

2.Data Collection Tool

The research was carried out with the approval of the ethics committee at the meeting numbered 4, dated 07.09.2021, of the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of the Presidency of Kastamonu University.

In the research, structured interview, which is generally used in phenomenological studies, was preferred as a data collection tool (Ersoy, 2013). It is aimed to obtain in-depth data from teachers' views on the research topic through the structured interview form developed by the researcher. While creating the draft interview form, researches in the literature were used. In this framework, a total of 10 items were prepared in the question pool. In order to ensure the suitability and clarity of the prepared interview questions for the purpose of the study, the necessary corrections were made by taking the opinions of three researchers (two Social Studies Education experts, one Geography education expert). These questions were removed from the form because the experts stated that two questions were out of the scope of the research. The form was finalized after the other questions were revised in order to be understandable and clear. In addition, questions were added to obtain information about the demographic information of the participants (gender, education level, professional seniority). The prepared form was restructured by applying it to two social studies teachers in order to ensure the validity of the questions and to check their clarity, scope and language. Entries suitable for the final interview formula; A place consisting of eight interviews.

3.Data Collection and Analysis

The data collection tool, which was prepared within the scope of the purpose of the research, was transferred to the Google Forms system in order to deliver it more easily to the teachers working in various provinces. In the first stage of the data collection process, voluntary participation consent was obtained from the participants. The internet connection of the online form was shared with the teachers by the researcher. Thus, the teachers participated in the research by filling out the form. Before the research, no information was given to the teachers about ecological literacy. The data were collected between 10.09.2021 and 10.10.2021 in the 2021-2022 academic year.

The qualitative data obtained in the research were analyzed by content analysis in order to determine basic coherence and meanings (Patton, 2014). The analysis of the data was carried out in four stages as suggested by Yıldırım & Şimşek (2016), coding the data, finding the themes, organizing and defining the data according to the codes and themes, and interpreting the findings. Within the framework of these stages, the data were analyzed in depth, read over and over again, and classified by determining categories and codes. Frequency (f) and percentage (%) rates for each question are given in the relevant tables. For the privacy of the participants, unique codes were given to each teacher (FT-1: Female Teacher-1, MT-2: Male Teacher-2). Interpretations and explanations were made for the findings identified as a result of the examinations.

4.Validity and Reliability of Data Analysis

Various studies have been carried out to ensure the validity and reliability of the research. These are; internal validity of the research by taking expert opinions; external validity of the research by making in-depth descriptions of the research group and process; internal reliability of the research by including direct quotes;

external reliability of the research by evaluating the analysis of the data by a different researcher. In addition, Miles & Huberman's (1994) reliability formula for qualitative data analysis was calculated as "[Reliability = Consensus / (Agreement + Disagreement) x 100]". Accordingly, "Reliability = 92%" was determined.

FINDINGS

The data obtained in line with the answers given by the teachers to the interview questions were analyzed within the scope of the research questions and the findings were presented respectively.

1. Findings on the definition of the concept of ecology

In the first research question, the teachers were asked how they defined ecology, and it was tried to determine the basic knowledge of the teachers about ecology. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 1.

Table 1. Definitions of teachers related to the concept of ecology

Categories	Codes	f	%
Interaction	Interaction of living things with themselves and their environment	8	40
	Interaction of living and non-living things	5	25
	Interaction of living things with the environment	4	20
	Interaction of living things with each other	3	15
	Total	20	100
Science	Environmental science	9	69
	Natural science	4	31
	Total	13	100
Sustainability	Ecological balance	3	60
	Continuity of nature	2	40
	Total	5	100

When Table 1 is examined, it is seen that teachers define the concept of ecology and classify the characteristics of this concept. In this context, it has been found that their answers to the concept of ecology are grouped under eight codes in three categories. In the category of "interaction", it is seen that the most opinion on the definition of ecology is "the interaction of living things with themselves and their environment". Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-1: "The branch of science that studies the relationship of living things with their environment. **MT-4:** "It is the science that studies the relationships of organisms with each other and with their environment. **MT-3:** "Interactions of living and non-living things. **FT-7:** "It is the field of science that studies the relationship between living things in nature." **MT-17:** "It examines the interaction of living things, plants and animals living on Earth."

In general, according to teachers, the concept of ecology is expressed that living things are on the basis of interaction with each other, other living, non-living and environment. In this context, teacher opinions point to all kinds of interactions of both living and non-living elements as ecology.

When the definitions for the category "science", the second category for the definition of ecology, are examined, it is seen that the most views are "environmental science". Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-9: "Ecology means nature, natural science." **MT-13:** "It is environmental science. **MT-20:** "In short, natural science." **FT-26:** "It is environmental and natural science."

In general, ecology is expressed as both environmental and natural science, according to teachers. In this context, it is seen from the teachers' views that they perceive the concept of ecology as both nature and environmental science.

The third category created for the definition of ecology is "sustainability". It is seen that the most expressed opinion by teachers in this category is "ecological balance". Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-15: "Continuing the existence and continuity of nature within itself. **MT-23:** "The natural balance between living and non-living things on Earth. **MT-32:** "Ensuring continuity of living things in the context of other and inanimate beings and their environment.

In general, some of the teachers state that ecology is related to sustainability and provides integrity with the concept of ecology. In this context, it can be deduced from the views of teachers that the continuity of living and non-living elements is related to sustainability. However, when the cognitive understanding of the majority of teachers about ecology is examined, it can be said that they confuse the concept of ecology with the concept of ecosystem.

2. Findings on the definition of ecological literacy

In the second research question, the teachers were asked how they define ecological literacy, and it was tried to determine the teachers' views on the definition of ecological literacy. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 2.

Table 2. Definitions of teachers regarding the concept of ecological literacy

Categories	Codes	f	%
Cognitive definitions	Understanding the natural cycle/processes	7	37
	Understanding nature correctly	7	37
	To learn about living and non-living things and the environment	3	16
	To learn about the human-environment relationship	2	10
	Total	19	100
Behavioral definitions	Living in harmony with the environment/nature	11	61
	Reading nature correctly	7	39
	Total	18	100
Affective definitions	Awareness of the human-environment relationship	7	54
	Understanding of environmental/environmental awareness	4	30
	Awareness of ecological problems	2	16
	Total	13	100

When Table 2 is examined, it is seen that teachers define the concept of ecological literacy and give different definitions for this concept. In this context, it was determined that the answers to ecological literacy were gathered under nine codes in three categories. In the category of "cognitive definitions" among the categories presented, it is seen that the highest number of views on ecological literacy are "understanding the natural cycle/processes" and "understanding nature correctly". Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-3: "To understand the natural cycle and ecosystem. **MT-4:** "It's about understanding what's going on around people." **FT-7:** "It is to acquire the ability to read and understand nature correctly and to add meaning to the relationship of man with other living things and the environment through this skill." **MT-12:** "Gaining information about the environment in which they live, being able to recognize the environment and the living things in it, and perceiving the problems they are in". **FT-32:** "To live in harmony with nature and to know the principles of nature."

In general, the concept of ecological literacy is stated to be based on understanding the elements related to nature in the cognitive dimension, according to the teachers. In this context, definitions of ecological literacy as the process of understanding natural processes and acquiring knowledge are obtained from the views of teachers.

It is seen that the most opinions expressed by the teachers in the "behavioral definitions" category created about the definition of ecological literacy are in the "living in harmony with the environment/nature" code. Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-1: "Living in harmony with the environment and nature. **FT-14:** "Protecting nature." **MT-17:** "To ensure that the natural structure and functioning of the ecosystem continue without disturbing it." **FT-6:** "To be able to live in harmony without harming the environment and nature in which people live."

When teachers' opinions are examined, it is seen that the concept of ecological literacy is based on living in harmony with nature/environment in behavioral dimension. In this context, definitions of ecological literacy as providing continuity, harmonious living, and protection in relation to the environment are obtained from the teachers' opinions.

It is seen that the opinions of the teachers in the third category named "*affective definitions*" created regarding the definition of ecological literacy are mostly gathered under the code of "*awareness about the relationship between human and environment*". Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-2: "*Being more sensitive to one's environment.*" **FT-15:** "*To raise awareness in students for the protection of ecological balance.*" **FT-19:** "*To create awareness in people by using environmental information in order to be more sensitive to the environment.*" **MT-5:** "*It is to have the necessary sensitivity in order not to spoil the relationship between people and nature.*"

In general, teachers state that while defining ecological literacy, it is in the direction of creating awareness and understanding on the basis of the environment and people in the affective dimension. In this context, definitions of the concept of ecological literacy as being sensitive to the environment, being conscious and creating awareness are obtained from the views of the teachers.

3. Findings on the ecological literacy of the active citizen

In the fifth research question, the opinions of the teachers on the ecological literacy of an active citizen were asked, and it was tried to determine the teachers' views on the reasons for the active citizen to be ecologically literate. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 3.

Table 3. Opinions of teachers on an active citizen being ecologically literate

An active citizen must be ecologically literate. Because,	f	%
Leaving a livable world	9	25
The need to be a responsible citizen	8	23
Patriotic value	7	20
Interaction between man and environment	7	20
People's sensitivity	4	12
Total	35	100

When Table 3 is examined, the teachers stated the reasons why an active citizen should be ecologically literate. In this context, it has been determined that teachers' opinions are gathered under five categories. It is seen that the most opinion among the categories presented is "leaving a livable world". Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-1: "*It definitely should. Thus, the world becomes a more livable place. The ongoing mutual relationship between the individual and the environment can be carried forward with the sensitivity of the citizens.*" **MT-3:** "*The active citizen must first lead the protection of the area in which he lives. Being a citizen requires protecting the place where oneself and other people live. At the same time, it requires contributing to the solution of problems related to the natural environment.*" **FT-10:** "*Citizenship is not just about voting or paying taxes. First of all, it is necessary to protect the ecological balance in order to ensure the continuation of life and transfer it to the future. This is only possible by being ecologically literate.*" **MT-12:** "*An active citizen is one who does not harm his country or nation. In order for a homeland to be passed on to future generations, individuals must be environmentally conscious. If individuals unconsciously use and consume the environment, they will not be able to leave a livable homeland for future generations. This is the greatest harm that can be done to the homeland and nation in the eyes of individuals.*" **MT-5:** "*Every citizen must be ecologically literate. This is a requirement of being a citizen.*" **FT-32:** "*Considering today's environmental problems, our citizens should be ecologically literate, since the main factor that will protect the environment is human.*" **MT-17:** "*An active citizen tries to build the future and takes care of ecology. Being aware of the fact that ecology is entrusted to us for future generations and acting accordingly are among the characteristics of good and effective citizens.*" **MT-30:** "*It definitely should. One of the most important duties of a responsible citizen is to leave a clean and livable environment to future generations.*"

In general, teachers express opinions about the need for an active citizen to be ecologically literate, to have responsibilities regarding the environment, and to the need for human-environment interaction. In this context, it is stated in the opinions of the teachers for various reasons such as the ecological literacy of an active citizen, the need for individuals to leave a livable world, the need to be a responsible citizen, the value of patriotism, the interaction between people and the environment, and the sensitivity of people.

4. Findings on the characteristics of ecologically literate individuals

In the fourth research question, it was tried to determine the opinions of the teachers about the characteristics of the ecologically literate individual. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 4.

Table 4. Teachers' views on the characteristics of an ecologically literate individual

Categories	Codes	f	%
Characteristics of an ecologically literate individual	Sensitive	14	22
	Loving	12	18
	Protecting	9	14
	Not engaging in dangerous behavior	8	13
	Conscious	6	10
	Respectful	5	8
	Valuing	4	6
	Living in harmony	2	3
	Peace	1	2
	Knowing the principles of nature	1	2
	Defending the rights of living beings	1	2
	Total	63	100
Self-evaluation as an ecologically literate individual	Raising awareness	7	27
	Get informed	4	15
	Researching	4	15
	Frugal/saving	3	12
	Solution oriented	2	7
	Observer	1	4
	Curious	1	4
	Being a role model	1	4
	Responsible	1	4
	Clean	1	4
	Entrepreneur	1	4
	Total	26	100

When Table 4 is examined, the teachers expressed their views on the characteristics of the ecologically literate individual. In this context, it was determined that the answers of the teachers regarding the characteristics of the ecologically literate individual were gathered under twenty-two codes in two categories. It is seen that the most opinions in the category of "characteristics of an ecologically literate individual" are described as "sensitive" and "loving". Teachers expressed their views on the characteristics and responsibilities of an ecologically literate individual. Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-7: "Knowing and valuing the habitats of living creatures in nature. Thus, it can be possible to take precautions against possible dangers." **MT-17:** "Those who know the ecological system, struggle to prevent the deterioration of the ecological balance, and reflect what they know into their lives." **MT-22:** "It loves nature, defends the right to life of every living thing, does not exclude any living thing, and protects our world." **MT-3:** "Knowing the principles and limits of nature, living in harmony with nature."

In this context, objectives such as ecological literacy, creating a sensitive society and creating environmental understanding are obtained from the views of teachers. In this context, it is emphasized that an ecologically literate individual should have some characteristics such as being sensitive, loving and protecting the environment, not engaging in dangerous behaviors, and being conscious.

Regarding the category of "self-evaluation as an ecologically literate individual", teachers first stated that ecologically literate individuals raise awareness of other individuals. Teachers express their views on ecological literate identity characteristics. Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-10: "A role model who is knowledgeable about the living things in the natural life, stays away from all kinds of behavior that will harm the nature, tries to raise the awareness of the people around him on this issue." **FT-19:** "Investigative, curious, seeking solutions to problems, social, able to listen to himself ." **MT-2:** "The one who acts sparingly in the consumption of resources and raises awareness of the people around him." **MT-16:** "Has knowledge about the harmony of living things in the environment." **FM-6:** "He is willing to enlighten his environment on issues related to ecology."

In general, teachers express their views on their ecologically literate identity characteristics. In this context, teachers' opinions emphasize some of their own characteristics such as ecologically literate individuals who raise awareness of others, acquire knowledge, research, frugal/saving, and solution-oriented.

5. Findings on the aims of ecological literacy education

In the third research question, the teachers were asked what the aims of ecological literacy education could be, and it was tried to determine the teachers' views on the aims of ecological literacy. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 5.

Table 5. Opinions of teachers about the aims of ecological literacy education

Categories	Codes	f	%
Behavioral purposes	Living without disturbing the ecological balance	6	24
	To raise awareness of individuals	6	24
	Protecting nature/living things	5	20
	Ensuring ecological balance	5	20
	Making the world livable	2	8
	Shrinking the ecological footprint	1	4
	Total	25	100
Cognitive purposes	Understanding the impact of living things on ecosystems	6	32
	Establishing a relationship between man and the environment	6	32
	Getting to know nature	5	26
	Gaining knowledge to protect nature	2	10
	Total	19	100
Affective purposes	Developing a society sensitive to ecological problems	3	60
	Build in-depth understanding of individuals	2	40
	Total	5	100

When Table 5 is examined, it is seen that teachers have classified the aims of ecological literacy education. In this context, it has been determined that teachers' answers to the aims of ecological literacy education are grouped under twelve codes in three categories. It is seen that the most opinions in the "behavioral purposes" category among the categories presented are "living without disturbing the ecological balance" and "raising awareness of individuals". Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-3: "To enable people to survive without destroying nature." **MT-5:** "It is to protect the environment we live in and make it more livable without harming the nature." **MT-17:** "Ensuring the continuation of the natural balance, trying to prevent the occurrence of a chain of disasters in the ecosystem." **FT-18:** "To organize our life practices in a way that will reduce our ecological footprint and to defend the right to life of every living thing."

In general, teachers state that the aims of ecological literacy are to protect ecology in the behavioral dimension and to provide ecological balance. In this context, objectives such as ecological literacy, sustainability, protection of the environment and defending the right to life of living things are obtained from the views of teachers.

It is seen that the most opinions expressed by the teachers in the category of "cognitive purposes" created about the objectives of ecological literacy are under the codes of "understanding the impact of living things in the ecosystem" and "establishing a relationship between people and the environment". Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-12: "It is to enable people to recognize the environment and perceive environmental problems." **FT-19:** "It is to raise individuals who think ecologically and understand and comprehend natural systems so that all people living in the world can survive." **FT-15:** "To teach what to do to protect nature." **MT-23:** "To understand the harmony and order in nature well." **MT-29:** "To understand the effects of humans, nature and other living things on each other."

In general, the teachers stated that the aims of ecological literacy are to learn about nature in the cognitive dimension, to know nature, and to understand the effect of living things on nature. In this context, objectives such as ecological literacy, recognizing the environment, ecological thinking and understanding for sustainability are obtained from the views of teachers.

Another category created for the purposes of ecological literacy is the category called "aims with affective content". It is seen that teachers' opinions are mostly gathered under the code of "developing a society sensitive to ecological problems". Some of the teacher's views on this category are presented below.

FT-6: "To give people the awareness that life is possible without harming nature." **FT-8:** "To create a society sensitive to environmental problems." **MT-9:** "To introduce individuals to nature and living things well, to make them aware of the relationships between them, and to change people's perspectives on the world accordingly." **FT-10:** "When we look at today's world, we are faced with many ecological problems. In order to prevent this, it is necessary to create awareness of nature and environment in all individuals." **MT-16:** "It is to raise awareness of people to be sensitive to the living things around them and not to harm them." **MT-22:** "To raise individuals who have adopted the principle of living in harmony with nature."

In general, teachers state that the aims of ecological literacy are to create an environmentally sensitive and understanding society in the affective dimension. In this context, objectives such as ecological literacy, creating a sensitive society and creating environmental understanding are obtained from the views of teachers.

6. Findings on the relationship between social studies course and ecology

In the sixth research question, it was tried to determine the knowledge and opinions of the teachers about how they establish a relationship between the social studies course and the ecology. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 6.

Table 6. Opinions of teachers on the connection between social studies course and ecology

Categories	Codes	f	%
Common features of social studies course and ecology science	Interdisciplinary	14	29
	On the basis of human and environment interaction	11	23
	Deals with living and non-living things	7	16
	Associated with life	6	12
	Living in harmony with all the elements in the environment	5	10
	Trying to protect natural resources with environmental awareness	3	6
	To raise awareness on ecology issues	2	4
	Total	48	100

When Table 6 is examined, the teachers stated that there is a connection between the social studies course and the science of ecology. Teachers used expressions regarding the common characteristics of both the course and the science of ecology. In this context, it was determined that the answers of the teachers about the relationship between social studies course and ecological literacy were gathered under seven codes in one category. Some of the teacher's views on this category are presented below.

MT-24: "Environmental issues are among the main topics of social studies. Every subject that concerns nature, environment and life is related to both ecology and social studies." **MT-3:** "Social studies gives information about the individual, society and environment. For this reason, social studies acquisitions are related to ecology itself." **FT-6:** "Social studies course includes many disciplines within social sciences. Human interaction with the environment or the effects of the natural environment on humans are the subjects given in the social studies course." **FT-32:** "The expression "explains the interaction between human and environment by recognizing the general geographical features of the world and the environment in which they live" in the general objectives of the social studies course is proof that it is directly related to ecology." **MT-5:** "All kinds of elements that concern living things in society are related to social studies. Since ecology is a science that studies living things, it is related to social studies." **FT-7:** "Social studies is not independent of nature and human and helps to establish the link between human-society-nature-future." **MT-11:** "Since the Social Studies course is a course that directly concerns life, there is a direct connection between them and ecology. Both environmental problems and human relations with other living things are indispensable subjects in social studies." **FT-31:** "Since social studies is a course that includes many branches of science, it is also closely related to the science of ecology."

In general, teachers express opinions that there is a connection between the social studies course and the science of ecology, and that this connection has common features both in the course and in ecology. In this context, it is stated in the opinions of the teachers that the social studies course and the science of ecology have common features such as being interdisciplinary, on the basis of human and environmental interaction, related to life and aiming to live in harmony with all the elements in the environment.

7. Findings on ecological literacy education

In the seventh research question, the teachers were asked how ecological literacy education should be done, and it was tried to determine the basic knowledge and opinions of the teachers about the applicability of such an education process. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 7.

Table 7. *Opinions of teachers on the implementation of ecological literacy education*

Categories	Codes	f	%
Teaching principles	Experience-based learning	16	72
	Learning from near and far	4	18
	Learning from the concrete to the abstract	2	10
	Total	22	100
Teaching-learning theories	Social learning	8	42
	Project-based learning	6	32
	Cooperative learning	4	21
	Multiple intelligences	1	5
	Total	19	100
Teaching strategies	Teaching through presentation	10	58
	Inquiry-based teaching	6	36
	Teaching by invention	1	6
	Total	17	100
Teaching methods	Case study	11	34
	Expression	10	30
	Experiment	6	18
	Problem solving	5	15
	Argument	1	3
	Total	33	100
Teaching techniques	Drama	6	34
	Brainstorming	3	18
	Simulation	3	18
	Creating a story	2	12
	Speaking ring	1	6
	Six hats	1	6
	Six shoes	1	6
	Total	17	100
In-school practices/activities	Video	7	20
	Film	5	15
	Image/photo	5	15
	Nature documentary	4	12
	Animation	4	12
	Educational game	3	9
	Board-poster works	3	9
	Workshops	2	6
	Quizzes	1	3
	Total	34	100
Out-of-school practices/activities	Nature trips	21	31
	Observation	15	22
	Tree planting	8	12
	Growing plants	6	9
	To feed animal	5	7
	Camp	4	6
	Environmental Cleaning	3	4
	Hiking	3	4
	Visit to the zoo/shelters	2	3
	Landscape studies	1	2
	Total	68	100

When Table 7 is examined, the teachers expressed their views on how ecological literacy education should be done in line with their experiences and knowledge. In this context, it was determined that the answers of the teachers on how to do ecological literacy education were gathered under forty-one codes in seven categories.

In the category of "teaching principles" created about ecological literacy education, the highest number of opinions expressed by teachers was "learning based on experience"; "Social learning"; In the category of "teaching strategies", the highest number of opinions were "teaching by presentation"; In the category of "teaching methods", the highest number of opinions was "case study"; "drama"; "video" with the highest number of views in the "in-school applications/activities" category; In the category of "out-of-school practices/activities", it is seen that the most opinions are under the code of "nature trips". Some of the teacher's views on the categories are presented below.

MT-2: "As stated in the theory of multiple intelligences, methods such as trips, observations and field studies can be used for ecological literacy education, in which the nature/existential intelligence type is emphasized. Again, social learning theory can be used as another approach. In social learning theory, student awareness can be increased through observation." **FT-10:** "Ecological literacy education should be done by directly intertwining individuals with nature. For this, scientific excursions and camps can be carried out. Thus, individuals will realize the vitality, harmony and cyclicity in natural life. At the same time, the level of knowledge and sensitivity of individuals can be increased by watching animated films and videos. They may be asked to carry out a project related to any ecological problem." **MT-5:** "Every school should provide the ecological environment itself. Schools should not be built only as areas covered with concrete. Various animals and plants can be grown in schools. This will contribute greatly to the students' having this competence." **FT-18:** "This education should explain how the world and life on it came to be, teach the importance of diversity in life and the benefits that nature offers to all living things, and introduce the problems that threaten nature and living things." **MT-9:** "I don't think that this will be possible via computer or smart boards, I think this habit should be gained by doing and living."

In general, teachers associated both teaching principles, methods and techniques, and practices/activities with ecological literacy education. In this context, it is stated in the opinions of the teachers that ecological literacy education should be given on the basis of learning by doing, supported by in-school and out-of-school practices and with various in-class practices.

8. Findings on the difficulties that may be encountered in ecological literacy education

In the eighth research question, teachers were asked about the difficulties they may encounter in ecological literacy education, and it was tried to determine the teachers' views on the problems in the ecological literacy education process. Information about the code and categories determined as a result of the analysis of the answers to this question is given in Table 8.

Table 8. Opinions of teachers about the difficulties that may be encountered in ecological literacy education

Categories	Codes	f	%
Difficulties encountered before training	Financial inadequacy	10	38
	Student attitude	6	22
	Transportation shortage	3	12
	Lack of education	2	8
	Official permissions	2	8
	Attitude of school administration	1	4
	Animal phobia	1	4
	Parent's attitude	1	4
	Total	26	100
Difficulties encountered during training	Environmental conditions	5	37
	Time crunch	3	21
	Inconsistency of plan and implementation	3	21
	Number of participation	2	14
	Insect bite	1	7
	Total	14	100
Post-training difficulties	Social attitude	11	92
	Allergic reactions	1	8
	Total	12	100

When Table 8 is examined, the teachers stated that there are various difficulties that may be encountered before, during and after the education in ecological literacy education. In this context, it has been determined that the answers of the teachers regarding the difficulties that may be encountered in ecological literacy education are gathered under fifteen codes in three categories.

Teachers express the difficulties experienced in ecological literacy education under the "material inadequacy" code of the most opinions in the category of "problems that may be encountered before education". Teachers stated that there may be various problems such as financial inadequacies, transportation problems, lack of education, permissions, negative attitudes of students, school administration and parents before education. Some of the teacher's views on the categories are presented below.

MT-17: "A teacher who does not have sufficient knowledge and skills can be a problem. There may be problems such as permission and cost in out-of-school activities." **MT-5:** "The most important problem will be the prejudices of people who do not have this skill." **MT-9:** "There may be problems such as

financial opportunities in schools and student indifference.” FT-28: “An effective result cannot be achieved if it is not taken seriously and given importance.”

In general, teachers stated that there may be various problems such as financial inadequacies, transportation problems, lack of education, permissions, negative attitudes of students, school administration and parents before ecological literacy education.

It is seen that the most opinions expressed by the teachers in the category of "problems that may be encountered during education" created about the difficulties experienced in ecological literacy education are under the code of "environmental conditions". The teachers stated that there may be problems such as the environmental conditions during the education, the insufficient time allocated, the implementation and the plan are not in the same direction, and the number of participants is high. Some of the teacher's views on the categories are presented below.

MT-25: *“Time and space can be a problem.”* **FT-1:** *“Theoretical knowledge may cause difficulties in practice.”* **FT-27:** *“There may be problems in controlling students.”* **MT-2:** *“While gaining ecological literacy skills, awareness is raised within the possibilities of environmental factors.”*

In general, teachers stated that problems such as environmental conditions during ecological literacy education, insufficient time allocated, application and plan are not in the same direction, and the number of participation is high.

Another category created regarding the difficulties experienced in ecological literacy education is the category of "problems that may be encountered after education". It is seen that the opinions of the teachers are mostly gathered under the code of "social attitude". Teachers state that after the training, there may be a contradiction between what the students acquire in education and their social attitudes, and that various reactions may occur. Some of the teacher's views on the categories are presented below.

It will be difficult to gain this awareness because the characteristics of today's consumer society are widespread and an understanding that consumes limited natural resources (FT-8).

MT-11: *“Just as the ecological literacy education given at the school remains only as a course and cannot be transferred to practical life.”* **FT-31:** *“Infectious diseases may occur after training.”* **FT-10:** *“It is not possible today to demand a sustainable life by making some concessions from people's habits, wishes and comforts.”*

In general, teachers state that after the ecological literacy education, there may be a contradiction between what the students have acquired in education and their social attitudes, and that there may be various reactions.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In the study, it was aimed to determine the views of social studies teachers on ecology, ecological literacy and ecological literacy education. In the light of the findings obtained from the research, the following results were determined:

It is seen that the teachers have knowledge about the concept of ecology, as they define the concept of ecology as "the interaction of living things with each other, with inanimate objects and their environment, nature and environmental science" and "sustainability". In this context, when the definitions of teachers about ecology are examined, it is seen that they are generally parallel to the definitions in the literature (Erinç, 1984; Spurgeon, 2006; McBride, 2011). However, when the cognitive understanding of some teachers about ecology is examined, it can be said that they confuse the concept of ecology with the concept of ecosystem. Aydın et al. (2016) also state that teachers respond to the concepts of ecology and ecological literacy in different ways. Ecology can be characterized as taking into account all living things while understanding the economy of nature. While ecology examines the relationships of living things with each other and with their environment, ecosystem is defined as the whole of the living and non-living environment.

Teachers defined the concept of ecological literacy as "understanding the natural cycle/processes, understanding nature correctly, living in harmony with the environment/nature, awareness of the

relationship between human and environment". It was concluded that they had knowledge about this concept. In the related literature, ecological literacy is defined as a skill that includes dimensions such as knowledge, awareness, attitude and behavior. In addition, the results of the research support the results of different studies. [Özer & Yıldırım \(2021\)](#) found that preschool teachers have knowledge of ecological literacy and that the definitions they make are similar to the literature. Another study shows that social studies teachers trained in ecological literacy define ecological literacy as "the science of understanding nature correctly and living appropriately" ([Aydın et al., 2016](#)). When the studies are compared, it can be said that even teachers from different branches perceive this concept in a similar way.

All of the teachers stated that an active citizen should be ecologically literate. Teachers justify these thoughts as leaving a livable world, being a responsible citizen, patriotic value, interaction between people and the environment, and people's sensitivity. In a study conducted with social studies teachers who have received ecological literacy training, it is stated that countries should make laws regarding the solution of ecological problems, that their citizens should be educated to gain ecological thinking skills, and that every citizen should be ecologically literate ([Aydın et al., 2016](#)). [Demir \(2021b\)](#) found in her study that the parents of students receiving ecological literacy education emphasized that an active citizen should also be ecologically literate. In this direction, the result reached in the research is important in reaching the ultimate goal of social studies.

As another result of the research, teachers stated that ecologically literate individuals are sensitive, loving, protecting, not behaving dangerously, conscious, respectful, valuing, living in harmony, knowing the principles of nature, and defending the right to life of living things. In addition, it is seen that teachers evaluate themselves as ecologically literate individuals as being conscious of others, informed, researching, frugal/saving and solution-oriented. In this context, the ecologically literate individual characteristics stated by the teachers are similar to the literature. In this context, the ecologically literate individual characteristics stated by the teachers are in line with different studies ([Borden, 2007](#); [McBride, 2011](#); [Özer & Yıldırım, 2021](#)). Therefore, the ecologically literate individual is both the one who knows and the one who can apply what he knows in his daily life ([Lebo III, 2012](#)).

By adding the concept of literacy to the concept of ecology, which has a common bond with different disciplines, it is aimed to make individuals understand the dynamics of the world and to adopt sustainable lifestyles. As another result of the research, teachers generally state the aims of ecological literacy education, including behavioral, cognitive and affective content. In line with this result, it is seen that the aims of ecological literacy stated by the teachers are similar to the literature ([Schwartz, 1999](#); [Wooltorton, 2006](#); [Ha et al., 2021](#)). As a matter of fact, ecological literacy aims to understand the dynamics of the modern world, to understand the nature of ecological problems and to design sustainable lifestyles ([Boehnert, 2013](#)).

All of the teachers defend the view that the social studies course is related to ecology. Teachers stated that social studies is related to ecology as an interdisciplinary, interaction-based, life-related, natural resources and awareness-raising course. As a matter of fact, social studies course makes use of various sciences such as ecology in order to raise effective citizens who can make informed decisions and solve problems in changing local and global conditions ([Öztürk, 2009](#)). [Wooltorton \(2006\)](#), on the other hand, states that the concepts, skills, values and activities related to ecological literacy are taught to students in the social studies course. In addition, ecological literacy can play an important role in raising effective citizens, which is the ultimate goal of social studies course.

Teachers stated that ecological literacy education should be done within the scope of various teaching principles, strategies, methods and techniques. Teachers generally stated that ecological literacy education can be applied with the principle of experience-based learning, social learning theory, teaching strategy by presentation, case study method, and drama technique. In addition, video, film, visual/photography, such as in-class applications/activities can be included, while nature trips, observation, tree planting, plant breeding, animal feeding, such as outside-class applications/activities can be included. This result obtained in the study is in the same direction as similar research results in the literature. [Okuy et al. \(2021\)](#) in their study with preschool teachers, they stated that teachers should make arrangements for school gardens suitable for feeding animals and growing plants. In addition,

they emphasized that students should be given responsibility and that their work that awakens the consciousness of nature should be done. In the study conducted by [Güzelyurt & Özkan \(2018\)](#) with pre-school teachers, activities such as plant breeding, animal feeding, examination in nature, making trips and recycling are included in environmental education. [Turkoğlu \(2019\)](#) stated that teachers and teacher candidates prefer experiment and observation, drama and game methods in environmental education. In the relevant literature, students can better grasp the seriousness of ecological problems through activities intertwined with nature ([Ha et al., 2021](#)). In addition, [Berkowitz et al., \(2005\)](#) emphasized that learning and teaching should be a content together and field studies should be included in ecological literacy education.

Teachers stated that the difficulties in ecological literacy education were before, during and after the education. Financial inadequacy, lack of transportation, lack of education, official permissions, negative attitudes of students, parents and administrators are listed as the difficulties that may be encountered before the education. During the training, environmental conditions, time constraints, high number of participants, inconsistency of the plan and the implementation were stated as other difficulties that could be encountered. The stereotypical perception of society after education is stated as the most important difficulty that can be encountered. Similar to the results of the research, in a study conducted with preschool teachers, the lack of materials in nature education, the subject, the field of application, the overprotection of the parents, the negative attitude of the administrators, the financial inadequacy, the lack of experts, crowded classes, official permissions, the undisciplined behavior of the children in the activities were stated as the difficulties experienced by the teachers ([Okuy et al., 2021](#)). [Güzelyurt & Özkan \(2018\)](#) and [Türkoğlu \(2019\)](#) stated in their studies that the inadequacy of the educational environment of the teachers, the lack of support from the parents, the lack of materials and the lack of support from the administrators are the difficulties they experience in nature education. [Pedretti & Nazir \(2014\)](#) also found that teachers have difficulties in environmental education due to the lack of environmental resources and the intensive curriculum.

Ecologically minded individuals are needed to ensure a sustainable future. Teachers, especially the family, have an important role in raising these individuals. Within the scope of the qualified formal education given, it is important to facilitate the ecological literacy education process and to ensure the continuity of this education in order for the individual to be ecologically literate and to be able to provide these educations.

In the light of the research findings and the results of the studies in the literature, the following suggestions are presented: Ecological literacy training can be provided to social studies teachers and the continuity of these trainings can be ensured. Environmental education activities can be planned in the presence of teachers and experts. It can be suggested that all stakeholders in the education process (school management, parents, etc.) provide convenience in order to overcome the difficulties to be experienced in the ecological education process to be given in schools. Materials, transportation vehicles, etc. needed in the realization of ecological literacy education. factors may be taken into account by the authorities. A comparison can be made by taking the opinions of teachers in different branches about ecological literacy. Determining the ecological literacy levels of social studies teachers can be handled by other researchers.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Aydın, M., DüNDAR, R. & Korkut, Ş. (2016). Türkiye’de ekolojik okuryazarlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1160-1172.
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental Education And Advocacy: Changing Perspectives Of Ecology And Education*, 227, 66.
- Boehnert, J. (2013). Ecological literacy in design education: A foundation for sustainable design. In I. J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design*

Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 1. (pp. 442-457). Oslo: ABM-media.

- Borden, D. S. (2007). *Collegiate ecological literacy requirements: A Case Study of Western State college of Colorado*. (Unpublished master dissertation). Prescott College, USA.
- Capra, F. (2007). Sustainable living, ecological literacy, and the breath of life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 9-18.
- Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. D. Kahriman Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* içinde (ss.1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B. ve Haktanır, G. (2017). Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının ekolojik okuryazarlıkla ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi. E. G. Türk (Ed.), *Çocuk ve Çevre(si)* içinde (ss.165-180). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Uygulama Merkezi Yayınları.
- Chambers, J. M. (2007). *Ecological literacy materials for use in elementary schools: A critical analysis*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Demir, F. B. (2021a). Eğitimde ekolojik okuryazarlık. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* içinde (ss.199-212). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, F. B. (2021b). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 15-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Erinç, S. (1984). Ekolojide değişik yaklaşımlar. *İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü*, 1(1), 77-85.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss.81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Febriani, R., Fariyah, U. & Nasution, N. E. A. (2020). *Adiwiyata School: An environmental care program as an effort to develop Indonesian students' ecological literacy*. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1563, No. 1, p. 012062). IOP Publishing.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 651-668.
- Ha, C., Huang, G., Zhang, J., & Dong, S. (2021). Assessing ecological literacy and its application based on linguistic ecology: A case study of Guiyang City, China. *Research Square*, 1-24.
- Häggström, M. & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(12), 1729-1745. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- Irianto, D. M., Yunansah, H., Mulyati, T., Herlambang, Y. T., & Setiawan, D. (2020). Multiliteracy: Alternative learning models to improve ecological literacy of primary school students. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 614-632.
- Kahyaoglu, M., ve Kaya, M. F. (2012). Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ve çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 91-107.
- Khanal, S., Pandey, U., Khan, I. A., Mishra, S., & Kunwar, B. (2020). Ecological literacy among technical and non-technical students of Nepal. *The Journal of Agriculture and Environment*, 21, 19-30.
- Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(2), 715-730.
- Lebo III, N. F. (2012). *Toward ecological literacy: A permaculture approach to junior secondary science*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Waikato, New Zealand.
- Makin, D. W. (2003). *The relationship between attaining ecological literacy and the development of a sense of community*. (Unpublished master dissertation). Lakehead University, Canada.
- McBride, B. B. (2011). *Essential elements of ecological literacy and the pathways to achieve it: Perspectives of ecologists*. (Unpublished master dissertation). The University of Montana, Missoula.
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?. *Ecosphere*, 4(5), 1-20.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Okuy, Ö., Demir, Z. G., Sayın, A. ve Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1),

129-146.

- Online Etymology Dictionary. (2021). [https://www.etymonline.com/search?q= ecology&ref=searchbar_searchhint](https://www.etymonline.com/search?q=ecology&ref=searchbar_searchhint) adresinden erişildi.
- Özer, M. ve Yıldırım, A. (2021). The investigation of pre-school teachers' ecological literacy level. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 545-572.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (ss. 2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pedretti, E. & Nazir, J. (2014). Tensions and Opportunities: A Baseline Study of Teachers' Views of Environmental Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 265-283.
- Puk, T. G. & Behm, D. (2003). The diluted curriculum: The role of government in developing ecological literacy as the first imperative in Ontario secondary schools. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 217-232.
- Puk, T. G. & Stibbards, A. (2010). Ecological concept development of preservice teacher candidates: Opaque empty shells. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(4), 461-476.
- Ramsay, G. (2020). Ecological literacy in an Egyptian short story. *Studia Semitica Upsaliensia*, 1-12.
- Schwartz, E. G. (1999). Exploring Children's Picture Books Through Ecofeminist Literacy. In Gregory A. Smith & Dilafruz R. Williams (Eds.), *In Ecological education in action: On weaving education, culture and the environment* (pp. 103-116). Albany: New York Press.
- Spurgeon, R. (2006). *Ecology* (D. Yurtören, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of Preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 4925.
- Wooltorton, S. (2006). *Ecological literacy: "Basic" for a sustainable future*. In Proceedings of the Social Educator's Association of Australia (SEEAA) national biennial conference. Brisbane, Australia.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zangori, L. & Cole, L. (2019) Assessing the contributions of green building practices to ecological literacy in the elementary classroom: An exploratory study. *Environmental Education Research*, 25(11), 1674-1696. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2019.1662372>

Ekolojik Okuryazarlığa Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri

Dr. Öğrt. Üyesi Fatuma Betül Demir

Bartın Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3573-6160

bdemir@bartin.edu.tr

Özet

Ekolojik sorunların günden güne artması telafisi olmayan tehlikelere yol açmaktadır. Bu durum insanların diğer canlılar ve çevre ile uyumlu yaşamasını zorunlu kılmakta ve ekoloji biliminin önemini artırmaktadır. Dolayısıyla bireylerin sürdürülebilir kalkınmasında ekolojik okuryazarlık nitelikli bir temel oluşturmaktadır. Nitekim çevreye duyarlı davranışlara sahip öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaşamın sürdürülebilirliğini önemsemeleri ve sorumlu vatandaşlar olmaları için sosyal bilgiler öğretmenlerinin merkezi bir rolü bulunmaktadır. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik okuryazarlığa ilişkin görüşleri ve farkındalıkları incelenmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 34 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin yaptığı ekoloji, ekolojik okuryazarlık tanımlarının, ekolojik okuryazarlığın amaçlarının ve ekolojik okuryazar bireyin özelliklerinin literatür ile benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler etkin bir vatandaşın ekolojik okuryazar olduğunu ve sosyal bilgiler dersinin ekoloji bilimi ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler ekolojik okuryazarlık eğitiminin uygulanmasında farklı ilke, kuram, strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler hakkında görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler ekolojik okuryazarlık eğitimi öncesi, sırası ve sonrasında karşılaşılabilecek güçlüklerle dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ekoloji, Ekolojik okuryazarlık, Sosyal bilgiler, Öğretmen.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 1-21

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-03-18
Kabul: 2022-07-10

Önerilen Atıf

Demir, F. B. (2022). Ekolojik okuryazarlığa yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve farkındalıkları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1089887>

Genişletilmiş Özet

Problem: 21. Yüzyıl bireylerinden çeşitli okuryazarlıklara sahip olması beklenmektedir. Nitekim okuryazarlık kelimesi coğrafya, bilgi, ekonomi, hukuk, medya gibi çeşitli kelimelerle bütünleşerek belirli bilgileri ve becerileri içeren yeni ve farklı kavramları oluşturmaktadır. Eğitimde okuryazarlık becerileri geniş bir yelpazede nitelendirilirken bu yeni becerilerden biri de ekolojik okuryazarlıktır.

Ekolojik okuryazarlık, iki konuyu birleştiren önemli bir terimdir (Ha, Huang, Zhang & Dong, 2021). Ekolojik okuryazarlık kavramını oluşturan kelimeler yakından incelendiğinde ekoloji, Yunanca kökenli "oikos" ve "logos" kelimelerinden oluşarak "Oekologie" terimi türetilmiştir. Canlıların birbirleri arasındaki bağlantıları ve çevreleri ile etkileşimlerini inceleyen bir disiplin şeklinde tanımlanmaktadır (Spurgeon, 2006; Online Etymology Dictionary, 2020). "Literacy" kelimesine karşılık gelen okuryazarlık ise kimlik oluşturma, eylemlilik, okuma yazma becerilerini kullanmayı ve öğrenmeyi içeren anlam oluşturma sürecidir (Häggströmi ve Schmidt, 2020). Ekolojik okuryazarlık ile ekolojik bilginin edinilmesi, ekolojik farkındalığın artırılması, ekolojik etiğin pekiştirilmesi, ekolojik tutum ve davranışların iyileştirilmesi, güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Ha ve diğerleri, 2021).

Ekolojik okuryazarlık ile ekolojik bilginin edinilmesi, ekolojik farkındalığın artırılması, ekolojik etiğin pekiştirilmesi, ekolojik tutum ve davranışların iyileştirilmesi, güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Ha ve diğerleri, 2021). Bu amaçları gerçekleştiren bireyler, ekosistem dinamiğinin geçmiş ve gelecekteki sonuçlarına ilişkin algı ve anlayışa sahip, ekolojik sorunları eleştiren, araştıran, sorgulayan ve bu sorunlara çözüm bulan, kendilerini doğanın bir parçası kabul eden ekolojik okuryazar olarak tanımlanabilir (Khanal, Pandey, Khan, Mishra & Kunwar, 2020; Özer & Yıldırım, 2021).

Ekolojik okuryazarlık eğitimi, eğitim sürecinin temel odaklarından biridir. Nitekim insan temelli yanlış davranışlar sebebiyle hava, toprak ve su kirliliği, doğal kaynakların azalması ve küresel iklim değişikliği gibi geri dönüşü olmayan çevresel tehlikeler meydana gelmiştir. Bu nedenle ekolojik okuryazarlık günümüz dünyasında önem taşımaktadır (Irianto, Yunansah, Mulyati, Herlambang & Setiawan, 2020; Khanal, Pandey, Khan, Mishra & Kunwar, 2020). Öğrencilere bugün verilecek eğitimin içeriği, bireyin gizil gücünü ortaya çıkarmak ve bunları davranışa dönüştürerek geleceğin sürdürülebilirliğine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla onları ekolojik okuryazar bireyler olarak yetiştirmek gerekmektedir. Öğrencilerde ekolojik okuryazarlığı geliştirmek için sürdürülebilirlik kapsamında çevrenin korunması ve ekolojik farkındalık oluşturulmalıdır (Febriani, Fariyah & Nasution, 2020; Khanal ve diğerleri, 2020; Koçoğlu & Ekici, 2013). Nitekim eğitim sürecinde sadece bilgi boyutunda kalmayıp eylemsel boyutta ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Özer & Yıldırım, 2021). Ekolojik yaşam becerilerinin kazandırması, insanın doğayla bağını kurarak kuvvetlendirilmesi ve ekolojik temelli bir yaşam oluşturulması öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Aydın, Dündar & Korkut, 2016). Çünkü öğretmenler, ekolojik okuryazar bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgi düzeyleri, ekolojik okuryazarlığa ilişkin bilgi, tutum ve davranışları eğitim sürecinde önem taşımaktadır. Berkowitz, Ford & Brewer (2005) öncelikle öğretmenlerin birer ekoloji okuryazarı olmalarını ve ekolojik okuryazarlığı içeren temel ekolojik sistemleri ve ilkeleri anlamaları gerektiğini belirtmektedir.

Ekolojik okuryazarlığın yeni bir kavram olmasından dolayı literatürde ilgili çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ekolojik okuryazarlığın eğitim bağlamında az kullanıldığı ve az araştırıldığını görülmektedir. Yapılan çalışmaların farklı branştaki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin de değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekoloji ve ekolojik okuryazarlık konusunda mevcut görüşlerinin ortaya koyulmasına ve ekolojik okuryazarlık eğitimi programının geliştirilmesinde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekoloji, ekolojik okuryazarlık ve ekolojik okuryazarlık eğitimi hakkında sahip oldukları bilgileri derinlemesine tespit etmek amaçlandığından, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desenin temel amacı, bireylerin kendi

bakış açısından algı ve deneyimlerini derinlemesine ve ayrıntılı kavramlar veya durumları ön plana çıkarmaktır (Ersoy, 2019).

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan, gönüllülük esası 34 sosyal bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/zincir örnekleme kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, araştırmanın problemi doğrultusunda zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin belirlenmektedir. Bu yaklaşıma göre, araştırmanın problemi doğrultusunda zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin belirlenmektedir. Görüşme formunu dolduran sosyal bilgiler öğretmenine "Araştırma konusu ile ilgili görüşme formunu kimlere iletmemi önerirsiniz?" sorusu sorularak süreç ilerledikçe birey sayısı ve veri çeşitliliğinin artırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmada veri toplama aracı olarak fenomenolojik çalışmalarda genellikle kullanılan yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir (Ersoy, 2013). Araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerin araştırma konusuna ilişkin görüşlerinden derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Nihai görüşme formu katılımcıların kişisel bilgilerini içeren birinci kısımdan; sekiz adet görüşme sorularının yer aldığı ikinci kısımdan oluşmaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında hazırlanan veri toplama aracı çeşitli illerde görev yapan öğretmenlere daha kolay bir şekilde ulaştırılması için Google Forms sistemine aktarılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmıştır. Çevrimiçi formun internet bağlantısı araştırmacı tarafından öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler, temel tutarlılıklar ve anlamları belirlemek amacıyla içerik analizi ile çözümlenmiştir (Patton, 2014). Verilerin analizi Yıldırım & Şimşek (2016) tarafından önerilen, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar; uzman görüşleri alınarak araştırmanın iç geçerliği; araştırma grubu ve süreci hakkında derinlemesine betimleme yapılarak araştırmanın dış geçerliği; doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın iç güvenilirliği; verilerin analizi farklı bir araştırmacı tarafından değerlendirilerek araştırmanın dış güvenilirliği sağlanmıştır. Bunlara ek olarak Miles & Huberman'ın (1994) nitel veri analizine ilişkin güvenilirlik formülüne göre "Güvenirlilik = %92" olarak tespit edilmiştir.

Bulgular: Öğretmenlerin ekoloji kavramını "canlıların kendisi, birbiriyle, cansız varlıklarla ve çevresi ile etkileşimi, doğa ve çevre bilimi" ile "sürdürülebilirlik" olarak tanımlamaları üzerine bu kavram hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ekoloji ile ilgili tanımları incelendiğinde genel olarak literatürde yer alan tanımlara paralel olduğu görülmektedir (Erinç, 1984; Spurgeon, 2006; McBride, 2011).

Öğretmenler ekolojik okuryazarlık kavramını "doğal döngüyü/süreçleri anlamak, doğayı doğru anlama, çevre/doğa ile uyumlu yaşamak, insan ile çevre ilişkisine yönelik farkındalık" kapsamında tanımlamışlardır. Özer & Yıldırım (2021) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olduklarını ve yaptıkları tanımların literatür ile benzer şekilde olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler genel olarak davranışsal, bilişsel ve duyuşsal içerikli olmak üzere ekolojik okuryazarlığın amaçlarını belirtmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin belirttiği ekolojik okuryazarlığın amaçları literatür ile benzer olduğu görülmektedir (Schwartz, 1999; Wooltorton, 2006; Ha ve diğerleri, 2021).

Öğretmenler ekolojik okuryazar bireyi duyarlı, seven, koruyan, tehlikeli davranışlarda bulunmayan, bilinçli, saygılı, değer veren, uyumlu yaşayan, barışık doğanın ilkelerinin bilen, canlıların yaşam haklarını savunan özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin belirttikleri ekolojik okuryazar birey özellikler farklı çalışmalarla aynı doğrultudadır (Borden, 2007; McBride, 2011; Özer & Yıldırım, 2021).

Öğretmenlerin tamamı etkin bir vatandaşın ekolojik okuryazar olması gerektiğini ve sosyal bilgiler dersinin ekoloji ile bağlantılı olduğunu görüşünü savunmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler dersi değişen yerel ve küresel şartlarda, bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla ekoloji gibi çeşitli bilimlerden yararlanmaktadır (Öztürk, 2009).

Öğretmenler genel olarak ekolojik okuryazarlık eğitiminin yaşantı temelli öğrenme ilkesi, sosyal öğrenme kuramı, sunuş yoluyla öğretim stratejisi, örnek olay yöntemi, drama tekniği ile uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ekolojik okuryazarlık eğitime yönelik güçlüklerin eğitim öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere belirtmişlerdir. İlgili literatürde öğrenciler doğayla iç içe yapılan etkinliklerle ekolojik sorunların ciddiyetini daha iyi kavrayabilmektedir (Ha ve diğerleri, 2021). Ayrıca Berkowitz, Ford ve Brewer (2005) ekolojik okuryazarlık eğitiminde öğrenme ve öğretimin birlikte olan bir içeriğin olması gerektiğini ve saha çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öneriler: Sosyal bilgiler öğretmenlerine ekolojik okuryazarlık eğitimleri verilmesi ve bu eğitimlerin süreklilik sağlanabilir. Öğretmenler ve uzmanlar eşliğinde çevre eğitimi etkinlikleri planlanabilir. Okullarda verilecek ekolojik okuryazarlık eğitim sürecinde yaşanacak zorlukların üstesinden gelinebilmesi için eğitim sürecindeki tüm paydaşların (okul yönetimi, veli, öğretmen vb.) kolaylık sağlaması önerilebilir. Ekolojik okuryazarlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde ihtiyaç duyulan materyal, ulaşım aracı vb. unsurlar yetkililerce dikkate alınabilir. Ekolojik okuryazarlığa ilişkin farklı branştaki öğretmen görüşleri alınarak karşılaştırma yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekolojik okuryazarlık seviyelerini belirlenmesi diğer araştırmacılar tarafından ele alınabilir.

The Relationship between Academic Optimism of Schools and Management Style of Principals

Ali İvgin (Teacher-MA)

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000-0003-2294-8604

aivgin071@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü University - Türkiye

ORCID:0000-0002-4223-5786

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between academic optimism level and principals' management styles according to teacher perception. Relational screening method was used in the study. The universe of the research consists of teachers working in public schools in Adıyaman city center in the 2020-2021 academic year. For this purpose, online data were collected from 353 teachers working in 51 public schools in Adıyaman city center. Parametric and non-parametric tests were conducted to understand whether teachers' perceptions of academic optimism and perceived principal management style differed significantly according to gender, branch, seniority, school level, and school size variables. A simple correlation was made while trying to determine in which direction and in what way the relationship between academic optimism and perceived principal management style according to teacher perception. In scanning models, the answers of the people are reported in the form of percentages, in the form of a ruler. As a result of the research, it was seen that teachers' views on academic optimism and perceived principal management style differed significantly according to the variables of gender, branch, school level, and the number of teachers in the school. According to teachers' opinions, there is a positive and "moderate" relationship between cooperative management style and academic optimism; A negative "low" relationship was found between the oppositional management style, the disinterested management style and the authoritarian management style and academic optimism.

Keywords: Academic optimism, Management style, School Principal, Teacher



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 22-39

Research Article

22

Received: 2022-04-06

Accepted: 2022-07-18

Suggested Citation

İvgin, A. ve Demirtaş, H. (2022). The relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 22-39. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099644>

Extended Abstract

Problem: Optimism is an individual difference variable that reflects the extent to which people generalize their positive expectations for their future. Those with high optimism cope better with difficulties and experience lower avoidance and disconnection (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). Optimism can be beneficial in many areas of life. So how can we be more optimistic? Even if people take cognitive therapies to be more optimistic, optimism is still a personality trait. Although it is a difficult and long process to change a person's perspective on life, it is possible (Carver ve Scheier, 2014).

If a teacher goes to class with positive emotions, he or she will encounter positive student behaviors. Because our dispositions serve our purposes, optimistic teachers create a classroom environment in which all students can succeed. Because optimistic teachers believe that all students can be successful (Kurz, 2006).

Teachers believe they can make positive changes on student performance. All of the behaviors and emotions shown towards this belief constitute academic optimism (Beard, Hoy, ve Hoy, 2010).

A manager is an individual who makes other people work to achieve goals. The manager undertakes duties such as providing resources for the continuity of the structure, selecting the appropriate one, and directing the employees. Today, being skilled in human relations is essential for successful management (Robbins and Judge, 2013, p.5). It is a natural result that managers adopt various management styles in order to influence the other person in human relations. The way the manager uses power determines his management style (Terzi ve Kurt, 2005). In his study, Üstüner (2016) discussed the management styles of school principals as democratic, authoritarian, cooperative, oppositional, obstructive, indifferent and submissive.

The aim of the study is to determine the level of the relationship between the perceived principal management style of teachers in formal kindergartens, primary schools and secondary schools and teachers' academic optimism.

Method: In this study, the relational screening model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020) was used to determine the relationship between academic optimism and the perceived principal's management style according to teachers' opinions. Parametric and non-parametric tests were conducted to understand whether teachers' perceptions of academic optimism and perceived principal management style differed significantly according to gender, branch, seniority, school level, and school size variables. A simple correlation was made while trying to determine in which direction and in what way the relationship between academic optimism and perceived principal management style according to teacher perception. In scanning models, the answers of the people are reported in the form of percentages, in the form of a ruler. One of the most important features of survey research is that it works with a large sample of people. (Buyukozturk et al., 2020 p:16).

The population of the research consists of teachers working in public schools within the borders of the central district of Adıyaman province in the 2020-2021 academic year. According to the statistical data of the 2020-2021 academic year, there are 130 official schools within the boundaries of Adıyaman Central district and a total of 4091 teachers work in these schools. The sample of the study consists of 353 teachers. Snowball sampling method was used. Online data were collected as schools were closed due to the pandemic.

"Perceived School Principal Management Style Scale" developed by Üstüner (2016) and "School Academic Optimism Scale" developed by Hoy (2006) and adapted into Turkish by Çoban and Demirtaş (2011) were used in the study. The data were analyzed with the SPSS-25 program.

Findings: There is a positive and "moderate" correlation between the teachers' views on the academic optimism level of their schools and the school principals' cooperative management style; a negative "low" relationship was found between academic optimism with disinterested management style, authoritarian management style and oppositional management style.

When the descriptive analyzes are examined, the teachers participating in the research ($\bar{x}=4.02$) think that their principals adopt the cooperative management style. Again, according to descriptive analysis, the highest arithmetic mean (with $\bar{x}= 4.56$) is in the self-efficacy dimension.

When the perceived principal management style scale is examined in terms of gender; It was observed that there was no significant difference in the sub-dimensions of the scale. This result is [Gedik and Üstüner, \(2019\)](#); It overlaps with [Abdurrezzak and Üstüner, \(2020\)](#) and [Akçay and Sevinç, \(2021\)](#). When teachers' views on academic optimism of schools are examined in terms of gender; It was determined that there was a significant difference in the sub-dimensions of trust and academic emphasis of the scale. In the sub-dimensions of trust and academic emphasis, male teachers evaluated their schools as more optimistic than female teachers. The fact that male teachers can communicate more easily with the environment may have strengthened the sense of trust towards the school and its environment. This finding of the research is determined by [Yılmaz, Çaycı and Gümüş, \(2016\)](#); [Biroğlu and Deniz, \(2017\)](#); Incompatible with [Bostancı and Kurt, \(2018\)](#) and [Durmaz, \(2019\)](#).

When teachers' views on academic optimism of schools are examined in terms of seniority; There was no significant difference in either the total academic optimism score or the sub-dimensions. The reason why there is no significant difference according to the variable of seniority can be shown that the teachers have the necessary knowledge, skills and equipment for academic optimism thanks to the training they receive. This result of the research [Kurz, \(2006\)](#); While overlapping with [Bostancı and Kurt \(2018\)](#), [Çoban and Demirtaş \(2011\)](#); [Caglar, \(2013\)](#); [Caglar, \(2014\)](#); [Biroğlu and Deniz contradict \(2018\)](#) and [Durmaz, \(2019\)](#).

When the perceived principal management style scale is examined in terms of the branch variable; No significant difference was found in the sub-dimensions of the scale. Contrary to this study, [Gedik and Üstüner \(2019\)](#) favor classroom teachers in cooperative management style; In the authoritarian management style, they found a significant difference in favor of branch teachers. In another study, [Abdurrezzak and Üstüner \(2020\)](#) determined that there was a significant differentiation in favor of classroom teachers in the disinterested management style.

Conclusions and Suggestions: A positive relationship was found between academic optimism and cooperative management style. Based on this, projects in which teachers and principals will work collaboratively can be supported by awards. A negative relationship was found between academic optimism and authoritarian, oppositional and disinterested management styles. In this context, managers who adopt an authoritarian, defiant and disinterested management style can be identified by making manager performance evaluations, and these managers can be provided with in-service training.

Okulların Akademik İyimserliği İle Müdürlerin Yönetim Tarzı Arasındaki İlişki

Ali İvgin (Öğretmen-YL)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2294-8604
aivgin071@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID:0000-0002-4223-5786
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada öğretmen algısına göre akademik iyimserlik düzeyi ile müdürlerin yönetim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2020/2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde devlet okullarında okul öncesi, ilkök, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu amaçla Adıyaman il merkezinde bulunan 51 devlet okulunda çalışan 353 öğretmeninden online olarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin, akademik iyimserlik ve algıladıkları müdür yönetim tarzına ilişkin algılarının cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için parametrik ve non-parametrik testler yapılmıştır. Öğretmen algısına göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkinin, hangi yönde ve ne şekilde olduğunu tespit etmeye çalışırken basit korelasyon yapılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş, okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre işbirlikli yönetim tarzı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde bir ilişki; karşı koyucu yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve otoriter yönetim tarzı ile akademik iyimserlik arasında negatif yönde "düşük" düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik iyimserlik, Yönetim tarzı, Okul müdürü, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 22-39

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-04-06
Kabul: 2022-07-18

Önerilen Atıf

İvgin, A. ve Demirtaş, H. (2022). Okulların akademik iyimserliği ile müdürlerin yönetim tarzı arasındaki ilişki, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(4), 22-39. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099644>

GİRİŞ

İyimserlik, insanların gelecekleri için olumlu beklentilerini ne ölçüde genelleştirdiğini yansıtan bireysel bir farklılık değişkenidir. Yüksek iyimserliğe sahip olanlar zorluklarla daha iyi başa çıkar, daha düşük kaçınma ve kopma yaşarlar (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). İyimserlik birçok yaşam alanında faydalı olabilir. O halde nasıl daha iyimser olabiliriz? İnsanlar daha iyimser olabilmek için bilişsel terapiler alsalar bile yine de iyimserlik bir kişilik özelliğidir. Bir insanın hayata bakış açısını değiştirmek zor ve uzun bir süreç olsa da bu mümkündür (Carver ve Scheier, 2014).

Eğer bir öğretmen olumlu duygular ile sınıfa giderse, olumlu öğrenci davranışları ile karşılaşır. Eğilimlerimiz amaçlarımıza hizmet ettiği için iyimser öğretmenler bütün öğrencilerinin başarabileceği bir sınıf ortamı oluşturur. Çünkü iyimser öğretmenler bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine inanırlar (Kurz, 2006).

Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Algısı

Öğretmenler, öğrenci performansları üzerinde olumlu yönde değişiklik yapabileceklerine inanmaktadır. Bu inanç için gösterilen davranış ve duyguların tamamı akademik iyimserliği oluşturmaktadır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010). Öğretmen yeterliği (öz yeterlik), güven duygusu ve akademik vurgu akademik iyimserliğin bileşenleridir. Bu üç unsur dinamik bir şekilde karşılıklı etkileşim içindedir (Smith, ve Hoy, 2007).

Akademik iyimserliğin ilk boyutu öğretmen öz yeterliğidir. Öğretmen öz yeterliğinin çağdaş kavramsal kökleri Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bandura (1997)'ye göre öğretmen öz yeterliği "bir sistem olarak okulun bütününün etkili bir performans sergileyebileceğine ilişkin çalışanların sahip olduğu algı" şeklindedir. Başka bir tanıma göre öğretmen öz yeterliği; öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak adına etkinlikleri oluşturabilecek ve yönetebilecek yetkinliğe sahip olduklarına dair öğretmen algılarının tamamıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Güven ise ölçeğin ikinci boyutudur. Güven boyutunun temelinde öğretmenin öğrencilerine ve velilerine karşı hissettiği bağ vardır. Güvenin yaygın duygu olduğu okullarda öğretmenler, öğrencilerinin ve velilerinin iyi niyetli, yardımsever, güvenilir, açık ve dürüst olduğuna karşılık beklemeden inanırlar (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Ayrıca okul seviyesi ne olursa olsun velilere ve öğrencilere duyulan güven okul başarısını artırır. Güven bir okulun bazı ekonomik dezavantajlarının üstesinden gelmesine yardımcı olur (Bryk ve Schneider, 2002).

Akademik iyimserliğin üçüncü boyutu ise akademik vurgudur. Akademik vurguda temel amaç okul başarısını merkeze almaktır. Öğrencilere yönelik üst seviyede ama yapılabilir hedefler belirlenir. Sınıflar düzenli, öğrenciler motivedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Goddard, Sweetland ve Hoy (2000)' e göre akademik vurgu ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Akademik vurgusu yüksek olan okullarda ekonomi vb. konularda dezavantajlı olan öğrencilerin bu dezavantajlarının üstesinden gelerek başarılı oldukları görülmüştür (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).

Öz yeterlik, akademik vurgu ve güven kavramlarının ortak noktaları vardır. Bu üç kavramın birleştiği nokta ise öğrenci başarısı üzerine olumlu ve güçlü etkilerinin olmasıdır. Olumlu bir akademik ortam yaratmak için bu üç boyut etkili şekilde birleştirilmelidir.

Özetle öz yeterlik öğretmenlerin düşünce ve inançlarını yansıtır; öğrenciye ve veliye güven bu inançlara duygusal bir boyut katar; akademik vurgu ise etkinliğin davranışsal olarak canlandırılmasını sağlar. Akademik iyimserlik böylece kolektif davranış bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak açıklar (Mcguin ve Hoy, 2006).

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı

Yönetici, amaçlara ulaşmak için örgütün üyelerinin katkılarını bütünleştiren bireydir (Toprakçı, 2000). Yönetici örgütün amaca dönük çalışabilmesi için örgütsel yapıyı kurma (Toprakçı, 2001-a), planlama (Toprakçı, 2001-b), kaynak sağlama, iletişimi tesis etme (Toprakçı, 2001-c), uygun olanı seçme, çalışanları yönlendirme (Toprakçı, 2002) ve liderlik etme (Toprakçı, 2001-d) gibi görevleri üstlenir. Günümüzde başarılı bir yönetim için insani ilişkilerde yetenekli olunması şarttır (Robbins ve Judge, 2013, s.5). Yöneticilerin insan ilişkilerinde karşıdaki kişiyi etkileyebilmek için çeşitli yönetim tarzları benimsemesi

doğal bir sonuçtur. Yöneticinin gücü kullanma şekli onun yönetim tarzını belirler (Terzi ve Kurt, 2005). Üstüner (2016) çalışmasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarını demokratik, otoriter, işbirlikli, karşı koyucu, engelleyici, ilgisiz ve boyun eğici olarak ele almıştır.

Demokratik Yönetim Tarzı: Demokratik yönetim anlamlı katılım ve birlikte karar verme ile ilgilenir (Gale ve Densmore, 2010). Demokratik yönetici karar alımında grup üyelerine rehberlik eder, alınacak kararlara grup üyelerinin dahil olmasını teşvik eder. Grup üyeleri karar alma sürecine bizzat dahil olduklarından dolayı daha motive hissederek. Bu motivasyonla birlikte işbirlikçi ve yaratıcı şekilde daha fazla çalışırlar (Kılıçoğlu, 2018, s. 9).

Otoriter Yönetim Tarzı: Klasik yöneticilerin ana eğilimi otoriterliktir. Otoriterlik seviyesi arttıkça uygulanan ceza düzeyi de artar. Astlarına gösterdikleri tavırlarında baskı ve tehdit üst düzeydeyken üstlerine gösterdikleri tavırlarda itaatkar ve hürmetkar olmayı yeğlerler (Özgür, 2011). Otoriter yöneticiler neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağı konusunda net söylemler kullanır. Tüm kararlar yönetici tarafından alınır. Grup üyeleri alınan kararlarda minimum etkiye sahiptirler (Kılıçoğlu, 2018, s.9).

İlgisiz Yönetim Tarzı: Bu tarz yönetimi benimseyen yöneticiler karar vermekten kaçınır çalışmalara dahil olmazlar. Sahip oldukları karar alma güçlerini astlarına verirler. Astların kendi yöntemleri ile iş yapmasına özgürlük tanırırlar. Alınan kararların sonuçlarından yine astlar sorumludur. Bu tarz yöneticiler fikirleri sorulduğunda düşüncelerini söylerler ama işin yapılmasına müdahil olmazlar. Bazen gerekli olan materyallerin teminini sağlamaya çalışırlar (Chaudhry ve Javed, 2012, s. 259).

İşbirlikli Yönetim Tarzı: İşbirlikli tarzı benimseyen okul yöneticisi sorunların çözümlerini öğretmenleri ile birlikte arar. Gerektiğinde öğretmeninden yardım talep eder. Başarının birkaç kişinin değil bütün öğretmenlerin olduğunu hissettirir. Öğretmenlerin işbirliği halinde çalışmalarını destekler. Öğretmenleri yenilikçi olmaları konusunda destekler. Öğretmenlerini takdir etmeyi bilir (Üstüner, 2016).

Boyun Eğici Yönetim Tarzı: Boyun eğme başkalarına "hayır" diyemeyen, istemese bile "evet" deme eğilimi olan, hoşlanmadığı durumları söylemekte zorlanan insanların gösterdiği kişilik özelliklerinin tamamıdır (Atli, Kaya ve Macit, 2010). Bu tarzı benimsemiş müdürler başkalarının düşüncelerine gereğinden fazla önem verirler. Karar alma sürecinde çabuk etkilenirler. Okuldaki bütün paydaşlara iyi görünmeye çalışırlar. Düşüncelerini açıklamaktan çekinirler. Olaylar karşısında sessizliklerini korurlar (Üstüner, 2016).

Karşı Koyucu Yönetim Tarzı: Bu yönetim tarzını benimseyen yönetici düzenin değişmesine karşı çıkar. Kurallarına sıkı sıkıya bağlıdır. Bu tarz yönetici rutini sever. Kanun düzen eğilimi gösterirler. Yönetici yeni fikirlere kapalıdır. Yaratıcı çözümler bulamadığından diğer yöneticilerin yaptıklarını takip eder. Yapılan işlerde sorun çıkacakmış gibi şüpheli davranır (Üstüner, 2016).

Literatürde akademik iyimserlik ve müdür yönetim tarzı ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Çoban ve Demirtaş, 2011); öğrenci başarısını arttırmak için akademik iyimserlik ile okul kültürü oluşturma arasındaki ilişki (McGuigan ve Hoy, 2006); okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki (Yılmaz ve Kurşun, 2015); okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki (Çağlar, 2014); incelenmiştir. Bunlarla birlikte bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020); algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020); öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Sarı,Yıldız ve Canoğulları, 2018); öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi (Gedik ve Üstüner, 2019); gibi konularda çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları akademik iyimserlik düzeyi ile müdür yönetim tarzı arasındaki korelasyonu belirlemektir. Bu nedenle aşağıda belirtilen soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre yönetim tarzı ve akademik iyimserlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen algılarına göre akademik iyimserlik ve yönetim tarzı düzeyleri (cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okul büyüklüğü) değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Algılanan müdür yönetim tarzı ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) kullanılmıştır. Öğretmenlerin, akademik iyimserlik ve algıladıkları müdür yönetim tarzına ilişkin algılarının cinsiyet, branş, kıdem, okul kademesi, okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için parametrik ve non-parametrik testler yapılmıştır. Öğretmen algısına göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkinin, hangi yönde ve ne şekilde olduğunu tespit etmeye çalışırken basit korelasyon yapılmıştır. Tarama modellerinde kişilerin cevapları yüzdeler şeklinde, cetvel halinde raporlaştırılır. Tarama araştırmasının en önemli özelliklerinden birisi çok sayıda kişiden oluşan örneklem ile çalışmasıdır. (Büyüköztürk vd. 2020 s:16).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçe sınırları içinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistik verilerine göre, Adıyaman Merkez ilçe sınırları içinde 130 resmi okul bulunmakta ve bu okullarda toplam 4091 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Adıyaman ili merkez ilçede bulunan ve devlet okullarında çalışan 353 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarihinde okulların pandemi nedeniyle kapalı olmasından dolayı kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve veriler online olarak internet üzerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik özellikler

Değişkenler	Alt Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	154	44
	Erkek	199	56
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	31
	Branş Öğretmeni	243	69
Kıdem	1-5	64	18
	6-10	91	26
	11-15	69	20
	16-20	57	16
	21 üstü	72	20
Okul Kademesi	Anaokulu veya Ana Sınıfı	34	10
	İlkokul	95	27
	Ortaokul	114	32
	Lise	110	32
Toplam		353	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 353 öğretmenden; 154'ü (%44) kadın ve 199'si (%56) erkek, 110'u (%31) sınıf öğretmeni ve 243'ü (%69) branş öğretmenidir. Mesleki kıdemlerine göre dağılımı şöyledir: 64'ü (%18) 1-5 yıl, 91'i (%26) 6-10 yıl, 69'u (%20) 11-15yıl, 57'si (%16) 16-20 yıl, 72'si (%20) ise 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin 34'ü (%10) anasınıfında ya da anaokulunda, 95'i (%27) ilkokulda, 114'ü (% 32) ortaokulda, 110'u ise (% 31) lisede görev yapmaktadır ve 59'u (%17) 1-15 arası öğretmen sayısı olan okullarda. 61'i (% 17) 16-30 öğretmenin bulunduğu okullarda, 115'i (%32) 31-45 öğretmenin bulunduğu okullarda, 31'i (%9) 46-60 öğretmenin bulunduğu okullarda ve 87'si (%25) 61 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlere, birinci bölümü kişisel bilgiler, ikinci bölümü Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve üçüncü bölümü Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği'nden oluşan bir veri toplama formu uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle formda araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır. Araştırmanın güvenilirliği ve katılımcıların sağlıklı cevap vermeleri için isimleri istenmemiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak; cinsiyet, branş ve kıdemleri, görev yaptıkları okul ile ilgili olarak ise; okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı ile ilgili sorular sorulmuştur.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği: Okulun akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilen, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğe ait iç tutarlılık değerleri (Cronbach Alpha); birinci boyut için, 0.68, ikinci boyut için 0.89, üçüncü boyut için 0.86 ve toplam için 0.85'tir. *Güven* alt boyutu yedi maddeden oluşmakta ve toplam varyansın % 37.75'ni açıklamaktadır. *Akademik vurgu* alt boyutu yedi maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %10.22'sini açıklamaktadır. *Akademik yeterlik* alt boyutu beş maddeden oluşmakta ve toplam varyansın % 8.84'nü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı toplam varyans oranı ise %56.92 olarak bulunmuştur. "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi 19 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Bu çalışmada ölçeğe ait iç tutarlılık değerleri (Cronbach Alpha); birinci boyut için, 0.54, ikinci boyut için 0.83, üçüncü boyut için 0.88 ve toplam için 0.88'dir.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği: Araştırmanın diğer veri toplama aracı, Üstüner (2016) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin yönetim tarzını öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği"dir. Beşli Likert tipinde olan ölçek 25 madde içermektedir. Ölçeğin ilk olarak 6 boyuttan oluşması tasarlanmış ama analizler doğrultusunda toplam varyansın yaklaşık %67'sini açıklayan 4 alt boyuttan (İşbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzları) oluşmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları İşbirlikli- demokratik yönetim tarzı için .92, Otoriter yönetim tarzı için .89, İlgisiz yönetim tarzı için .86 ve Karşı koyucu yönetim tarzı için de .85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yeniden incelenen Cronbach alfa katsayıları ise İşbirlikli-demokratik yönetim tarzı için .96, Otoriter yönetim tarzı için .89, İlgisiz yönetim tarzı için .78 ve Karşı koyucu yönetim tarzı için de .87 bulunmuştur.

Ölçeğin puanları yorumlanırken, alt boyutların toplam puanlarına bakılmamakla birlikte hangi alt boyutta öğretmen cevaplarının ortalamaları daha yüksekse öğretmenlere göre okul müdürünün o yönetim tarzını benimsediğine karar verilmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler SPSS-25 programında analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce kayıp veriler kontrol edilmiş, uç değerler veri setinden çıkarılmış, ölçekler ve alt boyutları oluşturulmuştur. Normallik dağılımı basıklık ve çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 arasında bir değere sahip olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010).

Araştırmanın birinci sorusunun cevabı için betimsel istatistikler bulunmuştur. Katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde; (1.00-1.79) oldukça düşük düzey, (1.80-2.59) düşük düzey, (2.60-3.40) orta düzey, (3.41-4.21) yüksek düzey (4.22-5.00) oldukça yüksek düzey aralıkları kullanılmıştır (Özdamar, 2003).

Araştırmanın ikinci problemine yanıt bulmak için cinsiyet ve branş değişkenlerine göre t testi yapılmıştır. Levene testlerine göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları eşit olmayan kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın tespiti için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda etki büyüklüğü η^2 hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2), bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve "0.00" ile "1.00" arasında değişir. Bu değer ".01" düzeyinde "küçük", ".06" düzeyinde "orta" ve ".14" düzeyinde bir değer ise "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2020: 44).

Araştırmanın üçüncü problemine yanıt aramak için korelasyon çalışması yapılması planlanmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacı ile kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.7 ile 1 arasında olması, yüksek; 0.7 ile 0.3 arasında olması, orta; 0.3 ile 0 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2020 :32).

BULGULAR

Öğretmen görüşleri doğrultusunda akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetimi hakkında bulgular sunulmuştur.

1. Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre akademik iyimserlik ile algılanan müdür yönetim tarzına yönelik betimsel analizler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik iyimserlik ile algılanan müdür yönetimi ölçeklerinin betimsel analizleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	Düzye
Öz Yeterlik	353	4.56	.50	Oldukça Yüksek Düzey
Güven	353	2.99	.77	Orta Düzey
Akademik Vurgu	353	3.24	.85	Orta Düzey
Akademik İyimserlik Toplam	353	3.60	.55	Yüksek Düzey
İşbirlikli yönetim tarzı	353	4.02	.97	Yüksek Düzey
Otoriter yönetim tarzı	353	2.21	.95	Düşük Düzey
İlgisiz yönetim tarzı	353	1.70	.66	Oldukça Düşük Düzey
Karşı koyucu yönetim tarzı	353	1.75	.91	Oldukça Düşük Düzey

Tablo 2 değerlendirildiğinde öğretmen algılarının, öz yeterlik boyutunda "oldukça yüksek", güven ve akademik vurgu boyutlarında "orta", toplam iyimserlikte ise "yüksek" düzey aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin genel olarak kendilerini, öğretmenlik mesleğini yapmak için yeterli gördükleri söylenilebilir.

Yine Tablo 2'ye göre öğretmenler, çalıştıkları okulların müdürlerinin yönetim tarzını ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında "oldukça düşük", otoriter yönetim tarzı alt boyutunda "düşük", işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda "yüksek" düzey aralığında değerlendirmişlerdir. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzını benimsediğini belirtmiştir. Bulgular doğrultusunda genel olarak müdürlerin demokratik yönetim tarzını benimsedikleri söylenebilir.

2. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik düzeyi ve algılanan müdür yönetim tarzının cinsiyet değişkeni açısından incelemek için t testi yapılmıştır. Test verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzının t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	η^2
Özyeterlik	Kadın	154	4.57	.50	351	.255	.799	-
	Erkek	199	4.56	.50				
Güven	Kadın	154	2.83	.73	351	-3.302	.001*	.03
	Erkek	199	3.11	.78				
Akademik Vurgu	Kadın	154	3.08	.75	351	-3.291	.001*	.03
	Erkek	199	3.37	.90				
Akademik İyimserlik Toplam Puan	Kadın	154	3.49	.51	351	-3.096	.002*	.03
	Erkek	199	3.68	.58				
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	154	4.03	.89	351	.249	.803	-
	Erkek	199	4.01	1.03				
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	154	2.14	.93	351	-1.176	.240	-
	Erkek	199	2.26	.95				
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	154	1.66	.55	351	-.942	.347	-
	Erkek	199	1.73	.74				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	154	1.70	.83	351	-.868	.386	-
	Erkek	199	1.79	.96				

* P<.05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde cinsiyet bağımsız değişkenine göre, güven, akademik vurgu ve akademik iyimserlik toplamında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında akademik iyimserlik ölçeğinin güven boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 3.11), kadın

öğretmenlere göre ($\bar{x}$ = 2.83), öğrencilerine ve velilere daha çok güvenmekte olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.03) göre cinsiyet değişkeni güven alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Akademik vurgu boyutunda ise erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3.37) ile kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$ = 3.08) akademik vurgu açısından daha iyimser oldukları söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.03) göre cinsiyet değişkeni akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iyimserlik toplam puanı aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ =3.68), kadın öğretmenlere ($\bar{x}$ = 3.49), göre daha iyimser oldukları düşünülebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.03) göre cinsiyet değişkeni iyimserlik toplamında “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3’te yer alan bulgulara göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği alt boyutları değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında müdürlerin yönetim görevlerini yerine getirirken, cinsiyete göre ayırım yapmadıkları söylenebilir.

3. Branş Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Öğretmen görüşlerine göre, akademik iyimserlik düzeyi ve algılanan müdür yönetim tarzının branş değişkeni açısından incelemek için t testi yapılmış sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Branş değişkenine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	η^2
Özyeterlik	Sınıf Öğretmeni	110	4.56	.54	351	-.176	.86	-
	Branş Öğretmeni	243	4.57	.48				
Güven	Sınıf Öğretmeni	110	3.06	.82	351	1.132	.258	-
	Branş Öğretmeni	243	2.96	.75				
Akademik Vurgu	Sınıf Öğretmeni	110	3.40	.86	351	2.353	.019*	.02
	Branş Öğretmeni	243	3.17	.84				
Akademik İyimserlik Toplam Puan	Sınıf Öğretmeni	110	3.67	.59	351	1673	.095	-
	Branş Öğretmeni	243	3.56	.53				
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Sınıf Öğretmeni	110	4.09	.9	351	.967	.334	-
	Branş Öğretmeni	243	3.99	1				
Otoriter Yönetim Tarzı	Sınıf Öğretmeni	110	2.11	.83	351	-1.298	.195	-
	Branş Öğretmeni	243	2.25	.99				
İlgisiz Yönetim Tarzı	Sınıf Öğretmeni	110	1.73	.64	351	.558	.577	-
	Branş Öğretmeni	243	1.68	.67				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Sınıf Öğretmeni	110	1.72	.88	351	-.456	.649	-
	Branş Öğretmeni	243	1.77	.92				

* P < .05

Tablo 4’teki veriler yorumlandığında branş değişkenine göre, akademik vurgu boyutunda anlamlı biçimde farklılaşma olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında akademik vurgu boyutunda sınıf öğretmenleri ($\bar{x}$ = 3.4), branş öğretmenleri ile aynı puan aralığında olmalarına rağmen ($\bar{x}$ = 3.17), kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.02) göre branş değişkeni akademik vurgu alt boyutunda “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli görmelerinin nedeni öğrencilerle daha fazla zaman aralığında etkileşim halinde olmaları gösterilebilir. Bu uzun süreli etkileşim ile öğretmen öğrencisinin eksik yönlerini daha gerçekçi şekilde belirleyebilir ve eksik yönlerin giderilmesi için gereken adımları atabilir.

Tablo 4’teki veriler değerlendirildiğinde branş değişkeni açısından öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzlarına yönelik görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna neden olarak; sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken temelde benzer sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlara müdürlerinin benzer yaklaşımlar sergilemeleri gösterilebilir.

4. Okul Kademesi Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okul kademesi bağımsız değişkenine göre öncelikle varyansların homojenlik analizi yapılmıştır. Levene (özyeterlik)=6.950, $p=.000$; Levene (güven)=.482, $p=.695$; Levene (akademik vurgu)=1.135, $p=.335$; Levene (iyimserlik toplam)=1.249, $p=.292$; Levene (iş birlikli yönetim)= 3.942, $p=.009$; Levene (otoriter yönetim)=3.167, $p=.025$; Levene (ilgisiz yönetim)=4.384, $p=.005$; Levene (karşı koyucu yönetim)=1.548, $p=.202$ sonuçlarına göre varyansların homejen olmadığı anlaşılmış ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul kademesi değişkenine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	Fark (MWU)	η^2
Özyeterlik	(A) Okul Öncesi	34	140.09	3	7.40	.060	-	-
	(B) İlkokul	95	189.73					
	(C) Ortaokul	114	184.32					
	(D) Lise	110	169.93					
Güven	(A) Okul Öncesi	34	169.91	3	2.51	.473	-	-
	(B) İlkokul	95	190.67					
	(C) Ortaokul	114	174.96					
	(D) Lise	110	169.50					
Akademik Vurgu	(A) Okul Öncesi	34	173.32	3	15.92	.001*	B-D	.05
	(B) İlkokul	95	206.06				C-D	
	(C) Ortaokul	114	180.43					
	(D) Lise	110	149.49					
Akademik İyimserlik Toplam Puan	(A) Okul Öncesi	34	155.22	3	12.70	.005*	B-A	.04
	(B) İlkokul	95	204.34				B-D	
	(C) Ortaokul	114	180.04					
	(D) Lise	110	156.97					
İşbirlikli Yönetim Tarzı	(A) Okul Öncesi	34	156.24	3	6.40	.093	-	-
	(B) İlkokul	95	188.30					
	(C) Ortaokul	114	188.24					
	(D) Lise	110	162.01					
Otoriter Yönetim Tarzı	(A) Okul Öncesi	34	198.41	3	12.29	.006*	A-C	.03
	(B) İlkokul	95	166.50				D-B	
	(C) Ortaokul	114	157.32				D-C	
	(D) Lise	110	199.84					
İlgisiz Yönetim Tarzı	(A) Okul Öncesi	34	217.63	3	7.05	.070	-	-
	(B) İlkokul	95	181.11					
	(C) Ortaokul	114	167.24					
	(D) Lise	110	171.01					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	(A) Okul Öncesi	34	195.56	3	6.14	.105	-	-
	(B) İlkokul	95	165.45					
	(C) Ortaokul	114	166.75					
	(D) Lise	110	191.86					

* $P<.05$

Tablo 5'teki veriler değerlendirildiğinde okul kademesi değişkeni açısından, okulların akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşleri akademik vurgu alt boyutunda ve akademik iyimserlik toplamında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. MWU testi sonuçlarına göre akademik vurgu boyutunda anlamlı farklılaşma vardır. Bu farklılaşma, ilkokul öğretmenleriyle lise öğretmenlerinin arasında ($B>D$) ilkokul öğretmenleri yönünde ve ortaokul öğretmenleriyle lise öğretmenlerinin arasında ($C>D$) ortaokul öğretmenleri lehine olmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.05) göre okul kademesi değişkeni akademik vurgu alt boyutunda "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Akademik iyimserlik ölçeğinin toplamına bakıldığında MWU testine göre anlamlı farklılaşma olmuştur. Bu farklılaşma ($B>A$) ilkokul öğretmenleriyle okul öncesi öğretmenlerinin arasında ilkokul öğretmenleri yönünde ve ($B>D$) ilkokul öğretmenleriyle lise öğretmenlerinin arasında ilkokul öğretmenleri yönünde olmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.04) göre okul kademesi değişkeni akademik iyimserlik toplamında "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Otoriter yönetim tarzı alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma okul öncesi öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerine arasında ($A > C$) okul öncesi öğretmenleri lehine olmuştur. Yani okul öncesi öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre yöneticilerinin otoriter yönetim tarzını benimsediklerini düşünmektedirler. Lise öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri arasında ($D > B$) lise öğretmenleri yönünde; yine lise öğretmenleriyle ortaokul öğretmenlerinin arasında ($D > C$) lise öğretmenlerinin lehine otoriter yönetim tarzı alt boyutunda farklılaşma görülmüştür. Yani lise öğretmenleri hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha otoriter bir yönetim tarzı benimsediklerini düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak lise öğrencilerinin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine göre okullarında yöneticilere daha fazla disiplin sorunu yaşatması olabilir. Disiplin sorunlarının fazlalığından dolayı müdürler otoriter yönetim tarzı benimseyebilirler. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.03) göre okul kademesi değişkeni otoriter yönetim tarzı alt boyutunda "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

5. Kıdem Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Kıdem değişkeni için öncelikle varyans homojenlik analizi yapılmıştır. Levene (özyeterlik)=2.129, $p=.077$; Levene(güven)=.280, $p=.891$; Levene(akademik vurgu)=1.001, $p=.407$; Levene(iyimserlik toplam)=.978, $p=.419$; Levene(iş birlikli yönetim)= 1.462, $p=.213$; Levene(otoriter yönetim)=3.257, $p=.012$; Levene(ilgisiz yönetim)=3.731, $p=.005$; Levene(karşı koyucu yönetim)=3.460, $p=.009$ sonuçlarına göre varyansların homejen olmadığı anlaşılmış ve Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Test verileri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdem değişkenine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin kruskal-wallis h testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra	Sd	χ^2	P	η^2
Özyeterlik	(A) 1-5 yıl	64	153.42	4	5.87	.209	-
	(B) 6-10 yıl	91	180.71				
	(C) 11-15 yıl	69	172.91				
	(D) 16-20 yıl	57	194.46				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	183.37				
Güven	(A) 1-5 yıl	64	157.12	4	5.51	.238	-
	(B) 6-10 yıl	91	173.19				
	(C) 11-15 yıl	69	173.77				
	(D) 16-20 yıl	57	197.24				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	186.57				
Akademik Vurgu	(A) 1-5 yıl	64	167.30	4	5.15	.272	-
	(B) 6-10 yıl	91	178.08				
	(C) 11-15 yıl	69	168.81				
	(D) 16-20 yıl	57	203.56				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	171.08				
Akademik İyimserlik Toplam Puan	(A) 1-5 yıl	64	154.77	4	8.23	.083	-
	(B) 6-10 yıl	91	174.70				
	(C) 11-15 yıl	69	172.30				
	(D) 16-20 yıl	57	206.98				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	180.44				
İşbirlikli Yönetim Tarzı	(A) 1-5 yıl	64	167.93	4	9.11	.058	-
	(B) 6-10 yıl	91	157.45				
	(C) 11-15 yıl	69	174.26				
	(D) 16-20 yıl	57	201.96				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	192.64				
Otoriter Yönetim Tarzı	(A) 1-5 yıl	64	176.75	4	3.90	.419	-
	(B) 6-10 yıl	91	189.03				
	(C) 11-15 yıl	69	181.89				
	(D) 16-20 yıl	57	156.04				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	173.92				
İlgisiz Yönetim Tarzı	(A) 1-5 yıl	64	187.36	4	6.76	.149	-
	(B) 6-10 yıl	91	191.78				
	(C) 11-15 yıl	69	180.21				
	(D) 16-20 yıl	57	153.84				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	164.37				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	(A) 1-5 yıl	64	180.02	4	5.22	.265	-
	(B) 6-10 yıl	91	185.08				
	(C) 11-15 yıl	69	191.52				
	(D) 16-20 yıl	57	158.10				
	(E) 21 yıl ve üstü	72	165.15				

* $P < .05$

Tablo 6 incelendiğinde kıdem değişkenine göre akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenin kıdeminin az ya da fazla olmasının akademik iyimserliğe etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin algıladığı müdür yönetim tarzına ilişkin görüşlerinin de ölçeğin alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak okul müdürlerinin yönetim görevlerini yerine getirirken, öğretmenlerin kıdemlerine göre herhangi bir ayrıcalık yapmadıkları söylenebilir.

6. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Öğretmen sayısı değişkenine için varyans homojenlik analizi yapılmıştır. Levene (özyeterlik)=1.690, p=.152; Levene(güven)=1.734, p=.142; Levene(akademik vurgu)=.271, p=.897; Levene(iyimserlik toplam)=1.491, p=.204; Levene(iş birlikli yönetim)= 1.649, p=.162; Levene(otoriter yönetim)=1.825, p=.123; Levene(ilgisiz yönetim)=2.152, p=.074; Levene(karşı koyucu yönetim)=.784, p=.536 sonuçlarına göre varyansların homejen olduğu anlaşılmış ve One Way Anova Testi yapılmıştır. Farklılaşmanın nerelerde olduğunun belirlenmesi için Sheffe testi yapılmıştır. Veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	X	S	F	P	Fark (Scheffe)	η^2
Özyeterlik	(A) 1-15	59	4.37	.57	3.253	.012*	B-A C-A	.04
	(B)16- 30	61	4.66	.44				
	(C) 31-45	115	4.62	.49				
	(D) 46-60	31	4.58	.49				
	(E) 61 ve üstü	87	4.54	.47				
	Toplam	353	4.56	.50				
Güven	(A) 1-15	59	2.87	.88	1.938	.104	-	-
	(B)16- 30	61	3.00	.74				
	(C) 31-45	115	3.08	.79				
	(D) 46-60	31	3.20	.74				
	(E) 61 ve üstü	87	2.86	.68				
	Toplam	353	2.99	.77				
Akademik Vurgu	(A) 1-15	59	3.03	.85	4.417	.002*	C-E	.05
	(B)16- 30	61	3.34	.78				
	(C) 31-45	115	3.40	.90				
	(D) 46-60	31	3.51	.79				
	(E) 61 ve üstü	87	3.02	.80				
	Toplam	353	3.24	.85				
Akademik İyimserlik Toplam Puan	(A) 1-15	59	3.43	.59	4.572	.001*	C-A	.05
	(B)16- 30	61	3.67	.54				
	(C) 31-45	115	3.70	.58				
	(D) 46-60	31	3.76	.50				
	(E) 61 ve üstü	87	3.47	.48				
	Toplam	353	3.60	.55				
İşbirlikli Yönetim Tarzı	(A) 1-15	59	4.01	.90	1.110	.352	-	-
	(B)16- 30	61	4.19	.96				
	(C) 31-45	115	3.92	1.08				
	(D) 46-60	31	4.20	.92				
	(E) 61 ve üstü	87	3.97	.87				
	Toplam	353	4.02	.97				
Otoriter Yönetim Tarzı	(A) 1-15	59	2.06	.83	1.412	.230	-	-
	(B)16- 30	61	2.16	.88				
	(C) 31-45	115	2.32	1.09				
	(D) 46-60	31	1.96	.84				
	(E) 61 ve üstü	87	2.27	.88				
	Toplam	353	2.21	.95				
İlgisiz Yönetim Tarzı	(A) 1-15	59	1.71	.59	.918	.454	-	-
	(B)16- 30	61	1.72	.72				
	(C) 31-45	115	1.72	.65				
	(D) 46-60	31	1.48	.50				
	(E) 61 ve üstü	87	1.71	.73				
	Toplam	353	1.70	.66				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	(A) 1-15	59	1.82	.98	1.277	.278	-	-
	(B)16- 30	61	1.62	.86				
	(C) 31-45	115	1.75	.91				
	(D) 46-60	31	1.52	.84				
	(E) 61 ve üstü	87	1.87	.91				
	Toplam	353	1.75	.91				

* P<.05

Tablo 7'ye göre, öğretmen görüşlerinin öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi boyutlarda olduğunun anlaşılması için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre öz yeterlik alt boyutunda öğretmen sayısı 31-45 olan (C-A) okullarda çalışan öğretmenler ve öğretmen sayısı 16-30 olan okullarda çalışan öğretmenlerin (B-A); öğretmen sayısı 1-15 olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.04) göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni öz yeterlik alt boyutunda "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutunda öğretmen sayısı bağımsız değişkeni için bakıldığında; öğretmen sayısının 31-45 olan okullarda çalışan öğretmenlerin (C-E) öğretmen sayısı 61 ve üstü olan okullarda çalışan öğretmenlere göre akademik vurgu yönünden daha iyimser olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.05) göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni akademik vurgu alt boyutunda "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Akademik iyimserlik toplam puanına göre öğretmen sayısı 31-45 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlerin (C-A), öğretmen sayısı 1-15 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, küçük okullarda neredeyse her branştan bir öğretmen bulunurken, orta büyüklükteki okullarda her branştan birkaç öğretmenin bulunması ve bu durumda zümre öğretmenlerinin birbirine yardımcı olması ile açıklanabilir. Hesaplanan etki büyüklüğü η^2 değerine (.05) göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni akademik iyimserliğin toplamında "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen sayısı bağımsız değişkeni açısından bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

7. Öğretmen Görüşlerine Göre Akademik İyimserlik ve Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik ile algılanan müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla ilişki analizi yapılmıştır. Veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon tablosu

	1. Öz Yeterlik	2. Güven	3. Akademik Vurgu	4. İyimserlik Toplam	5. İşbirlikli Yönetim	6. Otoriter Yönetim	7. İlgisiz Yönetim	8. Karşı Koyucu
1.Öz Yeterlik	1	.153	.153	.450	.202	-.171	-.250	-.188
2.Güven		1	.722	.879	.321	-.097	-.088	-.119
3.Akademik Vurgu			1	.893	.294	-.098	-.164	-.133
4.İyimserlik Toplam				1	.360	-.147	-.200	-.180
5.İşbirlikli Yönetim					1	-.614	-.551	-.677
6.Otoriter Yönetim						1	.434	.657
7.İlgisiz Yönetim							1	.715
8.Karşı Koyucu								1

Çapraz korelasyon tablosuna göre en yüksek ilişkinin akademik vurgu ile iyimserlik toplam puanı arasında olduğu görülmüştür. Çalışma bu yönden Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından yapılan çalışma ile benzer sonuç vermiştir.

Akademik iyimserlik ile işbirlikli yönetim tarzı arasında (.36) pozitif yönlü orta düzey bir ilişki belirlenirken; akademik iyimserlik ile otoriter yönetim tarzı arasında (-.147) negatif yönlü düşük ilişki; akademik iyimserlik ile ilgisiz yönetim tarzı arasında (-.200) negatif yönlü düşük ilişki ve akademik iyimserlik ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında (-.180) negatif yönlü düşük ilişki belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak alınacak kararlarda öğretmenin duygu ve düşüncelerinin önemsendiği; öğretmenin kararlarda etkin görev ve sorumluluk aldığı işbirlikli yönetim tarzı benimsendiğinde öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olacağı söylenebilir. Bu durumun da akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik düzeyi ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda akademik iyimserlik ve algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş, okul kademesi, okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Diğer taraftan işbirlikli yönetim tarzı ile

akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde bir ilişki; otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ile akademik iyimserlik arasında negatif yönde "düşük" düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Betimsel analizler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler ($\bar{x}=4.02$) müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimsediklerini düşünmektedirler. Yine betimsel analizlere göre akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{x}= 4.56$ ile) öz yeterlik boyutunda olmuştur.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuç [Gedik ve Üstüner, \(2019\)](#); [Abdurrezzak ve Üstüner, \(2020\)](#) ve [Akçay ve Sevinç, \(2021\)](#) ile birebir örtüşmektedir. Bu sonuçların aksine [Sarı, Yıldız ve Canoğulları, \(2018\)](#) ise cinsiyet değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzında erkek öğretmenler tarafında; karşı koyucu yönetim tarzında ise kadın öğretmenler tarafında anlamlı farklılaşma bulmuşlardır. [Akçay, \(2020\)](#) ise cinsiyet değişkenine göre karşı koyucu yönetim tarzında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma tespit etmiştir.

Akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin akademik vurgu, güven ve akademik iyimserlik boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Güven, akademik vurgu alt boyutlarında ve akademik iyimserlik boyutunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olumlu değerlendirme yapmışlardır. Erkek öğretmenlerin çevre ile daha kolay iletişim kurabilmesi, okula ve çevresine karşı güven duygusunu artırmış olabilir. Araştırmanın bu bulgusu [Çoban ve Demirtaş, \(2011\)](#); [Çağlar \(2013\)](#) ve [Çağlar \(2014\)](#) ile kısmen uyuşmakla beraber [Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, \(2016\)](#); [Biroğlu ve Deniz, \(2017\)](#); [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) ve [Durmaz, \(2019\)](#) ile uyuşmamaktadır. Bu çalışmalardan [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) ve [Durmaz, \(2019\)](#) akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma bulurken, [Biroğlu ve Deniz \(2017\)](#) tarafından yapılan araştırmada ise akademik iyimserliğin hiçbir alt boyutunda farklılaşma görülmemiştir.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği branş değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu çalışmanın aksine [Gedik ve Üstüner, \(2019\)](#) işbirlikli yönetim tarzında sınıf öğretmenleri lehine; otoriter yönetim tarzında ise branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada [Abdurrezzak ve Üstüner, \(2020\)](#) ise ilgisiz yönetim tarzında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri branş değişkenine göre bakıldığında; akademik vurgu alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Farklılaşmanın sınıf öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısına odaklı oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu [Yılmaz ve Yıldırım, \(2017\)](#) ile örtüşmekte iken [Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, \(2016\)](#); [Çoban ve Demirtaş, \(2011\)](#)'in araştırmaları ile ters düşmektedir. [Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, \(2016\)](#) branş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılaşma bulamamışken [Çoban ve Demirtaş, \(2011\)](#) ise öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma bulmuşlardır.

Algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri okul kademesi değişkenine göre incelendiğinde; otoriter yönetim tarzında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu fark okul öncesi öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehine; lise öğretmenleri ile hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri arasında lise öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. [Sarı, Yıldız ve Canoğulları, \(2018\)](#) ise işbirlikli yönetim tarzında ortaokul öğretmenleri lehine; ilgisiz, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarında ise ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşleri okul kademesi değişkeni açısından incelendiğinde; akademik vurgu alt boyutunda ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuca göre ilkökul ve ortaokullarda okul başarısının merkeze alındığı söylenebilir. İyimserlik toplam puanına göre ise ilkökullar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sürekli aynı sınıfa girmesi ve öğrencileri daha yakından tanınması olabilir. Araştırmanın bu sonuçları [Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, \(2016\)](#); [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#)'in araştırmaları ile örtüşmemektedir. [Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, \(2016\)](#) araştırmasında, öz yeterlik boyutunda lise ile ortaokul öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri

lehine anlamlı farklılaşma saptamıştır. [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) tarafından yapılan araştırmada okul kademesi değişkenine göre okulların akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçeğin toplamında ve herhangi bir alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde; alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç [Sarı, Yıldız ve Canoğulları, \(2018\)](#); [Abdurrezzak ve Üstüner, \(2020\)](#) ve [Akçay ve Sevinç, \(2021\)](#) araştırma sonuçları ile birebir örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre bir okuldaki öğretmenlerin, kıdemsiz ya da kıdemli olmasının algılanan müdür yönetimi tarzına herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde; ne akademik iyimserlik toplam puanında ne de alt boyutlarda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunamamasının sebebi öğretmenlerin aldıkları eğitimler sayesinde akademik iyimserlik için gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları gösterilebilir. Araştırmanın bu sonucu [Kurz, \(2006\)](#); [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) ile örtüşmekle birlikte [Çoban ve Demirtaş, \(2011\)](#); [Çağlar, \(2013\)](#); [Çağlar, \(2014\)](#); [Biroğlu ve Deniz, \(2018\)](#) ve [Durmaz, \(2019\)](#) ile çelişmektedir.

Algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından incelendiğinde; ölçeğin herhangi bir alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Akademik iyimserliğe yönelik öğretmen görüşleri öğretmen sayısı değişkeni açısından incelendiğinde; öz yeterlik alt boyutunda 16-30 ve 31-45 arasında öğretmeni olan okullar ile 1-15 arasında öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmen görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bunun sebebi olarak; öğretmen sayısının artması ile zümre öğretmen sayısı da artacaktır ve zümrelerin birbirine olan destekleri öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yükseltebilir şeklinde düşünülebilir. Akademik vurgu alt boyutunda ise 31-45 arasında öğretmene sahip olan okulların 61 ve üstü öğretmene sahip olan okullara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak 31-45 arasındaki öğretmene sahip okullarda zümre öğretmenler arasındaki yardımlaşmanın ve çekişmenin 61 ve üstü öğretmene sahip okullara göre daha fazla olacağı düşünülebilir. Akademik iyimserlik toplam puanına göre 31-45 arasında öğretmeni olan okulların 1-15 arasında öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak yine zümre öğretmenlerinin yardımlaşmasının okulun akademik iyimserliğine ilişkin öğretmen algılarını olumlu yönde arttırdığını düşünebiliriz. Bu sonuçlar [Çoban ve Demirtaş, \(2011\)](#); [Çağlar, \(2014\)](#) ile kısmen örtüşmekle birlikte [Yılmaz ve Yıldırım, \(2017\)](#); [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) ile çelişmektedir. [Yılmaz ve Yıldırım, \(2017\)](#) ve [Bostancı ve Kurt, \(2018\)](#) çalışmalarında öğretmen sayısı ile akademik iyimserlik arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma bulamamışlardır.

Akademik iyimserlik ile işbirlikli yönetim tarzı arasında (.36) pozitif yönlü orta düzey bir ilişki belirlenirken; akademik iyimserlik ile otoriter yönetim tarzı arasında (-.147) negatif yönlü düşük ilişki; akademik iyimserlik ile ilgisiz yönetim tarzı arasında (-.200) negatif yönlü düşük ilişki ve akademik iyimserlik ile karşı koyucu yönetim tarzı arasında (-.180) negatif yönlü düşük ilişki belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre geliştirilen bazı öneriler şunlardır:

- Akademik iyimserlik ile işbirlikli yönetim tarzı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Burdan yola çıkarak öğretmenlerin ve müdürlerin birlikte işbirlikli çalışmalar yapacakları projeler ödül yolu ile desteklenebilir.
- Akademik iyimserlik ile otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda müdür performans değerlemesi yapılarak otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzını benimseyen müdürler tespit edilebilir ve bu müdürlerin hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abdurrezzak, S., ve Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Akçay, P. (2020) Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzlarının Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 19-32.

- Akçay, P., ve Sevinç, H. H. (2021). Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Özerkliği Üzerine Bir Araştırma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 41(2).
- Alanoğlu, M., ve Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Atli, A., Kaya A. ve Macit, Z. B. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 61-79.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Biroğul, H. K., ve Deniz, M. E. (2017). Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bostancı, B., A. ve Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin Politik Yetileri ile Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3, 2018, ss. 119-135, DOI: 10.19160/ijer.491908
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. 28. baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carver, C. S., ve Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*, 18(6), 293-299.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., ve Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.
- Chaudhry, A. Q., ve Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1).
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317-348.
- Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gale, T., ve Densmore, K. (2010). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(2), 119-136. doi: 10.1080/13603120304819
- Gedik, A., ve Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 53-68.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy ve Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-207).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools, *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Greenwich, CT: Information Age, 135-156.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., ve Kurz, N.M. (2008), Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools?. *Educational policy analysis and strategic research*, 13(3), 6-23.

- Kurz, N.M. (2006). The Relationship Between Teachers' Sense Of Academic Optimism and Commitment to the Profession. *The Ohio State University*.
- McGuigan, L., ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye dergisi*, 161, 215-230.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Robbins, S.P., ve Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Sarı, M , Yıldız, E , Canoğulları, E . (2018). Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 188-208.
- Smith, P.A., ve Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Educational Administration*, 45, 5, 556-568.
- Terzi, A. R., ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/geleceğin-müdürleri2.pdf>
- Toprakçı, E. (2001-a). Okul müdürlerinin örgütlenme yeterliği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi* 2(3), 31-39. Erişim: <https://kefad2.ahievran.edu.tr/arsiv/23.html> İkinci Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/orrgutlenme-yeterligi.pdf>
- Toprakçı, E. (2001-b) Okul Müdürlerinin Planlama Yeterliği. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* YIL: 2001, Cilt:1, Sayı:1, ss. 57-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1506/18260> <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/plaanlama-yeterligi.pdf>
- Toprakçı, E. (2001-c) Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 71(71), 29-33. Erişim: <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/86/83> ikinci erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf>
- Toprakçı, E. (2001-d) Okul Yönetimi Süreci ve Liderlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* Anı Yayıncılık Ltd.Şti. Yıl:1, Kış 2001; Sayı: 3 4, (139-149) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf>
- Toprakçı, E. (2002). Okul müdürlerinin eşgüdümleme yeterliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3)3, 87-94 Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Essgüdümleme-Yeterligi.pdf>
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Yılmaz, E., ve Yıldırım, A. (2017). Study of the academic optimism levels of the teachers in terms of certain variables Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224.
- Yılmaz, E., Çaycı, N. B. ve Gümüş, S., (2016, 3-5 Kasım) Akademik iyimserliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *International Academic Research Congress*, 3970-3977.
- Yılmaz, E., ve Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.

Trends in Research on the Use of Digital Games in Education

Assoc. Prof. Dr. Erkan Yeşiltaş
Sivas Cumhuriyet University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6720-3684
eyesiltas@cumhuriyet.edu.tr

Res. Assist. Saliha Cevher
Trabzon University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7532-550X
salihatoros@trabzon.edu.tr

Abstract

This research aimed to examine studies on the use of digital games in education using bibliometric analysis. It used a descriptive scanning model. Academic studies indexed in the Web of Science (WoS) database were reached in the data collection phase. The database was searched using the keyword "digital game". "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as the search criteria. 760 academic studies in the "Education/Educational Research" and "Education Scientific Disciplines" categories published between 2005 and 2021 were included in the research. The bibliometric analysis method was used in the data analysis. The research results showed that most of the studies were articles and published in 2017 and 2018, English and Portuguese were the most published languages, most of the authors were affiliated with or supported by the National Taiwan University of Science and Technology among all the institutions and Anadolu University among the Turkish universities, Taiwan and the USA were the countries with the most publications, the number of citations increased after 2008, and the most common keywords used in the studies were digital game-based learning, game-based learning, and digital games. The research presents an overview of many components in the use of digital games in education. It is believed that the findings of the research will serve as a reference for future studies.

Keywords: Education, Digital game, Bibliometric analysis, Web of science



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 40-56

Research Article

Received: 2022-04-22
Accepted: 2022-06-14

Suggested Citation

Yeşiltaş, E. & Cevher, S. (2022). Trends in research on the use of digital games in education, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 40-56. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1107500>

INTRODUCTION

The attitudes of today's children towards digital games are mostly the opposite of their attitudes towards school and education. The attitudes children develop towards digital games correspond exactly to the student profile that educators want to see in their learning-teaching processes: interested, competitive, collaborative, result-oriented, in active quest for knowledge and solutions (Prensky, 2003). In this regard, the integration of digital games into education and academic studies on this subject are of great importance.

In recent years, the use of digital games in educational environments has started to attract attention, and research on this subject has become widespread as well. This is because it is known that games provide motivation, and it is thought that attempts to combine learning content with motivation for games will bring effective learning (Becta, 2001; Prensky, 2001; Gros, 2007; Woo, 2014). The literature suggests that digital games provide students with the skills to make quick decisions (Prensky, 2001), collaborate (Gee, 2003; Gros, 2007), create strategies to overcome obstacles and solve problems (Prensky, 2001; Cicchino, 2015), and think critically (Cicchino, 2015). With the support of advanced technology, games allow for implementing instructional strategies in learning, enable students to interact and collaborate with their peers, encourage motivation, competition, and fun, support students' acquisition of knowledge to achieve learning goals, and allow them to customize learning based on their own skill levels and learning styles (Gee, 2003; Hwang & Chen, 2022).

Academic studies on the use of digital games in educational environments started to increase in the mid-2000s in parallel with the development and advance of technology. This increase has led to a need for bibliometric studies that reveal the state of the research area in order to answer questions about the direction of research trends on the use of digital games in education and which points should be considered in the preparation of future studies.

The literature on the use of digital games contains various meta-analysis studies. Talan, Doğan, and Battı (2020) conducted a meta-analysis and meta-thematic study on the effectiveness of digital and non-digital educational games. To determine the overall effect size, they included in their study the effect size comparison of 154 studies dealing with the effect of both digital and non-digital games on academic achievement during the 2004-2019 period. In addition, they presented a general picture of the effectiveness of digital and non-digital educational games by analyzing the publications in terms of sample sizes, student levels of educational games, treatment durations of game activities, school topics in which games were used, class sizes, game types, and achievement tests used. Clark, Tanner Smith, and Killingsworth (2016) conducted a meta-analysis on digital games, design, and learning and covered 69 articles published in peer-reviewed journals between January 2000 and September 2012. They obtained a general result by analyzing the publications in terms of variables such as game duration, the effect of digital games on learning, the effect of game design, and visual and narrative game features. Ritzhaupt, Poling, Frey, and Johnson (2014) conducted a synthesis study on digital games in education and covered 73 digital game research articles published between 2000 and 2010. They examined variables such as grade level, research method, treatment intensity and duration, game platforms used, and the number of participants. The results showed a steady increase in the number of publications on digital game in education since 2004.

The literature review indicates that previous studies have been meta-analysis studies and have focused on specific variables (e.g., motivation (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013), competition (Chen, Shih & Law, 2020)) or specific fields (e.g., sciences (Tsai & Tsai, 2020), mathematics (Byun & Joung, 2018)). Meta-analysis studies typically focus on a limited and analyzable number of studies and discuss the effects of certain variables on a result of interest. Bibliometric studies, on the other hand, complement these views by enabling a holistic synthesis of research flows and describing the distribution of patterns of research articles on a particular topic over a specific period of time, thereby identifying trends for emerging and future research areas (Schöbel, Saqr & Janson, 2021). The purpose of bibliometrics is basically to evaluate the scientific literature in a particular field, thus providing a broad perspective for any discipline (Andres, 2009). Bibliometric studies use a quantitative approach to describe, evaluate, and monitor published research. These studies have the potential to provide a systematic, transparent, and repeatable analysis process, thereby improving the quality of

analyses. Bibliometric methods contribute to literature reviews by guiding the researcher to studies with the highest impact and mapping the research area without subjective bias (Zupic & Cater, 2015).

The literature review found no comprehensive studies providing a bibliometric analysis of studies on the use of digital games in education. These studies are needed because the development and increase of technologies for digital games and the day-to-day rise in interest in these studies will require interpreting the accumulated knowledge. In this respect, the aim of the present research is to determine the academic studies on the use of digital games in education and to evaluate them bibliometrically. This evaluation will reveal the state of this research area on national and international levels and thus prevent the duplication of studies. In this regard, this research aims to bibliometrically analyze the studies on the use of digital games in education published between 2005-2021 and indexed in the Web of Science (WoS) database. To this end, answers were sought to the following research questions:

- What is the numerical distribution of academic studies on the use of digital games in education by year?
- What is the distribution of academic studies on the use of digital games in education by language of publication?
- What is the distribution of academic studies on the use of digital games in education by type of publication?
- What is the distribution of academic studies on the use of digital games in education by author institution?
- What is the distribution of academic studies on the use of digital games in education by author institution in Turkey?
- What is the distribution of academic studies on the use of digital games in education by country of publication?
- Which countries have cooperated in academic studies on the use of digital games in education?
- What is the distribution of the citation numbers of academic studies on the use of digital games in education by year?
- What are the most frequently used keywords in academic studies on the use of digital games in education?
- What is the reference co-citation network distribution of academic studies on the use of digital games in education?
- Which academic studies on the use of digital games in education most cited?

METHOD

Research Design

This research has been carried out in descriptive scanning model. Screening study is expressed as a research model that aims to describe a past or ongoing situation as it exists. In this research approach, the situation, person, event or object that is subject to the research is examined without the aim of affecting them in their own conditions (Karasar, 2014). In study, a descriptive scanning model was used as it was aimed to reveal research trends in academic publications on the use of digital games in education.

Data Collection

The Web of Science (WoS) database was used in the data collection phase. WoS, a product of the "Thomson Reuters Institute for Scientific Information (ISI)", derived from the Science Citation Index created by Eugene Garfield in the 1960s (Chadegani et al., 2013, p. 19). According to the current information available on the WoS website, it contains over 37,000 journals and more than 171 million records, and it includes a wide range of data from different citation databases (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH) containing various information collected from journals, conferences, reports, books, and book series (Yeşiltaş & Evci, 2021). This research used the WoS database because of its rich content and datasets allowing bibliometric analysis. In the study process, the whole WoS database on the Web of Knowledge web page was searched using the keyword "digital game".

"Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as the search criteria. To reach a holistic interpretation, the study was carried out starting from the oldest date available in the database, covering the 16-year time period between 2005-2021. The bibliometric data of 760 academic studies in the "Education/Educational Research" and "Education Scientific Disciplines" categories out of 1,708 results reached through the search were used as the dataset.

Data Analysis

Data were analyzed by the bibliometric analysis technique. While statistical bibliography was first used in 1922 by E. Wyndham Hulme from the University of Cambridge, bibliometric analysis was first used by Pritchard. Pritchard defined bibliometric analysis as the application of mathematics and statistical methods to books and other scientific communication tools (Pritchard, 1969).

In the present research, a total of 760 studies published on the use of digital games in education between 2005 and 2021 were examined and categorized based on bibliometric indicators. The percentages and frequencies of the categorized data were calculated. MS Excel was used for these calculations. The research topics and trends of the academic publications examined within the scope of the research were visually mapped through the keywords in the publications. For that, WordArt online word cloud software was used. The social network analysis of the keywords of 760 academic studies on the use of digital games in education was visualized through the VOSviewer (Version 1.6.16) package, which is a bibliometric analysis tool. VOSviewer is a tool for creating maps based on network data and exploring these maps by visualizing them. The functions of VOSviewer can be summarized as follows:

- Creating maps based on network data: It can be used to create networks of scientific publications, scientific journals, researchers, research institutions, countries, keywords, or terms. Items in these networks can be connected by co-authorship, co-occurrence, citation, bibliographic matching, or co-citation links.

- Visualizing and exploring maps: VOSviewer offers three different ways of visualizing a map: network visualization, overlay visualization, and density visualization (Van Eck & Waltman, 2013).

The said functions of the VOSviewer were employed in the present research.

FINDINGS

Publication Numbers by Year

The distribution of academic studies published on the use of digital games in education in WoS by year is given in Figure 1.

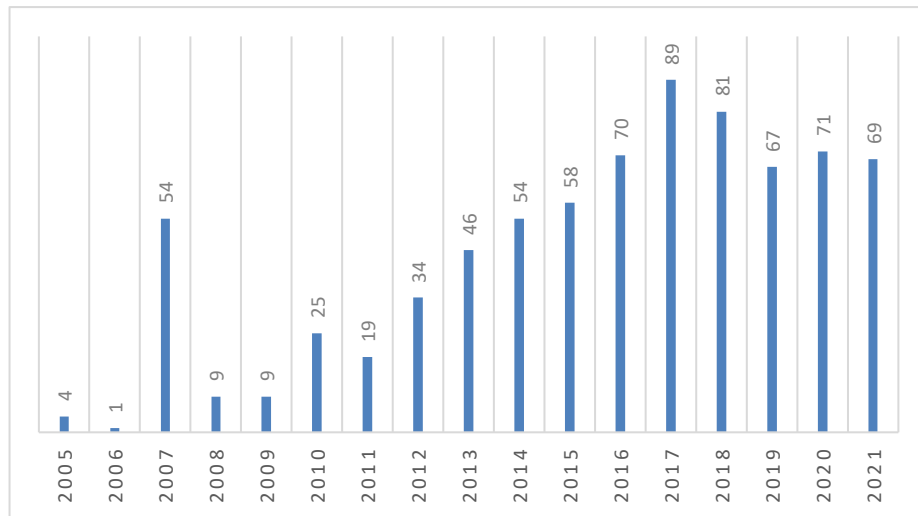


Figure 1. Numerical distribution of studies on the use of digital games in education by year

The data in Figure 1 indicate that most studies on the use of digital games in education were published in 2017 (f=89), 2018 (f=81), and 2020 (f=71). A holistic evaluation of the figure shows an

increase in the number of scientific publications on the use of digital games in education as of 2007. This may be about the worldwide spread of computer and internet use in the early 2000s.

Language of Publication

The distribution of academic studies published on the use of digital games in education in WoS by language of publication is given in Table 1.

Table 1. Distribution of studies on the use of digital games in education by language of publication

Languages	f	%
English	733	96.45
Portuguese	13	1.71
Spanish	6	0.79
Chinese	3	0.40
Italian	2	0.26
Norwegian	1	0.13
Russian	1	0.13
Turkish	1	0.13
Total	760	100

Table 1 shows that English (f=733) and Portuguese (f=13) are the leading languages in publications on the use of digital games in education. The reason why the number of publications in English, which is one of the most frequent languages of publication, is higher than in other languages may be the widespread use of English as the language of science and the language preferences of the journals indexed in the WoS database.

Type of Publication

The distribution of academic studies published on the use of digital games in education in WoS by type of publication is given in Table 2.

Table 2. Numerical distribution of publications on the use of digital games in education by type of publication

Type of Publication	f	%
Article	435	57.24
Proceedings Paper	297	39.08
Review	30	3.95
Book Chapter	24	3.16
Editorial material	21	2.76

Table 2 shows that most of the academic studies published on the use of digital games in education are articles (f=435), which are followed by proceedings papers (f=297) and reviews (f=30), respectively.

Institution of Author

Table 3 presents the distribution of the authors of scientific publications on the use of digital games in education in WoS by institution. Since the number of institutions in this category is very high (n=654), only the top 10 institutions in terms of the number of publications are included in the table.

Table 3. Institutions of the authors publishing on the use of digital games in education - top 10 institutions

Institution of Author	n	%
National Taiwan University of Science and Technology (Taiwan)	33	4.34
National Taiwan Normal University (Taiwan)	26	3.42
National Central University (Taiwan)	23	3.03
National University of Tainan (Taiwan)	19	2.50
Ghent University (Belgium)	14	1.84
National Cheng Kung University (Taiwan)	12	1.58
Interuniversity Microelectronics Centre (Belgium)	10	1.32
National and Kapodistrian University of Athens (Greece)	10	1.32
National Taipei University of Education (Taiwan)	10	1.32
Norwegian University of Science and Technology (Norway)	9	1.18

Table 3 shows that the leading institutions where the authors publishing on the use of digital games in education worked or which supported such authors are National Taiwan University of Science and Technology (f=33), National Taiwan Normal University (f=26), and National Central University (f=

23). It is a remarkable finding that most of the studies on the use of digital games in education were from Taiwan-based universities. Table 4 presents the Turkish Universities included in the list, their rankings, and their number of publications.

Table 4. Institutions of the authors publishing on the use of digital games in education in Turkey - top 10 institutions

Institution of Author	n	%
Anadolu University	3	0.42
Firat University	2	0.28
Gazi University	2	0.28
İstanbul University	2	0.28
Uludağ University	2	0.28
Amasya University	1	0.14
Atatürk University	1	0.14
Bahçeşehir University	1	0.14
Balıkesir University	1	0.14
Dicle University	1	0.14

Table 4 shows that the leading Turkish institutions where the authors publishing on the use of digital games in education worked or which supported such authors are Anadolu University (n=3), Firat University (n=2), Gazi University (n=2), İstanbul University (n=2), and Uludağ University (n=2).

Countries

The distribution of academic studies published on the use of digital games in education in WoS by country of publication is given in Table 5. Since the number of institutions in this category is very high (n=64), only the top 10 countries in terms of the number of publications are included in the table.

Table 5. Countries where scientific publications on the use of digital games in education were published - top 10 countries

Countries	n	%
Taiwan	162	21.32
USA	134	17.63
UK	41	5.40
People's Republic of China	40	5.26
Germany	39	5.13
Greece	33	4.34
Australia	28	3.68
Finland	28	3.68
Brazil	26	3.42
Canada	24	3.16

Table 5 shows that Taiwan (n=162), the USA (n=134), and the UK (n=41) are the leading countries of publications on the use of digital games in education in WoS.

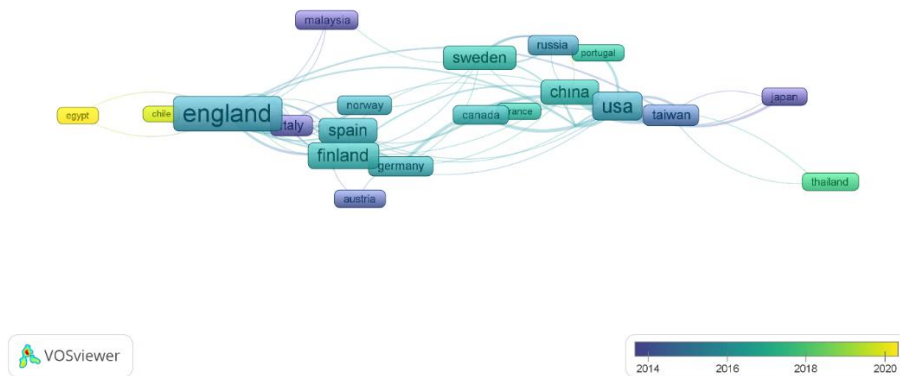


Figure 2. Country collaborations based on the co-authorship analysis of scientific publications on the use of digital games in education (Frame size is about the number of publications, and yellow areas refer to their recentness)

The cross-country collaboration based on the co-authorship analysis of publications on the use of digital games in education is shown in Figure 2. While the nodes in each analysis represent countries and institutions, the node sizes between them reflect the published articles, and the distance and thickness of the connecting links reflect the degree of collaboration. The countries in the graph are divided into 11 clusters, and there are 102 connecting links between them. UK has the biggest number of connections (20 connections). It is followed by the USA (13 connections), China (10 connections), and Spain (10 connections). These data show that the publications in the relevant countries involved cross-country collaboration.

Citation Analysis

The yearly distribution of the citation numbers of academic publications on the use of games in education in WoS is given in Figure 3.

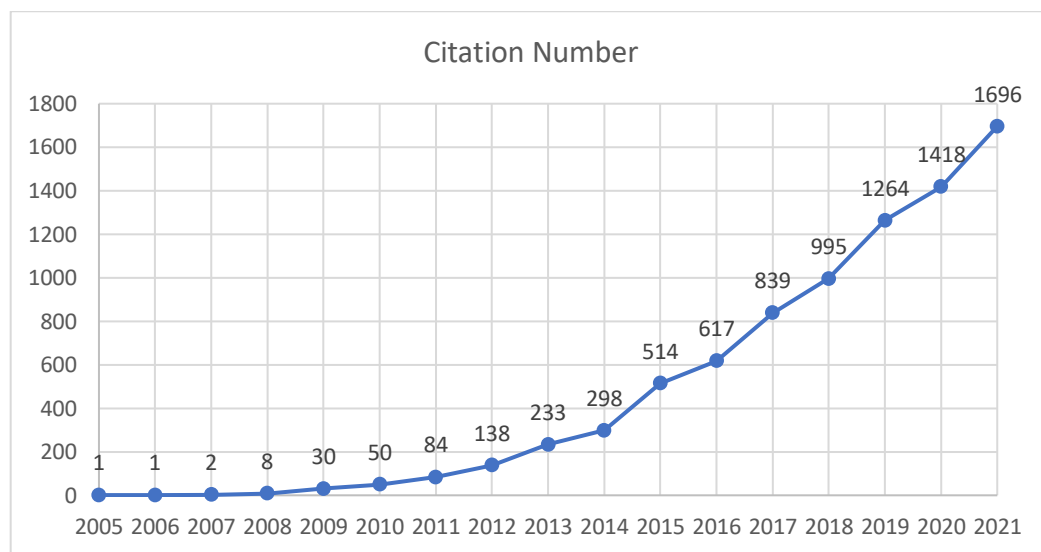


Figure 3. The yearly distribution of the citation numbers of publications on the use of games in education

Figure 3 shows that the citations of academic publications on the use of digital games in education were low from 2005 to 2008, but they went up with a rising rate of increase every passing year after 2008. This surge in the number of citations may be related to the increase in the number of scientific publications on this subject as a result of the widespread use and rising importance of games in education.

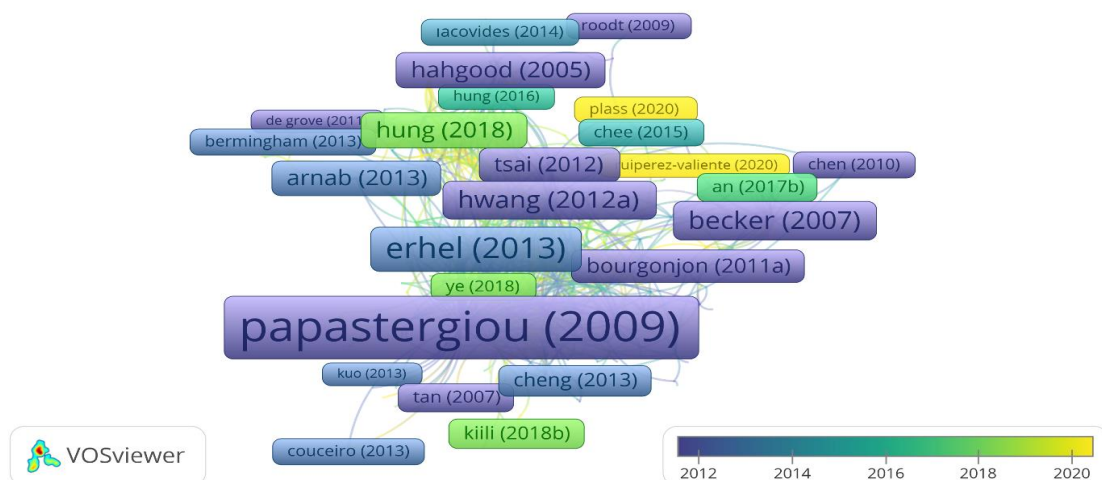


Figure 4. The most cited academic publications on the use of digital games in education

Based on the cluster analysis in the citation network graph, it is seen in Figure 4 that scientific publications on the use of digital games in education are grouped under 25 clusters. Among the publications in these clusters, the most frequently cited ones are Marina Papastergiou's article titled "Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation" (f=739), Severine Erhel and Eric Jamet's article titled "Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness" (f=233), and Gwo-Jen Hwang, Li-Hsueh Yang, and Sheng-Yuan Wang's article titled "A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses" (f=217). Table 6 presents the data for the top 10 most cited publications out of 543 publications that could be included in the citation analysis as well as their connection strengths.

Table 6. The most cited academic publications on the use of digital games in education - top 10 publications

Publication Details	Citation Number	Connection Strength
Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. <i>Computers & education</i> , 52(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004	739	67
Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. <i>Computers & education</i> , 67, 156-167. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019	233	30
Hwang, G. J., Yang, L. H., & Wang, S. Y. (2013). A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses. <i>Computers & Education</i> , 69, 121-130. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.008	217	21
Hwang, G. J., Wu, P. H., & Chen, C. C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. <i>Computers & Education</i> , 59(4), 1246-1256. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009	161	23
Huang, W. H., Huang, W. Y., & Tschopp, J. (2010). Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. <i>Computers & Education</i> , 55(2), 789-797. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.011	139	24
Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. <i>Computers & Education</i> , 59(2), 365-377. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.012	126	18
Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 38(3), 478-488. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00711.x	124	21
Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2012). Advancements and trends in digital game-based learning research: a review of publications in selected journals from 2001 to 2010. <i>British Journal of Educational Technology</i> , 43(1), E6-E10. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01242.x	121	22
Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X., & Miller, R. (2014). An investigation of the interrelationships between motivation, engagement, and complex problem solving in game-based learning. <i>Journal of Educational Technology & Society</i> , 17(1), 42-53. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.42	109	11
All, A., Castellar, E. P. N., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. <i>Computers & Education</i> , 92, 90-103. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007	103	13

Among the cited publications, those with the highest connection strengths (cs) are, likewise, Marina Papastergiou's article titled "Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation" (cs=67), Severine Erhel and Eric Jamet's article titled "Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness" (cs=30), and Wen-Hao Huang, Wen-Yeh Huang, and Jill Tschoo's article titled "Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing" (cs=24).

Keywords

Data indicating the frequency of keywords used in scientific publications on the use of digital games in education are presented in the word cloud image below.



Figure 5. Word cloud regarding the frequency of keywords used in scientific publications on the use of digital games in education

Figure 5 shows that concepts such as digital game-based learning, game-based learning, digital games, serious games, game design, gamification, games, and learning were used the most in scientific publications on the use of digital games in education.

The general research areas determined based on the keywords of scientific publications on the use of digital games in education and the social network analysis of the relationships between these areas are shown in Figure 6.

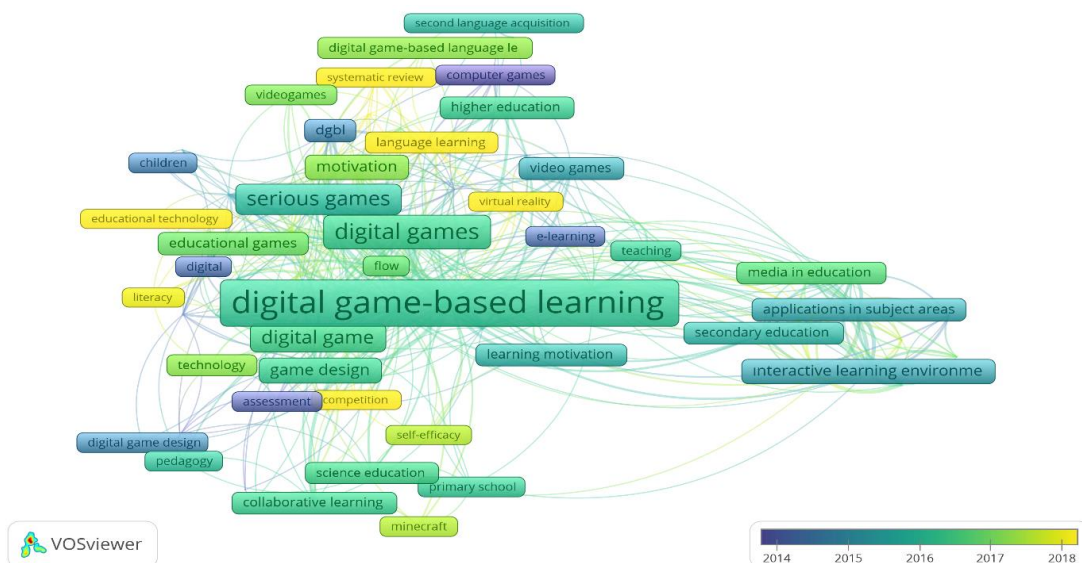


Figure 6. Social network analysis of the keywords (Frame size shows the frequency of discussion of the topic, and yellow areas indicate their recentness)

Based on the cluster analysis in the keyword social network graph, it is seen in Figure 6 that scientific publications on the use of digital games in education are grouped under 7 clusters. The most frequently used keywords in these clusters are digital game-based learning (f=147), game-based learning (f=111), digital games (f=70), serious games (f=52), game design (f=28), gamification (f=28), games (f=24), and learning (f=23). Among the keywords, the ones with the highest connection strength (cs) are digital game-based learning (cs=307), game-based learning (cs=257), digital games (cs=159), serious games (cs=136), and motivation (cs=76). The clusters connected by these connecting links are the focus of connection of interrelated clusters. While the close positioning of the items reveals the strength of the relationship between them, the large distance between the items represents the lack of

sufficient relationship and similarity between them. In addition, if the items are not connected by any connection strength, this means that there is no relationship between them (Doğan, Doğan & Aykan, p. 167).

Reference Co-Citation Network

The mapping for the reference co-citation network is shown in Figure 7. Upon selecting the minimum citation number of the cited reference as 5 on VOSviewer, 607 of the 20,032 cited references meet the threshold value. In the mapping, based on the citations received by the publications in the reference co-citation network, 5 clusters came out, with the red cluster consisting of 157 publications, green cluster 157, blue cluster 126, yellow cluster 89, and purple cluster 78.

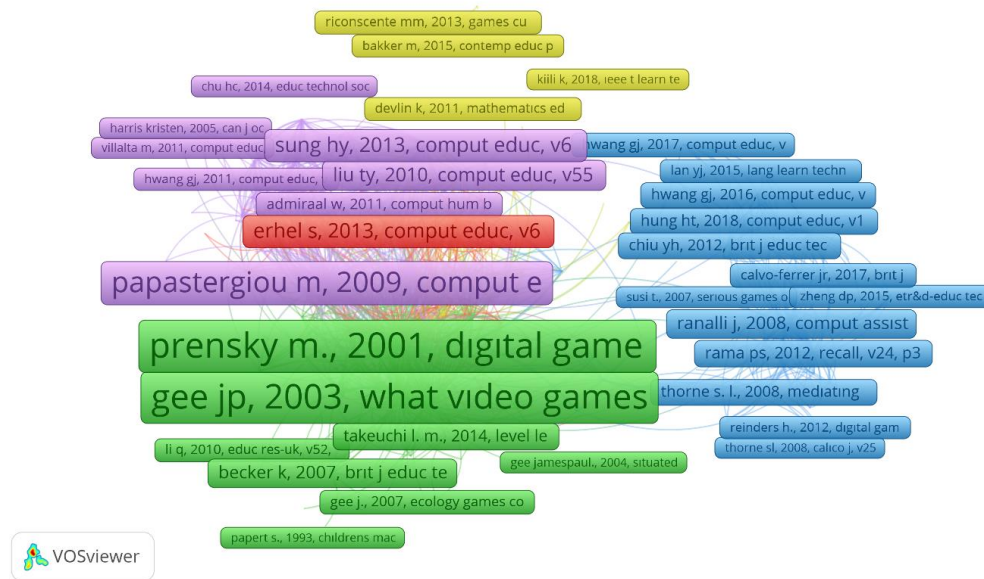


Figure 7. Reference co-citation network analysis

Table 7 presents, based on the reference co-citation network analysis, the publications with most co-citations among publications on the use of digital games in education, the number of citations, and connection strengths.

Table 7. Most cited publications in the reference co-citation network, co-citation numbers (f), and connection strengths (cs)

Cited Reference	f	cs
Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. <i>Computers in Entertainment (CIE)</i> , 1(1), 21-21.	124	1625
Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. <i>Computers in Entertainment (CIE)</i> , 1(1), 20-20.	119	1339
Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. <i>Computers & education</i> , 52(1), 1-12.	86	1433
Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. <i>Simulation & gaming</i> , 33(4), 441-467.	74	1043
Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. <i>EDUCAUSE review</i> , 41(2), 16.	63	871
Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. <i>Computers & education</i> , 59(2), 661-686.	62	1036
Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. <i>The Internet and higher education</i> , 8(1), 13-24.	57	959
Han-Yu, S. ABD GWO-JEN, H., 2013. A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. <i>Computer & Education</i> , 63, 43-51.	39	845
Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. <i>Computers & education</i> , 67, 156-167.	38	538
Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. <i>Computers in Entertainment (CIE)</i> , 1(1), 21-21.	38	397

Table 7 shows that among the studies published on the use of digital games in education, the most cited source is Marc Prensky's 2001 study titled "Digital game-based learning". It is understood that the said study is an important reference source with a high impact that directs the field of the use of digital games in education. Also, James Paul Gee's 2003 study titled "What video games have to teach us about learning and literacy", Marina Papastergiou's 2009 article titled "Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation", and Rosemary Garris, Robert Ahlers, and James E. Driskell's 2002 study titled "Games, motivation, and learning: A research and practice model" are the reference sources with the highest connection strengths.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research aimed to make a bibliometric analysis of the studies on the use of digital games in education published between 2005-2021 and indexed in the WoS database. The bibliometric data of 760 academic studies in the "Education/Educational Research" and "Education Scientific Disciplines" categories out of 1,708 results reached through the search constituted the dataset of the study. The study found that years with most publications on the use of digital games in education were 2017, 2018, and 2020, respectively. A holistic evaluation of the years of publications shows an increase in the number of scientific publications on the use of digital games in education as of 2007. In parallel with this result of the research, [Schöbel, Saqr, and Janson \(2021\)](#) stated that the use of game concepts in digital learning environments started in 2000 and increased continuously, that the number of published articles increased every year from 2006 to 2009, and 2017 was the year with most articles published. Similarly, in their study on game-based learning in science and mathematics education, [Chen, Hwang, Yeh, Chen, Chen, and Chien \(2021\)](#) determined that only one article was published from 1991 to 2000, a period in which digital game-based learning research was developing, that an increase occurred from 2001 to 2010 with 11 articles, and that the number of publications tripled in 2012 relative to 2011. They also stated that most of the articles were published between 2015 and 2020. This may be associated with the increasing use of digital game environments as a result of the further diversification of learning environments along with the use of computers and the internet becoming widespread across the world in the early 2000s and, in parallel with that, the tendency of researchers in this field towards academic studies on the effect of technology applications on learning.

As to the languages of publication of studies on the use of digital games in education, English ranked first with a large percentage relative to others. It was followed by Portuguese and Spanish. The reason why English was the most frequent language of publication with a large percentage can be said to be the widespread use of English as the language of science and the language preferences of the journals indexed in the WoS database. Consistently with this result of the research, the literature includes bibliometric studies conducted in the field of education concluding that English is the most widely used language ([Özkaya, 2019](#); [Polat & Karakuş, 2021](#); [Şeref & Karagöz, 2019](#); [Yeşiltaş & Evci, 2021](#)).

In terms of type of publication, majority of the studies on the use of digital games in education were found to be articles, which were followed by proceedings papers and reviews, respectively. The literature contains bibliometric studies conducted in the field of education obtaining similar results to this result of the research ([Yeşiltaş & Evci, 2021](#); [Şeref & Karagöz, 2019](#)).

While the distribution of the authors of academic publications on the use of digital games in education was being examined by institution, only the top 10 institutions in terms of the number of publications were covered, since the number of institutions in that category was very high (654). In this context, National Taiwan University of Science and Technology, National Taiwan Normal University, and National Central University were detected to be the leading institutions of authors publishing on the use of digital games in education. Considering the Turkish Universities included in the list by ranking and number of publications, Anadolu University, Fırat University, Gazi University, İstanbul University, and Uludağ University were seen to be at the top of the list, respectively.

Taiwan, the USA, and the UK were the leading countries of publications on the use of digital games in education in WoS. This may be because these countries carry out various studies on digital learning as an education strategy. For example, Taiwan conducted a 10-year process from 2003 to 2012 aimed at promoting the development and adoption of the e-learning approach (Tsai, Chen & Chen, 2010). Similarly, the USA put into practice several National Education Technology Plans in 2010 and 2017 to benefit from the power of technology to rethink education and approach student learning in new ways (Dede, 2010; King & South, 2017). In the UK, there are important organizations that carry out studies for the integration of technology into education. Becta, one of them, leads the national movement to improve learning through technology. These results explain the higher number of publications on the use of digital games in these countries compared to others. In terms of cross-country collaboration based on the co-authorship analysis of the publications, the UK has the biggest number of connections. The UK is followed by the USA, China, and Spain. The UK, having the biggest number, collaborated with Italy and Spain the most, while the USA collaborated with China and Taiwan the most.

As to the yearly distribution of the citation numbers of academic publications on the use of digital games in education, the citations were low from 2005 to 2008, but after 2008, citation numbers went up with a rising rate of increase every passing year. This surge in citation numbers may be related to the increase in the number of scientific publications on this subject as a result of the widespread use and rising importance of digital games in education through advance of technology. Greek researcher Papastergiou's (2009) study, in which she evaluated the learning effectiveness and motivational appeal of computer games comparatively, ranks first with 739 citations. That the said study has the most citations though Greece ranks 6th in the country-based ranking of the academic publications in this field shows that the study has made a significant contribution to the field of use of digital games in education.

The word cloud regarding the frequency of keywords used in scientific publications on the use of digital games in education indicated that concepts such as digital game-based learning, game-based learning, digital games, serious games, game design, gamification, games, and learning were used the most. The general research areas determined based on the keywords of scientific publications on the use of digital games in education and the social network analysis of the relationships between these areas revealed that the scientific publications fell under 7 clusters. The most frequently used keywords in these clusters were digital game-based learning, game-based learning, digital games, serious games, game design, gamification, games, and learning. Among the keywords, the ones with the highest connection strengths were digital game-based learning, game-based learning, digital games, serious games, and motivation. The clusters connected by these connecting links constitute the focus of connection of interrelated clusters. Keywords in academic publications provide essential information to understand their main aspects. The inclusion of the concept of game design in the keyword frequency may be an indication that digital games are moving towards the digital game design process in learning environments as technology progresses. It can be stated that nowadays, with the increase in the use of software (Kodu Game Lab, Scratch, etc.) whereby students can design their own games, academic studies have turned to this field as well. It is known that games generally provide motivation in learning environments. Motivation is an important variable for digital game environments. This may be why it is frequently used as a keyword.

Considering the reference co-citation network of scientific publications on the use of digital games in education, the most cited source is Marc Prensky's (2001) study titled "Digital game-based learning". Citation number is important to reflect the author's contribution to the field. It is understood that the said study is an important reference source with a high impact that directs the field of the use of digital games in education. The reference sources with the highest connection strengths after that study are James Paul Gee's 2003 study titled "What video games have to teach us about learning and literacy", Marina Papastergiou's 2009 article titled "Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation", and Rosemary Garris, Robert Ahlers, and James E. Driskell's 2002 study titled "Games, motivation, and learning: A research and practice model". These publications have led the field of digital games.

All in all, this research examined a total of 760 academic studies published on the use of digital games in education between the years 2005-2021 and indexed in the WoS database and provided an overview of many components such as prominent publications, authors, countries, citation numbers, collaborations, types of publication, and keywords. Therefore, this research is expected to light the way for the related studies to be conducted in the field by reflecting the trends in the use of digital games in education. Based on the results obtained in the study, it can be recommended to conduct similar bibliometric analyses for different variables/different disciplines related to the subject in the WoS database or in different databases.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Andres, A. (2009). How to undertake a bibliometric study. Chandos Publishing.
- Baynal Doğan, T. G., Doğan, S., & Aykan, E. (2021). Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 161-169.
- Becta (2001). Computer games in education project: Findings report.
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126.
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections: web of science and scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n5p18>
- Chen, P. Y., Hwang, G. J., Yeh, S. Y., Chen, Y. T., Chen, T. W., & Chien, C. H. (2021). Three decades of game-based learning in science and mathematics education: an integrated bibliometric analysis and systematic review. *Journal of Computers in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00210-y>
- Chen, C. H., Shih, C. C., & Law, V. (2020). The effects of competition in digital game-based learning (DGBL): a meta-analysis. *Educational Technology Research And Development*, 68(4), 1855-1873.
- Cicchino, M. I. (2015). Using game-based learning to foster critical thinking in student discourse. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1481>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review Of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Dede, C. (2010). Transforming schooling via the 2010 national educational technology plan. *Teachers College Record*.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.
- Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). Interweaving gaming and educational technologies: Clustering and forecasting the trends of game-based learning research by bibliometric and visual analysis. *Entertainment Computing*, 40, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100459>
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ilkeler ve yöntemler" (27. baskı). Nobel.
- King, J., & South, J. (2017). Reimagining the role of technology in higher education: A supplement to the national education technology plan. US Department of Education, Office of Educational Technology.
- Özkaya, A. (2019). Stem eğitimi alanında yapılan yayınların bibliyometrik analizi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8 (2), 590-628. <https://doi.org/10.14686/buefad.450825>
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>
- Polat, R., & Karakuş, U. (2021). Çevre eğitimi alanındaki makalelerin web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 131-145.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: what makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, 5(1), 5-31.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349.
- Ritzhaupt, A., Poling, N., Frey, C. & Johnson, M. (2014). A synthesis on digital games in education: What the research literature says from 2000 to 2010. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(2), 261-280.

- Schöbel, S., Saqr, M., & Janson, A. (2021). Two decades of game concepts in digital learning environments–A bibliometric study and research agenda. *Computers & Education*, 173, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104296>
- Sezgin, S., Binark F. M., Yalçın, H. & Bayraktutan, G. (2018). Türkiye’de dijital oyun çalışmalarının 10 yılı: bir Tubitak-Sobag araştırmasının boylamsal etki değerlendirmesi. *Kültür ve İletişim*, 21(42), 170-194.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Talan, T., Doğan, Y., & Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 474-514.
- Tsai, C. C., Chen, N. S., & Chen, G. D. (2010). The current status and future of e-learning in Taiwan. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 5-7.
- Tsai, Y. L., & Tsai, C. C. (2020). A meta-analysis of research on digital game-based science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 280-294.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2013). VOSviewer manual. Leiden: Univeriteit Leiden. 23 Nisan 2021 tarihinde, <https://www.vosviewer.com/download/f-33t2.pdf> adresinden erişildi.
- Woo, J.-C. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes. *Educational Technology & Society*, 17(3), 291-307.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of educational psychology*, 105(2), 249.
- Yeşiltaş, E., & Evci, N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 224-242. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.03.001>
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://dx.doi.org/10.1177/1094428114562629>

Eğitimde Dijital Oyun Kullanımına Yönelik Araştırma Eğilimleri

Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-6720-3684

eyesiltas@cumhuriyet.edu.tr

Arş. Gör. Saliha Cevher

Trabzon Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7532-550X

salihatoros@trabzon.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik araştırmaları bibliyometrik analiz yöntemi ile incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) indekslerinde yer alan akademik çalışmalara ulaşılmıştır. Veri tabanında "digital game" anahtar kelimesi kullanılarak arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Araştırmaya 2005-2021 yılları arasındaki "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve "Eğitim Bilim Disiplinleri" kategorilerinde yer alan 760 akademik çalışma dahil edilmiştir. Verilerin analizinde bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada eğitimde dijital oyunların kullanımı ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan yılların 2017 ve 2018 olduğu, en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce ve Portekizcenin geldiği, yayımlanan akademik çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu, yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Ulusal Tayvan Bilim Teknoloji Üniversitesi'nin, Türk üniversitelerinden ise Anadolu Üniversitesi'nin geldiği, ilgili konuda en çok yayın yapılan ülkelerin başında Tayvan ve ABD'nin olduğu, 2008 yılı sonrasında ise konuya ilişkin yayınlara yapılan atıf sayısının arttığı, dijital oyun kullanımı ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok dijital oyun tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, dijital oyunlar vb. anahtar kelimelerinin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde dijital oyun kullanımına alanında birçok bileşene yönelik genel bir tablo ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak gelecekteki çalışmalara referans olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Dijital oyun, Bibliyometrik analiz, Web of science



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 40-56

Araştırma Makalesi

54

Gönderim: 2022-04-22
Kabul: 2022-06-14

Önerilen Atıf

Yeşiltaş, E. ve Cevher, S. (2022). Eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik araştırma eğilimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 40-56. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1107500>

Genişletilmiş Özet

Problem: Dijital oyunların eğitim ortamlarında kullanımına yönelik bilimsel çalışmalar teknolojinin gelişmesi ve ilerlemesine paralel olarak 2000'li yılların ortalarında artış göstermeye başlamıştır. Bu artışla birlikte eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik araştırma eğilimlerinin ne yönde ilerlediğine ve gelecekteki çalışmaların hazırlanmasında hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğine dair soruların cevaplanması adına çalışma alanının durumunu ortaya koyan bibliyometrik çalışmalara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bibliyometrinin amacı, temel olarak belirli bir alandaki bilimsel alanyazını değerlendirmek, dolayısıyla her türlü disipline geniş bir perspektif sağlamaktır (Andres, 2009).

Eğitimde dijital oyun kullanımı üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizini ortaya koyan kapsamlı bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Dijital oyunlara yönelik teknolojilerin gelişmesi ve artması bu araştırmalara gün geçtikçe ilgi duyulması oluşan bilgi birikiminin yorumlanmasını gerekli kılacağı için bu araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacının amacı 2005-2021 yılları arasında eğitimde dijital oyun kullanımı üzerine yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen yayınları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırmacının amacı doğrultusunda eğitimde dijital oyun kullanımı üzerine yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı, yayınlandıkları dillere göre dağılımları, yayın türlerine göre dağılımları, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları, yayımlandığı ülkelere göre dağılımları, yıllara göre atıf sayıları, çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler ve yayınların referans ortak atıf ağı dağılımı incelenmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada eğitimde dijital oyunların kullanımıyla ilgili akademik araştırmalar bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durum ortaya koyulmak istendiği için betimsel tarama deseni benimsenmiştir. Çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veritabanları kullanılmıştır. Çalışma sürecinde Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında "digital game" anahtar kelimesi kullanılarak araştırma başlıklarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Çalışma bütüncül bir yoruma ulaşılabilmek amacıyla veritabanında ulaşılabilen en eski tarihten başlatılarak 2005-2021 yılları arasındaki 16 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda ulaşılan 1708 sonuçtan "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve "Eğitim Bilim Disiplinleri" kategorilerinde yer alan 760 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır. Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır.

Çalışmada 2005'den 2021'e kadar olan dönemde eğitimde dijital oyunların kullanımıyla ilgili olarak yayınlanmış olan toplam 760 yayın, bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek kategorize edilmiştir. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar için MS Excel uygulaması kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların araştırma konuları ve yönelimleri yayınlardaki anahtar kelimeler üzerinden görsel olarak haritalandırılmıştır. Bu doğrultuda WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı tercih edilmiştir. Eğitimde dijital oyunların kullanımıyla ilgili 760 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre, eğitimde dijital oyunların kullanımına yönelik yapılan çalışmaların yıl bazlı dağılımları incelendiğinde; en fazla yayın yapılan yıllar, sırasıyla 2017, 2018 ve 2020 yıllarıdır. Yayın yapılan yıllar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 2007 yılı ve sonrasında eğitimde dijital oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan bilimsel yayınların sayısında artış olduğu görülmektedir. Akademik yayınlar yayın dili bakımından değerlendirildiğinde; ilk sırada %96,45 gibi büyük bir oranda İngilizce dili yer almaktadır. İngilizceyi Portekizce (%1,71) ve İspanyolca (%0,79) dilleri takip etmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmının makalelerden oluştuğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri ve derleme makale olduğu görülmektedir. Akademik yayınların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları incelendiğinde; yazarların kurumlarının başında Ulusal Tayvan Bilim Teknoloji Üniversitesi, Ulusal Tayvan Normal Üniversitesi ve Ulusal Merkez Üniversitesi yer almaktadır. Kurumlara ilişkin yapılan arama sonucunda listede yer alan Türk Üniversiteleri ve bu üniversitelerin sıralamaları ve yayın sayılarına bakıldığında ise listenin başında sırasıyla; Anadolu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi'nin geldiği görülmektedir. Yayın yapılan ülkelerin başında Tayvan, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'nin geldiği görülmektedir. Yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkelerarası iş birliğinde

ise; bağlantı sayısına göre İngiltere en yüksek sayıya sahiptir. İngiltere'yi ABD, Çin ve İspanya takip etmektedir.

Eğitimde dijital oyunların kullanımıyla ilgili yayımlanan akademik yayınların yıllara göre aldığı atıflar incelendiğinde; 2005'ten 2008'e kadar atıflarının düşük oranda seyrettiği, 2008 yılı sonrasında ise her geçen yıl artan bir oranda atıf sayısının arttığı görülmektedir. Anahtar kelimelerin sıklığına ilişkin kelime bulutunda; en çok dijital oyun tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, dijital oyunlar, ciddi oyunlar, oyun tasarımı, oyunlaştırma, oyunlar ve öğrenme gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Yayınların referans ortak atıf ağı incelendiğinde; en çok atıf alan kaynağın [Marc Prensky](#) tarafından yazılan ve 2001 yılında yayımlanan "Digital game-based learning" isimli çalışma olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak bu araştırma ile 2005-2021 yılları arasında WoS veri tabanında eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik toplam 760 bilimsel yayın incelenerek bu alanda öne çıkan yayın, yazar, ülke, atıf sayısı, işbirlikleri, kaynak türleri, anahtar kelimeleri olmak üzere birçok bileşene ilişkin bir özet ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın, eğitimde dijital oyun kullanımına ilişkin eğilim ve trendleri yansıtarak alanda yapılacak ilgili çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak Web of Science veri tabanında ya da farklı veri tabanlarında konuya ilişkin farklı değişkenlere/farklı disiplinlere yönelik benzer bibliyometrik analizler yürütmesi önerilebilir.

Evaluation of Lesson Inspection by the Principal and Inspector According To the Opinions of Primary Education Principals and Teachers¹

Dr. Ahmet Şakir Yazıcı

Ministry of National Education - Türkiye

ORCID: 0000 0002-4185-1376

ahmetsakiryazici@gmail.com

Abstract

The purpose of the current study is to make a comparison of the advantages and disadvantages of the conduct of course inspection by school principals with the advantages and disadvantages of the conduct of course inspection by inspectors on the basis of the opinions expressed by primary school principals and teachers on the subject. The participants of the current study are 4 teachers and 4 school principals working in primary and middle schools located in central district and surrounding districts of the city of Muğla in the 2017-2018 school year. The convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form and as a result of the content analysis of the collected data, 14 category and 35 cod gathered under 4 themes were determined. According to the results of the study, the advantages of the conduct of course inspection by school principals include their getting to know the teacher better during the process, their observing different states of teachers, their making teachers feel obliged to come to the class as prepared and their making greater contributions to teachers who are in the same branch as the principal, while its disadvantages include their not making professional contributions to teachers in general, their not being objective, their being incompetent in course inspection techniques and types, their workload's negatively affecting their inspection. On the other hand, the advantages of the conduct of course inspection by inspectors include teachers' receiving professional contribution from competent inspectors while its disadvantages include their not being able to offer sufficient professional assistance and guidance, their conducting control-based inspection, their lack of professionalism required by inspection and their not being clear on evaluation criteria.

Keywords: Course supervision, Education inspector, School principal, Teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 57-78

Research Article

Received: 2022-04-28

Accepted: 2022-07-27

Suggested Citation

Yazıcı, A.Ş. (2022). Evaluation of lesson inspection by the principal and inspector according to the opinions of Primary education principals and teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 57-78. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1110216>

¹ This study is the extended version of the paper titled "Evaluation of The Principals and Teachers of Elementary Schools on not Making Course Inspections as Inspectors" presented at "3rd International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science" and published in symposium abstract book.

Extended Abstract

Problem: The process of inspection consists of the stage of evaluation, correction and development to achieve the goals of organizations. Inspection processes consist of setting standards, measuring performance, comparing performance and standards, evaluating the difference between actual performance and desired performance and initiating corrections (Aydın, 2014). Inspection is an indispensable management process for organizations (Yılmaz, 2009). Educational inspection is called the branch of science that examines the process of conduct of educational activities in accordance with their goals and objectives (Toprakçı, 2008). The concept of inspection of teaching in schools has also started to come to the fore with its innovative aspects. Sabancı & Özyürek (2022) explained inspection with the group-based clinical inspection model and defined it as the process of planning, applying and observing together with the parties in the natural functioning of the classroom, and making sense of the results together. Leaving organizations uncontrolled leads to loneliness, disorder, closure and stagnation and loss of power (Kimbrough & Burkett, 1990, as cited in Aydın, 2014). Therefore, it is necessary to take the required measures to determine, correct and improve the performance of teachers in order not to cause the loss of power and ineffectiveness of all educational institutions in the national education system.

The purpose of inspection should be the development of teachers' pedagogical skills (Marzano, Frontier & Livingston, 2011). Sullivan and Glanz (2009) see inspection as the focal point of professional development. The main goal is to improve teaching. In order to ensure the professional development of teachers, the main emphasis is put on improving their behaviours in the classroom. To do so, clinical inspections are applied, so contemporary inspection focuses on learning experiences (Glickman, 1985). For example, clinical inspection is the model in which the teacher informs the inspector about his/her deficiencies and detailed observations and practices are conducted to eliminate these deficiencies (Hopkins and Moore, 1993). Clinical inspection requires course inspection and candidate teachers and teachers who want to make up for their deficiencies need this inspection (Elliot & Isaacs, 2010). For this reason, course inspection seems to be a necessity (Ergle & Rutka, 2016)

Course inspection is indispensable for the quality of teaching. Professional guidance given to the teacher is important in terms of seeing the teacher's shortcomings, improving him/her and increasing student achievement. It is thought that it is important that course inspection is carried out by inspectors who have been trained in their field and have adopted the principle of guidance and development. Course inspection is also important for successful teachers. In a school where committed and uncommitted teachers are not distinguished, there will be a perception that commitment is no longer important (Başer, 2015). Therefore, it is obligatory to inspect the educational activities carried out in schools in order to ensure that a common education is offered throughout the country (Yücel & Toprakçı, 2009). Countries in Europe regulate the inspection of their schools (Eurydice, 2004). They do this to improve the quality of education. Student performance provides criteria for the comparative analysis of educational outcomes. Many education systems seek to modernize their governance by establishing a variety of "evidence-based governance regimes". "Evidence-based governance systems" in Europe are often based on two dominant regulations that exist side by side. The first includes performance standards and the second includes student performance tests. Education inspectors assess the quality of education using available data through inspection standards. However, with the arrangements made in the Turkish education system in the last 12 years, the duty of course inspection of education inspectors continues to be uncertain.

The Ministry of National Education abolished course inspection with the Regulation of the Ministry of National Education Guidance and Inspection Department and Educational Inspectors Department which was put into effect in 2014. In 2016, with the Law No. 6764 amending the Decree Law No. 652, all the inspection duties and powers of the education inspectors working in the provinces were taken over. With the Official Gazette published on 20.08.2017, the Regulation on the Directorate of Guidance and Inspection of the Ministry of National Education and the Directorate of Education Inspectors was abolished and the Regulation on the Inspection Board of the Ministry of National Education was published. In this regulation, the Ministry Inspectors do not have the duty and authority to inspect the course. Accordingly, it is understood that the course inspection of teachers will be carried out by school principals in accordance with the provision "...monitoring teachers' lessons", which is included in the job

descriptions of school principals, published in the Journal of Notifications dated 2000 and numbered 2508 of the Ministry of National Education. However, it is thought that in order for school principals to be able to conduct an effective course inspection, they should know the role and competences of an inspector, the types of inspection and which type of inspection they should use depending on the situation and they should undergo a formal training to do all. In addition, it remains a question mark whether school principals may be in nepotism relations created by unionization in schools, and thus whether they can act objectively towards teachers. These situations can also create conflicts within the school. For these reasons, an external inspection may be needed. It is thought that this external inspection should be carried out by education inspectors who have received academic training in this field. While these problems regarding the inspection system continue, the Ministry of National Education has published the Regulation on Education Inspectors in the Official Gazette numbered 31765 on 01.03.2022. With this regulation, the duty of course inspection was given to provincial education inspectors, as in the old system. However, there is no explanation in this Regulation on how course inspection will be implemented. Therefore, uncertainty still persists since how this Regulation will be implemented has not been explained yet.

The purpose of the current study is to make a comparison of the advantages and disadvantages of the conduct of course inspection by school principals with the advantages and disadvantages of the conduct of course inspection by inspectors on the basis of the opinions expressed by primary school principals and teachers on the subject. To this end, answers to the following questions were sought: What are the advantages/disadvantages of the conduct of course inspection only by school principals according to the opinions of school principals and inspectors? 2- What are the advantages/disadvantages of the conduct of course inspection only by education inspectors according to the opinions of school principals and inspectors?

Method: The current study is a quantitative study based on the opinions of teachers and school principals. The study employed the phenomenological design. Phenomenology is a research method that capitalizes on the experiences of individuals through in-depth questions about a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the analysis of the collected data, the content analysis technique was used. The participants of the current study are 4 teachers and 4 school principals working in primary and middle schools located in central district and surrounding districts of the city of Muğla in the 2017-2018 school year. The convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The participating four school principals are males; their ages are between 40 and 59, two of the four school principals have a professional experience of 15-30 years while the other two have a professional experience of 30-40 years; three of them hold a bachelor degree while one of them has a graduate degree; three of the four teachers are females and one is male, their ages are between 40 and 55; they have a professional experience of 20-35 years and all of them hold a bachelor's degree.

In the study, the semi-structured interview form was used to collect data. As the data were systematic and comparable, this interview technique was selected (Yıldırım and Şimşek, 2008). As seven of the school principals and teachers allowed voice-recording, the interviews were tape-recorded and then they were transcribed while one of the teachers did not allow voice-recording; thus, his/her interview was written down on paper and then the interviews were analysed.

In the analysis of the collected data, content analysis was used. Content analysis is an analysis technique that aims to discover the meanings in the text. The analysis of the data obtained in this study was carried out in three stages; (1) establishing validity and reliability, 2- coding and theme developing and (3) reporting (Tavşancıl & Aslan, 2001).

In order to establish reliability in the study, expert opinions were sought. The first version of the opinions of the school principals and teachers and the themes were sent to the field expert, and it was ensured that he/she placed the opinions of the interviewed groups in the section where the themes were created. The Percentage of Agreement used in qualitative studies = $\text{Agreement} / (\text{Disagreement} + \text{Agreement}) \times 100$ (Miles & Huberman, 1994) was used to check the reliability of the study and the percentage of agreement was accepted as at least 70% in this formula, and the reliability for the current study was found to be 92%; thus, the reliability of the study was established. While the analysis of the

data obtained in the study was explained under the appropriate themes, it was reported by including quotations of the participating teachers and school principals where necessary.

Findings: As a result of the content analysis conducted on the collected data, 16 categories and 35 codes were determined under 4 themes. According to the results of the study, the advantages of the conduct of course inspection by school principals include their getting to know the teacher better during the process, their observing different states of teachers, their making teachers feel obliged to come to the class as prepared and their making greater contributions to teachers who are in the same branch as the principal, while its disadvantages include their not making professional contributions to teachers in general, their not knowing the content and curriculum of the branches outside of their own branch, their not being objective, their being incompetent in course inspection techniques and types, their workload's negatively affecting their inspection and their not having a standard evaluation tool. On the other hand, the advantages of the conduct of course inspection by inspectors include teachers' receiving professional contribution from competent inspectors while its disadvantages include their not being able to offer sufficient professional assistance and guidance, their conducting control-based inspection, their lack of professionalism required by inspection and their not being clear on evaluation criteria and their evaluating teachers on the basis of their momentary performance.

Suggestions: Since there is no explanation on how course inspection will be implemented in the Regulation on Education Inspectors published on 01.03.2022 by the Ministry of National Education, uncertainty continues. An arrangement should be made on how the course inspection will be implemented, what kind of team will implement it and at which time intervals it will be implemented. Education inspectors should conduct course inspections, but school principals should also be involved. Course inspection should be based on developmental guidance. While selecting education inspectors, merit should be taken as a basis, and they should be chosen from those who follow innovations, adopt help and guidance as a principle and have strong communication skills. While the evaluation is being made, the inspection criteria should be explained and correction-development studies should be carried out with the teacher over these criteria. Education inspectors should be trained according to the philosophy of democratic inspection. Education inspectors should be provided with communication skills development training to demonstrate professional behaviours. School principals should receive in-service training on course inspection techniques.

İlköğretim Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Müdür ve Müfettişlerce Yapılmasının Değerlendirmesi¹

Dr.Ahmet Şakir Yazıcı

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000 0002-4185-1376

ahmetsakiryazici@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yanları ile eğitim müfettişleri tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yanlarının karşılaştırmasını yapmaktır. Bu araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Muğla ili merkez ilçe ve çevre ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 4 öğretmen ve 4 okul müdürüdür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcı dört okul müdürü erkek; yaşları 40 ile 59 arasında olup, dört okul müdüründen ikisi 15-30 yıl, diğer ikisi 30-40 yıl mesleki deneyime ve üçü lisans, biri yüksek lisans derecesine sahiptir. Dört öğretmenden üçü kadın, biri erkek, yaşları 40 ile 55 arasında; 20-35 yıllık mesleki deneyime sahipler ve hepsi lisans derecesine sahiptir. Nitel araştırmalar temelinde olgu bilim deseninde yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgilerle içerik analizi yapılmış; buna göre 4 tema altında 14 kategori ve bu kategorilere bağlı toplam 35 kod belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yanlarında; öğretmeni süreç içerisinde daha iyi tanıdıkları, öğretmenlerin farklı durumlarını gözlemledikleri, öğretmenleri derse hazırlıklı kıldıkları, kendi branşı ile aynı olan öğretmene mesleki katkı sundukları; olumsuz yanlarında ise öğretmenlere genel olarak mesleki bir katkı sunamadıkları, objektif olamadıkları, ders denetimi teknikleri ve türleri konusunda yetersiz oldukları, iş yükünün denetimi olumsuz etkilediği; eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yanlarında, yetkin eğitim müfettişlerinden mesleki katkı aldıkları; olumsuz yanlarında ise yeterince mesleki yardım ve rehberlik sunmadıkları, kontrole dayalı denetim yaptıkları, mesleğin gerektirdiği profesyonelliğin yeterli olmadığı, değerlendirme ölçütlerini açık etmedikleri, anlık performansı ölçtükleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığına öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, Eğitim müfettişi, Okul müdürü, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 57-78

Araştırma Makalesi

61

Gönderim: 2022-04-28
Kabul: 2022-07-27

Önerilen Atıf

Yazıcı, A. Ş. (2022). İlköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminin müdür ve müfettişlerce yapılmasının değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 57-78. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1110216>

¹ Bu makale III. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti sempozyum bildiri özet kitabında basılmış olan "Eğitim Denetmenlerinin Ders Denetimi Yapmamasının Değerlendirilmesi" başlıklı bildirinin geliştirilerek tamamlanmış halidir.

GİRİŞ

Toplumun modernleşmesine bağlı olarak denetim sürecindeki anlayış da değişmektedir. Denetim, hiyerarşik kontrolden sosyal etkileşimci ve meslektaş etkileşimci anlayışa doğru demokratik bir süreç yaşamaktadır. Denetim süreci, örgütlerin amacını gerçekleştirmek için değerlendirme, düzeltme ve geliştirme aşamalarından oluşur. Denetim, standartları saptama, performansı ölçme, performans ile standartları karşılaştırma, gerçek performans ile istenen performans arasındaki farkı değerlendirme ve düzeltme işlemlerini başlatma süreçlerinden oluşmaktadır (Aydın, 2014). Eğitim denetimi, eğitim faaliyetlerinin amacına uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmeme sürecini inceleyen bilim dalı olarak adlandırılır (Toprakçı, 2008). Okullardaki öğretimin denetimi kavramı da git gide yenilikçi yönleri ile ön plana çıkmaya başlamıştır. Sabancı ve Özyürek, (2022) denetimi, zümre temelli klinik denetim modeli ile açıklayarak, sınıfın doğal işleyişi içinde, taraflarla birlikte planlama, uygulama ve gözlem yapma süreci ve sonuçları birlikte anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamıştır. Bu etkinlik öğretim ve öğrenci başarısını artırmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2009). Öğretmenin mesleki gelişimi için yürütülen faaliyetler, eğitimin kalitesinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmen, mesleki uygulamalarında pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi, öğretmenin eğitim fakültelerinde elde ettiği teorik bilgisi ile ders öğretiminde karşılaştığı sorunlar arasındaki açıklıktır (Adubra, 2014). Öğretmenler, eğitim fakültesinde edindikleri bilgileri uygulamaya koyacak becerilerden yoksun olabilmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar da öğretmenlerin detaylı bir desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Ergle ve Rutka, 2016). Öğretmenlere yapılacak olan destek biçimlerinden birisi de ders denetimidir. Ders denetiminde öğretmenler yaptıkları yanlış uygulamaları görecekler ve denetimin yansıtıcı özelliğinden faydalanarak yaptıkları hataları, bir daha yapmamak üzere kendilerini geliştireceklerdir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Dolayısıyla ders denetimi önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, denetim örgütler için vazgeçilmez bir yönetim sürecidir (Yılmaz, 2009). Örgütlerin denetimsiz kalması, örgütün yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gitmesine ve güç yitirmesine sebep olmaktadır (Kimbrough ve Burkett, 1990 akt: Aydın, 2014). Dolayısıyla, milli eğitim sisteminde tüm eğitim kurumlarının güçlendirilmesi ve etkililiğinin artırılması; performansının belirlenmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır. Bunun için söz konusu kurumların denetiminde yasal ve bilimsel bir içerikle hazırlanmış kılavuzlara (rehberlere) ihtiyaç olduğu açıktır (Toprakçı ve Bakır, 2020; Toprakçı ve Özerten, 2020; Akbal ve Toprakçı, 2021; Toprakçı ve Bulut, 2021). Kılavuzlar denetimi standartlaştırarak yol haritası olacak ve denetimi öznel olmaktan çıkaracaktır.

Denetimin amacı, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011). Sullivan ve Glanz (2009) denetimi, mesleki gelişimin odak noktası olarak görmektedir. Asıl amaç öğretimin geliştirilmesidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için sınıf içerisindeki davranışlarının geliştirilmesine odaklanılır. Bunun için de değişik ve çağdaş denetim türleri uygulanır. Çağdaş denetim, öğrenme yaşantılarına odaklanır (Glickman, 1985). Örneğin klinik denetim, öğretmenin denetmene eksik yönlerini bildirmesi ve bu eksik yönler üzerinde ayrıntılı bir gözlem ve uygulama yapılması ve geliştirilmesini ifade etmektedir (Hopkins ve Moore, 1993). Klinik denetim ders denetimini zorunlu kılar ve bu denetime aday öğretmenler ve eksikliklerini tamamlamak isteyen öğretmenler gereksinim duyar (Elliot ve Isaacs, 2010). Dolayısıyla, öğretmene ve eğitime katkısı açısından pedagojik denetim bir zorunluluk olarak görünmektedir (Ergle ve Rutka, 2016).

Ders denetimi, öğretimin niteliği açısından vazgeçilmezdir. Öğretmene yapılan profesyonel bir rehberlik, öğretmenin eksikliklerini görmesi, kendisini geliştirmesi, öğrenci başarısının artırılması açısından önemlidir. Ders denetiminin, alanında eğitim görmüş, rehberlik ve gelişimi ilke edinmiş denetmenlerce yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Başarılı öğretmenler için de ders denetimi önemlidir. Çalışan ile çalışmayan öğretmenlerin ayırt edilmediği bir okulda artık çalışmanın önemli olmadığı algısı oluşacaktır (Başer, 2015). Dolayısıyla okullarda yapılan eğitim çalışmalarının kalitesinin ve tüm yurttaki ortak bir eğitimin gerçekleşmesini sağlamak için denetlenmesi zorunludur (Yücel ve Toprakçı, 2009).

Avrupa ülkeleri de okullarını denetlemek için düzenlemeler yapmaktadırlar (Eurydice, 2004). Avrupa ülkelerinde denetim süreci, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Faubert 2009). Hollanda eğitim müfettişliği, okulların iyi eğitime doğru gelişmesi olarak denetimi tanımlar; örneğin Hollanda, başarısız okullarda 4 yılda bir teftiş ziyareti; İngiltere tüm okullarda düzenli denetim yaparken, yetersiz

olarak derecelendirilen tüm okullara izleme teftişleri; İsveç, İngiltere, İrlanda, Hollanda ve Çek Cumhuriyeti tematik okul teftişleri uygulamaktadır (Ergle ve Rutka, 2016). İsveç okulları müfettişlerinin, öğrencilerin nitelikli bir eğitime erişmelerini sağlamak; düzenli denetim yapmak ve veli ve öğrencilerden gelen şikayetleri değerlendirmek görevleri vardır (Novak, 2018). İrlanda'daki merkezi teftiş kurulu 2003 yılında okul teftişi için bir çerçeve yayınladı. Değerlendirme çeşitleri içerisine, derslerde öğrenme ve öğretme kalitesi ve öğrenciler için desteğin niteliği gibi öz değerlendirme temaları oluşturdu. Bu öz değerlendirme süreci, 5 yılda bir olmak üzere yapılır. 2011 yılı başlarından itibaren ilköğretim sonrası eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu bu çerçevede değerlendirilmiştir (McNamara ve O'Hara 2012). Almanya'da eğitimli müfettiş grubu tarafından, okullar 4 yılda bir kaliteye dayalı standartlar ve kurallara dayalı olarak gözlemler, görüşmeler yapılır; bu görüşmeler ve gözlemler kurum denetimi, ders denetimi olarak yapılır; bu görüşmelerden önce de doküman analizi ve öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde yapılan anketler üzerinden zayıf ve güçlü yönler belirlenir. Bu yönler okul denetiminden sonra okula geri bildirim olarak sunulur (Dedering, 2015). Tüm bu düzenlemelerin amacı öğretimin kalitesini artırmaktır. Eğitim denetmenleri, denetim standartları aracılığıyla mevcut verileri kullanarak eğitimin kalitesini değerlendirirler. Ancak Türk eğitim sisteminde son 12 yılda yapılan düzenlemelerle eğitim denetiminde önemli dönüşümler yaşanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014 yılında yürürlüğe koyduğu MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile ders denetimini kaldırmıştır. 2016 yılında ise 652 sayılı KHK'da değişiklik yapan 6764 sayılı Kanun (Resmi Gazete, 2011) ile illerde çalışan maarif müfettişlerinin tüm denetim görev ve yetkileri üzerlerinden alınmıştır. Bu duruma göre öğretmenlerin ders denetiminin, MEB'in 2000 tarihli ve 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan, okul müdürlerinin görev tanımları içerisinde yer alan ".....öğretmenlerin derslerini izlemek" hükmü gereği okul müdürleri tarafından yapılacağı anlaşılmaktadır. 2014 ile 2018 yılları arasında okullarda ders denetimi 4 yıldır eğitim müfettişleri tarafından yapılmamıştır. Bu durumu, ilköğretim kurumları öğretmenleri ve müdürlerinin nasıl değerlendirdiği merak edilmiştir. Daha sonra da Milli Eğitim Bakanlığı, 01.03.2022 tarihinde 31765 sayılı Resmi gazete ile Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğini yayımlamıştır. Bu Yönetmelikle beraber ders denetimi görevi eski sistemde olduğu gibi tekrar il eğitim müfettişlerine verilmiştir. Ancak bu Yönetmelikte ders denetiminin nasıl uygulanacağına dair bir açıklama yapılmamıştır. Yönetmeliğin uygulamaya yönelik düzenlemesi yapılmadığı için belirsizlik devam etmektedir.

Alanyazında ders denetiminin eğitim müfettişlerince ve okul müdürlerince yapılmasının olumlu ve olumsuz taraflarını ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, Aksu ve Mulla, (2009) eğitim müfettişlerinin insan ilişkilerinin yetersiz olduğu; Altun (2014), öğretmenlerin, ders denetimini müfettişlerden ziyade zümre öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin yapmasını istediği; Aslanargun ve Göksoy (2013), okul müdürlerinin öğretmen denetiminde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının az olduğu; Can ve Gündüz (2016), okul müdürlerinin ders denetimini yasal prosedürü uygulamak olarak görüp, rehberlik yapmadığı; Demirtaş ve Akarsu (2016), öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetiminin nesnellüğünden kaygı duyduğu; Fırıncioğulları Bige (2014), okul müdürlerinin ders denetimi süreci konusunda eğitim almaları gerektiği; Gündüz ve Coşkun, (2011) öğretmenlerin, müfettişlerin olumsuz davranışları ve denetim uygulamalarından orta düzeyde bir strese maruz kaldığını; Tonbul ve Baysülen (2017), okul müdürlerinin ders denetimi görevini yürütecek yeterliliğe sahip olmadığı; Yaman (2009), rehber öğretmenlerin teftişinin rehberlik alanında eğitim görmüş müfettişler tarafından yapılması gerektiği; Yavuz ve Yıldırım (2009), etkili bir denetim için denetçilerin alanlarındaki bilgi ve beceri yeterliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın amacı ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yanları ile eğitim müfettişleri tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yanlarının bir karşılaştırmasını yapmaktır. Bunun için de aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim kurumları öğretmenleri ve müdürlerinin görüşlerine göre;

1-Öğretmenlerin ders denetimlerinin okul müdürü tarafından gerçekleştirilmesinin olumlu ve olumsuz yanları nedir?

2-Eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu ve olumsuz yanları nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma öğretmen ve okul müdürlerinin görüş ve değerlendirmeleriyle yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırma bir olgu bilim deseni modelindedir. Olgubilim bir olgu ile ilgili derinlemesine sorularla, bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 öğretim yılında Muğla ilinde merkez ve ilçe ilkököl ve ortaokul kurumlarında görev yapan 4 öğretmen ve 4 okul müdürü oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Katılımcı 4 öğretmenin 2'si sınıf ve 2'si branş-Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler-; 4 okul müdürünün 2'si sınıf, 2'si branş-Fen Bilimleri ve Türkçe- olarak seçilmiştir. 2 sınıf öğretmenin seçiminde, il merkezinde 30 yıl ve üzeri hizmeti olan ve eğitim müfettişi tarafından mevzuat gereği 2014 yılına kadar ders denetimi geçirmiş olması ölçüt alınmıştır. Ayrıca bu öğretmenler okul müdürleri tarafından 2016 yılında performans değerlendirme notu ile değerlendirilmişlerdir. Bu performans değerlendirme uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ilk kez 2015-2016 öğretim yılında uygulanmış, sonra bir daha uygulanmamıştır. Okul müdürlerinin seçiminde il merkezinde görev yapan 1 ilkököl ve 1 ortaokul müdürü ile iki ayrı ilçede biri merkez, diğeri kırsal mahallede görev yapan 1 ortaokul ve 1 ilkököl müdürü olması ölçüt alınmıştır. Ayrıca görüşmeyi kabul eden okul müdürlerinin geçmişte eğitim müfettişleri tarafından öğretmen ve okul müdürü iken denetim geçirmiş oldukları ve bununla birlikte 2016 yılında öğretmenlerin performans değerlendirme formunu doldurdıkları düşünülerek en az 15 yıl kıdemi olması kriterine uyulmuştur. Böylece araştırmaya katılımcı olmayı kabul eden okul müdürlerinin hizmet kıdemi 15, 25, 37 ve 40 yıl olarak oluşmuştur. Katılımcıların en az 15 yıl kıdeme sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokullarda toplam 258 müdürden 40'nın kadın müdür olduğu, kadın müdürlerin %15.50 gibi bir orana sahip olduğu, dolayısıyla da, katılımcı okul müdürlerinin tamamı kolay örnekleme teknikleri gereği erkek okul müdürlerinden oluşmuştur. Okul müdürlerinin yaşları 40-59 arasında, mesleki kıdemleri 15-40 yıl arasında değişmektedir. Üç okul müdürü lisans düzeyinde, bir okul müdürü ise lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin üçü kadın, biri erkektir. Öğretmenlerin yaşları 40-58 arasında, mesleki kıdemleri 20-35 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi sınıf öğretmeni, ikisi branş öğretmendir. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu için taslak form hazırlanıp uzman görüşü alınmıştır. Verilerin sistematik ve karşılaştırılabilir olmasından dolayı bu görüşme tekniği seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okul müdürü ve öğretmenlerden toplam 7 kişi ses kaydına izin verdikleri için, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş ve daha sonra kayıt cihazı dinlenerek cevaplar kağıtlara yazılmış; öğretmenlerden 1 kişi ise ses kaydına izin vermediği için söyledikleri kağıda not edilmiş ve cevapların daha sonra analizi yapılmıştır.

Bu araştırma Muğla Valilik Makamının 01/06/2018 tarih ve 10720851 sayılı izni ekinde aratırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Veriler 2018 yılında toplanmıştır."

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi metnin içerisindeki anlamların keşfedilmesini amaçlayan bir analiz tekniğidir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi süreci, üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; (1) geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması, (2) kodlama ve tema geliştirme aşaması ve (3) raporlaştırma aşamasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama Aşaması: Araştırmada ilkököl ve ortaokul düzeyine, katılımcı çeşitliliğine, (öğretmen, müdür) yer verilerek, örneklemin çeşitlenmesi sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar, sınıflanarak temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmacı tarafından kodlanmış ve bir nitel araştırma yöntemi konusunda deneyimli bir öğretim üyesine yeniden kodlaması için verilmiştir

ve gelen yanıtta kod ve temalar üzerinde yeniden bir düzenleme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan Uzlaşma Yüzdesi= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği})} \times 100$ formülü (Miles ve Huberman, 1994) çalışmanın güvenilirliğini kontrol için kullanılmış ve bu formülde uzlaşma yüzdesi en az %70 olarak kabul edilmiş, bu çalışma için güvenilirlik % 92 bulunmuş ve araştırmacının güvenilirliği sağladığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmacının iç güvenilirliği (tutarlılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, Araştırmada birden fazla kaynaktan (öğretmen, müdür) veri toplanmış, böylece çeşitleme yoluna gidilmiştir. Alanyazında, uzman görüşü alma, doğrudan alıntılara yer verme, çeşitleme yoluna gitme, birden fazla araştırmacıyı dahil etme ile araştırmacının güvenilirliğinin artırılabilirliği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Kodlama ve Tema Geliştirme Aşaması; öğretmen ve müdür görüşleri üzerinden içerik analizi yapılarak kodlar oluşturulmuş ve kodlardan da kategoriler ve sonunda da temalar oluşturulmuştur. Örneğin ÖG2 ile yapılan görüşmede, öğretmene "Okul müdürünün ders denetimi yapmasının olumlu yanları nedir?" diye sorulduğunda: ".....okul müdürlerinin öğretmenleri bir süreç içinde tanınmasıdır.o öğretmenin sadece anlık olarak ders içindeki durumunu değil, yıl içindeki durumunu, öğrenci velilerinden öğrencilerin hallerinden ve diğer zümrelerden gelen,... birçok durum söz konusudur".yanıtı üzerinden yapılan içerik analizinden okul müdürü "öğretmenlerin farklı durumlarını gözlemler" kodu oluşturulmuştur. Bu koddan da "okul müdürü öğretmeni süreç içerisinde tanır" kategorisine ulaşılmıştır. Bu kod ve kategoriden de "Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yanları" isimli temaya ulaşılmıştır. Bunun gibi yapılan görüşmelerden toplam 35 kod ve 14 kategori oluşturulmuştur. Sonra bu kodlar, öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre "Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz yanları" ve "Eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz yanları" gibi 4 ayrı tema altına yerleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada okul müdürleri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında (1 öğretmen hariç) ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır. Kendileri ile görüşme yapılan okul müdürlerine OM1, OM2, OM3, OM4; öğretmenlere ise OG1, OG2, OG3, OG4 şeklinde kod numarası verilmiştir.

Raporlaştırma Aşaması: Çalışmada elde edilen verilerin, uygun temalar altında analizleri açıklanırken, gerekli görülen yerlerde katılımcı öğretmen ve okul müdürlerinin direk görüşlerine de yer verilerek raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Bulgular araştırmacının amacı yönünde yorumlanmıştır. Araştırmacının birinci sorusu ile ilgili olarak; öğretmen ve okul müdürü görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu ve olumsuz yanları 2 tema altında analiz edilmiştir. Bu ana temalar ile altında yer alan kategoriler ve kodlar Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve okul müdürlerinin "okul müdürlerinin ders denetimi yapma süreci" hakkındaki görüşlerinden elde edilen tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod
Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmalarının Olumlu Yanları	Öğretmeni süreç içerisinde tanıma	Önceki süreçlerde sınıf ziyaretleri var Yıl içerisinde farklı durumlarını gözlemler Sınav sonuçlarını değerlendirir
	Öğretmeni derse hazırlıklı kılma	Öğretmen kendini kontrol altında tutar. Müdürün uyarıları ve önerileri olur.
	Branştaşlıkta mesleki katkı alma	Birlikte etkinlik yapılır Denetim yeterliliği vardır.
	Mesleki gelişime katkı olmaması	Dersin içeriğini bilmez. Sınıf içerisinde müdahalesi yoktur.
Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmalarının Olumsuz Yanları	Objektif olamama	Bireysel ilişkiler denetlemeye yansır Öğretmenlere aynı performans notu verilir. Aynı ortam içinde bulunmak nesnelliği etkiler. Sendikal ilişkiler
	Denetim tekniklerinde yetersizlik	Denetim tekniklerinde eğitimleri yok. Kazandıkları birikimle denetim yaparlar.
	İş yükünün denetimi etkilemesi	Her işi okul müdürü yapar Soruşturma görevleri iş yükünü artırıyor

Tablo 1' de, bulgular 2 ana tema altında oluşturulmuştur. Bu temalar Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasının Olumlu ve Olumsuz Yanları olarak ikiye ayrılmış; olumlu yanlarında *Öğretmenleri Tanıma, Öğretmeni Derslere Hazırlıklı Kılma, Branşdaşlıkta Mesleki Katkı Alabilme* kategorilerine ve bu kategorilere ait kodlara; olumsuz yanlarında ise *Mesleki Gelişime Katkı Olmaması, Objektif Olamama, Ders Denetimi Tekniklerinde Yetersizlik, İş Yükünün Denetimi Etkilemesi* kategorilerine ve bu kategorilere ait kodlara yer verilmiştir.

1. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmalarının Olumlu Yanları

1.1. Öğretmeni Süreç İçerisinde Tanıma

1.1.1. *Önceki süreçlerde sınıf ziyaretleri var:* Katılımcı öğretmenlerden ÖĞ2, okul müdürü eğer sık değişmemişse, öğretmeni tanıdığını ve denetim stresinin de azaldığını belirtmektedir: *"Şimdi müdür bey sizi atıyorum, 1 yıl, 2 yıl her neyse tanyor, mesela Hoca benim dersime girmiş çıkmışlığı vardır, hani tanyor bu anlamda, teftiş stresi de olmuyor."*

1.1.2. *Yıl içerisinde farklı durumlarını gözlemler:* Görüşme yapılan okul müdürleri öğretmenlerin okul içerisinde farklı durumlarını gözlemleyerek değerlendirme yapabildiklerini belirtmektedirler. Okul müdürlerinden MD1 öğretmenleri daha iyi tanıdıklarına dikkat çekmiştir: *".....okul müdürlerinin öğretmenleri bir süreç içinde tanınmasıdır.o öğretmenin sadece anlık olarak ders içindeki durumunu değil, yıl içindeki durumunu, öğrenci velilerinden öğrencilerin hallerinden ve diğer zümrelerden gelen,.... birçok durum söz konusudur",* MD3, öğretmeni her halinden tanıdığını açıklıyor: *".....öğretmenin derse hazırlıklı gelip gelmediğini,..... psikolojik sorunları olup olmadığını, rahatsızlığını gördüğüm zaman onun tavırlarından, mimiklerinden her sözünden anlarım ve değerlendirmem.....okul içindeki tüm davranışlarını ders işleyişine göre yaparım."* Okul müdürleri öğretmenleri tanımada uzun süreli gözlemin önemine dikkat çekmişlerdir. Örneğin, öğretmenlerle sabah akşam birlikte olduklarını belirten MD3, denetimi uzun süreli gözlem olarak değerlendirip: *"Çünkü biz öğretmenlerle sabah saat sekizden akşam beşe kadar birlikteyiz."* demiştir.

1.1.3. *Sınav sonuçlarını değerlendirir:* Katılımcı MD2, öğretmenlerle kurum içerisinde bir yaşantılarının olduğunu dile getirerek, öğretmenin neler yapabileceğini bildiğini, sınav sonuçlarının da öğretmenleri tanıma da etken olduğunu söylemiştir: *"Öğretmenlere denetim öncesi bir geçmişimiz olduğu için öğretmenin kapasitesini biliyorum ben, ne yapabileceğini de biliyorum çok güzel,.....sınav sonuçlarının olumlu yanı da o alanda öğretmeni teşvik edebiliyorum."* MD1 de, öğrencilerin sınav sonuçlarının da öğretmenin performansını değerlendirmede farklı bir durum olduğunu belirtmiştir: *"....öğretmenin öğrencilerini sınava hazırlarken gösterdiği başarı, mesela 8. sınıf öğrencilerinin liseye yerleştirme sınavı başarıları, bursluluk sınavı başarıları gibi.... müdürün öğretmenin performansını daha iyi anlayabilmesi. Zaten sayısal değerleri gördükten sonra, neleri daha iyi yapabiliriz şeklinde eksiklikleri tamamlıyoruz."*

1.2. Öğretmeni Derslere Hazırlıklı Kılma

1.2.1. *Öğretmen kendini kontrol altında tutar:* Katılımcı öğretmen ÖĞ3, okul müdürü denetiminin, öğretmenin kendisini kontrol altında tutmasına neden olduğunu belirtmektedir: *".....bana göre okul müdürlerinin ders denetimi yapması gerekir, sadece okul müdürü değil maarif müfettişlerinin de denetim yapmasından yanayım ben, bir denetleyicinin olması, kendini kontrol altında tutmasına neden oluyor".* Okul müdürlerinden MD4 de: *"Öğretmen daha çok denetlendiğinin farkında, çünkü okul müdürü sürekli orada, dolayısıyla kendine daha çok çeki düzen vermek zorunda kalıyor diyerek öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmeye çalıştıklarını belirtmektedir."*

1.2.2. *Müdürün uyarıları ve önerileri olur:* ÖĞ2, okul müdürünün uyarıları, önerileri olduğunu, tekrar derslere geleceğini belirttiğini söylüyor: *".....derse girince dinliyor,...bak şurada şöyleydi, hani şurada şöyle yapmış, güzeldi. Şurada şunu mu ekleyseydik, gibi şeyleri de olabiliyor, hani uyarıları da, önerileri de olabiliyor..."* Okul müdürlerinden MD3 de *".....öğretmenin derse hazırlıklı gelip gelmediğini her gün bilirim."*

1.3. Branşdaşlıkta Mesleki Katkı Alabilme

1.3.1. *Birlikte etkinlik yapılır:* Görüşme yapılan öğretmenler, okul müdürleri ile aynı branştan olmanın ders denetiminde kendilerine daha fazla katkı yaptığını belirtmişlerdir. Görüşülen ÖĞ2 bu

konuda şunları belirtmiştir: "Hoca (okul müdürü) dersime girmiş çıkmışlığı vardır. O da kendi fenci olması itibarıyla, laboratuvara gelir benimle birebir deney yapar. Etkinlik yapar, grup etkinliği ayarlar, o bana soru sorar, ben ona soru sorarım, hani uyarıları da, önerileri de olabiliyor."

1.3.2. Denetim yeterliliği vardır: Okul müdürlerinden MD1 ve MD4 branş farklılığının etkili ders denetimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. MD4: "....müfettişler teftiş ederken 5-6 kişi geliyor, ve her kişi öğretmeni branşına göre ayrı değerlendirilebiliyor. Müdürün ise tek branşı olduğu için başka alandaki öğretmenin dersinde dikkat etmesi gereken şeyleri tam olarak bilemiyor ki, bu da branş farkından ileri geliyor" MD4: "....okul müdürünün farklı branşlarda denetim yeterliliğinin olmaması, okul müdürü beden eğitimi öğretmeni ise matematik dersinde ne derece etki yapıyor, İngilizce dersinde veya bir sosyal dersinde, bir inkılap dersinde ne derece etkili oluyor".

2. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmalarının Olumsuz Yanları

2.1. Mesleki Gelişime Katkı Olmaması

2.1.1. Dersin içeriğini bilmez: Öğretmenlerden ÖG1, okul müdürlerinin ders denetiminde öğretim programlarının kazanımlarının hangisinin işlenip işlenmediğini bilemediğini, öğrencilerin donanımını bilemediğini belirtiyor: "Her dersin içeriğini öğrencilerinin ne kadar o konulara nereye kadar hakim olduğunu bir müdür birde, ikide, üçde (sınıflar)nasıl bilebilir? Çünkü bir Fen Bilimleri dersinde Müdür Bey nereye kadar işlediğimizi, o anda bilebilmesi mümkün değil. "ÖG3 de ÖG1'i destekleyici biçimde belirtiyor: "O çocukların farkındalıkları ya da sınırları ders kazanımlarının sınırları hakkında yeterli bilgiye sahip değil, uzmanı değil". Öğretmenlerden ÖG1, mesleki gelişimine, okulu müdürünün bir katkısının olmadığını belirtiyor: "Okul müdürlerinin ders denetimi sonucunda valla benim açımdan, öğretmen arkadaşlar açısından bir katkısı olduğuna inanmıyorum"

2.1.2. Sınıf içerisinde müdahalesi yoktur: Öğretmen ÖG3, okul müdürlerinin sınıf yönetimi, sınıf öğretmenliği konusunda çok yeterli olduğunu düşünmediğini belirtiyor: "....öğretmen olarak okul müdürlerinin sınıfa gelmesi bir katkı sağlama da, hayır sağlamadı ya bana sağlamadı"; ÖG4 de aynı şekilde: "Okul müdürlerinin benim ders denetimimde bana bir katkısı olmadı. Mesleki rehberlik yönünden bir katkı, bir faydası olmadı. Okul müdürleri bir defteri ile geliyor, herhalde dersi dinliyor, okul müdürlerinin sınıfa geldiğinde hiçbir müdahaleleri de olmamıştır." diye belirtiyor.

2.2. Objektif Olamama

2.2.1. Bireysel ilişkiler denetlemeye yansır: Öğretmenlerden ÖG4, okul müdürlerinin bireysel anlamdaki olumlu olumsuz ilişkilerini denetlemeye yansıtıklarını, bu durumun objektifliği etkilediğini, performans değerlendirmede okul içi çatışmaların yaşandığını vurguluyor: "Okul müdürü öğretmenler ile yakın ilişkide olduğu için ders denetimi olumlu, yakın ilişkide olmadığı zaman da olumsuz oluyor. Performans değerlendirme de ağılayan öğretmenler oldu, öğretmen müdür ilişkisinin etkilendiğini gördüm, öğretmen bayan müdürün odasını bastı, öğretmenlerin arasında bile sürtüşmeler oldu". MD3 de, bazı öğretmenlerle samimi davranışlar içerisinde olduklarını, ilişkilerin iyi olmadığı öğretmenlerin değerlendirmesinde nesnel olabilme yönünden şüphelerinin olduğunu belirtmiştir: ".....bazı öğretmenlerle hani hissime diyeyim, artık daha samimi davranış içinde olduğumuzdan acaba diye düşündüğüm olabiliyor, aranın iyi olmadığı bir öğretmene karşı acaba dediğim olabilir mi? Ama, bir okulda müfettiş denetim yapmalı mıdır dersiniz, yapmalıdır derim."

2.2.2. Öğretmenlere aynı performans notu verilir: Öğretmen ÖG1 de okul müdürlerinin duygusal davrandığını, okuldaki tüm öğretmenlere aynı performans notunu verdiğini belirtiyor: "Orda a tabi ki müdürler duygusal davranır, bence yani eee şimdi 5 puanla 5 bir mi? Müdürlerin elinde bir ölçme aracı yoktu. Bir okulda 20 tane öğretmen varsa hepsinin aynı performans notunu kim iddia edebilir?". ÖG1'in bu söylediklerini MD2 de doğrularak, performans değerlendirme notlarını objektif değerlendiremediğini, bunu da okul iklimi bozulmasın diye yaptığını belirtmiştir: "2015-2016 öğretim yıllarında öğretmene performans notu doldurdum, Okula yeni geldim çok da tanımiyorum, dedim ki arkadaşlar sizi 90 ve 97 arasında belirledim. Çok iyi gördüğüm öğretmene 97, en kötü gördüğüm öğretmene de 90 verdim...."

2.2.3. Aynı ortam içinde bulunmak nesnelliği etkiler: Okul müdürlerinden MD1, MD2, MD3 ve MD4, okul müdürlerinin öğretmenler ile sürekli aynı ortam içinde bulunmalarından dolayı ders denetiminde nesnel olamayabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin MD1, okul içerisinde öğretmenlerle sürekli birlikte olduklarından baskı altında olabileceklerini, müfettişlerin bu durumu yaşamadıklarını belirtmektedir: *".....öğretmeni okul müdürü daha önce tanıyor ve aralarında sorun oluyorsa öğretmeni objektif şekilde değerlendiremeyebiliyor. Ya da öğretmen müdür iyi anlaşıyor ise müdürün objektif olup olamayacağı tehlikeye giriyor. Müfettişin öğretmenle başka alanda paylaşımı olmadığı için nesnellik daha çok sağlanıyor."*

2.2.4. Sendikal ilişkiler: Görüşme yapılan MD4, okul müdürü ile öğretmenler arasında adam kayırma ilişkilerinin ön plana çıkabildiğini, sendikası farklı olanlara okul müdürlerinin farklı gözle bakabildiğini belirtmiştir: *"...öğretmen okul müdürü ile beraber çalışıyor, dolayısıyla kişisel ilişkiler ön plana çıkıyor, azıcık müdüre ters duran veya sendikası farklı olan kişi kendisini olumsuz görme şansına sahip...."*

2.3. Ders Denetimi Tekniklerinde Yetersizlik

2.3.1. Denetim tekniklerinde eğitimleri yok: Okul müdürleri, ders denetimi yapmalarının olumsuz yönlerinden birisinin ders denetimi tekniklerinde yeterli olmadıklarını, bunun için de bir eğitime tabi tutulmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin MD1, nasıl denetim yapılacağına dair teknik bir bilgi olmayınca denetimin zorlaştığını belirtmektedir: *".....eğer teftiş konusunda eğitim almadıysanız bu olumsuz olabiliyor.....Denetimde neye, nasıl dikkat edeceğini, ders içinde nasıl müdahale edileceği gibi teknik bilgi, teftiş esnasında yapılmaması gereken davranışlar gerektiren eylemlerden okul müdürünün haberi olmayınca teftiş zorlaşabiliyor."* MD2 de aynı şekilde ders denetimi konusunda bir eğitim almamalarının dezavantaj olduğunu belirtmiştir: *".... denetim bilgisi bir uzmanlık gerektiriyor.....bu yaparak öğrendiğimiz, müfettişlerden veya diğer arkadaşlardan edindiğimiz tecrübe var. Onun dersini almadık.....okul müdürleri de yapıyorsa buna alt yapı olması lazım"*

2.3.2. Kazandıkları birikimle denetim yaparlar:

Katılımcı MD3, kazandıkları birikimle ders denetimi yaptığını belirtmiştir: *"Tam bir eğitim almış müfettiş kadar, denetimde rehberlikte faydalı olduğumu bilemem, eksikliklerimizden birisi de bu olabilir. Sadece, bu bizimki birikimle kazandığımız şeyler."* MD4 de, ders denetimini kendi çabaları ile yaptıklarını belirtmiştir: *"Biz bu konuda bir eğitimde almadık, ancak nedir, gerek sosyal medyadan, gerek internetten, gerekse kendi çabalarımızla oluşturduğumuz ölçütler yapıyorum, bu konuda bir eğitimimiz yok."*

2.4. İş Yükünün Denetimi Olumsuz Etkilemesi

2.4.1. Her işi okul müdürü yapar: Okul müdürleri, çalışma yoğunluğu nedeniyle etkili ders denetimi yapamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin MD1 sene içerisinde bir kez öğretmenlerin dersine girebildiğini, MD2, okul içerisinde ve dışarısında çalışma yoğunluğu nedeniyle ders denetimine zaman bulamadığını, okulun her işini yaptığını belirtmektedir: *"Herkes burada oturuyormuş gibi gözüküyor ama,.....birinci hafta denetim almışım,.....oraya gidecek vakit bulamıyorsun aslında,..... karar sende olduğu için ister istemez yoğunluk yaşıyorsun, burada ... personel içinde en az uyuyan en çok çalışan benimdir, niye söylüyorum, amelelik işleri de ben de,"*

2.4.2. Soruşturma görevleri iş yükünü artırıyor: Katılımcı MD4, komisyonlarda ve soruşturma görevlerinde okul müdürü sıfatıyla görev aldığını, eğitimdeki değişiklikler sonucu yapılan sürekli toplantılar sebebiyle ders denetimini gerçekçi olarak yaptığının söylenemeyeceğini, zaman probleminin olduğunu belirtmiştir: *".....ilçedeki değişik pozisyonlarda okul müdürü sıfatıyla görev alıyor olmam, sürekli değişen eğitim sistemi sebebiyle yapılan toplantılar sebebiyle, ders denetimini gerçekçi olarak yaptığım söylenemez, şu an üzerimde 20'nin üzerinde soruşturma var."*

Öğretmenler ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelere göre eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz yanları 2 tema, bu temalara bağlı, kategoriler ve kodlar analiz edilmiştir. Bu ana temalar ile altında yer alan kategori ve kodlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmaları hakkındaki görüşlerinden elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar.

Tema	Kategoriler	Kodlar
Müfettişlerin Ders Denetimi Yapmalarının Olumlu Yanları	Mesleki yardım ve rehberlik yapma	Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı vardır. Yöntem ve tekniklerde katkısı var Eksik kalan yerleri fark ettirirler. Eğitim sistemindeki yenilikleri tanıtırlar. Öğretmenleri derse hazırlıklı kılar. Ölçme değerlendirme sürecinde katkısı var
	Objektiflik sağlama	Öğretmenle tanışıklığı yok
Müfettişlerin Ders Denetimi Yapmalarının Olumsuz Yanları	Yeterince mesleki rehberlik sunmamaları	Kendilerini, değişikliklere göre yenilemezler Öğretim materyallerini tanıtmazlar Örnek ders anlatmazlar Çevre okullardaki değişik uygulamaları sınıf ortamında tanıtmıyorlar.
	Kontrole dayalı denetim yapmaları	Dayatma şeklinde ödevler var.
	Mesleğin gerektirdiği profesyonelliğin yeterli olmaması	İnsancıl yetenekleri zayıf Kaba davranış sergileyenler var.
	Değerlendirme ölçütlerinin açık olmaması	Hangi ölçümleri yapacaklarını söylemezler Somut bir önerileri olmaz
	Öğretmeni anlık performansı ile ölçme	Başarıyı ölçmeleri güvenilir değildir. Başarıyı gerçeğe yakın ölçememe

Tablo 2' de öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular 2 temel tema altında gösterilmiştir. Bu temalar müfettişlerin ders denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz yanları olarak ikiye ayrılmış; olumlu yanlarında *Mesleki Yardım Ve Rehberlik Yapma*, *Objektiflik Sağlama*; olumsuz yanlarında ise *Yeterince Mesleki Yardım ve Rehberlik Sunmamaları*, *Kontrole Dayalı Denetim Yapmaları*, *Mesleğin Gerektirdiği Profesyonelliğin Yeterli Olmaması*, *Değerlendirme Ölçütlerinin Açık Olmaması*, *Öğretmeni Anlık Performansı İle Ölçme* kategorilerine ve bu kategoriler altında da kodlara yer verilmiştir.

1. Müfettişlerin Ders Denetimi Yapmalarının Olumlu Yanları

1.1. Mesleki Yardım ve Rehberlik Yapma

1.1.1. *Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı vardır:* Görüşme yapılan öğretmenler, eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının mesleki gelişimlerine katkı sunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖĞ1, öğretmenliğinin ilk yıllarında eğitim müfettişlerinden iyi bir rehberlik aldığını belirtmektedir: "..... müfettişlerin mesleki hayatımda faydaları olmuştur. Mesela, Erzurum da.....yeni mezunsunuz.....O zamanlar iyi bir rehberlik almıştım. Müfettişler tarafından mesleki yardım ve rehberlik rolünü ilk yıllarda gördük. Müfettişlerin öğreticilik rolü yönünden bizi bilgilendirmeleri, yardımları oluyordu. ÖĞ4, mesleğin ilk yıllarında eğitim müfettişlerinin kendisine yardımı olduğunu, ders denetimi sırasında öneriler aldığını, kendisine planlama konusunda katkılarının olduğunu belirtmiştir: "..... mesleğimin ilk yıllarında müfettişler tarafından öneriler aldım, bana katkısı oldu, zaten ders denetiminin taraftarıyım, genellikle planlama hazırlamada bana katkısı oldu....."

1.1.2. *Yöntem ve tekniklerde faydaları var:* Katılımcı ÖĞ2, eğitim müfettişlerinin kendisine yöntem ve teknikler konusunda katkı sunduğunu belirtmiştir: "Ya da aaa gerçekten öğrenci merkezli işlediniz, aradığımız yöntem teknik buydu, yeni müfredata uyum sağlamışsınız, hangi programsa o şeye uygun olarak düzeltme geliştirme yaparlardı. Hangi yöntem teknikleri kullanıyorsunuz gibi." ÖĞ3 de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda müfettişlerin kendisine katkısı olduğunu belirtmiştir: ".....sınıfımızda öğrencilerimizle birlikte uygulayabileceğimiz yöntem ve teknikleri açık beyanlar da oldu, kitap okuma ile ilgili denetlemeyi öğrencilerin kendine bırakması konusunda bir müfettişten yardım almıştım ve gerçekten akran değerlendirmesini ben o müfettiş sayesinde ne kadar etkili olduğunu öğrendim."

1.1.3. *Eksik kalan yerleri fark ettirirler:* Görüşme yapılan ÖĞ3 sınıf içi uygulamalarda fark edilemeyen eksikliklerin ortaya çıkarılması konularında eğitim müfettişlerinin kendisine mesleki yardımı olduğunu belirtmiştir: ". Ee gün içinde, yıl içinde, dönem içinde gözden kaçırdığımız fark edemediğimiz, ondan sonra o çalışma süresince eksik kaldığımız birçok şeyi.....denetçi diyeyim onlar tarafından ee ortaya

çıkartılması olumlu bir şey". MD1, kendilerinden eksik yönlerini tamamlama yönünde yardım aldığını belirtiyor: ".....ders anlatıyordum, ders bitti, müfettiş konuyu anlatırken çok emek sarf ediyorsun, ama öğrenciler bunu almıyor dedi, sonraki derste her öğrenciye kağıt dağıttı. İşlediğimiz konu elektrikti. Öğrencilere elektriği tanımlayan 10 cümle yazmalarını söyledi. Sınıfta 5 kişi 10 cümle yazabildi."

1.1.4. Eğitim sistemindeki yenilikleri tanıtırlar: Öğretmenler, müfettişlerin ders denetimi yapmasının olumlu yönlerinden birisinin de yenilikleri tanıtma olarak belirtmişlerdir. Örneğin ÖG3, müfettişlerin eğitim sistemindeki değişiklikleri öğretmenlere anlatan olduklarını belirtmektedir: ".....şimdi gelen sistemde 4 yıl denetim görmüyoruz, eski sistemde gelen müfettişin kendini geliştirmiş, değişen eğitim sistemine uygun bir şekilde yenilikleri öğretmenlere anlatan da oldu, yeniliklerden kaçan kişilerde oldu....." Öğretmenlerin bu görüşlerine benzer şekilde okul müdürleri de eğitim müfettişlerinden mesleki yardım ve rehberlik gördüklerini belirtmektedir. Okul müdürlerinden MD2, doksanlı yıllardan sonra eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yardımcı, rehberlikçi olduğunu belirtiyor: "İlk otoriteyi doksanlı yıllarda gördüm, ama sonradan yapılan denetlemelerde rehberlik vardı. Tabiri caizse babacan, rehberlikçi, yardımcı, biraz daha öğretmene yardımcı olduğunu gördüm, daha yapıcı olanları..." MD3 de aynı şekilde, yetkin eğitim müfettişlerinden mesleki olarak her zaman faydalandıklarını belirtiyor: "....., gerçek müfettişlerin yaptığı denetimin faydası olmuştur. Mesleğini bilen, okula ne için geldiğinin farkında olan müfettişin yaptığı denetim faydalı olmuştur. Öğretmenle iletişim kurabilen, sınıfta bir müfettiş edasıyla değil, sınıfta bir öğretmen arkadaş olarak gelip dinleyen nice müfettişler var." MD4, yetkin eğitim müfettişlerinin, mesleki anlamda eğitimden geçtikleri için yeterli olduklarını ve öğretmene yardımcı olduklarını belirtiyor: "Şimdi müfettişlerin kendi alanlarında aldıkları eğitimler var, belli bir eğitimden geçiyorlar, dolayısıyla mesleki yardım anlamında müfettişler öğretmenin alanında yeterli oldukları için rahatlıkla hem mesleki anlamda, hem kıdem anlamında, daha rahat denetimde bulunabiliyorlar, rahatlıkla yardımcı olabiliyorlar." MD2, eğitim müfettişlerinden kurs gördüğünü, kursta müfettişlerden mesleki yardım aldığını belirtiyor: ".....yönetim eğitim kursunu bize bir ay boyunca müfettişler verdi, sadece müdürlük sınavını kazanan arkadaşlara... İşte o zaman yıl 2002'de, eğitim yönetim kursunu müfettişler yönetti, orada öğretici rolünü gördüm".

1.1.5. Öğretmenleri derse hazırlıklı kılar: Katılımcı MD2, eğitim müfettişlerinin ders denetiminin okul yönetimini ve öğretmenlerini dinamik tuttuğunu belirtiyor: ".....müfettişlerin ders denetimi dinamik yapıyordu bir ay içinde, rehberlik için müfettişler gelecek, kimse orada açık vermek istemiyor, müdür de dahil, herkes yıllık çalışma planı, şunu bunu, her şeyi, ders planı, hepsini hazırlıyorlar. Bu açıdan değil, her şeyi canlı tutuyor"

1.1.6 Ölçme değerlendirme sürecinde katkıları var: Görüşme yapılan öğretmenlerden ÖG2, müfettişlerin ölçme, değerlendirme ve planlama konusunda kendisine katkısı olduğunu belirtmiştir: " ... müfettiş sorularımı çok beğenmişti, yazılları denetliyorlar, aaa dedi ne kadar güzel soruyorsunuz, iki şeyi düşündürerek sormuşsunuz. Sistem bunu istiyor, iki hücrenin şu kısımları vardır değil de bitki hayvan hücresinin ortak noktası nedir? Yine ÖG 2 eğitim müfettişlerinin ders denetimi bitiminde yaptıkları toplantıda da değerlendirme yaptığını belirtiyor: "Müfettişler ders sonunda gerek tek, gerekse zümrelerle o anki ders sırasında neler gözlemlerlerse, yanlış buldukları noktaları söylerlerdi. Genel anlamda okulun eksikliklerini söylerlerdi.". ÖG3 ise müfettişlerin değerlendirme yaparken bir ölçütlerinin olduğunu belirtmiştir: "Evet rehberlikte hangi konularda değerlendireceğimizin kağıdı vardı, hatta o kağıdın üstünde bilgilerimiz vardı, onu doldurduk, orada göz atardık, hangi konuda değerlendiriyorlar diye, o değerlendirme başlıklarını biliyorum." ÖG4, değerlendirme sonrası eğitim müfettişleri tarafından bir görüşme yapıldığını belirtiyor: "Ders denetimi sonrası müfettişler tarafından bir görüşme yapılırdı. Hatta bir müfettiş ders konuları ile ilgili flaş üzerinden hazır sunu vermişti, o da çok işime yaramıştı, o zamanlar böyle materyaller bulunmuyordu." Yine MD1, değerlendirme sonrası somut öneri aldığını belirtiyor: "Evet eskiden şu anlamda geliştirme yapsanız, şu konuda kendinizi geliştirseniz, diyorlardı."

1.2. Objektiflik Sağlama

1.2.1. Öğretmenle tanışıklığı yok: Okul müdürleri, eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yanlarından birinin objektiflik olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin MD1, eğitim müfettişlerinin daha önce öğretmenleri tanımadığını belirtmektedir: ".....müfettiş daha objektif davranacaktır. Daha önce öğretmeni tanımaması da geçerliliği artırıyor. Müdür de okul içerisinde gerçekleştireceği sosyal faaliyetleri

ki bu faaliyetlere gönüllülük esastır, öğretmenlerden isteyecektir. Müdür öğretmenle ters düşerse, bu faaliyetler aksar.” MD4 de aynı şekilde eğitim müfettişlerinin okul müdürlerine göre daha objektif olduğunu ve yeni bir yüz olarak sınıf ortamına girdiğini belirtiyor: “.....müfettişler aynı okulda görev yapmadığından öğretmeni daha objektif gözlemleyebiliyor,sürekli görmediği yeni bir yüz olması sebebiyle, öğrenci açısından düşündüğümüz zaman, yani denetim daha gerçekçi oluyor ve öğrencinin performansı daha kolay ortaya çıkıyor.”

2. Müfettişlerin Ders Denetimi Yapmalarının Olumsuz Yanları

2.1. Yeterince Mesleki Rehberlik Sunmamaları

2.1.2. Kendilerini değişikliklere göre yenilemezler: Katılımcı öğretmenler, yetersiz müfettişlerden mesleki yardım ve rehberlik alamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ÖĞ1, 68 programının bittiğini ve yapılandırıcı eğitim anlayışının başladığını ve bu nedenle de öğretim programlarında, yöntem ve tekniklerde ve ölçme-değerlendirmelerde değişikliklerin yoğun olduğu 2005 yılına vurgu yaparak, müfettişten iyi bir mesleki yardım ve rehberlik alamadığını belirtmiştir: “Yeni programa geçtik. 2005 yılında....biz hırpalıyoruz kendimizi, ne yapıcak diye.bir müfettiş geldi, tamam yakaladım dedim artık, bütün meraklarımı gidericem. Hemen sordum,bu nasıl olcak falan diye. Bunca yıllık öğretmensiniz, siz ne yapacağınızı daha iyi bilirsiniz Hocam dedi...” MD1 de bazı eğitim müfettişlerinin değişen öğretim programlarına göre kendisini yenilemediğini belirtiyor: “.....İkinci bir mesele ise değişen müfredatı müfettişin uyum sağlayamamış ve kendini yenileyememiş olma ihtimali, kendini geliştiremeyen müfettiş mesleki yardımı yapamıyor. Müfettişin kendisini yenilemesi gerekir.”

2.1.3. Öğretim materyallerini tanıtmazlar: ÖĞ2 de öğretim materyalleri konusunda mesleki yardım ve rehberlik alamadığını belirtiyor: “Müfettişler ders denetimine geldiğinde eğitim-öğretim materyallerini kullanmamız yönünde bir tavsiyeleri olmadı. Derse uygun yöntem teknik seçin diye bir tavsiyeleri de olmadı. Branşım ile ilgili bir mesleki yayın önerileri de olmadı.”

2.1.4. Örnek ders anlatmazlar: Görüşme yapılan ÖĞ1, müfettişlerin öğreticiliklerini görmediğini belirtiyor: “ Örnek ders anlatan müfettiş değil de.....”. ÖĞ2 de müfettişlerin öğreticilik vasfını görmediğini belirtiyor: “Müfettişlerle ders dışında çalıştay olarak, yada herhangi bir toplantı,seminer, konferans gibi birlikte olduğumuzu hatırlamıyorum. Örnek ders anlattıklarını da hatırlamıyorum.” ÖĞ3, sınıf içerisinde örnek ders anlatma olayını görmediğini, “Tamam hocam sizin hani o işe ihtiyacınız yok, teşekkür ederim” deyip müfettişin gittiğini belirtiyor: “.....yetersiz gördüğüm müfettişler vardı,.....bunun yanında örnek ders anlatan müfettiş hiç olmadı. Tamam hocam sizin hani o işe ihtiyacınız yok, teşekkür ederim” deyip giden de vardı, ortaya attığı fikri kabul ettirmeye çalışan müfettişleri de gördüm. ÖĞ4 ise eğitim müfettişlerinden müfredatın tanıtımı konusunda kurs aldıklarını, ancak sınıf içerisinde örnek ders anlatan görmediğini belirtiyor: “Müfettişler tarafından yeni müfredatın tanıtımı konusunda kurs aldık, ama örnek ders anlatan müfettiş hiç görmedim.” MD3, eğitim müfettişlerinin kalıplaşmış ders denetimi şekilleri olduğunu, görevlerini yapanların yanında görevini tam yapmayan eğitim müfettişlerinin de olduğunu belirtiyor: “....kalıplaşmış müfettiş şekilleri vardır. Sadece gelir, deftere bakar, öğretmen iyi not tutturmuş, bu çocuğa bir-iki problem çözdürür. Bu arada başka işi varsa, onu halleder, gider, etkili bir denetim yapmayanlar da vardır, denetimini tam yapan, görevini tam yapmayanlar da vardı.” MD2 de aynı şekilde eğitim müfettişlerinin öğretici rollerini görmediğini belirtiyor: “..... müfettiş eksik gördüğünde, hocam oturun, ben bir ders anlatayım diye görmedim, il milli eğitim veya ilçe milli eğitimin düzenlediği konferanslarda müfettişler görev aldı, ama oralarda çok da yasak savma gibi geliyordu, çok da eğitici olduğunu zannetmiyorum” MD3, eğitim müfettişlerinin öğretici rollerini görmediğini belirtiyor: “Müfettişlerin öğreticilik yanlarını çok görmedim. Nadir, neden, o da çok iyi planlanmazdı, müfettişin işi neydi, sadece soruşturma filan değil, öğretmenlerin o hafta hazırlandığı, amacı eğitim-öğretime faydalı olabilmek.”

2.1.5. Çevre okullardaki değişik uygulamaları sınıf ortamında tanıtmıyorlar: Katılımcı ÖĞ1, eğitim müfettişlerinin çevre okullardaki değişik uygulamaları sınıf ortamına getirmesini olumlu bulduğunu söylüyor: “Müfettişler de bizimle paylaşmalı. Şu şöyle olursa daha güzel olabilir, yani şey değil, müfettişler değişik okullardan örnekler getirebilir, yani şunu şöyle yapıyorlar, bunu böyle yapmıyorlar” ÖĞ2 eğitim müfettişlerinin çevre okullardaki değişik uygulamaları sınıf ortamına getirmesini olumlu bulduğunu söylüyor: “.....ama müfettiş gittiği bir okulda ders anlatımını beğenip kopyaya çekse bize, “bakın Hocam

şu şu okulda böyle anlatıyorlar, çok da güzel, verimli oluyor, diye gösterse çok daha iyi olacağına inanıyorum."

2.2. Kontrole Dayalı Denetim

2.2.1. *Dayatma şeklinde ödevler var:* Öğretmenlerden ÖĞ1, eğitim müfettişlerinin kontrole dayalı denetim yaptıklarını belirtiyor: *"Mutlaka sınıfa geldiklerinde de bazı ödevler olurdu bize, ama genellikle dayatma şeklinde. Şu şu panolar mutlaka olmalı, bu kaldırıldı, bilmiyor musunuz?Geldi müfettiş.... Sadece derdi, performans, proje ödevi verdiniz mi? Evet verdik. Ama ben göremiyorum panoda dedi. "ÖĞ2 ise, eğitim müfettişlerinin planlarını sorduğunu, planlarının olmadığını söylediğinde geçmişe dayalı 10 günlük plan istediğini belirtiyor: "Bir defter tutmuyordum Sadece konuları yazıyordum.... müfettiş bey geldi. Günlük planlarınızı görebilir miyim dedi. Aynen diğer müfettişin (elinde bir notun olsun) söylediğini söyledim. O da Hoca Hanım hafta sonu öğretmenevinde buluşalım, sen bana 10 günlük bir plan yap dedi...." Okul müdürleri de eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini pek göstermediklerini belirtmişlerdir. Örneğin MD2, eğitim müfettişlerinin kontrole dayalı ders denetimi yaptıklarını belirtiyor: "1994'te başladığımı söyledim. Gelen müfettişler maalesef terör estirdi, öğretmen korkardı. Rehberlik olayı yoktu, şunu yapma, bunu yapma, dur, yaz şeklinde tavırları olurdu. Otoriter bir denetimdi, rehberlik boyutu yoktu. Sadece sen görevini yaptın mı, yapmadın mı?"*

2.3. Mesleğin Gerektirdiği Profesyonelliğin Yeterli Olmaması

2.3.1. *İnsancıl yetenekleri zayıf:* Öğretmenlerden ÖĞ4 ile yapılan görüşmede, eğitim müfettişlerinin ders denetiminde göstermesi gereken profesyonel davranışları göstermediğini ve iletişim becerisinin olmadığını belirtiyor: *"Eskiden müfettişlerin ders denetimi yapmasının olumsuz yanı ise bazen öğretmeni ezebiliyorlar, yani bilen kişi pozisyonunda olduğu için, denetlemede bunu ön plana çıkarıyor, dışarıda konuşulması gerekir. Ama sınıf içinde öğrencilerin önünde olmaması lazım. Ölçek konusunda ders anlatırken, bu ders matematik mi dedi müfettişin birisi.*

2.3.2. *Kaba davranış sergileme:* "Katılımcı ÖĞ1, eğitim müfettişlerinin ders denetiminde göstermesi gereken profesyonel davranışları göstermediğini ve kaba davranış gösterdiğini belirtmek istiyor: *".....Yine bana aynı soruyu sordu, yok dedi panoda, asmamışsınız, üç kere tekrarladı, aynı noktada, ne uzalıyor, ne kısalıyor. Ohooooo dedim. Ben ne diyorum, o ne diyor....Benim yöntemim bu dedi."* ÖĞ3 de benzer şekilde bir eğitim müfettişinin kaba davranışı ile birlikte yeterli Türk tarihi bilgisi olmadığını belirtiyor:

".....bir müfettiş alenen, tarih şeridinde Çanakkale Zaferi ile ilgili..., Mustafa Kemal ile ilgili çocukların yazdığı bir yazı vardı, ...o yazıyı kaldırdı esas başarı Alman subayının dedi. Mustafa Kemal'in hiçbir başarısı olmadı o savaşta dedi. Gelen kişinin tarih hakkında bilgisini, kendine göre yorumladığını, bunun olmadığını açıklamasını yaptım, ama yine de ben çok yaralandım, çok üzülüm. Tarihi bilmiyor, tarih bilmediği gibi yanlı biliyor, insanlar istediğini düşünebilir ama bence eğitime öğretime saygılı olmayan birisi"

2.4. Değerlendirme Ölçütlerinin Açık Olmaması

2.4.1. *Hangi ölçümleri yapacaklarını söylemezler:* Öğretmenlerden ÖĞ1, eğitim müfettişlerinin değerlendirmelerini açık etmediğini, belirtiyor: *"Müfettişler ölçme araçları ile ilgili hangi ölçümleri yapacaklarını açık etmezler..... o defterlerini açarlardı, puanlamalarını istedikleri gibi yaparlardı. Sonrasında bize okul müdürlüğü tarafından bilgi verildi, şu puanı almışsınız diye. "ÖĞ2, eğitim müfettişlerinin değerlendirme öncesi ve sonrası ölçütlerini açık etmediğini belirtiyor: "Derse gelir müfettişimiz, hoş geldiniz buyurun, geçer arkaya notları vardır, defteri vardır, hani bu hatırladığım, önümdeki resim bu. Ondan sonra notunu alır o, arkada belli bir süre, ya da öncelikle kendisini de tanıtır. Hani ben müfettişinizim diye.. "Okul müdürleri de, öğretmenlerle benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinden MD1, eğitim müfettişlerinin değerlendirme ölçütlerini açık ettiğini görmediğini belirtiyor: "Müfettişlerin öğretmen başarısını değerlendirirken hangi ölçütleri kullanacaklarını, açık hale getirdiklerini ben görmedim. Ana defterleri vardı.bir müfettiş gelir sadece dersi dinler, oradan karar verir, başka bir şey istemezdi." MD2 ise eğitim müfettişlerinin değerlendirme ölçütlerini açık etmesinin kişiden kişiye değiştiğini belirtiyor: "Şöyle söyleyeyim kişiden kişiye değişirsicil raporları gelince neyimiz eksik filan, aslında fazla söylemiyorlar, belirgin bir şey görürse, Hocam bu niye eksik filan deniyordu, değerlendirme yapıyordu. Öğretmen başarısı gerçeğe yakın aşağı yukarı, saptanır, belki istisnalar olabilir." MD3, de eğitim müfettişlerinden değerlendirme sonucunda somut bir öneri*

alamadıklarını belirtiyor: “Değerlendirme olumlu ve olumsuz olur, öğretmenle birebir müfettiş oturup, diyelim ki okulda birebir görüşmeli, şunlar şunlar olumlu, şunlar şunlar olumsuz, şu kaynaktan yararlanmalısın, şunu şöyle yapmalısın diye çünkü sadece konuşmakla bir şey olmaz.” Buna karşılık okul müdürlerinden MD4, eğitim müfettişlerinin ders denetiminde değerlendirme ölçütlerini açık ettiğini belirtiyor: “Ders denetiminde, şimdi öğretmenin başarısını değerlendirirken, hangi ölçütleri kullanacağını ve öğretmenlerden neler beklediğini açıkça belirtmiştir müfettişler, açık hale getiriyor ve çok rahat da söylüyorlardı, felsefe olarak da hem müfettişin ölçme değerlendirme alanında eğitim almış bulunması, değerlendirme açısından olumlu.”

2.5. Öğretmeni Anlık Performansı ile Ölçme

2.5.1. Başarıyı ölçmeleri güvenilir değil: Okul müdürlerinden MD1, müfettişlerin öğretmenlerin anlık performansını değerlendiklerini belirtiyor: “Müfettişler tarafından yapılan ders denetiminde, süre içinde öğretmeni tanımadıkları için öğretmeni anlık performansı ile ölçüyorlar. Öğretmenin o anki mesela yaşadığı stres denetim halinde bulunmakta, bunun yarattığı baskı, öğretmenin o anki ruhsal psikolojisi, hasta olmuş olabilir.....” MD2, eğitim müfettişlerinin ders denetiminin 1 saatlik olmasının sıkıntı olduğunu belirtiyor: “Eee ve en büyük sıkıntı da şu işte o 1 saatlik dilimde inceleniyor da, burada aslında okul müdürlerine çok büyük iş düşüyordu, ön bilgilendirme yapmaları gerekir, okul müdürlerinin müfettişlere ama yapmıyorlardı.” MD3, eğitim müfettişlerinin sadece ders dinleyerek karar verdiklerini belirtiyor: “..... bir müfettiş gelir sadece dersi dinler, oradan karar verir, başka bir şey istemezdi.” Öğretmenlerden ÖG1 de okul müdürleri ile görüş birliği içerisinde anlık performans ile ders denetiminde öğretmen başarısının belirlenemeyeceğini belirtiyor:

“Müfettişler öğretmen başarısını güvenilir yöntem ve tekniklerle belirleyemiyorlardı, belirleyemezler Hocam, zaten 1 ders saati giriyorlardı. 2 ders saati geldiği de oluyordu. 3 ders de. Kimisi gerçekten hakkına göre yapıyor. Dinliyor, kendisi yönlendirme yapıyor, sonra da sizi dinliyor bir de dersi dinliyor. Ama herkes aynı şeyi yapmıyor.”

2.5.2. Başarıyı gerçeğe yakın ölçememe: Öğretmenlerden ÖG3, eğitim müfettişlerinin değerlendirmesi sonrasında haksızlığa uğrayan öğretmen arkadaşları olduğunu belirtiyor: “Bana göre, şimdi, insan, ben bir haksızlığa uğramadım denetlemede. Ama haksızlığa uğrayan arkadaşlarım olduğunu görüyorum,”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul müdürlerinin ve eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz taraflarının olduğu; ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının gerekliliği ile birlikte bir tarafsız göz olarak da, nesnellik sağlanması amacıyla bir dış denetime ihtiyaç olduğu ve bu dış denetimin de kendisini alanında iyi yetiştirmiş, gelişimsel rehberliğe önem veren, yetkin eğitim müfettişlerince yapılması görüşü belirlenmiştir. Ders denetiminin eğitim müfettişlerince yapılmasının artı ve eksi yanları hakkında yapılan bilimsel çalışma sonuçlarının (Aksu ve Mulla, 2009; Altun, 2014; Başol ve Kaya, 2009; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Seylim, 2009; Tonbul ve Baysülen, 2017; Yavuz ve Yıldırım, 2009; Yeşil ve Kış, 2015) bu araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği; ayrıca mevcut araştırmada ders denetiminin yalnızca eğitim müfettişlerince değil, okul müdürlerinin de ders denetimi yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ders denetiminin sadece okul müdürleri tarafından yapılmasının gerektiği sonucuna ulaşmış araştırmalar olduğu gibi (Aslanargun ve Gürsoy, 2013; Can ve Gündüz, 2016; Fıncıoğulları Bige, 2014); buna karşılık kurum müdürleri mi, yoksa eğitim müfettişleri mi yapsın diye kararsız kalan sınıf öğretmenleri de olmuştur (Ergen ve Eşiyok, 2017). Altun’un (2014) araştırmasında ise öğretmenler, öncelikli olarak okul müdürlerinin ders denetimi yapmasını istemişlerdir. Yılmaz’ın (2009) makalesinde, okul müdürlerinin, öğretmeni her yönüyle süreç içerisinde tanıdığı, öğretmenin ders dışında da veli toplantıları, zümre toplantıları gibi farklı durumlarını gözlemlediği ve denetim stresini azalttığı sonucuna varması, bu araştırmanın da önemli bulguları arasındadır. Yine bu sonuçlar Topuz ve Yılmaz (2019) ve Yılmaz’ın (2018) yaptığı çalışmayla da örtüşmektedir. Bu çalışmada görüş belirten öğretmenler, ilköğretim kurumları müdürlerinin öğretimin denetimini yapmasının olumlu yanları olarak öğretmenleri süreç içerisinde tanıması, derse sürekli hazır tutması, okul müdürü ile aynı branşta olmanın mesleki katkı sağladığı, olumsuz yanlarında ise, mesleki gelişime katkısı yok, bulguları etrafında görüşlerini

açıklamışlardır. Bu bulguların Birel ve Erçek, (2019) ve Yılmaz'ın (2018) araştırmalarıyla genel olarak benzeştiği söylenebilir.

Katılımcı öğretmen ve okul müdürlerinin, okul müdürlerinin ders denetimi yapması hakkındaki görüşlerine göre, *öğretmenleri süreç içerisinde tanıma, öğretmenlerin değişik ortamlarda farklı durumlarını gözlemleyebilme; ders denetiminde yetersizlik, objektif olamama, iş yükünün ders denetimini olumsuz etkilediği* gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Aslanargun ve Göksoy (2013) ile Yılmaz'ın (2009) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerine göre, eğitim müfettişlerinin ders denetimi yapmasının olumlu yanları olarak, *yetkin eğitim müfettişlerinin katkısının olduğu (Mesleki Yardım ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme), objektiflik sağladığı*; olumsuz yanları olarak ise *yeterince mesleki yardım ve rehberlik sunmaması, kontrole dayalı denetim, mesleğin gerektirdiği profesyonelliğin yeterli olmaması ve değerlendirme ölçütlerinin açık olmadığı* gibi ortaya çıkan bulguların, Burgaz (1995) ve Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırmalarında ortaya çıkan bulgularla benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Okul müdürleri ve öğretmenler, kendini yenileyen, geliştiren eğitim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberliklerinden faydalandıklarını, kendini geliştirmeyen eğitim müfettişlerinden faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Aküzüm ve Özmen'in (2013) yaptığı araştırmada, öğretmenler eğitim müfettişlerini düşük düzeyde yeterli bulmuşlardır. Ünal ve Üzümlü'nün (2014) yaptıkları araştırmada da yine benzer şekilde eğitim müfettişlerinin Bakanlık tarafından kendilerinden beklenen rol ve yeterliklere uygun olarak yetiştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada bir okul müdürünün, eskiden denetimin otoriter olduğunu, rehberlik boyutunun olmadığını, zamanla denetimin yapıcı hale geldiğini ve denetimin rehberlik boyutunun ağırlık kazandığını belirtmesi ile ilgili olarak, eğitim denetimi sisteminin gittikçe klasik denetimden modern denetime doğru dönüştüğü ve daha demokratikleştiği söylenebilir. Bu bulgu Beycioğlu ve Dönmez'in (2009) çalışması ile benzeşmektedir.

Bir okul müdürünün *"Müfettişin sözlerinin hazır bir şekilde gelmesinin, öğretim araçlarını biliyor olması, bu konuda gerekli kaynakları okuyarak kendini geliştirme imkanının olması, eğitim araçlarına rehberlik konusunda da olumlu etki sağlıyor"* diye olumlu görüş belirtmesi, eğitim müfettişliğinin sisteme olumlu katkılarının olacağının göstergesi olarak söylenebilir. Olumsuz olarak da, değişen müfredatı müfettişlerin uyum sağlayamadıklarını, kendini yenileyememiş olduklarını, kendini geliştiremeyen denetmenin mesleki yardım yapamadığını, denetmenin kendisini yenilemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı müfettişlerin örnek ders anlatımını görmediklerini, nadir olarak seminer ve kurslar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma göre müfettişlerin öğreticilik rollerini tam olarak yerine getirmediği söylenebilir. Bir öğretmenin, müfettişler için *"Ders sonunda gerek tek, gerekse zümrelerle o anki ders sırasında neler gözlemledilerse, doğru yanlış buldukları noktaları, davranışları söylerlerdi."* saptaması, ders denetimi sonunda müfettişlerin etkili bir değerlendirme yapmadıklarını göstermektedir. Bu saptama Burgaz'ın (1995) çalışmasıyla da uyumaktadır. Araştırmada, katılımcı öğretmenler müfettişlerin, değerlendirme rolü ile ilgili olarak, ölçme araçlarını açık ettiklerini görmediklerini, müfettişlerin ders denetimi yapmadan önce bakacağı ölçütleri söylemediklerini, ellerinde bir ölçme defteri olduğunu, sınıfın arkasına oturdıklarını ve o defterin üzerinde istedikleri gibi puanlama yaptıklarını, sonrasında okul müdürü tarafından şu puanı aldınız diye kendilerine bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Bu durum denetimin açıklık ilkesi ile uyumamaktadır. Bu duruma, denetmenin yetersiz oluşu, iletişim becerisinin olmayışı gibi birçok etmenin neden olduğu söylenebilir. Ayrıca Aslanargun ve Tarku (2014) da bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmada katılımcı öğretmenler ve okul müdürleri müfettişlerin anlık performansı ölçtüğünü, 1 ders saatinde başarıyı gerçeğe uygun olarak ölçemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu Aslanargun ve Görsoy (2013) ile Demirtaş ve Akarsu'nun (2016) çalışmalarıyla benzeşmektedir. Bu durum eğitim müfettişlerinin görev ve rollerinden kaynaklanabilir. Müfettişlerin iş yükü nedeniyle inceleme- soruşturma görevleri rehberlik ve denetim görevlerinin önüne geçtiği ve bir ildeki tüm eğitim kurumlarında inceleme-soruşturma yaptığı gibi, valilik tarafından verilen diğer kurumlarda da inceleme soruşturma yaptıkları bilinmektedir. Bu tespit (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008; Danyeri, 2001; Can, 2004; Ekinci ve Karakuş 2011; Kayıkçı ve Şarlak, 2009) araştırmalarıyla da ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bir okul müdürü öğretmenin ders denetimine kendisinin de bir ders saati girdiğini, iş yükünün fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu Yeşil ve Kış'ın (2015)

araştırmasıyla da uyuşmaktadır. Okul müdürleri iş yükü nedeniyle ders denetimi yapamadıklarını, çalışma yoğunluğu içerisinde olduklarını, okulda amelelik dahil her işi yaptıklarını; bir okul müdürü de ilçelerinde eskiden müfettişlerin yaptığı gibi inceleme-soruşturma muhakkikliği yaptığını, dolayısıyla ders denetimine zaman ayıramadığını belirtmiştir. Eğitim sisteminde 09.12.2016 tarihinde 652 sayılı Kanunda yapılan değişiklikle eğitim müfettişlerinin üzerinden soruşturma görevi alındığı için (01.03.2022 tarihinde bu görev müfettişlere tekrar verilmiştir) artık soruşturmaları okul müdürleri de yürütmektedir. Bu bulgu (Algül, 1998; Başar, 1981; Kaya ve Ülker, 2011; Özbaşı, 2002; Koç, 2018) çalışmaları ile uyuşmaktadır. Bu durumun okul müdürlerinin çalışma yoğunluğunu artırdığı söylenebilir.

Okul müdürleri kendilerinin ders denetimi teknikleri konusunda eğitimleri olmadığını, eskiden denetmenlerden gördükleri yaşantılarla denetim yaptıklarını söylemişlerdir. Koç (2018) da çalışmasında, ilköğretim kurumları müdürlerinin ders denetimi teknikleri konusunda eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır. Yine okul müdürleri öğretmenlerle sürekli iç içe oldukları için ders denetiminde objektif olamama kaygısı taşımaktadırlar. Öğretmenler de okul müdürlerinin duygusal davranabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgunun zıttına Akbaşlı ve Tunç'un (2019) araştırmasında, öğretmenler, okul müdürünün daha doğru kararlar verdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; 2014- 2018 yılları arasında, 4 yıldır okullarda eğitim müfettişinin ders denetimi yapmayışının ve okul müdürleri tarafından ders denetimi yapılışının değerlendirmesi olarak şunlar söylenebilir: 1- Okul müdürleri, ders denetimine olumlu-olumsuz ilişkilerini yansıtabilmektedir, dolayısıyla objektif davranmamaktadırlar. Bu nedenle okul müdürleri ile öğretmenler arasında çatışma yaşanabilmektedir. 2- Okul müdürleri, okullardaki öğretmenlerle ilişkileri bozulursa, okulun eğitim-öğretim uygulamalarında gönüllü görev almazlar diye öğretmenlere verilen performans notlarını yüksek tutarak objektif davranmamaktadırlar, çalışan ile çalışmayan öğretmen ayırt edilememektedir. 3- Öğretmenler, okul müdürlerinin ders denetiminde, dersin kazanımlarını bilemediklerini, her öğretmene aynı puanı verdiklerini, öğretmene mesleki bir katkı sunamadıklarını, öğretmen ile okul müdürünün branşdaş olması durumunda mesleki bir katkı sunduklarını söylemektedirler. 4- Okul müdürleri iş yoğunluğu nedeni ile ders denetimi yapmaya zaman bulamamaktadır. 5- Öğretmenler, eski denetim sisteminde eğitim müfettişlerinden bazen mesleki katkı aldıklarını, bazen de alamadıklarını, kendini yenileyen geliştiren eğitim müfettişlerinden mesleki anlamda yararlandıklarını belirtmektedirler. 6- Aday öğretmenlerin gelişimine eğitim müfettişleri katkı sunmaktadırlar. 7- Okul müdürlerinin ders denetimi teknikleri yetersizdir.

Öneriler;

- 1- Ders denetimlerini yetkin eğitim müfettişleri yapmalı; ancak okul müdürleri de etkili olmalıdır.
- 2- Ders denetiminde gelişimsel rehberlik esas alınmalıdır.
- 3- Eğitim müfettişleri seçilirken, liyakat esas alınmalı; yenilikleri takip eden, yardım ve rehberliği ilke edinen, iletişim becerisi yüksek kişilik özelliklerine sahip olanlardan seçilmelidir.
- 4- Değerlendirme yapılırken denetim ölçeği açık edilmeli ve bu ölçek üzerinden öğretmen ile birlikte bire bir düzeltme-geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- 5- Eğitim müfettişleri çağdaş, demokratik denetim felsefesine göre yetiştirilmelidir.
- 6- Eğitim müfettişleri, profesyonel mesleki davranışlar sergilemesi için iletişim becerilerini geliştirme kursuna alınmalıdır.
- 7- Okul müdürleri ders denetimi teknikleri konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aadubra, E. (2014). Fragmentation of teacher Education: Responses from the teacher Task Force Network. *Teacher Education Policy in Europe Network*, 124.
- Algül, A. (1998). *İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetleme yeterliliklerine ilişkin algı ve beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altun, B. (2014). *Denetleme eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Akbal, I. ve Toprakçı, E. (2021). İlkokul denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 171-189. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1531812> <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1531812>
- Akbaşlı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Aksu, M.B. ve Mulla, E. (2009). *İlköğretim Denetmenlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri*, 1. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Akev Akademi Dergisi*, 1(1), 97-120.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1981). *Okul yöneticisinin denetim görevi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Başer, M. U. (2015). Alan-yazın ve Yasal Düzenlemelerde Denetim Sorunsalı. İçinde M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.), *Eğitim ve Toplum Yazıları* (s.83-104). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009, Mayıs). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri*. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Birel, F. K. ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28. doi: 10.14527
- Dederling, K. (2015). The same procedure as every time? School inspections and school development in Germany. *Improving Schools*, 18(2), 171-184.
- Danyeri, Ö. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93
- Ekinci, A., ve Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1849- 1867.
- Elliott, E. M., Isaacs, M. L., & Chugani, C. D. (2010). Promoting self-efficacy in early career teachers: A principal's guide for differentiated mentoring and supervision. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 131-146.
- Ergle, L., & Rutka, L. (2016). The theoretical nature and practical necessity of pedagogical supervision. In *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP)* (Vol. 9, pp. 66-73).
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice
- Faubert, V. (2009). School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing. doi:10.1787/218816547156.

- Fırıncioğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: a practical guide to student, teacher supervision*. USA: Brown & Benchmark Publishing.
- Kaya, S. ve Ülker, Y. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). *İlköğretimde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran ve zayıflatan örgütsel engeller*. 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. 22-23 Haziran 2009. Ankara.
- Kılıç, A., Aslanargun, E. ve Arseven, Z. (2013). Eğitim müfettişlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgu bilim araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(197), 5-24.
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilköğretim müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 91-110
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation-management, leadership and learning (WSE-MLL): The evolution of inspection in Irish schools over the past decade. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 79-97.
- Özbaşı, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2000). 2508 sayılı Tebliğler Dergisi
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. T.C Resmi Gazete, 29009, 24 Mayıs 2014.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. T.C Resmî Gazete, 31765 , 01 Mart 2022.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage, Thousand Oaks.
- Novak, J. (2018). *Juridification of educational spheres: The case of Swedish school inspection* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Resmi Gazete (2011), Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname 652, T. C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.
- Sabancı, A. ve Özyıldırım, G (2022). *Eğitimde klinik denetim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seylim, E. (2009). *MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin Bazı Maddelerinin Uygulanması Hakkında İlköğretim Öğretmenlerinin ve Müfettişlerinin Görüşleri*, 1. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning*. California: Corwin A SAGE Company.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. ve Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 16-35. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1310606>
- Toprakçı, E. ve Özerten, K. (2020). Özel öğrenci yurtları rehberlik ve denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 199-216. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1367895>

- Toprakçı, E ve Bulut, A. (2021). Ortaokul denetim rehberinin alanyazın ve yasal belgeler temelinde incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1) , 16-35. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/830418>
- Topuz, M. ve Yılmaz, K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-113.
- Ünal, A. ve Üzümlü, S. (2014) Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 106-123
- Yavuz, M. ve Yıldırım, A. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin seçimi ve yetiştirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri*, 1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara: 22-23 Haziran.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yılmaz, Y. (2018). *Okul müdürleri tarafından ders denetimi yapılmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücel, H., & Toprakçı, E. (2009). Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulan bildiri*, TemSen Yayınları, Ankara.

Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Fatih Küçükbiş

Sivas Cumhuriyet University - Türkiye

ORCID: 0000-0002-3973-2837

hfkucukibis@cumhuriyet.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Ersin Eskiler

Sakarya University of Applied Sciences - Türkiye

ORCID: 0000-0001-7617-2958

eeskiler@subu.edu.tr

Abstract

In this study, it was aimed to adapt the motivation scale for learning strategies with collaborative play into Turkish and to conduct a study of validity and reliability for it. A scale adaptation study has been designed by the using the survey model in the research in line with this purpose. The study uses a scale developed by [Manzano-León et al \(2021\)](#), which translates into Turkish as the "Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play". The scale consists of four sub-dimensions: "task motivation", "learning", "teamwork" and "flow". The scale, whose original form consisted of 16 items and was prepared in a likert type of five, was applied in Spain. Necessary work and use permits have been obtained to adapt the scale in other languages and cultures. To ensure that the original meaning of the scale matched with the Turkish expressions, the re-translation method was used. Purposeful sampling method has been used in order to determine the study group of the research. A total of 1100 volunteers participated in the study conducted in Turkey, including 788 middle and high school students (age average: 14.04±2.26) and 312 university students (age average: 21.97±3.56). Data were evaluated separately for both groups. (1.middle school-high school students, 2.college students). As a result of the analysis, a measurement tool consisting of 15 items and four sub-dimensions was obtained. According to the compliance index values obtained as a result of DFA, it was also observed that the scale revealed a well-accommodating structure in both groups. When the Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale were examined, it was revealed that all values were above 0.70 The results show that the Turkish form of the scale is a valid and reliable measurement tool for both groups.

Keywords: Learning through play, Cooperative learning, Learning strategy, Motivation, Scale adaptation



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 79-98

Research Article

Received: 2022-05-16

Accepted: 2022-07-18

Suggested Citation

Küçükbiş, H. F. & Eskiler, E. (2022). Motivation scale for learning strategies with collaborative play; adaptation to Turkish, validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1117273>

Extended Abstract

Problem: The concept of game, which finds its place in educational processes, allows learning activities to become fun and improves student skills (Admiraal et. al., 2011; Ongül et. al., 2017; Schwabe & Göth, 2005). These activities, which can be utilized in different disciplines, are indispensable elements of education thanks to the attainments that they offer. In the definitions made about the game, researchers agree that those who participate in the games achieve various attainments. These attainments stand out as social and emotional ones, as well as cognitive and physical ones (Broadhead & van der Aalsvoort, 2009; Essmiller, 2020; Ogelman, 2014). Strategies based on learning through play brought with them rich learning opportunities. Games with their educational properties became the subject of self constructed systems such as gamification in educational activities, educational games, game-based learning (Chang et. al., 2019; Reiners et. al., 2014; Sezgin et. al., 2018). A person can participate in games alone, as well as participate in these fun and educational activities together with more than one person. These activities, which involve more than one person, contribute to the socialization of their participants, as well as allowing them to gain experience in collaboration (Yıldız et. al. 2017). Activities that aim to achieve a common goal through cooperation rather than competitive elements contribute positively to the learning of students with differences in learning ability (Önder & Silay, 2015). However, during collaborative learning, there are limits to individual evaluation (Ha Le & Wubbels, 2018; Meijer et. al., 2020). In the same way, games have a number of limitations (Uskan & Bozkuş, 2019). In general, limits on the attainment of learning styles may be a subject of criticism (Kirschner, 2017). With the combination of collaborative learning and learning with play designs, these limits can be minimized. In connection to this, the advantages of both approaches can be combined to increase learning efficiency. This way, students can also have the opportunity to learn by having fun, while achieving their learning goals together (Chang et. al., 2019; Steinkuehler & Duncan, 2008).

The use of multiple learning designs in education and training processes is recommended for the efficiency of educational activities (İnce & Hünük 2010; Tatar & Tatar, 2007). This also applies to game-based learning and collaborative learning strategies, where play and collaboration are used in educational processes. On the other hand, as in any learning process, it is important to ensure the motivations of students first (Akbaba, 2006). In this context, a measurement tool was needed to contribute to the determination of students' motivations for learning strategies with collaborative play.

In this study, it was aimed to adapt the motivation scale for learning strategies with collaborative play into Turkish language and culture and to conduct a study of validity and reliability for it.

Method: In the study, scale adaptation was carried out using the screening model. In accordance with the descriptive nature of the research, this model was preferred to describe the current situation as it is (Karasar, 2012).

Purposeful sampling method was used in this study. This method was preferred because it was designed on the basis of "optimal units" for the purpose of the research (Baştürk & Taştepe, 2013). In this context, middle school, high school and college students who were studying between 2020-2021 academic years were included in the research group.

The average age of 788 middle and high school students who voluntarily participated in the study was 14.04 ± 2.26 years, and the average age of 312 college students was 21.97 ± 3.56 years. Of the middle and high school students, 57.6% were female, 42.4% were male, and of the college students, 47.4% were female and 52.6% were male.

Data Collection Tools Personal Information Form; It consists of questions in which participants are asked information about their gender, age and educational level (middle school, high school, college).

Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; The study uses -as a data collection tool-, the scale developed by Manzano-León et. al. (2021), which translates into Turkish as the "Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play". The scale, consisting of 16 items and prepared in a likert type of 5, is rated between 1-5 (1= strongly disagree, 2= disagree, 3= neither agree nor disagree, 4 = agree, 5= strongly agree). The scale consists of 4 sub-dimensions: "task motivation", "learning", "teamwork" and "flow". Croanbach Alpha internal consistency values of the original scale

range from 0.78 to 0.83. DFA model compliance values of the scale without inverse expressions are described as: " χ^2 (98, N = 450) = 338.50, p = 0.001; χ^2/DF = 3.45; CFI = 0.95; IFI = 0.95; TLI = 0.94; RMSEA = 0.061 (90% CI = 0.051–0.067); SRMR = 0.052" (Manzano-León et. al., 2021).

Necessary permissions have been obtained from the author for the use of the measurement tool. The scale has been applied in Spain and published in Spanish and English languages. Spanish and English forms of scale were translated into Turkish. The form prepared in English, which is the language of publication of the study regarding the scale, was selected for evaluation. To ensure that the original English meaning of the scale matched with the Turkish expressions, the re-translation method was used. The stages that should be applied in translation are considered in order (Şeker & Gençdoğan, 2006). In addition, the phases put forward by the World Health Organization (WHO) and the International Test Commission (ITC) have been observed taking into account the current processes (ITC, 2018; WHO, 2017). Accordingly, a bilingual expert panel for translation was conducted by 3 experts (one professional sworn translator, one academic with experience in scale development and one academic affiliated to the Department of Educational Sciences) and it was aimed to ensure cross-cultural conceptual consistency. After the translation and panel operations of the scale, the reverse translation process was performed by an independent translator whose native language is English. An independent translator, who had no knowledge of the scale, translated the scale back into English. Both Turkish and English forms were applied to 33 people who graduated from undergraduate education in English, with a 15 day interval in between. The data obtained were analyzed by Pearson correlation test (Table 1). As a result of all these operations, the expressions were re-evaluated together with four experts in their respective field and a pilot application was carried out with a target audience of 40 people. Through this process, possible errors were detected and extracted and the scale was given its final state before the study took place.

Conclusions: As a result of the study, it was concluded that "Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play", which will be used to determine the levels of motivation for learning strategies with collaborative play, is a valid and reliable measurement tool. The scale results applied to college students and the scale reapplied to middle school and high school students do turn out to be similar. After working with both groups, a scale form consisting of 4 sub-dimensions, 15 expressions and in the form of 5 likert type, without an inverse expression was obtained, including task motivation (1,2,3,12,13), learning (4,5,6,7,8), teamwork (9,10,11), flow (14,15) (article 14 was removed) (Appendix-1). It has been determined that this scale is a valid and reliable measurement tool that can be applied to the following groups.

- Middle school students,
- High school students,
- College students.

Suggestions: In line with the results obtained from the current scale applied, the active use of cooperative play learning strategies in education and training processes is recommended for educators. In addition, it is recommended for the Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play to be applied for;

- To determine the level of motivation for students to learn in different courses,
- Students and adults of different ages and different levels of learning,
- Students studying in different types of schools,
- For understanding differences and correlations together with measurement tools that will reveal learning outcomes.

İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Doç. Dr. Hüseyin Fatih Küçükibiş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3973-2837
hfkucukibis@cumhuriyet.edu.tr

Doç. Dr. Ersin Eskiler

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-7617-2958
eeskiler@subu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada tarama modeli kullanılarak, ölçek uyarlama çalışması tasarlanmıştır. Çalışmada [Manzano-León vd. \(2021\)](#) tarafından geliştirilen ve Türkçeye "İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği" olarak çevirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek "Görev Motivasyonu", "Öğrenme", "Takım Çalışması" ve "Akış" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal formu 16 madde beşli likert tipinde hazırlanmış ölçek; İspanya'da uygulanmıştır. Ölçeğin diğer dil ve kültürlerde uyarlanması için gerekli çalışma ve kullanma izinleri alınmıştır. Ölçeğin orijinal anlamı ile Türkçe ifadelerinin aynı olmasını sağlamak için çeviri tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı grubunu, 788 ortaokul ve lise ($\bar{X}_{yas}=14.04\pm2.26$), 312 üniversite öğrencisi ($\bar{X}_{yas}=21.97\pm3.56$) olmak üzere toplam 1100 gönüllü oluşturmuştur. Veriler iki grup (1. ortaokul-lise öğrencileri, 2. üniversite öğrencileri) için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda 15 madde ve dört alt boyuttan oluşan yapı doğrulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerine göre ölçeğin her iki grupta iyi derecede uyum sağlayan bir yapı ortaya koyduğu gözlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise tüm değerlerin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun her iki grupta geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyunla öğrenme, İşbirliğine dayalı öğrenme, Öğrenme stratejisi, Motivasyon, Ölçek uyarlama



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 79-98

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-05-16
Kabul: 2022-07-18

Önerilen Atıf

Küçükibiş, H. F. ve Eskiler, E. (2022). İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği; Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 79-98. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1117273>

GİRİŞ

Oyun, hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal faaliyetler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Oyunlar, her yaştan bireyin eğlenerek içerisinde yer alabileceği, geçmişten günümüze varlığını sürdüren etkinliklerdir. Dünyanın çeşitli coğrafyalarında yaşayan toplumlarda benzer veya farklı oyunların varlığı, insanın oyuna olan ihtiyacını göstermekte ve oyunların önemini de ortaya koymaktadır. Birçok işlevi olan oyunlarla birey, içinde yaşadığı toplumu tanıyarak, sosyal çevresi ile bağ kurabilmekte ve ilişkilerini düzenleyebilmektedir (Erekmeççi & Fidan, 2012; Harrison & West, 2014). Diğer taraftan sosyal iletişimi geliştiren oyunlar, kültürel aktarım aracı haline gelebilmektedir (Firat, 2013; Plass vd., 2015). Kültürel katkılarının yanında oyunlar, insana çok yönlü olumlu kazanımlar sunan özelliklere sahiptir (Koçyiğit vd., 2007). Yaşama dair izler taşıyan oyunlar içerisinde iyi vakit geçirilirken, birçok yaşamsal beceriler de geliştirilebilmektedir. Oyun ile elde edilebilecek kazanımlar, bireyin eğitimi içinde fırsatlar sunmaktadır.

Eğitim süreçleri içerisinde kendisine yer bulan oyun olgusu, öğrenme faaliyetlerinin eğlenceli hale gelmesini ve öğrencilerin becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Admiraal vd., 2011; Ongül vd., 2017; Schwabe & Göth, 2005). Farklı disiplinlerde kullanılabilen bu etkinlikler, sunduğu kazanımlar ile eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Oyunla ilgili yapılan tanımlarda oyunlara katılanların çeşitli kazanımlar elde ettiği konusunda araştırmacılar arasında fikirbirliği sağlandığı görülmektedir (Küçükbiş vd., 2022). Bu kazanımlar bilişsel, fiziksel kazanımların yanında sosyal ve duygusal kazanımlar olarak göze çarpmaktadır (Broadhead & Van der Aalsvoort, 2009; Essmiller, 2020; Ogelman, 2014). Buna ek olarak oyunlar, gönüllülük esasına dayanması, eğlenceli öğelerle kurgulanması, oyun içerisinde katılımcının kendisini ifade etme imkânı bulması, sosyalleşmenin gerçekleşmesi, gelişim ve öğrenme için fırsatlar sunması gibi birçok özellik içermektedir (Gözalan & Koçak, 2014). Özelliklerin hangi amaç doğrultusunda işe koyulduğu burada önem kazanır. Eğlenme, hoş vakit geçirme amaçlarına ek olarak farklı birçok amaçla yapılabilecek bu etkinliklerin sistemler dâhilinde sunulması, oyunlara yeni bir boyut kazandırmıştır. Dahası oyunlar yalnızca bir veya birkaç özellik ile açıklanamayan kompleks bir yapıya sahiptir (Eberle, 2014).

Oyunla Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi, öğrenenin yeni bilgiyi özümsemesi için bilgiyi anlamlandırma, ilişkilendirme ve işleme süreçlerinde izlediği yol ve ortaya koyduğu çaba olarak tanımlanabilir (Tay & Yangin, 2008). Diğer taraftan öğrenme stratejileri, kendi çabası ile öğrenen bireyin bu öğrenmeyi kendisi için daha kolay bir yapıya kavuşturmada geliştirdiği düşünceler ve buna bağlı sergilediği davranışlar olarak da ifade edilebilir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirerek yapılandırmasını ve bilgileri kendisi için anlamlandırmasını amaçlamaktadır (Yeşilyurt, 2021). Böylece bireyin yeni bilgiyi kolayca zihninde sınıflandırması mümkün olacaktır. Oyun ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenme stratejileri geliştirmede önemli görevler üstlenebilir.

Oyunun özellikleri dikkate alındığında, eğitim süreçlerinin desteklenmesi için uygun bir araç olduğu görülmektedir. Eğitsel bir faaliyetin temelinde oyunun yer alması veya herhangi bir öğrenmenin oyun yoluyla gerçekleştirilmesi "öğrenme" sürecine olumlu katkılar sunacaktır. Oyun yoluyla öğrenmenin temel alındığı stratejiler zengin öğrenme imkânlarını beraberinde getirirken, eğitici yapısı ile oyunlar, eğitim-öğretim etkinlikleri içerisinde oyunlaştırma, eğitici oyunlar, oyun tabanlı öğrenme gibi başlı başına kurgulanmış sistemlere konu olmuştur (Chang vd., 2019; Reiners vd., 2014; Sezgin vd., 2018). Eğitici oyunlar, öğrenmenin eğlenme ile gerçekleşmesine aracılık eden oyunlar olarak tanımlanırken (Güneş, 2015), oyunlaştırma ise oyun öğelerinin oyun barındırmayan alanlara eklenerek kullanılması şeklinde ifade edilmektedir (Deterding vd., 2011; Özkan & Samur, 2017; Sezgin vd., 2018). Bununla birlikte eğitim sistemi içerisinde öğrenme ile oyun ilişkisi, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile de formal bir nitelik kazanmıştır.

Oyun tabanlı öğrenme, oyunların pedagojik etkilerinden faydalanarak, öğrenme faaliyetlerinin eğlenceli hale getirildiği, olumlu öğrenci etkileşiminin sağlandığı eğitimsel bir yaklaşımdır (Hartt, Hosseini & Mostafapour, 2020). Hayatın içerisinde öğelerle desteklenen oyun tabanlı öğrenme ortamları ile hayatın tecrübe edilmesi de söz konusudur (Akin & Atıcı, 2015; Koç Akran & Kocaman, 2018; Taub vd., 2019; Ünal, 2009). Diğer taraftan oyunun, aracı rolünden faydalanarak, öğrenmenin oluşması

amaçlanmaktadır (Wu vd., 2012). Böylece birey, yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Oyunla öğrenme için yapılan geniş tanımlarda, sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinin yanında, sosyal becerilerin geliştirilmesi, kendi kendini düzenleyebilme, yüksek seviyede öğrenme tasarımlarının oluşturulabilmesi, belli konuların öğrenilmesinde tercih edilmesi, gerçek dünya ile bağ kurabilme ve eğlenerek öğrenme gibi birçok özellik ifade edilmiştir (Aktaş Arnas, 2017). Oyunla öğretimin amacına ulaşabilmesi için ise geçilmesi gereken evreler vardır. Görev almak için motivasyonun sağlanması, katılım, akış deneyimi, takım çalışması evrelerinin gerçekleşmesi ile ancak öğrenme boyutuna geçilebilir (Procci vd., 2012). Tüm bu kazanımların elde edilmesi için öncelikli şart, gerekli katılımın ve bunun için gerekli motivasyonun sağlanmasıdır (Duncan, 2020).

Eğitim süreçlerinde katılımı sağlamak için bireyi teşvik edecek unsurların kullanılması gerekebilir (Bridgeland vd., 2006). Aktivitelere katılımı ve katılım düzeyini belirleyen, ödül, not, sosyal grup içerisinde tanınırlık gibi dışsal motivasyonların yanında duygusal katılımı sağlayan içsel motivasyonlardan da faydalanılır (Ryan & Deci, 2000a; 2000b). Doğrudan motivasyon aracı olarak oyun ise eğlence unsurları ile ilgi çekici görünmekte, kişide oynama ve oyunda görev alma hissini uyandırmaktadır (Lewis vd., 2012; Van Eck, 2006). Oyun öğeleri, bireyin, öğrenme faaliyetlerine katılımını teşvik ederken, hoş duyguların uyanmasına ve konu ile ilişki kurmasına da yardımcı olur (Güneş, 2015; Karakoç vd., 2020). Bu olumlu özellikleri ile başlı başına motivasyon aracı olan oyun, öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmede sıklıkla kullanılmaktadır (Li, 2019). Ayrıca oyun, eğitim süreci için önemli görülen sınıfa uyum sürecini desteklerken katılımı da artırmaktadır (Gee, 2003). Oyunun bu kazanımlarının elde edilmesi için motivasyonun ve katılımın sağlanmasının ardından katılımcının akış deneyimine ulaşması beklenir.

Akış, aktivitelere fiziki katılımın yanında, bilişsel olarak yoğunlaşmayı ve duygusal katılımı ifade eder (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Eğitimde katılımın temelini oluşturan akış kavramı, oyun etkinliklerine yoğunlaşmayı ifade etmek için de kullanılmaktadır (Kiili vd., 2012; Procci vd., 2012). Akış kavramı, oyun deneyimi ile değerlendirildiğinde katılımın sağlanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir boyut olarak görülmektedir (Perttula vd., 2017). Oyunların ve oyunla öğrenmenin doğasında yer alan "eğlence" unsuru da akış deneyimi için belirleyici olmaktadır (Shute, 2011). Çünkü eğlenmek, bireyin, motive olarak etkinlikler esnasında etrafında olup bitenlerin farkında olamayacağı düzeyde katılım sağlanmasına neden olabilmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin, oyunda akış deneyimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir (Kiili vd., 2012). Oyunla öğrenme de akış gibi önemli bir olguda takım çalışmasıdır. Eğitim süreçlerinde takım çalışmasının gerçekleşmesinde "işbirliği" kavramı ve eğitimde "işbirliğine dayalı öğrenme-öğretme" stratejileri öne çıkmaktadır.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Stratejileri

İşbirliği, her bir katılanın sorumluluk alarak ortak hedefe ulaşmak için bir etkinlik içerisinde yer alması olarak ifade edilir (Roschelle & Teasley, 1995). Eğitimde ise işbirliği, paydaşlar geliştirerek öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılır. Bu kavram "işbirlikli öğrenme", "takım çalışması", "akran öğrenimi", "karşılıklı öğrenme", "kubaşık öğrenme", "işbirliğine dayalı öğrenme" gibi çok farklı isimlerle eğitim çalışmalarında yer almıştır (Bayrakçı vd., 2013). Diğer taraftan bu öğrenme ile ilgili "öğrenme yaklaşımı", "öğretim yöntemi", "öğretim stratejisi", "öğretim modeli" gibi farklı sınıflamalar ile birlikte "işbirliğine dayalı öğretim", "işbirliğine dayalı öğrenme" gibi tanımlamalar da kullanılmaktadır (Yeşilyurt, 2019). Bu çalışmada ise "işbirliğine dayalı öğrenme" kavramının "öğrenme stratejisi" sınıflaması ile kullanılması tercih edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin bir gruba dâhil olarak etkileşimde bulunduğu, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak zengin öğrenme imkânı sunan, öğrenme stratejisi olarak tanımlanır (Prince, 2004; Ravinder Kumar, 2017). Küçük gruplar oluşturarak öncelikle grup farkındalığının oluşturulduğu işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenciyi birlikte hareket etmeye ve birlikte öğrenmeye yönlendiren eğitim stratejisi olarak da ifade edilir (Janssen & Bodemer 2013; Johnson & Johnson, 1999, Johnson vd., 2007). İşbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde katılımcıların dâhil oldukları takım çalışması gibi etkinlikler sosyal varoluş duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Kozan & Richardson, 2014). Ayrıca yüksek öğrenimde dâhil olmak üzere farklı eğitim düzeylerinde kullanılabilen işbirliğine dayalı öğrenme tasarımları, ortak öğrenme hedeflerine kolektif olarak ulaşmanın önemli bir yoludur (Loes & Pascarella, 2017). Bu tasarımlar ile öğrenciler, öğrenme içerikleri ile sosyal ilişki kurarak yaşam becerilerini geliştirme imkânı

bulurlar (Schnaubert & Bodemer, 2019). İçerik ile ilişki kurmanın devamında, mevcut içeriğin geliştirilebilmesi de söz konusudur (Lee, 2014). Böylece öğrencilerin yaratıcılığına da katkı sunulmuş olur.

İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri ile öğrenciler, aktif öğrenme süreçlerine dâhil olmaktadır. Bu, öğrenme sürecinin verimliliğini tayin eden istendik bir durumdur (Hamouda & Tarlochan, 2015). İşbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, sosyal sonuçlarına ilişkin olumlu duygusal tutumlar oluşmakta ve bireyde yeni öğrenmelere karşı motivasyon gelişmektedir (Strijbos, 2011). Bu açıdan işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri ile eğlence unsurunun öne çıktığı oyunla öğrenme stratejilerinin bir arada kullanılması, öğrencilerin ilgisinin çekilmesi ve öğrenme motivasyonlarının sağlanması için de önemli bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri

Birey, oyunlar içerisinde tek başına yer alabildiği gibi birden fazla kişi ile de bu eğlenceli ve eğitsel etkinliklere katılabilir. Birden fazla kişinin yer aldığı etkinlikler, katılımcılarının sosyalleşmesine katkı sunarken işbirliği yapmaya dönük tecrübe kazanmalarını da sağlar (Yıldız vd., 2017). Rekabet unsurlarından çok işbirliği ile ortak hedefe ulaşma amacı olan etkinlikler, öğrenme düzeyi bakımından farklılıkları olan öğrencilerin, öğrenmesine olumlu katkılar sunar (Önder & Silay, 2015). Ancak işbirliği ile öğrenme esnasında bireysel değerlendirme yapmaya ilişkin sınırlılıklar vardır (Le vd., 2018; Meijer vd., 2020). Aynı şekilde oyunlarında bir takım sınırlılıkları da söz konusudur (Uskan & Bozkuş, 2019). Genel olarak öğrenme stillerinin kazanımlarına ilişkin sınırlılıkları eleştiri konusu olabilmektedir (Kirschner, 2017). İşbirliğine dayalı öğrenme ve oyunla öğrenme tasarımlarının birleşmesi ile bu sınırlılıklar en aza indirgenebilir. Buna bağlı olarak her iki yaklaşımın avantajları birleştirilerek öğrenme verimliliğinin artırılması da sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler, öğrenme hedeflerine birlikte yönelirken, eğlenerek öğrenme fırsatı bulabilirler (Chang vd., 2019; Steinkuehler & Duncan, 2008).

Birden fazla öğrenme tasarımının, eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılması, eğitim etkinliklerinin verimliliğinin artırılması için önerilmektedir (İnce & Hünük 2010; Tatar & Tatar, 2007). Bu durum oyun ve işbirliğinin, eğitim süreçleri içerisinde kullanıldığı, oyunla öğrenme stratejileri ve işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri içinde söz konusudur. Diğer taraftan her öğrenme sürecinde olduğu gibi öğrencilerin öncelikle motivasyonlarının sağlanması da önemlidir (Akbaba, 2006). Bu kapsamda; öğrencilerin, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejilerine yönelik motivasyonlarının belirlenmesine katkı sağlayacak bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur.

Açıklamalar çerçevesinde, bu çalışma ile İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği' nin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılarak, ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın betimsel niteliğine uygun olarak, mevcut durumu, olduğu şekliyle betimlemek amacıyla bu model tercih edilmiştir (Karasar, 2012).

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dönük "en uygun birimler" esas alınarak çalışma tasarlandığından bu yöntem tercih edilmiştir (Baştürk & Taştepe, 2013). Bu çerçevede 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmada "ortaokul, lise öğrencileri" ve "üniversite öğrencileri" olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuş, gönüllü olarak araştırmaya katılan her iki çalışma grubundan ayrı ayrı veriler toplanmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan 788 ortaokul ve lise öğrencisinin yaş ortalaması 14.04 ± 2.26 , ikinci çalışma grubu oluşturan 312 üniversite öğrencisinin yaş ortalaması ise 21.97 ± 3.56 'dır. Ortaokul ve lise öğrencisi olan birinci çalışma grubunun %57.6'sı kadın, %42.4'ü erkeklerden, üniversite öğrencisi olan ikinci çalışma grubunun ise %47.4'ü kadın, %52.6'sı erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmada "İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği"nin yanısıra kişisel bilgi formu da uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, okul düzeyi (ortaokul, lise - üniversite) gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği (İDOÖSM-Ö):

Araştırmada, [Manzano-León vd. \(2021\)](#) tarafından geliştirilen ve İngilizce formunun orijinal adı "Questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies (CMELAC)" olan, Türkçe'ye ise "İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği" olarak çevrilen ölçek kullanılmıştır. 16 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde hazırlanan ölçek, 1-5 arasında (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4 = katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) puanlandırılmaktadır. Ölçek, "görev motivasyonu", "öğrenme", "takım çalışması" ve "akış" olmak üzere dört alt boyuttan (faktörden) oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Croanbach Alpha iç tutarlılık değerleri, 0.78 ile 0.83 arasındadır. Ters ifadesi bulunmayan maddelerden oluşan orijinal ölçeğin DFA sonucu kabul edilebilir model uyum indeks değerlerine " $\chi^2/df = 3.45$; $CFI = 0.95$; $IFI = 0.95$; $TLI = 0.94$; $RMSEA = 0.061$ (90% $CI = 0.051-0.067$); $SRMR = 0.052$ " sahip olduğu ifade edilmiştir ([Manzano-León vd., 2021](#)).

Uyarlama Süreci

Ölçme aracının kullanımı için sorumlu yazardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek; İspanya'da uygulanmış İspanyolca ve İngilizce formları ile yayımlanmıştır. Ölçeğin İspanyolca formu ile İngilizce formu Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğe ilişkin çalışmanın yayım dili olan İngilizce dilinde hazırlanmış form ise değerlendirilmek üzere hedef seçilmiştir. Ölçeğin İngilizce orijinal anlamı ile Türkçe ifadelerinin aynı olmasını sağlamak için "çeviri tekrar çeviri yöntemi" kullanılmıştır. Çeviride uygulanması gereken aşamalar ise sırası ile ele alınmıştır ([Şeker & Gençdoğan, 2006](#)). Ayrıca güncel süreçler dikkate alınarak Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission-ITC)'nin ileri sürdüğü aşamalara da uyulmuştur ([ITC, 2018](#); [WHO, 2017](#)). Bu doğrultuda çeviri için iki dilli bir uzman paneli, üç uzman (bir profesyonel yeminli tercüman, bir ölçek geliştirme tecrübesine sahip akademisyen ve bir Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'na bağlı akademisyen) tarafından yürütülmüş ve kültürler arası kavramsal tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır ([Şeker & Gençdoğan, 2006](#)). Ölçeğin, tercüme ve panel işlemlerinden sonra ana dili İngilizce olan bağımsız bir tercüman ile geri çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir ([Brislin, 1986](#)). Ölçek hakkında bilgisi olmayan bağımsız bir tercüman, ölçeği İngilizce'ye tekrar çevirmiştir. Hazırlanan Türkçe ve İngilizce formlar, İngilizce lisans eğitimi alanlarından mezun olmuş 33 kişiye, 15 gün ara ile uygulanmıştır. Elde edilen veriler Pearson Korelasyon testi ile analiz edilmiştir (Tablo 1). Tüm bu işlemler neticesinde, alan uzmanı dört kişi ile ifadeler tekrar değerlendirilerek, 40 kişilik hedef kitle ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu işlem ile olası hatalar tespit edilip, ayıklanarak ölçeğe araştırma öncesi son hali verilmiştir. Ayrıca, ortaokul ve lise öğretim programlarında oyun ve işbirliğine dayalı öğrenme stratejilere ilişkin çıktılarının yer alması ([MEB, 2018a](#); [MEB, 2018b](#)), ölçekteki ifadelerin anlaşılabilirliği, pedagojik olarak yaş grubuna uygunluğu ([WHO, 2017](#)) dikkate alınarak üç Eğitim Bilimleri uzmanı ile panel düzenlenmiş, ortaokul ve lise öğrencilerine ölçeğin uygulanması değerlendirilmiştir ([Çapık vd., 2018](#)). Uzman paneli sonucunda, ortaokul ve lise öğrencilerine ölçeğin uygulanmasına karar verilmiş ve pilot uygulamaya bu öğrenciler dâhil edilmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda öğretim düzeylerine ilişkin farklılıklar gözönünde bulundurularak ortaokul ve lise öğrencilerinin, üniversite öğrencilerinden ayrı bir grupta değerlendirilmesine de karar verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarına ilişkin korelasyon analizi

		İngilizce
Türkçe	R	.989**
	P	.000
	N	33

Tablo 1'de, elde edilen bulgulara göre ölçeğin İngilizce orijinal versiyonu ile uyarlanan Türkçe versiyonu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.989$; $p<0.001$). Bu durum her iki formu cevaplayan katılımcıların, kullanılan ifadelerden yüksek oranda aynı anlama ulaştıklarını göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin dilsel yönden eşdeğerliliğe sahip olduğunu göstermektedir ([Seçer, 2015](#)).

Belirlenen örneklem grubuna anketlerin uygulanabilmesi için resmi makamlardan yasal izinler alınmıştır. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için öğretmenlerden ve üniversite öğrenci danışmanlarından yardım alınmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü onam formu imzalatılarak çalışmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır, ek olarak katılımcılara dilediklerinde araştırmadan çekilebilecekleri beyan edilmiştir. Katılımcılar anketleri, yaklaşık 5 dakika süre içerisinde, çevrimiçi ve yüz yüze uygulamalar ile yanıtlamışlardır. Elde edilen ham verilerin analize hazır hale gelmesi için, özensiz veya boş bırakılarak verilen yanıtlar ile kayıp veri ve uçdeğerler kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol ve değerlendirme sonrasında elde edilen 1100 form ise analizlerde kullanılmıştır.

Farklı kültürler için hazırlanmış ölçeklerin, diğer kültürlerle uyulanmasında doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) kullanılması önerilmektedir. Ayrıca ölçek uyarlama çalışmalarında önceden belirlenen faktör yapılarının doğrulanması amacıyla DFA'nın kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (Şimşek, 2007). Bu nedenle Manzano-León vd. (2021)'nin geliştirdiği ölçek ile belirlenen faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) maksimum olabilirlik tahmin yönteminden yararlanılarak çalışmaya başlanmasına karar verilmiştir. Maksimum olasılık tahmin yöntemi, gözlemlenen verileri yeniden üretme ihtimali en yüksek olan tahminleri sağlamasından dolayı tercih edilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Kline, 2005). DFA model uyumunun değerlendirilmesinde, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan test istatistikleri; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd \leq 5$) (Kline, 2005), yaklaşık hataların ortalama karekökü ($RMSEA \leq 0.08$, uyum iyiliği indeksi ($GFI \geq 0.90$), artıkların ortalama karekökü ($RMR \leq 5$, normlandırılmış uyum indeksi ($NFI \geq 0.90$), karşılaştırmalı uyum indeksi ($CFI \geq 0.90$), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi ($AGFI \geq 0.85$), standardize edilmiş artıkların ortalama karekökü ($SRMR \leq 0.10$) (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) değerleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğe ilişkin iki (2) farklı grupta DFA uygulanmıştır. Analizin iki farklı grupta uygulanmasının amacı ölçeğin farklı yaş gruplarında geçerli bir ölçüm aracı olup olmadığının belirlenmesidir. DFA'ya ek olarak frekans analizi, ölçek faktör ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, ölçek faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi, ölçek faktörlerinin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesinde ise Cronbach'ın Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca, ölçek alt boyutlarına ilişkin bileşik güvenilirlik değerleri (CR) ve çıkarılan ortalama varyans değerleri (AVE) hesaplanmıştır (Şekil 1-2, Tablo 2-3-4-5-6-7).

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın tüm aşamaları etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma için gerekli etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'ndan "20/05/2021 tarihli, E-60263016-050.06.04-41216 sayılı kararı" ile alınmıştır. Araştırmanın uygulandığı kurumlardan alınması gereken resmi izinler ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin "31/05/2021 tarihli 44029 sayılı yazısı" ve Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün "26/05/2021 tarihli E-92255297-605.01-25578698 sayılı yazısı" ile alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde "İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği'ne" ilişkin analizler sonucu elde edilen değerlere ve bulgulara yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular ile benzeşim geçerliliğine ilişkin bulgulara ait tablolar, ortaokul ve lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerine yönelik olarak iki farklı grupta değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak ölçeğin faktör yapılarına ait analizler de iki grup halinde değerlendirilmiş ve bu bölümde paylaşılmıştır.

1. Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Yönelik İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular:

Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), benzeşim geçerliliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı test edilmiştir.

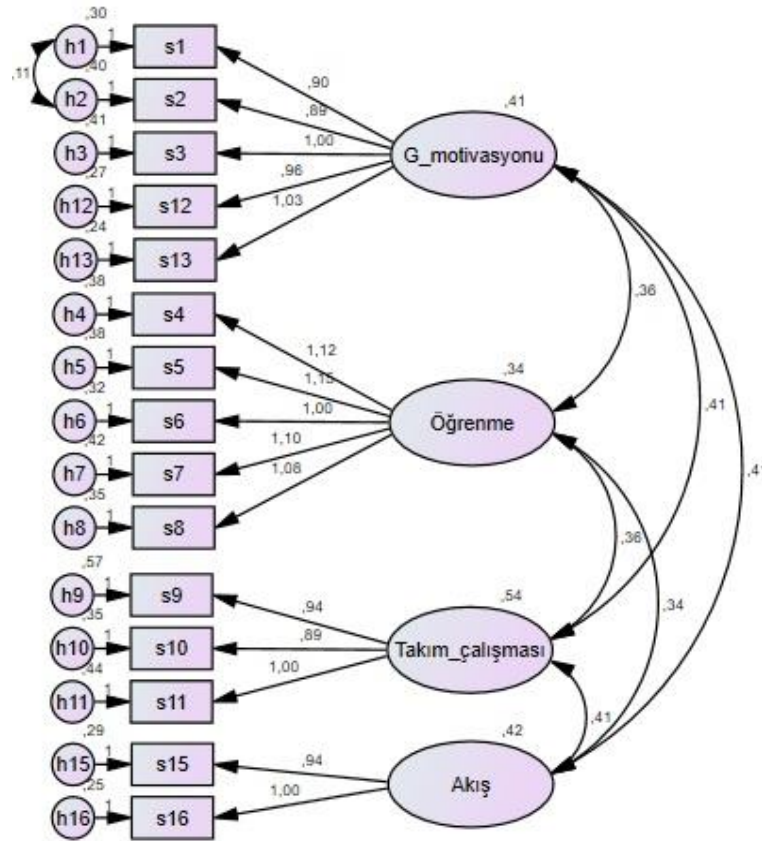
1.1. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular (Ortaokul ve Lise Öğrencileri): Bu bölümde, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular şekil ve tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği doğrulayıcı faktör uyum indeksi değerleri

	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR	SRMR
Modifikasyon Öncesi	4.225	.065	.951	.936	.933	.906	.028	.034
Modifikasyon Sonrası	3.761	.061	.964	.951	.945	.921	.024	.030

Kabul edilebilir değerler: $\chi^2/sd \leq 5$, $RMSEA \leq 0.09$, $GFI \geq 0.90$, $RMR \leq 5$, $NFI \geq 0.90$, $CFI \geq 0.90$, $AGFI \geq 0.85$, $SRMR \leq 0.10$ (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 2’de yer alan ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin ($\chi^2/sd=4.225$; $RMSEA=.065$; $CFI=.951$; $NFI=.936$; $GFI=.933$; $AGFI=.909$; $RMR=.028$; $SRMR=.034$) kabul edilebilir uygunluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak model uyumunun iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon indeks değerleri ve faktör yük değerleri incelendiğinde, S1 ile S2 maddeleri hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Ayrıca S14 maddesinin düşük faktör yük değerine (.342) sahip olduğu ve ölçek geçerlilik ve güvenilirliğine olumsuz etkisi olacağı için analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir (Hair vd., 2010). Aşamalı olarak gerçekleştirilen modifikasyonlar sonrası modelin daha iyi uyum değerlerine ulaştığı tespit edilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği doğrulayıcı faktör analizi şeması (Standardize edilmemiş değerler)

Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik ölçeğin DFA sonucu elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayılarına ait model diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği standardize faktör yükleri, hata, r^2 ve t-değerleri

Faktör	Madde	Λ	S.H.	R2	t-değeri
Görev Motivasyonu	S1	.727	.047	.529	19.204
	S2	.667	.050	.445	17.636
	S3	.707	-	.500	-
	S12	.763	.048	.582	20.154
	S13	.800	.049	.640	21.121
Öğrenme	S4	.729	.058	.531	19.146
	S5	.740	.059	.548	19.428
	S6	.719	-	.517	-
	S7	.707	.059	.500	18.559
	S8	.734	.056	.539	19.263
Takım Çalışması	S9	.675	.055	.456	17.188
	S10	.740	.047	.548	18.761
	S11	.740	-	.548	-
Akış	S15	.748	.043	.559	21.801
	S16	.791	-	.626	-

Tablo 3’de ise her bir maddenin bağlı olduğu yapı ile ilişkisini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayıları, hata değerleri ve regresyon katsayılarının kareleri yer almaktadır. Modelde yer alan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları .667 ile .800 arasındadır ve hata değerleri ise .043 ile .059 arasında bir değer almakta olup, $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Bulgular her bir maddenin bağlı olduğu yapıyı önemli ölçüde temsil ettiğini göstermektedir (Hair vd., 2010; Kline, 2005).

1.2. Benzeşim Geçerliliği ve Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular (Ortaokul ve Lise Öğrencileri): Bu bölümde, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin benzeşim geçerliliği ve güvenirlilik analizlerine ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği güvenirlilik, ortalama, standart sapma ve pearson korelasyon değerleri

Faktör	$\bar{X}$	SS	A	CR	AVE	1	2	3	4
1. Görev Motivasyonu	3.99	.67	.840	.85	.53	-	.802**	.699**	.781**
2. Öğrenme	3.89	.69	.839	.76	.52		-	.689**	.704**
3. Takım Çalışması	3.81	.79	.745	.74	.59			-	.648**
4. Akış	3.99	.73	.703	.85	.54				-

** $p < 0.01$; $\bar{X}$ = Ortalama, Ss = Standart Sapma, α : Cronbach Alpha, CR: Bileşik Güvenirlilik, AVE: Çıkarılan Ortalama Varyans

Tablo 4’de ölçeğin benzeşim geçerliliği $AVE > .50$ ve $CR > .70$ ve $CR > AVE$ değerleri dikkate alınarak incelenmiştir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010). Ölçeğin alt boyutlarının AVE değerleri .52 (öğrenme) ile .59 (takım çalışması) aralığında olduğu görülmektedir. Bileşik güvenirlilik (CR) değerleri ise .74 (takım çalışması) ile .85 (görev motivasyonu ve akış) aralığında değişmektedir. Ölçekten elde edilen CR değerlerinin .70’in üzerinde olması ölçeğin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010). Uygulanan bir ölçeğin benzeşim geçerliliğinin kabul edilebilir seviyede olması için ise, ortalama varyans değerinin (AVE) .50’den büyük olması, birleşik güvenirlilik (CR) değerinin .70’den büyük olması ve elde edilen CR değerinin, AVE değerinden büyük olması gerekmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu durumda elde edilen değerlerin benzeşim geçerliliği için yeterli olduğu ifade edilebilir. Ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin güvenirliliğine ilişkin Cronbach α iç tutarlılık katsayılarının ise sırasıyla akış alt boyutunda .70, takım çalışması alt boyutunda .74, öğrenme motivasyonu alt boyutunda .83, görev motivasyonu alt boyutunda ise .84 olduğu görülmüştür. Cronbach α iç tutarlılık katsayısına ilişkin değerlerinin .70’in üzerinde olması bir ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu durumda ölçeğin güvenirlilik kriterlerini yerine getirdiği söylenebilir. Ayrıca görev motivasyonu ile öğrenme ve akış alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0.01$), görev motivasyonu ile takım çalışması boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0.01$), öğrenme ile takım çalışması alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0.01$), öğrenme ile akış alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0.01$), takım çalışması ve akış alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0.01$) görülmektedir.

2. Üniversite Öğrencilerine Yönelik İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), benzeşim geçerliliği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı test edilmiştir.

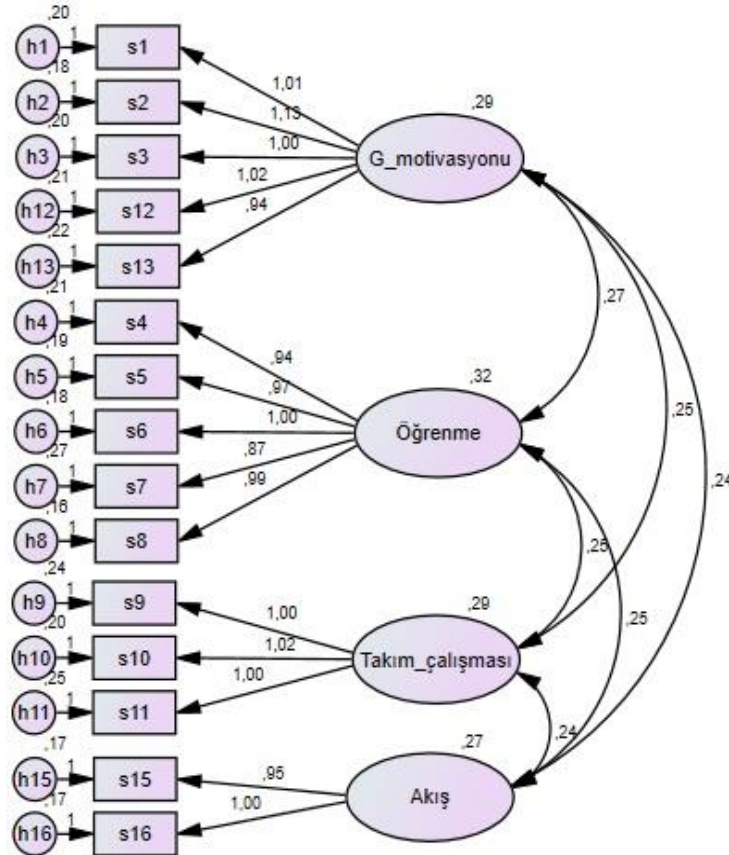
2.1. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular (Üniversite Öğrencileri): Bu bölümde, üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular şekil ve tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği doğrulayıcı faktör uyum indeksi değerleri

	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR	SRMR
Modifikasyon Öncesi	2.596	.072	.946	.915	.902	.864	.022	.039
Modifikasyon Sonrası	2.761	.075	.950	.922	.906	.866	.018	.037

Kabul edilebilir değerler: $\chi^2/sd \leq 5$, $RMSEA \leq 0.09$, $GFI \geq 0.90$, $RMR \leq 5$, $NFI \geq 0.90$, $CFI \geq 0.90$, $AGFI \geq 0.85$, $SRMR \leq 0.10$ (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 5’de yer alan “Üniversite Öğrencilerine Yönelik İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği” doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin ($\chi^2/sd=2.596$; $RMSEA=.072$; $CFI=.946$; $NFI=.915$; $GFI=.902$; $AGFI=.864$; $RMR=.022$; $SRMR=.039$) kabul edilebilir uygunluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak her bir maddeye ait faktör yük değerleri incelendiğinde, S14 kodlu maddenin oldukça düşük faktör yük değerine (.182) sahip olması nedeniyle ilgili maddenin analiz dışı bırakılmasına karar verilerek (Hair vd., 2010) analiz tekrar edilmiştir.



Şekil 2. Üniversite öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği doğrulayıcı faktör analizi şeması (Standardize edilmemiş değerler)

Üniversite öğrencilerine yönelik ölçeğin DFA sonucu elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayılarına ait model diyagramı Şekil 2’de yer almaktadır.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği standardize faktör yükleri, hata, r^2 ve t-değerleri

Faktör	Madde	Λ	S.H.	R2	t-değeri
Görev Motivasyonu	S1	.769	.072	.591	14.134
	S2	.819	.074	.671	15.235
	S3	.765	-	.585	-
	S12	.765	.072	.585	14.060
	S13	.734	.070	.539	13.404
Öğrenme	S4	.753	.065	.567	14.416
	S5	.781	.064	.610	15.103
	S6	.799	-	.638	-
	S7	.683	.068	.467	12.766
	S8	.810	.062	.656	15.846
Takım Çalışması	S9	.740	.082	.548	12.200
	S10	.779	.080	.607	12.806
	S11	.735	-	.540	-
Akış	S15	.770	.071	.593	13.502
	S16	.784	-	.615	-

Tablo 6’da, her bir maddenin bağlı olduğu yapı ile ilişkisini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile hata değerleri incelendiğinde, modelde yer alan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayı değerlerinin .683 ile .819 aralığında, hata değerlerinin ise .062. ile .082 arasında olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bulgular her bir maddenin bağlı olduğu yapıyı önemli ölçüde temsil ettiğine ilişkin kanıt sunmaktadır (Hair vd., 2010; Kline, 2005).

2.2. Benzeşim Geçerliliği ve Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular (Üniversite Öğrencileri): Bu bölümde ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçeğin benzeşim geçerliliği ve güvenirlilik analizlerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7. Üniversite öğrencilerine yönelik işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği güvenirlilik, ortalama, standart sapma ve pearson korelasyon değerleri

Faktör	$\bar{X}$	SS	A	CR	AVE	1	2	3	4
1. Görev Motivasyonu	4.26	.58	.879	.88	.59	-	.793**	.724**	.717**
2. Öğrenme	.15	.57	.877	.80	.57		-	.678**	.706**
3. Takım Çalışması	4.23	.61	.794	.75	.60			-	.652**
4. Akış	4.23	.59	.752	.88	.59				-

** $p<.01$; $\bar{X}$ = Ortalama, SS = Standart Sapma, α : Cronbach Alpha, CR: Bileşik Güvenirlilik, AVE: Çıkarılan Ortalama Varyans

Tablo 7’de ölçeğin benzeşim geçerliliği $AVE>.50$ ve $CR>.70$ ve $CR>AVE$ değerleri dikkate alınarak incelenmiştir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010). Ölçeğin alt boyutlarına ait AVE değerlerinin .57 (öğrenme) ile .60 (takım çalışması) aralığında ve CR değerlerinin .75 (takım çalışması) ile .88 (görev motivasyonu ve akış) aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçekten elde edilen CR değerlerinin .70’in üzerinde olması ölçeğin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010). CR değerlerinin ise AVE değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda elde edilen değerlerin benzeşim geçerliliği için yeterli seviyede kanıt sağladığı ifade edilebilir (Fornell & Larcker, 1981). Ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında iç tutarlılık katsayıları ile bileşik güvenirlilik değerlerinin .70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılık ve bileşik güvenirlilik kriterlerine sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010; Hair vd., 2010). Ayrıca üniversite öğrencilerine yönelik ölçeğin görev motivasyonu alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$), öğrenme ile takım çalışması alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$), öğrenme ile akış alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$), takım çalışması ve akış alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.01$) görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, [Manzano-León vd. \(2021\)](#) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye "*İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği*" olarak çevrilen ölçeğin, Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanması ile geçerliliğinin-güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar bu bölümde yorumlanmıştır.

Yapılan bu çalışmada iki grup oluşturularak (1. Ortaokul-lise öğrencileri, 2. Üniversite öğrencileri) ölçekler katılımcılara uygulanmış, analizleri ve yorumları ise ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. [Manzano-León vd. \(2021\)](#)'nin geliştirdiği 16 ifadeden oluşan ölçeğe ait, "*görev motivasyonu*", "*öğrenme*", "*takım çalışması*" ve "*akış*" alt boyutları korunarak her iki çalışma grubunda da 15 ifadeli Türkçe form elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerine yönelik uygulanan ölçek sonuçları ile ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uygulanan ölçek sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşme evreleri ile uyumludur. Diğer taraftan mevcut araştırma sonuçları, orijinal form ile gerçekleşen araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir ([Manzano-León vd., 2021](#)). Genel olarak ölçek geliştirme çalışmaları ve buna bağlı olarak yapılan ölçek uyarlama çalışmaları, tespit edilmesi istenen duruma ilişkin, özgün ölçme araçları sunmayı hedeflemektedir. Türk popülasyonunda işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri motivasyonunu ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Diğer taraftan [Manzano-León vd. \(2021\)](#)'in geliştirdiği ölçeğin farklı dil ve kültürlerle dönük uyarlama çalışmaları da bulunmamaktadır. Ancak alt boyutlarıyla karşılaştırıldığında mevcut çalışma ile farklılıklar ve benzerlikler gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür ([Akin vd., 2015](#); [Özevin, 2006](#); [Kiper, 2016](#); [Şahin vd., 2017](#); [Uygun & Engin, 2014](#); [Yerlikaya & Doğruyol, 2020](#)).

Çalışma neticesinde, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejilerine ilişkin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için kullanılabilecek IDOÖSMÖ'nün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanan ölçek sonuçları ile üniversite öğrencilerine uygulanan ölçek geçerlilik ve güvenirlilik analizi sonuçları benzer niteliktedir. Her iki grup ile gerçekleştirilen çalışma sonrasında, görev motivasyonu (1,2,3,12,13), öğrenme (4,5,6,7,8), takım çalışması (9,10,11), akış (14,15) olmak üzere (14. ifade çıkarılarak yeniden sıralanmış hali ile) 4 alt boyuttan oluşan, 15 ifadeli ve beşli likert tipinde, ters ifadesi bulunmayan ölçek formu elde edilmiştir (Ek-1). Bu ölçeğin, aşağıda yer alan gruplarda uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, çalışma sonucunda belirlenmiştir.

- Ortaokul öğrencileri,
- Lise öğrencileri,
- Üniversite öğrencileri.

Öneriler

Uygulanan mevcut ölçekten elde edilen neticeler doğrultusunda, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejilerinin, eğitim-öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılması, eğitimcilere önerilmektedir. Ayrıca, İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği' nin;

- Öğrencilerin, farklı derslerdeki öğrenmelerine ilişkin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için uygulanması,
- Farklı yaş ve farklı öğrenme düzeyindeki öğrencilere ve yetişkinlere uygulanması,
- Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması,
- Öğrenme çıktılarını ortaya koyacak ölçme araçları ile birlikte farklılıkların ve ilişkilerin anlaşılması için uygulanması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G. ten. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185–1194. doi:10.1016/j.chb.2010.12.013.

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akın, F., & Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34157/377663>.
- Akın, A., Kaya, Ç., & Demirci, İ. (2015). Oyun Motivasyonu Ölçeği'nin geçerliği ve güvenirliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 18-31
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, "Müze Özel Sayısı", 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yardrama/issue/60246/876487>.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). *Evren ve ömeklem*. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (129- 159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması 1. Baskı*. Ss 1-3. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-631-0.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137–164). Sage Publications, Inc.
- Broadhead, P., & van der Aalsvoort, D. (2009). Guest editorial: Play and learning in educational settings. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 5–8.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chang, C.-Y., Kao, C.-H., Hwang, G.-J., & Lin, F.-H. (2019). From experiencing to critical thinking: a contextual game-based learning approach to improving nursing students' performance in electrocardiogram training. *Educational Technology Research and Development*. Doi: 10.1007/s11423-019-09723-x.
- Çapık, C., Gözüm, S. & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Aşamaları, Dil ve Kültür Uyarlaması: Güncellenmiş Rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26 (3) , 199-210. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/fnjin/issue/39968/397481>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). *Gamification using game-design elements in non-gaming contexts*. In CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems (pp. 2425-2428). <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>.
- Duncan, K. J. (2020). Examining the effects of immersive game-based learning on student engagement and the development of collaboration, communication, creativity and critical thinking. *TechTrends*. Doi: 10.1007/s11528-020-00500-9.
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214.
- Essmiller, K. (2020). Learning through play. In: Hokanson B., Clinton G., Tawfik A., Grincewicz A., Schmidt M. (Eds) *Educational Technology Beyond Content. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37254-5_15.
- Erekmeççi, M., & Fidan, Ş. (2012). Oyunun tasarım platformları: oyunun eğitim ve kültüre etkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 851-861. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29824/320934>.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: bezirgân başı örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8 (13).
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). The effect of game-based training program on the 5–6 aged children's vocabulary. *KMÜ Journal of Social and Economic Research*, 4, 115–121.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11).
- Ha Le, Jeroen Janssen & Theo Wubbels (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48:1, 103-122, DOI: 10.1080/0305764X.2016.1259389
- Hair, J.F., Black W., Babin B. & Anderson R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. New Jersey: pearson.

- Hamouda, A.M.S., & Tarlochan, F. (2015). Engaging engineering students in active learning and critical thinking through class debates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 990–995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>.
- Harrison, J., & West, R. (2014). Sense of community in a blended technology integration course: A design-based research study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16 (6), 289–312.
- Hartt, M., Hosseini, H., & Mostafapour, M. (2020). Game On: Exploring the Effectiveness of Game-based Learning. *Planning Practice & Research*, 1–16. doi:10.1080/02697459.2020.1778859.
- Hu, L.T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- International Test Commission (ITN). (2018). Guidelines for translating and adapting tests. *International Journal of Testing*, 18(2), 101–134. <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>.
- İnce, M., & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/260/160> adresinden erişildi.
- Janssen, J., & Bodemer, D. (2013). Coordinated computer-supported collaborative learning: Awareness and awareness tools. *Educational Psychologist*, 48(1), 40–55. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.749153>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67–73. doi:10.1080/00405849909543834.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29.
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., Yıldırım, İ. (2020). The effect of game-based learning on student achievement: A meta-analysis study. *Tech Know Learn*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kiili, K., de Freitas, S., Arnab, S., & Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, 15, 78–91. doi:10.1016/j.procs.2012.10.060.
- Kiper, A. (2016). Cooperative Learning Scale: Validity and reliability study. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 42–48.
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, 166–171. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.006.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. 2nd ed. NewYork: The Guilford press.
- Koç Akran, S., Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme yaklaşımının okul öncesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 513-533. DOI: 10.17152/gefad.373216.
- Koçyigit, S., Tuğluk, M., Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 324-342. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245>.
- Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.iuheduc.2013.10.007>.
- Küçükibiş, H. F. , Özkurt, B. , Sirkeci, H. & Öztürk, O. (2022). Geleneksel oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim-öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (83) , 1422-1436. DOI: 10.17755/esosder.972845
- Lee, S. M. (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *The Internet and Higher Education*, 21, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.iuheduc.2013.12.002>.
- Lewis, C., Wardrip-Fruin, N., & Whitehead, J. (2012). *Motivational game design patterns of 'ville games*, in: *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games - FDG '12*, pp. 172–179 (Raleigh, NC: ACM Press). doi:10.1145/2282338.2282373.
- Li, L. (2019). Using game-based training to improve students' assessment skills and intrinsic motivation in peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 56 (4), 423–433.
- Loes, C. N., & Pascarella, E. T. (2017). Collaborative Learning and Critical Thinking: Testing the Link. *The Journal of Higher Education*, 88(5), 726–753. doi:10.1080/00221546.2017.1291257.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (1. baskı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>.
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J. W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222-1240. DOI: 10.1080/02602938.2020.1729696.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 239-263. Doi: 10.1007/978-94-017-9088-8_16.
- Ogelman, H., G. (2014). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Pegem Akademi Yayınları, 2-218. ISBN 978-605-364-834-5.
- Ongül, E., Bayazıt, B., Yılmaz, O., Güler, M. (2017). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 45-52. DOI: 10.25307/jssr.309716.
- Önder, F., & Silay, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fizik dersi başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 843-860.
- Özevin, B. (2006). Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28.
- Özkan, Z., Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 857-886. DOI: 10.12984/eegefd.314801.
- Perttula, A., Kiili, K., Lindstedt, A., & Tuomi, P. (2017). Flow experience in game based learning – a systematic literature review. *International Journal of Serious Games*, 4(1). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i1.151>.
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>.
- Procci, K., Singer, A. R., Levy, K. R., & Bowers, C. (2012). Measuring the flow experience of gamers: An evaluation of the DFS-2. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2306-2312. doi:10.1016/j.chb.2012.06.039.
- Ravinder Kumar, R. (2017). *The effect of collaborative learning on enhancing student achievement: A meta-analysis*. Doctoral dissertation. Concordia University, Canada. <https://spectrum.library.concordia.ca/982327/>.
- Reiners, T., Wood, L. C., Gregory, S., & Teräs, H. (2014). Gamification design elements in business education simulations. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, 3048-3061. Doi: 10.4018/978-1-4666-5888-2.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-197). Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Seçer İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E., Van Der Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, Eğitim ve Kuramsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (45), 169-189. DOI: 10.21764/maeuefd.339909.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, M., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 6(2), 23-74.
- Schnaubert, L., & Bodemer, D. (2019). Providing different types of group awareness information to guide collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. Doi: 10.1007/s11412-018-9293-y.
- Schwabe, G., & Göth, C. (2005). Mobile learning with a mobile game: Design and motivational effects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 204-216.
- Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. *Computer games and instruction*, 55(2), 503-524.

- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530-543.
- Srijbos, J. W. (2011). Assessment of (computer-supported) collaborative learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4, 59-73.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., Ökmen, B., Eriş, H., & İlğan, A. (2017). İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 73-88.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal of Qafqaz University*, (20), ss. 126-130.
- Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2019). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 103781. doi:10.1016/j.compedu.2019.103781.
- Tay, B. & Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3) , 73-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/855998>
- Toprakçı, E. (2017) Sınıf Yönetimi. 3.Baskı. Pegem Yayınları
- Uskan, S., Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/51237/667992>.
- Uygun, S., & Engin, G. (2014). Temel Demokratik değerler Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8705/108697>.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE*, 41(2), 16- 30.
- World Health Organization (WHO). (2017). *Process of translation and adaptation of instruments*. Retrieved from http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/translation/en/.
- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted learning*, 28, 265-279.
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*. (14) 4, 1941-1970 DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23449>
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme Stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 5116-5139. DOI: 10.26466/opus.901943
- Yerlikaya, Y. G., & Doğruyol, B. (2020). İşbirliği Ölçeği: Kültürel adaptasyon. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 350-363. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.730704>.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., Ağtaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 37-54. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853275>.

EK-1. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği (İDOÖSM-Ö)

İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği (İDOÖSM-Ö) -Türkçe Form					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
- İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme etkinliklerine ilişkin deneyimlerinizi düşünerek cevaplayınız; - Size en uygun ifadeyi 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum), 5'e kadar (Kesinlikle Katılıyorum) puanlayarak işaretleyiniz.					
1. Genel olarak, bu eğlenceli aktiviteden keyif aldım.					
2. Bu tür etkinlikleri tekrar yaparım.					
3. Motive olmuş hissettim.					
4. Konu hakkındaki bilgimi geliştirdim.					
5. Konuya olan ilgimi artırdı.					
6. Bu etkinlik biçimi konuyla ilgili bilgimi kontrol etmek için uygundu.					
7. Konudaki zayıf yönlerimi belirlememe yardımcı oldu.					
8. Konunun içeriğini anlamama yardımcı oldu.					
9. Bu tür etkinliklerle geleneksel derslerde öğrendiğimden daha fazlasını öğreniyorum					
10. Öğrenmek için takım arkadaşlarımla ilişki kurabildiğimi hissettim.					
11. Etkinlik sırasında arkadaşlarımdan bir şeyler öğrendim.					
12. Oyun öğelerini eğlenceli buldum.					
13. Oyun öğeleri beni etkinlikleri gerçekleştirmeye motive etti.					
14. Önerilen etkinlikleri gerçekleştirebileceğimi hissettim.					
15. Etkinlikleri benim için rahatlatıcı ve değerli buldum.					

Appendix-1. Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play

<i>Motivation Scale for Learning Strategies with Collaborative Play; English Form</i>					
	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Neither Agree nor Disagree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
• Answer by thinking about your experience of collaborative gaming activities; • Mark the phrase that suits you best by scoring from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree).					
1. In general, I have enjoyed this playful activity.					
2. I would repeat these types of activities					
3. I have felt motivated.					
4. I improved my knowledge of the subject					
5. My interest in the subject has increased.					
6. This activity format has been appropriate to check my knowledge of the subject.					
7. Helped me identify my weaknesses in the subject.					
8. It helped me understand the content of the subject					
9. With these types of activities I learn more than in traditional classes.					
10. I feel like I was able to connect with my teammates to learn.					
11. I learned from my classmates during the activity.					
12. I found the game elements fun					
13. The game elements have motivated me to carry out the activity.					
14. I felt capable of carrying out the proposed activities.					
15. I found the activities comforting and valuable to me.					

Evaluation of The Instructor-Student Interaction in Online Classes: Instructors' Perspective

Dr. Mehmet Saraç

Bursa Uludağ University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6639-9726
e-mail: mehmet.sarac@uludag.edu.tr

Dr. Mehmet Doğan

Bursa Uludağ University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5744-8744
e-mail: dmehmet@uludag.edu.tr

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, the learning process shifted from face-to-face to online as schools and universities were closed almost worldwide. After the pandemic restrictions, it seems that many educational institutions continue to offer online courses as an alternative to face-to-face classes, or they have begun implementing hybrid programs in which the students have both face-to-face and online courses. With the shift from face-to-face to online learning, the learning process has been affected negatively from different perspectives with varying degrees; however, the interaction between instructors and students has become more challenging to pursue at expected levels. Students tend to avoid interacting for many different reasons in the online learning process, or the instructors have some obstacles to a sound interaction with their students. By exploring the experiences and perceptions of the English language instructors, this descriptive study aimed to examine instructor-student interaction in online classes, the challenges faced by the practitioners, and their suggestions for course designers, policymakers and other related stakeholders. The researchers employed a qualitative research approach. The participants were 17 instructors working at the school of foreign languages at a state university. Semi-structured interviews were conducted to collect the qualitative data. The data was analysed by following the content analysis procedures. The findings reported insights into the interaction issues in online classes; the instructors had negative perceptions of the interaction in online courses due to the challenges they faced. In light of the qualitative data, the present research offers valuable suggestions for decision-makers and practitioners, such as considering the learners' participation in assessments and providing in-service training programs for EFL instructors.

Keywords: Interaction, Online classes, English as a Foreign language, EFL instructors



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 99-112

Research Article

Received: 2022-05-28

Accepted: 2022-07-28

Suggested Citation

Saraç, M. & Doğan, M. (2022). Evaluation of the instructor-student interaction in online classes: instructors' perspective, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 99-112. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1122570>

INTRODUCTION

Interaction is defined as a joint action or impact, and it has the potential to play a substantial role in improving the quality of learning. This is because superior learning requires a combined effort on the part of the instructor and the learner (Curtis & Lawson, 2019). Interaction addresses how instructors and students utilise language in class (Sinclair & Brazil, 1982). Language, interaction, and learning have been shown to have a complicated relationship. According to Huth (2011), learning cannot occur without interaction since language is the carrier of meaning. Students have the chance to communicate their ideas, thoughts, remarks, and feelings with both their classmates and the instructor when they engage in interaction with one another (Lei, 2009). Interaction could be argued to be one of the most critical aspects of the learning process. The interaction between instructors and students is one of the fundamental requirements for a thriving learning environment. Interaction between the instructor and students is beneficial to both the learning process and the conversation that takes place in the classroom. This is due to the fact that interaction between the teacher and students makes it simpler for students to learn and comprehend the subject matter (Huth, 2011).

On the other hand, there has been a tremendous advancement in technology within the past ten years. In today's world, the advancement of technology has altered the atmosphere in which teaching and learning occur, but it has also produced new modes of both activities. The Internet has profoundly impacted many facets of modern life, including the development of online educational platforms (Warschauer, 1998). According to Grgurovic (2013), technology is becoming increasingly prevalent in all aspects of society, including the educational context. One of the things that have been made possible by technological advancement is the virtual classroom. According to Paudel (2021), students are more likely to engage in an online class than a traditional one owing to several variables, including the cost, the difficulty of travelling to colleges, and the distance between the two. Interactions conducted online keep students more interested and improve their capacity to comprehend the subject matter in a more straightforward and expedient manner (Kruk, 2012). The studies conducted prior to the acceleration of the digitalisation process mostly argue that the students would be more engaged in an online class than in a conventional class because there was greater opportunity for interaction in an online class. As a result, students would have higher academic performance and learning outcomes in an online course than in a traditional class (Riffel & Sibbley, 2005). According to Cengiz and Cakir (2016), the high level of interactive participation in online classrooms was expected to contribute to learning advancement in online courses.

As of March 2020, Covid-19 has caused a radical change, and the use of virtual platforms in education has boomed as a reaction to the restrictions on conducting face-to-face classes at universities. As of the beginning of 2022, many countries have begun to eliminate the restrictions for real classroom settings; however, it can be observed that offering courses conducted in virtual settings by implementing hybrid teaching models provide the opportunity for students to participate in face-to-face and online classes within the same course, has emerged as an innovative approach to teaching and learning. According to recent research, online education presents both opportunities and challenges for higher education institutions, instructors, and students (Oducado et al., 2021). According to İnce and Kabul (2020), there are advantages of distance learning as it enhances learning opportunities, improves learning outcomes and facilitates networking and collaboration; and disadvantages as lack of social interaction or participation may cause a feeling of isolation, while the absence of social atmosphere may minimise motivation and interaction and worsen discipline. Ensuring effective interaction and communication like in face-to-face classes could be difficult on online platforms. Keeping the amount of interaction high in a virtual classroom might be more complicated than in a face-to-face classroom (Bakker & Wagner, 2020). Therefore, there is a need to determine instructors' perceptions regarding instructor-student interaction and communication in online education settings. In this context, this research study aims to explore the perceptions of EFL instructors regarding instructor-student interaction in online classes, the challenges faced by the practitioners, and their suggestions for course designers, policymakers, and other related stakeholders. In that sense, the current study aims at answering the following research questions:

a.What are the perceptions of EFL instructors regarding instructor-student and student-student interaction in an online classes?

b.What are the opportunities and challenges faced by the EFL instructors and their suggestions regarding instructor-student and student-student interaction in online classes?

The related literature on the role of interaction between instructors and students in real and virtual classrooms presents a significant number of studies; on the other hand, the number of studies conducted in the new conditions and directly related to the interaction issues is limited. The literature review covers the studies related to; interaction in EFL classes, interaction in online classes, instructors' perceptions regarding the interaction in online courses and the perceived difficulties and challenges faced during online classes.

The Role of Interaction in EFL

The primary objective of studying a language is to be able to communicate effectively in that language, either verbally or in written form. Interaction in the classroom is essential to accomplishing that objective. It is the cooperative sharing of thoughts, sentiments, or ideas between two or more individuals, which results in each party influencing the other (Rivers, 1987).

The following is a description of interaction taken from the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2004):

"In interaction, at least two individuals participate in an oral and/ or written exchange in which production and reception alternate and may, in fact, overlap in oral communication. Not only may two interlocutors be speaking and yet listening to each other simultaneously. Even where turn-taking is strictly respected, the listener is generally already forecasting the remainder of the speaker's message and preparing a response. Learning to interact thus involves more than listening to receive and to produce utterances." (p.4)

In addition, theories of communicative competence place emphasis on the significance of interaction. This is because human beings use language in various settings to "negotiate" meaning (Brown, 2000). Interaction in the classroom has emerged as an essential component of communicative approaches to the instruction of languages, particularly second languages. It might occur between the instructor and the students, or it could occur among the students themselves, in groups or on an individual basis. According to Angelo (1993), one of the ten principles of effective teaching is called classroom interaction. Classroom interaction includes both teacher-learner and learner-learner interactions. In the classroom, the teacher frequently poses questions to students, who respond, and vice versa, or the teacher engages in learning activities. This type of interaction often occurs when the instructor poses a question and a student respond. It also occurs when the instructor asks small groups of pupils or the entire class questions, and they react. This form of engagement is often governed by the classroom's dominating figure, the instructor. This form of interaction's fundamental purpose is the language's regulated practice. In most circumstances, the teacher's function in this sort of interaction pattern is to impart knowledge to the pupils, as most patterns involve modelling and drilling (Dagarin, 2004). The instructor begins and concludes the engagement and determines the subject matter. Studies indicate that, under this interaction type, instructor talking time may account for as much as seventy-five per cent of the available class time. Typically, teacher-learner interaction follows the Initiation - Response - Feedback (IRF) model, in which the instructor begins the interaction by asking a question and then concludes the exchange by providing direct feedback. The output of the student is restricted to the response in the second round alone. Depending on the teacher's inquiry, this turn may contain expanded language use, but it is still restricted and lacks the structure of the continuous discussion (Walsh, 2013).

Interaction in Online Classes

The nature of interaction in online classes is fundamentally different from the interaction in a real classroom setting. York and Richardson (2012) investigated the elements that affect interaction in online classes regarding this aspect. They discovered that there were three distinct categories of factors that

influence interaction in online learning. These categories were course structure, feedback, discourse techniques, and facilitation factors, including immediacy behaviours and discourse guidelines. Interaction in online learning is widely researched in conjunction with views of learning progress and course satisfaction. For distant learning in general, [Kuo et al. \(2014\)](#) identified learner-content and learner-instructor interaction as critical predictors of student satisfaction, both with the course in general and their personal successes. These results were validated by [Lin et al. \(2017\)](#) for online language learning in the K12-context. Other research, however, underlines the relevance of student-student interaction and indicates the need for carefully designed and led collaborative activities for learning achievement ([Pandey, 2021](#)). The necessity of developing teacher-student as well as student-student interaction is highlighted notably for language sessions during the epidemic, e.g. by [Lomicka \(2020\)](#). In spite of the fact that these findings conclusively demonstrate the significance of interaction, collaboration, and social presence in online education, it is still necessary to acquire a more in-depth knowledge of the various factors that influence the qualities of these learning modes in order to develop an effective educational setting. These aspects may be summed up under the categories of (1) course design, (2) factors connected to the instructor, and (3) factors linked to the students (e.g. [Walker, 2007](#)). As concluded by [Koç \(2020\)](#), the lack of interaction between instructors and students is one of the most outstanding disadvantages of online teaching environments. Regarding the critical role of communication and interaction in online classes, [Kocayiğit and Uşun \(2020\)](#) state that interaction among the agents in an online class constitutes one of the most essential aspects. In online classes, students face difficulties in interacting with their instructors. In their study conducted in Turkey, [Keskin and Kaya \(2020\)](#) concluded that students cannot easily communicate and interact with their instructors during online courses. In this regard, it can be concluded that in addition to the number of class hours in online or hybrid programs, the quality of the sessions and perspectives of the practitioners should also be taken into consideration while planning those teaching and learning environments ([Can, 2020](#)).

Opportunities and Challenges for Instructors

Instructors face the challenge of assuming new roles in online settings, shifting away from the traditional roles of an instructor and a transmitter of knowledge to those of a facilitator of communication between students, a guide through tasks, a moderator, and a systemic co-learner, and a problem-solver ([Li, 2022](#)). This is in addition to the traditional roles of an instructor and a transmitter of knowledge ([Comas-Quinn et al., 2012](#)). Teaching in synchronous and asynchronous online settings requires a high level of online language pedagogy, which includes both the knowledge of online educational technologies and knowledge of how to teach online ([Compton, 2009](#); [Hampel, 2009](#)). However, studies also reveal the inclinations of particular teachers to revert to a more directive and teacher-centred approach in online environments ([Hampel, 2009](#); [Hampel & Stickler, 2012](#)). The conditions created by the online teaching conditions affect the interaction between instructors and students and have some adverse effects on the interaction among learners and affect their satisfaction with the online courses ([Bayrak et al., 2021](#)).

METHOD

The current study adopted a qualitative research approach to investigate the attitudes held by EFL teachers regarding the interaction that occurs in online classrooms. [Gentles et al. \(2015\)](#) advocated for the utilisation of this method in an effort to achieve a more comprehensive explanation of the various ways in which humans interpret and ascribe meaning to a variety of situations.

Participants and Setting

This research was carried out at the school of foreign languages of a state university in Turkey. Following the restrictions imposed by the pandemic, the school continues to offer instruction in foreign languages through a hybrid teaching model. The lecturers at the institution hold face-to-face lessons with the same student groups on three days of the week and have online classes with the same student groups on the other two days of the week. Convenient and purposeful sampling strategies were adopted while selecting the participating instructors. Researchers interested in learning about and

comprehending the central phenomena from an insider's point of view are encouraged to use this sort of sampling as a suggested strategy. For the purpose of this qualitative research, there were a total of seventeen EFL instructors working at the school to facilitate hybrid learning environments. Each of the instructors had more than ten years of experience in their profession, and in addition to that, they had been actively instructing students in online classes for more than two years.

Procedures for Data Collection and Analysis

In order to construct the interview protocol, a comprehensive review of the relevant literature was carried out, and the interview questions were subjected to additional scrutiny by a panel of experts from three different institutions, who concluded that they were suitable in light of the aims and purposes of the study. Additionally, the researchers applied to the Bursa Uludag University Ethics Committee. After the ethics committee's approval for the study, linguistic equivalence and reliability and validity procedures were applied.

The semi-structured interview mainly included four open-ended central questions. They investigated (a) a general evaluation of the online courses in terms of instructor-student communication and interaction, (b) their thoughts on the effectiveness of teacher-student communication in online courses, and (c) a comparison of face-to-face classes and online education applications in terms of communication and interaction between instructors and students (d) their suggestions for a sound and effective interaction with students in online classes.

The content analysis approach was used to analyse the qualitative data. Thematic approaches were mostly employed in data analysis. First, the information was organised. The overall sense of data was investigated after a thorough evaluation of the qualitative data. The codes were then created using in vivo and descriptive coding approaches (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Throughout the qualitative data analysis phase, the study used continual comparison processes. Constant comparison was employed as an inductive strategy to deduce general categories from specific samples of qualitative data by making comparisons between incidents and data categories (Creswell, 2014). Following that, sub-themes and categories were created by analysing and interpreting the detected codes in depth. Finally, the categories were organised into main themes, and appropriate tables and figures were prepared to describe the current study's qualitative research findings. To establish inter-rater reliability, all steps of data analysis were carried out separately by two researchers. The outcomes of each stage were compared at the conclusion, and an agreement was reached on the contentious issues. For instance, for the first and second central themes and codes addressing these themes, the researchers needed to repeat the content analysis procedures to reach a consensus on the themes and codes. The resulting themes were clearly defined and named. Participant statements supporting the themes are given in the form of direct quotations. In the preparation of the semi-structured questions, expert opinion, pilot study, direct quotations of the participants and participant confirmation were used to increase the validity and reliability of the qualitative data.

FINDINGS

Semi-structured interviews were performed with the participating instructors to answer the research questions. The qualitative findings of the study showed a grand total of codes about perceptions and evaluations of the instructors. The codes were divided into four major themes. The overall perceptions, obstacles and challenges, suggestions and needs were determined as the themes. The distribution of the main themes and codes is presented in Table 1.

1-Overall Perceptions

As displayed in Table 1, the first theme that emerged in the qualitative data was the overall perceptions of the participating instructors regarding the interaction in online classes. The majority of the instructors displayed negative perceptions regarding the interaction in online classes. According to some participants, the students avoided interacting with their instructors and peers for varying reasons. For example, P4 stated in her interview that:

"There is limited interaction in online classes. No matter how hard I try to include the students in classroom discussions and motivate them to be active participants in the lesson, I have not been able to achieve it." (Participant 4)

Table 1. Distribution of Codes according to The Themes

Themes	Codes	Frequency of Codes
Overall Perceptions towards Interaction	▪ Limited interaction,	▪ 44
	▪ Limited collaboration,	▪ 32
	▪ Too much reliance on the coursebook	▪ 24
	▪ Too much teacher talking time	▪ 24
	▪ Limited variety in activities,	▪ 22
	▪ Not authentic,	▪ 19
	▪ Too much time for monologues,	▪ 14
	▪ Hard to include learners	▪ 13
	▪ One way.	▪ 11
Obstacles/Challenges	▪ Muted Students	▪ 26
	▪ Invisible students,	▪ 20
	▪ Learners surrounded by distractors,	▪ 20
	▪ Difficulty in monitoring the learners,	▪ 18
	▪ The low motivation of learners,	▪ 17
	▪ No in-person interaction.	▪ 17
	▪ Level differences,	▪ 11
	▪ Technical obstacles.	▪ 8
Suggestions	▪ Participation Grade,	▪ 16
	▪ Tracking via course software,	▪ 10
	▪ Planning additional sessions for extracurricular activities.	▪ 8
Needs	▪ Training for instructors,	▪ 12
	▪ Varying the online lessons platforms.	▪ 10

Another aspect of the perceptions of the instructors was related to the collaboration between instructor-student and student-student. Many participants criticised the online teaching practices in that they found it challenging to create a collaborative learning environment in online classes. These participants highlighted that collaboration plays a critical role in achieving their objectives in the classes, and they added that in order for an interactive atmosphere in the lessons, the learners should interact with their instructors and peers; for instance, participant 11 expressed her perceptions in the following words:

"To create an interactive learning condition, the students need to collaborate with me and their friends; however, they insist on keeping silent or utter very limited words in the class; they perceive the online classes as a one-way instruction method. They sit in front of their computers, and they expect to listen to their teachers" (Participant 11)

Some other instructors stressed that there was too much reliance on the coursebook's Learning Management System (LMS) in the online lessons. This caused limited variety in the activities, which caused boredom among the students and negatively affected the interaction. On this issue, P9 expressed her perceptions and reservations in the following way:

"During the online classes, I share the presentation tool of the LMS in almost all of the lessons. We use the same LMS for out-of-class assignments. After a few weeks, it becomes a classroom routine and caused boredom among the students, which in turn affects the interaction among us" (Participant 9)

The teacher talking time was one of the most often highlighted concerns regarding the overall design of online courses. Participants nearly unanimously agreed that the lack of true and in-person engagement in online classrooms led to excessive teacher talking time. Some participants noted that as teacher talking time increases, lessons become monologues, negatively impacting interaction; yet, it is difficult for them to address this issue. Concerning this issue, P1 expressed his views in the following way:

"The lack of interaction causes me to speak more, and when it turns into a classroom routine, I find myself talking to a black screen and making long monologues. Lack of interaction is an endless circle, affecting the classes a lot. (Participant 1)

2-Obstacles and Challenges

As for the obstacles and challenges faced by the instructors during the online classes, the participants listed many influential factors like the students' low motivation, students' insistence on keeping mute during the lessons, technical issues, and the distractors surrounding the learners. The first outstanding aspect was related to the muted students in the classes. The instructors emphasised that students keep silent during the classes, and they give a reaction only when they are asked questions directly. According to some participants, to have an interactive foreign language lesson, everyone should be active and eager to participate in the class even when they are not asked directly. Regarding this challenging situation, P7 explained her opinion with the following statement:

"I cannot mention interaction when the students keep silent in my lessons. Although I warn them quite often, they insist on muting themselves. They only give reactions when I directly address questions to them. Some students do not react even when I address them directly. They are unaware of the importance of interaction and proper communication in learning a foreign language." (Participant 7)

An additional concurrent code was connected to the fact that pupils face technological challenges and that the environment around the learners might be distracting. Many of the participants reported that some students were accessing their online classes from locations such as libraries or homes and that these students had unstable connections. In addition, other people were in the place, which significantly distracted the students and made it far more difficult for them to concentrate. In her interview, P3 provided the following illustration of the problem:

"For some learners, it is not possible to participate in the online classes interactively even if they want to do so as they are not in an isolated environment during the classes. In some cases, the learners send me instant messages and inform me that they are in a library or a study room. These conditions pose an inappropriate environment for learning and participating in the classes interactively." (Participant 3)

3-Suggestions

In addition to general attitudes and barriers to engagement in online classrooms, the qualitative data analysis uncovered practical suggestions provided by the participating instructors. These were found in addition to the aforementioned topics. The participants were actively teaching in both traditional classrooms and online classes simultaneously, which gave them the chance to evaluate and contrast the two modes of instruction and provide some feedback. The first idea that was particularly noteworthy concerned the participation grade. Some participants emphasised that if the students were graded for their engagement in the classes, it would encourage them to participate more enthusiastically in the lessons. For example, P5 offered his ideas in the form of the following statement:

"The students do not engage in conversation with one another throughout the lessons; nevertheless, this does not have a direct impact on their marks. They ought to be informed, in my opinion, that the degree to which they participate in the interactive aspects of the online classes can have an effect on the marks they receive. When it comes to evaluating the students' work in online classrooms, the teachers should be allowed more freedom to make their own decisions." (Participant 5)

Another group of participants offered suggestions on using course software more effectively. The instructors stated that the management systems need to be improved to assist the instructors in monitoring the students' participation and interaction in online classes. Some instructors aid that if they could record the individual tracking of student talking and interaction in their classes, they would use those records for assessment and development of the hybrid education model. As for this aspect, for instance, P17 expressed her suggestions as follows:

"I cannot keep track of the student's participation in online classes. Some other capabilities need to be added to our online teaching platform. I believe that if I were able to keep the students talking time or active times in an online class, it would be beneficial for me and motivative for the students in that they would be aware that the teacher was keeping track of their interaction and participation." (Participant 17)

The final aspect of the suggestions offered by the participating students was planning additional sessions for extracurricular activities. Some participants highlighted that they could not allocate

adequate time for the interactive activities in their online classes. The same group of participants offered to plan some additional sessions for the motivated learners on a voluntary basis. These instructors stated that there were some willing and motivated students in their groups, and they would benefit from these extracurricular activities. For example, P8 expressed her suggestion in the following way in her answers to the interview questions:

"Although I have reservations regarding interaction in online classes in general, I believe there are some students who deserve more care. If I were able to plan additional sessions with those students, I would assist their overall language development via more interactive activities. But these sessions need to be conducted on a voluntary basis; otherwise, they would be the same as regular class hours." (Participant 8)

4-Needs

The last central theme detected in the qualitative data was related to the need for interaction issues in online classes. The participants mainly mentioned training and varying the online platforms for lessons. As for the need for training, some participants stated that the interaction in face-to-face classes was quite different from the interaction in online lessons. Many participants agreed that having in-service training particularly developed for maintaining interaction in online classes would benefit them. For example, P16 expressed his needs with the following statement:

"I think we need training for pursuing good interaction in online classes as the conditions are quite different. As a teacher, I can easily vary how I teach in real classroom settings. What is more, I can monitor the learners and interfere when I notice some inactive students; however, in online classes, I feel that I lose control of the class. Training would be effective in developing more dynamic and applicable methodologies." (Participant 16)

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study aimed to explore the perceptions of EFL instructors regarding the interaction between instructors and students in online classes. Like many other educational institutions, the school of foreign languages, which constitutes the research site for this study, the students are offered online courses for learning English. The instructors receive training at technical levels like how to plan and implement online classes, how to assign tasks and keep the portfolios of learners; however, the pedagogical aspects of the training needs seem neglected. When the potential of online courses being implemented in the upcoming years is considered, the perceptions of the practitioners, the challenges they face, and their suggestions need to be taken into consideration; therefore, this study tried to investigate EFL instructors' evaluations of the online courses from an insider perspective.

According to the overall findings of the qualitative data analysis, it was revealed that the instructors had overall negative perceptions of the online teaching practices; these findings of the current study presents parallel findings with [Al-Fudail & Mellar \(2008\)](#). As for the first research question, regarding the perceptions of EFL instructors towards student-instructor interaction in online lessons, the findings of the present study addressed that the participants perceive the teacher-student interaction in online course teaching as one of the problematic aspects of their teaching in a hybrid education setting ([Quezada, Talbot & Quezada-Parker, 2020](#)). In addition, the instructors believe that distance education discourages students from participating in social activities and places restrictions on the student. [Dickey \(2004\)](#) highlighted isolation and alienation in a web-based distance learning environment and offered web-logs as a way to mitigate these feelings. As the participants of this study are actively teaching in a hybrid model and they have both face-to-face classes and online classes, they are expected to have insights into the advantages and disadvantages of each teaching method. Unlike the real classroom setting, the interaction between instructors and students is limited in online teaching ([Toprakçı, Hepsöğütü & Toprakçı 2021](#)). The practitioners lack the opportunities that they have in a traditional classroom environment. The instructors made connections between the interaction issues and the problems of high teacher talking time and student boredom in online classes.

According to the instructors, the interaction problems caused them to have classes in a monologue format which in turn affects the general dynamics of the EFL lessons.

Concerning the issues regarding interaction, the instructors have indicated that there is not enough opportunity for interaction in online classes. According to [Shackelford and Maxwell \(2012\)](#), the interactions between learners are provided with instructor modelling, support and encouragement, facilitating discussions, multiple communication modes, and required participation. This was in reference to the lack of interaction that occurs in online teaching environments. [Andersen \(2013\)](#) revealed that there was a high positive association between both dimensions of learner-instructor interaction and learner involvement with overall course satisfaction. This finding pertains to the same problem that was discussed earlier. Additionally, [Xiao \(2017\)](#) stressed the significance of the importance of course materials or content to encourage engagement. The problems in interaction between instructors and students yield motivational problems for both instructors and students. In this respect, the current study has parallel findings with [Sahu \(2020\)](#), who also concludes that the lack of authentic interaction among the agents in a class leads to motivational problems for both parties.

The first research question also tried to reveal the perceptions of the instructors regarding the interaction among learners. Similarly, the analyses revealed negative perceptions towards the interaction among learners from the instructors' perspectives. As in the interaction between instructors and students, the participants stated that there was limited interaction among the learners in online classes. Regarding this aspect, the present research had similar findings to [Song et al. \(2015\)](#), who also found that the amount of interaction among peers decreases in online classes, and it has adverse effects on the language development of the learners.

The second research question was concerned with opportunities and challenges perceived by the EFL instructors in terms of student-student and student-teacher interaction in the online education environment. The findings revealed that the instructors faced various difficulties and challenges in online courses, such as technical issues, mute and invisible students, motivational problems, and difficulty in monitoring the learners. Regarding the issues the instructors face in online classes, the present study revealed similar findings to [Jerković and others \(2022\)](#) and [Harsch and others \(2021\)](#).

Finally, the study offered valuable suggestions for the improvement of online teaching models depending on the recommendations of the participating instructors. As offered by the participants, grading the students' participation, utilising more capable online teaching platforms and providing training for instructors might have facilitating effects on online teaching models.

Suggestions and Limitations

Online teaching was already on the agenda of many universities; however, the pandemic conditions accelerated the process, and educational institutions have begun to offer online alternatives to their students. It seems that even after the end of restrictions caused by the pandemic, the institutions will continue to implement online or hybrid teaching models; however, as this study showed, online alternatives will not replace in-class instruction for language teachers as the instructors perceive that they lack a considerable amount of interaction that they have in the real classroom setting. In order to increase interaction in online classes, the correspondence section in the learning management panel should be used actively with in-class questions and answers as offered by Ince, Kabul & Diler (2020).

As for the limitations of the present study, the sample size could be larger. To get more in-depth information about the extent of the interaction phenomenon, the researchers could try to reach more participants and include classroom observations in their studies.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Al-Fudail, M., & Mellor, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103–1110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004>
- Andersen, J. C. (2013). *Learner satisfaction in online learning: An analysis of the perceived impact of learner-social media and learner-instructor interaction* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

- Angelo, T. A. (1993). A" Teacher's dozen. *AAHE Bulletin*, 45(8), 3-7.
- Bakker, A., & Wagner, D. (2020). Pandemic: lessons for today and tomorrow? *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09946-3>
- Bayrak, M., Aydemir, M. & Karaman, S. (2017). An Investigation of the Learning Styles and the Satisfaction Levels of the Distance Education Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46 (1), 231-263. DOI: 10.14812/cuefd.310022
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Cengiz, Ö., & Çakır, H. (2016). Developing pedagogical practices in Turkish classrooms. *Creative Education*, 7(03), 506.
- Comas-Quinn, A., de Los Arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Compton, L. K. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99. <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Curtis, D. D., & Lawson, M. J. (2019). EXPLORING COLLABORATIVE ONLINE LEARNING. *Online Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v5i1.1885>
- Dagarin, M. (2004). Classroom Interaction and Communication Strategies in Learning English as a Foreign Language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 1(1-2), 127-139. <https://doi.org/10.4312/elope.1.1-2.127-139>
- Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/0268051042000280138>
- Gentles, S., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2373>
- Grgurović, M. (2013). An application of the Diffusion of Innovations theory to the investigation of blended language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.789031>
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/17501220802655425>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137. <https://doi.org/10.1017/s095834401200002x>
- Harsch, C., Müller-Karabil, A., & Buchminskaia, E. (2021). Addressing the challenges of interaction in online language courses. *System*, 103, 102673. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102673>
- Huth, T. (2011). Conversation Analysis and Language Classroom Discourse. *Language and Linguistics Compass*, 5(5), 297-309. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2011.00277.x>
- İnce, E. Y., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). The opinions of academicians on distance education during the COVID-19 pandemic. Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: *International perspectives*, 107.
- Jerković, J., Komaromi, B., & Rakić, D. (2022). The Effects Of Online English Classes On Students' Motivation To Learn the English Language. *Folia Linguistica et Litteraria*, XIII(39), 335-352. <https://doi.org/10.31902/fli.39.2022.17>
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 59-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Kocayigit, A. & Uşun, S. (2020). MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI (BURDUR İLİ ÖRNEĞİ). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 285-299. DOI: 10.33692/avrasyad.662503

- Koç, E. (2020). An Evaluation of Distance Learning in Higher Education through the Eyes of Course Instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 25-39. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/52842/673438>
- Kruk, M. (2012). Using Internet Resources in Teaching English Subsystems: An Autonomous Approach. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6). <https://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1088-1097>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lei, X. (2009). Communicative Teacher Talk in the English Classroom. *English Language Teaching*, 2(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p75>
- Li, D. (2022). The Shift to Online Classes during the Covid-19 pandemic: Benefits, Challenges, and Required Improvements from the Students' Perspective. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(1), pp1-18. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.1.2106>
- Lin, C. H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*, 113, 75–85. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.014>
- Lomicka, L. (2020). Creating and sustaining virtual language communities. *Foreign Language Annals*, 53(2), 306–313. <https://doi.org/10.1111/flan.12456>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd.
- Oducado, R. M., Rabacal, J., Moralista, R., & Tamdang, K. (2021). Perceived Stress Due to COVID-19 Pandemic Among Employed Professional Teachers. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3743860>
- Pandey, S. K. (2021). Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to Improve Practice. *Technolearn An International Journal of Educational Technology*, 11(1). <https://doi.org/10.30954/2231-4105.01.2021.1>
- Paudel, P. (2020). Online Education: Benefits, Challenges and Strategies During and After COVID-19 in Higher Education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70–85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472–483. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>
- Riffell, S., & Sibley, D. (2005). Using web-based instruction to improve large undergraduate biology courses: An evaluation of a hybrid course format. *Computers & Education*, 44(3), 217–235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.01.005>
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press, New York, NY
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Shackelford, J. L., & Maxwell, M. (2012). Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 228. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1339>
- Sinclair, John McHardy, and David Brazil. *Teacher talk*. Oxford University Press, 1982.
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2015). Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.037>
- Toprakçı, M.S., Hepsöğütü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 1(2), 41-61. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.4>
- Walker, J. (2007). Service climate in New Zealand English language centres. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 315–338. <https://doi.org/10.1108/09578230710747839>
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.
- Warschauer, M. (1998). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Routledge.
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123–135. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1298982>
- York, C. S., & Richardson, J. C. (2012). Interpersonal Interaction in Online Learning: Experienced Online Instructors' Perceptions of Influencing Factors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 83-98. <https://doi.org/10.24059/olj.v16i4.229>

Online Derslerde Öğitmen-Öğrenci Etkileşiminin Değerlendirilmesi: Öğretim Görevlilerinin Bakış Açısı

Dr. Mehmet Saraç

Bursa Uludağ Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0002-6639-9726

e-mail: mehmetсарac@uludag.edu.tr

Dr. Mehmet Doğan

Bursa Uludağ Üniversitesi- Türkiye

ORCID: 0000-0001-5744-8744

e-mail: dmehmet@uludag.edu.tr

Özet

Covid-19 salgını nedeniyle, neredeyse dünya çapında okullar ve üniversiteler kapatıldığından öğrenme süreci yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye geçmek zorunda kalmıştır. Pandemi kısıtlamalarından sonra birçok eğitim kurumunun yüz yüze derslere alternatif olarak online ders vermeye devam ettiği ya da öğrencilerin hem yüz yüze hem de online derslerinin olduğu hibrit programları uygulamaya başladığı görülmektedir. Yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye geçişle birlikte öğrenme süreci farklı açılardan ve farklı düzeylerde etkilenmiştir ve öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin beklenen seviyelerde sürdürülmesi daha zor hale gelmiştir. öğrenciler çevrimiçi öğrenme sürecinde pek çok farklı nedenden dolayı etkileşimden kaçınma eğilimi sergilemektedirler ya da öğretim elemanlarının öğrencileriyle sağlıklı bir etkileşim kurmasının önünde bazı engeller bulunmaktadır. Bu betimsel çalışma, İngilizce öğretim görevlilerinin deneyimlerini ve algılarını keşfederek, çevrimiçi sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini, uygulayıcıların karşılaştığı zorlukları ve eğitim planlamacıları, politika yapıcılar ve diğer ilgili paydaşlar için önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan 17 öğretim görevlisidir. Nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi prosedürleri takip edilerek analiz edilmiştir. Bulgular, çevrimiçi sınıflardaki etkileşim sorunlarına ilişkin boyutları ortaya çıkarmıştır; öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan dolayı çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin olumsuz algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel veriler ışığında bu araştırma, karar vericiler ve uygulayıcılar için; öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin puanlamalara dahil edilmesi ve öğretim görevlilerine çevrimiçi derslerde etkileşim kurma alanında hizmet-içi eğitimler planlanması gibi değerli öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşim, Çevrimiçi sınıflar, Yabancı dil olarak İngilizce, İngilizce öğretim görevlileri



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss.99-112

Araştırma Makalesi

110

Gönderim: : 2022-05-28
Kabul: 2022-07-28

Önerilen Atıf

Saraç, M. ve Doğan, M. (2022). Online derslerde öğretmen-öğrenci etkileşiminin değerlendirilmesi: öğretim görevlilerinin bakış açısı, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 99-112. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1122570>

Genişletilmiş Özet

Problem: Bir dili öğrenmenin temel amacı, o dilde sözlü veya yazılı olarak etkili bir şekilde iletişim kurabilmektir. Bu amaca ulaşmak için sınıftaki etkileşim önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel olarak iletişim, iki veya daha fazla kişi arasındaki düşüncelerin, duyguların veya fikirlerin işbirliğine dayalı olarak paylaşılmasıdır ve her iki tarafın da diğerini etkilemesiyle sonuçlanır (Rivers, 1987). Ayrıca, iletişimsel yeterlilik teorileri etkileşimin önemine vurgu yapmaktadırlar, bunun nedeni, insanların iletişim için çeşitli ortamlarda dili kullanmasıdır (Brown, 2000). Öte yandan, çevrimiçi sınıflardaki etkileşimin doğası, gerçek bir sınıf ortamındaki etkileşimden temel olarak farklıdır (York ve Richardson, 2012). Çevrimiçi öğretim ortamlarının en göze çarpan dezavantajlarından birisi öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşim eksikliğidir, (Koç, 2020). Kocayiğit ve Uşun (2020), çevrimiçi sınıflarda iletişim ve etkileşimin kritik rolüyle ilgili olarak, çevrimiçi bir sınıftaki araçlar arasındaki etkileşimin en önemli unsurlardan birini oluşturduğunu belirtmektedir. Keskin ve Kaya (2020) Türkiye’de yaptıkları çalışmada çevrimiçi derslerde öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kolay iletişim ve etkileşim kuramadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, bu öğretme ve öğrenme ortamları planlanırken çevrimiçi veya karma programlarda ders saatlerinin niceliğinin yanı sıra oturumların niteliğinin ve uygulayıcıların bakış açılarının da dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir, (Can, 2020). Çevrimiçi öğretim koşullarının yarattığı koşullar, yalnızca öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimi etkilemekle kalmamaktadır, bu durum aynı zamanda öğrenenler arasındaki etkileşimi ve öğrencilerin çevrimiçi derslerden memnuniyetlerini de olumsuz olarak etkilemektedir (Bayrak, 2021). Sanal bir sınıfta etkileşim oranını yüksek tutmak, yüz yüze bir sınıftan daha karmaşık olabilir (Bakker & Wagner, 2020). Bu nedenle, çevrimiçi eğitim ortamlarında öğretim elemanlarının öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimine ilişkin algılarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, bu araştırma, çevrimiçi sınıflarda öğretim görevlisi-öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak İngilizce öğretim görevlilerinin algılarını, uygulayıcıların karşılaştığı zorlukları ve kurs tasarımcıları, politika yapıcılar ve diğer ilgili paydaşlar için önerilerini araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Mevcut çalışma, araştırma sorularını öğretim görevlilerinin perspektifinden yanıtlamak amacıyla, nitel bir araştırma yaklaşımını benimsemiştir. Gentler (2015), insanların çeşitli durumları yorumladığı ve anlam yüklediği çeşitli yolların daha kapsamlı bir açıklamasını elde etmek amacıyla bu yöntemin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırma, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda gerçekleştirilmiştir. Pandeminin getirdiği kısıtlamaların ardından okul, hibrit bir öğretim modeli kullanarak yabancı dillerde eğitim vermeye devam etmektedir. Kurumdaki öğretim görevlileri aynı öğrenci grupları ile yüz yüze ve online dersler vermektedirler. Katılımcı öğretim elemanları seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme ve amaçlı örnekleme stratejileri benimsenmiştir. Bu nitel araştırmanın amacı doğrultusunda, hibrit bir yabancı dil öğretimi programı uygulanmakta olan okulda çalışan toplam 17 İngilizce öğretim görevlisi katılımcı olarak yer almışlardır. Eğitimcilerin her biri kendi mesleğinde on yıldan fazla deneyime sahiptir ve buna ek olarak, iki yılı aşkın bir süredir aktif olarak öğrencilere çevrimiçi dersler vermektedirler. Yarı yapılandırılmış görüşme, demografik sorulara ek olarak temelde dört açık uçlu soru içermektedir. (a) çevrimiçi derslerin öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşimi açısından genel bir değerlendirmesi, (b) çevrimiçi derslerde öğretmen-öğrenci iletişiminin etkililiğine ilişkin düşünceler, (c) öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim açısından yüz yüze ve çevrimiçi eğitim ortamlarının karşılaştırması, (d) çevrimiçi derslerde öğrencilerle sağlıklı ve etkili bir etkileşim için önerilerini kapsamaktadır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Veri analizinde daha çok tematik yaklaşımlar kullanılmıştır. Nitel verilerin kapsamlı bir değerlendirmesinin ardından kodlar in vivo ve betimsel kodlama yaklaşımları kullanılarak oluşturulmuştur (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Nitel veri analizi aşaması boyunca, çalışma sürekli karşılaştırma süreçleri yöntemi benimsenmiştir. Creswell, (2012) tarafından da önerildiği gibi bu yöntem, olaylar ve veri kategorileri arasında karşılaştırmalar yaparak, nitel verilerin belirli örneklerinden genel kategoriler çıkarmak için endüktif bir strateji olarak kullanılmaktadır.

Bulgular: Araştırmanın nitel bulguları, öğretim görevlilerinin genel algıları ve konunun detaylarına ilişkin değerlendirmelerine dair çok sayıda kod ortaya çıkarmıştır. Kodlar dört ana temaya ayrılmıştır. Genel algılar, engeller ve zorluklar, öneriler ve ihtiyaçlar temalar olarak belirlenmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorluklardan dolayı çevrimiçi derslerde etkileşime ilişkin olumsuz algılar

sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimdeki sorunlar, hem öğreticiler hem de öğrenciler için motivasyon sorunlarına yol açmaktadır. Çevrimiçi derslerde sınıftaki taraflar arasında otantik etkileşim eksikliği, her iki taraf için de öğrenme ve etkileşimli aktivitelere etkin katılımı sorunlarına yol açmaktadır. Bu durum, yalnızca öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bulgular, öğretmenlerin çevrimiçi derslerde; teknik sorunlar, sessiz ve görünmez öğrenciler, motivasyon sorunları ve öğrenenleri izlemeye zorluk gibi çeşitli engel ve zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından çevrimiçi derslerdeki etkileşimi önemli oranda etkileyen bir diğer önemli unsur ise öğrencilerin iletişim ve etkileşimden kaçınmaları sonucunda derslerde ağırlıklı olarak tek yönlü bir iletişimin meydana gelmesi ve bu durumda derslerde öğretim elemanlarının öğrencileri ders içi etkinliklere dahil etmelerinde sorunlara yol açması olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinden birçoğu, çevrimiçi dersler esnasında önemli sayıda öğrencinin ya kütüphanede ya da yurt çalışma odalarında olduklarını ve bu sebeple etraflarında dikkat ve katılımlarını olumsuz etkileme potansiyeli yüksek olan çok sayıda dikkat dağınık unsurun varlığına dikkat çekmişlerdir.

Bir diğer önemli bulgu ise, çevrimiçi derslerde belirli bir ders kitabının dijital platformunun sunum amacı ile kullanılmasının zamanla kitaba odaklı bir yaklaşım benimsenmesine yol açtığı ve ilerleyen oturumlarda ders içi etkinliklerin rutin hale geldiği, etkinliklerin çeşitlendirilmesinde sorunlar yaşandığı ve bunlara bağlı olarak da öğrenci-öğreten etkileşim ve iletişiminin olumsuz etkilendiği sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Son olarak katılımcılar, öğrenciler ve zaman zaman da kendilerinden kaynaklanan teknik sorunlar ve bağlantıda yaşanan sorunlar nedeniyle sınıf içi etkileşimin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Özellikle yabancı dil derslerinde çok sık tercih edilen küçük tartışma grupları etkinlikleri sırasında bazı öğrencilerin yaşadıkları teknik sorunların gerek öğretene-öğrenci ve gerekse öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimi üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer bir şekilde, yabancı dil derslerinde hemen hemen her ders içinde yer alan dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin yaşadıkları bağlantı sorunları ve odaklanma sorunlarının anlamayı zorlaştırdığı ve bu dinleme etkinliklerinin devamında yapılan etkileşimli konuşma ve tartışma türü etkinliklerde sınıf içi etkileşimin dolaylı olarak olumsuz yönde etkilendiği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Çalışma, katılımcı öğretim elemanları tarafından getirilen öneriler ve ilgili alanyazında yer alan çalışmalar çerçevesinde çevrimiçi öğretim modellerinin geliştirilmesine yönelik değerli önermeler sunmaktadır. Karar vericiler ve uygulayıcılar için getirilen temel önerilerden bazıları; öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin derse aktif katılım durumlarının da dikkate alınması, çevrimiçi derslerde kullanılan dijital platformların öğrencilerin katılım ve etkileşim düzeylerini izlemeyi sağlayacak araçlarla desteklenmesi ve İngilizce öğretim görevlileri için çevrimiçi derslerde etkileşim ve iletişimi merkeze alan hizmet içi eğitim programları olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak, çevrimiçi öğretim seçenekleri pandemi öncesi dönemde de halihazırda birçok üniversitenin gündeminde yer almaktaydı; ancak pandemi koşulları bu dijitalleşme sürecini bir zorunluluk haline getirerek hızlandırdı ve eğitim kurumları öğrencilerine çevrimiçi alternatifler sunmaya başladılar. Görünen o ki, pandeminin neden olduğu kısıtlamalar sona erdikten sonra da kurumlar çevrimiçi veya hibrit öğretim modellerini uygulamaya devam edecekler; ancak, bu çalışmanın da gösterdiği gibi, öğretmenler gerçek sınıf ortamında sahip oldukları önemli miktarda etkileşimden yoksun olduklarını algıladıklarından, çevrimiçi alternatifler planlanırken, yabancı dil sınıflarında çok kritik bir role sahip olan etkileşimin istendik düzeylerde gerçekleşmesini sağlamak adına bir takım tedbirlerin alınması ve programların geliştirilmesi için ilgili tarafların önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir.

An Analysis on the Children's Book Series of Ministry of National Education Culture Publications; Literary Genres, Themes, Root Values, Types of Conflict of Narrative Books

Assist. Prof. Dr. Burak Delican
Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3187-0001
burak.delican@gop.edu.tr

Abstract

In this research, it is aimed to examine the narrative texts in the Children's Books Series in the MEB Culture Publications mobile application. In this direction, the books were evaluated with the document-material analysis technique in accordance with the structure of the qualitative research. In the study process, the story books in the Ministry of National Education Culture Publications Children's Book Series were determined as research material. During the research process, 35 books were examined using the Story Book Review List (HIL), which was created as a data collection tool. In line with the data collection tool, the books were classified in terms of genre, and conflict types. In addition, the books discussed in the research process were evaluated in terms of themes and root values in the Turkish Curriculum. According to the results of the research, it was determined that the books mostly included stories and comics in terms of genres; It has been determined that fables, tales, legends, novels, plays, cartoons and humorous anecdotes are rarely included. In terms of the themes in the Turkish Lesson Curriculum, it is stated that the narrative texts about the themes of Virtues, National Struggle and Atatürk and our National Culture are more intense; It has been determined that the books on the themes of Nature and Universe, Rights and Freedoms, Communication, Reading Culture, Health and Sports and Science and Technology are quite limited. In terms of root values, the books focus on the values of patriotism, benevolence and patience; It was determined that the values of honesty, love, justice, friendship and self-control were given less place. In terms of conflict types, in narrative texts, there is often conflict between characters and the character's own internal conflict; It has been determined that conflict with nature and conflict with society are less common.

Keywords: Ministry of National Education cultural publications, Children's book series, Genre, Theme, Conflict, Value



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 113-130

Research Article

Received: 2022-06-28

Accepted: 2022-07-27

Suggested Citation

Delican, B. (2022). An analysis on the children's book series of ministry of national education culture publications; literary genres, themes, root values, types of conflict of narrative books, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 113-130. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1136958>

Extended Abstract

Problem: Children's books can affect children's literacy skills in various ways in terms of their qualities. This situation has attracted the attention of many researchers, and many children's books have turned into materials that researchers frequently examine in terms of their formal and content features (Bulut & Kuşdemir, 2013; Demircan, 2006; Gönen, Uygun, Erdoğan & Katrancı, 2012; Körükçü, 2012; Veziroğlu & Gönen, 2012). In these studies, it is seen that various methods and techniques are used in determining and evaluating children's books to be examined. For research purposes, it is seen that researchers deal with an author's children's book series, only one children's book, children's books that meet a certain criterion criterion (date range, with special needs heroes, age or class level, etc.), children's book series of publishing houses, selections created by various institutions or organizations (Ministry of National Education, Ministry of Culture, etc.), and catalog scans (Baş & Biros, 2019; Dyches, Prater & Cramer, 2001; Fitri & Waluyo, 2020; Güzelyurt & Özkan, 2018; Kırkgöz & Diken, 2019; Knafle, Wescott & Pascarella, 1988; Melanlıoğlu, 2020; Mert, Albayrak & Serin, 2013; Nath & Grote-Garcia, 2017; Özbaşı, 2020; Öztürk & Kayadibi, 2021; Seibert & Drolet, 1993; Tekin & Büyükkiz, 2019; Turhan, Baş & Karaca Turhan, 2020). In these studies, it can be said that children's books are handled and evaluated in terms of certain criteria. In the research, children's books were examined in terms of their formal and external structure features, covers, binding methods, paper properties, sewing features, cover designs, writing styles and sizes. Children's books were evaluated in terms of picture-text relations, text structures, text types, educational values, conflict and problem-solving types, vocabulary, and readability as content and text features.

In this research, it is aimed to examine the Children's Book Series in the MEB Culture Publications mobile application. The reason why the Children's Book Series in the MEB Culture Publications mobile application was determined as the research material is that the application can be accessed via smartphones and tablets. According to Turkish Statistical Institute [TUIK] (2021), the rate of use of devices such as smartphones and tablets by children in Turkey is approximately 98% between the ages of 6 and 15. This indicates that children can access the books in the Ministry of Education Culture Publications Children's Book Series whenever they want to access them. According to Google Play data, the number of downloads of the MEB Cultural Publications application is over 10 thousand (Google Play, 2021). In this direction, it can be said that the books in the Children's Book Series in the MEB Culture Publications mobile application are easily accessible and frequently used books. In addition, narrative, informative and poetic texts have different textual characteristics from each other. For this reason, during the research process, it was aimed to classify the books in the structure of narrative text, which are more common in the MEB Culture Publications Children's Book Series, in terms of literary genre, theme, conflict type and root values.

Method: In this research, the Children's Book Series in the mobile application named MEB Kültür Yayınları, which is published by MEB Culture Publications and open to free access on Google Play/AppStore application providers, has been examined. 35 books, which were considered as research material, were examined in terms of genre, theme, conflict type and educational value with the document-material analysis technique in accordance with the structure of the qualitative research; The obtained results are presented in tables by making frequency and percentage calculations.

Findings: It has been determined that the books in the narrative text structure in the MEB Children's Book Series are mostly related to the theme of Virtues, our National Culture, the National Struggle and Atatürk and the Individual and Society. Books on the themes of Emotions, Personal Development and Child's World are limited; It has been concluded that the books on the themes of Nature and Universe, Rights and Freedoms, Communication, Reading Culture, Health and Sports and Science and Technology are quite limited.

The results of the research show that the books in the narrative text structure in the Ministry of National Education Culture Publications Children's Books series consist of works in the genre of comics and stories, in terms of literary genres. A very limited number of fairy tale and legend works; It has been determined that works in the genre of fables, novels, plays, cartoons and humorous anecdotes are not included at all.

When the narrative texts in the Ministry of National Education Culture Publications Children's Book Series are examined in terms of the root values in the Turkish Language Curriculum, it is found that there is an intense relationship with the values of patriotism, benevolence, patience, love and responsibility; It has been determined that there are fewer books related to the values of honesty, friendship, self-control.

According to the results of the research, it has been determined that the narrative texts in the MEB Culture Publications Children's Book Series focus on the conflict between the characters and the inner conflict of the character. It has been determined that the conflict between nature and character and the type of conflict between society and character are limited.

Suggestions: It has been determined that the books in the narrative text structure in the MEB Children's Book Series are mostly related to the theme of Virtues, our National Culture, the National Struggle and Atatürk and the Individual and Society. As in the results of similar studies, it is observed that books on the theme of Individual and Society are also heavily included in the MEB Children's Book Series in terms of themes and subject headings under the themes. On the other hand, the fact that the books about Virtues, Our National Culture and the National Struggle and Atatürk are widely included in the narrative text structure of the MEB Children's Book Series differs from the results of other studies. This difference may be due to the fact that only narrative text structures were handled in the analysis process. Themes, with the titles they contain, can affect the knowledge and the quality of the knowledge that children will acquire in the reading process. For this reason, including common content in the series of children's books to be created for children, as well as the topics of Nature and Universe, Rights and Freedoms, Communication, Reading Culture, Health and Sports and Science and Technology, can create a richer reading environment for the reader.

It is a negative situation that the literary genres of the books in the narrative text structure in the Ministry of Education Culture Publications Children's Book Series are limited. Increasing the diversity of the literary genres of the books in the narrative text structure of the Ministry of National Education Culture Publications Children's Book Series can create a positive environment for the development of the comprehension skills of the readers, the enrichment of their imaginations and the development of the reading culture.

Although there are common values between the values in the narrative texts in the Ministry of National Education Culture Publications Children's Book Series and the results of other studies, it is difficult to say that there is an overlap. This research is based on the root values included in the Turkish Language Curriculum. On the other hand, in the research of [Baş & Biros \(2019\)](#), Schwartz was based on the List of Values, and in the research of [Öksüz, Keskin & Çetinkaya \(2018\)](#), the values included in the Life Studies Curriculum. In this respect, it can be said that there is not a balanced distribution in terms of value in the Ministry of National Education Culture Publications' Children's Book Series, as in other children's book selections. When children's books are considered as one of the educational materials used in the value education process, benefiting from the results of this research in determining the story books in the Ministry of National Education Culture Publications Children's Book Series can help for a balanced distribution of values.

The diversity of conflict types can be effective in improving the problem-solving skills of the individual. [Öğülmüş \(2006\)](#) has good will in reaching conflict resolution; believing that problems have more than one solution; a win does not necessarily mean the other side loses; approaching problems from different perspectives and being an active listener to learn from others' perspectives; Avoiding the use of force, focusing on problems rather than situations; He states that the behaviors to consider emotions can be effective. In this direction, the diversity of conflict types in children's books can be created opportunities to develop children's problem-solving skills in conflict processes. For this reason, adding books that include examples of the conflict between nature and character and the conflict between society and character in the narrative text-structured books in the Ministry of National Education's Culture Publications Children's Book Series can create an environment for children to develop their problem-solving skills.

MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisi Üzerine Bir İnceleme; Hikâye Edici Kitapların Türleri, Temaları, Kök Değerleri ve Çatışma Türleri

Dr. Öğr. Üyesi Burak Delican

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0003-3187-0001

burak.delican@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışmada MEB Kültür Yayınları mobil uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitapların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kitaplar nitel araştırmanın yapısına uygun olarak doküman-materyal incelemesi tekniği ile değerlendirilmiştir. Çalışma sürecinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici kitaplar araştırma materyali olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde 35 kitap veri toplama aracı olarak oluşturan Hikâye Edici Kitap İnceleme Listesi (HİL) kullanılarak incelenmiştir. Veri toplama aracı doğrultusunda kitaplar Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan tür, tema ve kök değerler açısından ve ayrıca çatışma türleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kitaplarda tür açısından yoğun olarak hikâye ve çizgi roman türündeki eserlere yer verildiği; fabl, masal, efsane, roman, tiyatro, karikatür ve mizahi fıkra türündeki eserlere nadiren yer verildiği belirlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalar açısından ise Erdemler, Millî Mücadele, Atatürk ve Millî Kültürümüz ve Vatandaşlık temalarıyla ilgili hikâye edici metinlerin daha yoğun olduğu; Doğa ve Evren, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Okuma Kültürü, Sağlık ve Spor ve Bilim ve Teknoloji temalarıyla ilgili kitapların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Kök değerler açısından kitapların vatanseverlik, yardımseverlik ve sabır değerleri üzerine yoğunlaştığı; dürüstlük, sevgi, adalet, dostluk ve özdenetim değerlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Çatışma türleri açısından ise hikâye edici metinlerde sıklıkla karakterler arasında çatışma ve karakterin kendi iç çatışmasının yer aldığı; tabiat ile çatışma ve toplum ile çatışma türünün daha az bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: MEB kültür yayınları, Çocuk kitapları dizisi, Tür, Tema, Değer, Çatışma



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 113-130

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-06-28
Kabul: 2022-07-27

Önerilen Atıf

Delican, B. (2022). MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizisi üzerine bir inceleme; hikâye edici kitapların türleri, temaları, kök değerleri ve çatışma türleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 113-130. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1136958>

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı ürünleri bireyin başta dil ve okuryazarlık becerileri olmak üzere bilişsel, sosyal, psikolojik vb. alanlarda gelişimini desteklemek için çeşitli fırsatlar oluşturabilecek olanaklara sahiptir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin ele aldığı konular, bu konuları ele alış biçimleri ve çocuğun dünyasına görecelik kavramı başta çocuk kitapları olmak üzere çocuk edebiyatı ürünlerinin dil ve okuryazarlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmasını sağlamaktadır.

Çocuk kitapları bebeklikten itibaren bireyin dünyasında var olan ve aileler, öğretmenler ve çocuklar tarafından sıklıkla kullanılan materyallerdendir. Okuma yazmanın öğrenilmesine kadar geçen süreçte resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilen dinleme, izleme, anlama çalışmaları; görsel okuma deneyimleri sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve alıcı ve ifade edici dil becerileri başta olmak üzere erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi sürecinde önemli bir katkıya sahiptir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Bayraktar, 2018; Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Efe ve Temel, 2018; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Justice ve Ezell, 2000; Riley, 2006; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken çocukluk döneminden itibaren çocuk kitapları ile anlamlı bir etkileşim içinde sağlanan bu katkı çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde daha az güçlüklerle mücadele etmelerini sağlayabilir. Bu nedenle çocuk kitaplarının doğumdan itibaren bireyin okuryazarlık gelişimi sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Uluslararası Okuryazarlık Derneği (2019) ise ailelere çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için sunduğu öneriler arasında etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin en önemli destek olarak tanımlamaktadır.

Çocuk kitaplarının bireyin okuma yazma becerilerini geliştirme açısından sunduğu olanaklarla okuryazarlık gelişimini etkilemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma yazma sürecinin birinci sınıfın sonuna dek tamamlanması ve üçüncü sınıf düzeyinde de akıcı okumaya tam anlamıyla ulaşılmış olması beklenmektedir. Daha sonraki yıllarda ise dil becerileri olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin potansiyelinin en üstüne ulaştırılması hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Çocuk kitapları bireyin dil becerilerini etkilemeyle birlikte okuma kültürünün oluşmasında da önemli bir faktör olarak bulunmaktadır. Erken çocukluktan yetişkinliğe dek hayatın her alanına çeşitli şekillerde etki eden çocuk kitapları bireyin okumaya ilişkin tutumuna ve okuma kültürünü oluşturmaya da etki etmektedir (Aytaş, 2003; Karakuş, 2014; Öztürk, 2020; Temizyürek, 2003). Bu haliyle çocuk kitaplarının dil becerilerine olan etkisinin yanında okuma kültürünü oluşturmaya açısından da ele almak gerekmektedir.

Çocuk kitapları barındırdıkları nitelik açısından çocukların okuryazarlık becerilerine çeşitli şekillerde etki edebilmektedir. Bu durum pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş, haliyle pek çok çocuk kitabı da araştırmacıların biçimsel ve içeriksel özellikleri açısından sıklıkla incelediği materyaller haline dönüşmüştür (Bulut ve Kuşdemir, 2013; Danowski ve Robinson, 2012; Demircan, 2006; Filipović, 2018; Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012; Körükçü, 2012; Silalahi, Juliana, Citradi ve Cecilia, 2021; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Bu araştırmalarda incelenecek çocuk kitaplarının belirlenmesinde ve değerlendirme biçimlerinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirilecek çocuk kitaplarının belirlenmesinde araştırma amaçları doğrultusunda bir yazarın çocuk kitapları serisi, sadece bir çocuk kitabı, belirli bir ölçütü sağlayan (tarih aralığı, özel gereksinimli kahramanları olan, yaş ya da sınıf düzeyi vb.) çocuk kitapları, yayınevlerinin çocuk kitapları serileri, çeşitli kurum ya da kuruluşlar (MEB, Kültür Bakanlığı vb.) tarafından oluşturulmuş seçkiler ve katalog taramalarının ele alındığı görülmektedir (Baş ve Biros, 2019; Dyches, Prater ve Cramer, 2001; Fitri ve Waluyo, 2020; Güzelyurt ve Özkan, 2018; Kırkgöz ve Diken, 2019; Knafle, Wescott ve Pascarella, 1988; Melanlıoğlu, 2020; Mert, Albayrak ve Serin, 2013; Nath ve Grote-Garcia, 2017; Özbaşı, 2020; Öztürk ve Kayadibi, 2021; Seibert ve Drolet, 1993; Tekin ve Büyükkiz, 2019; Turhan, Baş ve Karaca Turhan, 2020). Bu araştırmalarda çocuk kitaplarının belirli ölçütler tarafından ele alındığı ve değerlendirildiği söylenebilir. Araştırmalarda biçimsel ve dış yapı özellikleri açısından çocuk kitaplarının kapakları, ciltleme yöntemleri, kâğıt özellikleri, dikiş özellikleri, kapak tasarımları, yazı biçimleri ve ebatları vb. özelliklerinin ele alındığı görülmektedir. İçerik ve metin özellikleri açısından ise resim-metin ilişkileri, metin yapıları (bilgilendirici, hikâye edici, şiir), metin türleri (hikâye, roman, karikatür, anı, biyografi vb.), eğitsel değerleri, çatışma ve problem çözme türleri, kelime varlığı, okunabilirlik düzeyi, toplumsal cinsiyet vb. pek çok içerik açısından değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar açısından ortak noktalar bulunsa

da her bir araştırmada farklı bir kitap belirleme ölçütü ve değerlendirme süreci yürütüldüğü için araştırma sonuçlarının farklılaştığı söylenebilir. Bakırcı, Yıldız ve Ceran (2021) tarafından yapılan araştırmada Can Çocuk ve Gün Işığı Yayınlarından 2019 yılında çıkan çocuk kitapları incelenmiştir. Turhan, Baş ve Karaca Turhan'ın (2020) araştırmasında dört farklı yayınevinin 665 Türk çocuk kitabı temaları açısından ele alınmıştır. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya platformlarında en fazla önerilen resimli çocuk kitapları incelenmiştir. Dyches, Prater ve Cramer (2001) tarafından yapılan araştırmada otizm ve özel gereksinimli çocuklar çocuk kitaplarındaki karakterler açısından incelenmiştir. Özbaşı (2020) ise Aytül Akal masallarını Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler açısından değerlendirmiştir. Baş ve Biros (2019) tarafından yapılan araştırmada ise çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler incelenmiştir. Samur ve Arıkan (2018) tarafından Behiç Ak'ın çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmada kitaplardaki çatışma türleri belirlenmiştir. Nath ve Grote-Garcia, (2017) tarafından yapılan araştırmada göçmen çocuk kahramanları olan resimli çocuk kitapları incelenmiştir. Melanlıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada ise mülteci kahramanların yer aldığı çocuk edebiyatı ürünleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ise MEB Kültür Yayınları mobil uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisinin incelenmesi amaçlanmıştır. MEB Kültür Yayınları mobil uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisinin araştırma materyali olarak belirlenmesinin nedeni ise uygulamanın akıllı telefon, tablet vb. bir araç ile ulaşılabilir olmasıdır. Türkiye'de çocukların akıllı telefon, tablet vb. araçları kullanım oranı Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021) verilerine göre 6 – 15 yaş aralığında yaklaşık %98 düzeyindedir. Bu durum çocukların erişmek istedikleri durumda MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki kitaplara ulaşabileceğine işaret etmektedir. MEB Kültür Yayınları uygulamasının Google Play verilerini göre indirilme sayısını 10 binin üzerinde olduğu görülmektedir (Google Play, 2021). Bu doğrultuda MEB Kültür Yayınları Mobil Uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisindeki kitapların kolaylıkla ulaşılabilir ve sıklıkla kullanılan kitaplardan oluştuğu söylenebilir. Buna ek olarak hikâye edici, bilgilendirici ve şiir metin türündeki kitaplar birbirlerinden farklı metin özellikleri taşımaktadırlar. Bu gerekçeyle araştırma sürecinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde daha fazla yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların edebi tür, tema, kök değerler ve çatışma türleri açısından tasnif edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların

1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan edebi türler açısından dağılımı nasıldır?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan temalar açısından dağılımı nasıldır?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kök değerler açısından dağılımı nasıldır?
4. Çatışma türleri açısından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada MEB Kültür Yayınları tarafından yayımlanan ve Google Play/AppStore uygulama sağlayıcılarında ücretsiz olarak erişime açık olan MEB Kültür Yayınları isimli mobil uygulamadaki Çocuk Kitapları Dizisi incelenmiştir. Araştırma materyali olarak ele alınan kitaplar tür, tema, değer ve çatışma türü açısından nitel araştırmanın yapısına uygun olarak doküman-materyal incelemesi tekniği ile incelenmiştir. Doküman-materyal incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada da araştırma materyali olarak belirlenen MEB Kültür Yayınları Çocukları Kitapları Dizisindeki hikâye edici metin yapısındaki kitaplar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın materyali

Bu araştırmada MEB Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan ve MEB Kültür Yayınları mobil uygulamasında Çocuk Kitapları Dizisi olarak yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitaplar ele alınmıştır. MEB Kültür Yayınları Mobil uygulamasında Çocuk Kitapları Dizisinde dijital olarak bulunan hikâye edici metin yapısındaki 39 kitap araştırma materyali olarak incelenmiştir. Araştırma materyali olarak incelenen kitaplarla ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma materyali olarak ele alınan çocuk kitapları dizisindeki hikâye edici kitaplara ilişkin bilgiler

Sıra	Kitabın Adı	Yazar/Uyarlayan	Resimleyen	Yayın Tarihi	Düzye
1	Ah Bir Büyüsem	Serap Kurbanoglu	İlknur Ateş	2017	O. Öncesi+
2	Can'ın Kuşları	Nazan Özenç Uçak	Zeynep Bassa	2017	O. Öncesi+
3	Çanakkale Destanı	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2020	Ortaokul+
4	*Çocuk Kahramanlar	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2020	İlkokul+
5	Çök. Kapan. Tutun	Nurben Doğan	Sinem / Evren Savaş	2020	O. Öncesi+
6	Doğrucu Dosdoğrucu Davut	Süleyman Teyek	Elçin Şahal	2019	Ortaokul+
7	Dürüstlük ve Konfüçyüs	Nilüfer Kahveci / Sonnur Işıtan	Elif Varol Ergen	2019	İlkokul+
8	Ezineli Yahya Çavuş Tabyadaki İzler	Mukadder Bilgili	Belirtilmemiş	2019	Ortaokul+
9	Fatih Sultan Mehmet	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2019	Ortaokul+
10	Gönüller Sultanı Yunus Emre	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2019	Ortaokul+
11	Günaydın Zeliş	Üzeyir Gündüz	Belirtilmemiş	2019	O. Öncesi+
12	İyi Uykular Kırmızı Balık	Süheyla Pınar	Hakkı Engin Giderer	2019	O. Öncesi+
13	Keloğlan Altın Kuş	Ahmet Yozgat	Ahmet Yozgat	2019	İlkokul+
14	Kendine Güven ve Mimar Sinan	Emel Sancak / Emine Düvar	Günhan Emrah Sönmez	2017	İlkokul+
15	Kıvalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğul	Yusuf Dursun	Belirtilmemiş	2021	Ortaokul+
16	*Laklakçı Kaplumbağalar	Ayşe Kilimci	Mustafa Afşin Gürler	2021	İlkokul+
17	Malazgirt 1071	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2021	İlkokul+
18	Melek Hanımın Çiftliği Merhamet	Fatma Aydar	Belirtilmemiş	2021	Ortaokul+
19	Meraklılık ve Evliya Çelebi	Esra Çelik	Banu Sıçrar	2017	İlkokul+
20	*Mesneviden Öyküler	Hicabi Kırılancık	Belirtilmemiş	2017	İlkokul+
21	Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2017	İlkokul+
22	Mondros'tan Mudanya'ya	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2017	Ortaokul+
23	Munzur Efsanesi	Hatice Gülensoy	Belirtilmemiş	2017	İlkokul+
24	Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtı	Veli Üstün	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
25	*Nasreddin Hocadan	Mustafa Afşin Gürler	Mustafa Afşin Gürler	2017	İlkokul+
26	Öğrenme ve Marie Curie	Öge Selçuk / Reyhan Bask	Seda Yazıcı	2018	İlkokul+
27	Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa	Orhan Dündar	Orhan / Erhan Dündar	2019	Ortaokul+
28	Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok	Huri Dursun Özkan	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
29	Seyit Onbaşı Yükinü Kalbiyle Taşıyan Yiğit	Mehtap Teker	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
30	Sihirli Fırça	Perihan Karayel	Şükran Kırıcı	2018	İlkokul+
31	Yaltakcioğlu Yumsık	Süleyman Teyek	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
32	Yarbay Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var	Kadir Girgin	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
33	Yavuz Sultan Selim	Bekir Erdem	Orhan / Erhan Dündar	2017	Ortaokul+
34	Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı	Işık Okçu	Belirtilmemiş	2018	Ortaokul+
35	Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar	Müzeyyen Güven Alver	Belirtilmemiş	2017	Ortaokul+
36	Zeliş Anaokulunda	Üzeyir Gündüz	Belirtilmemiş	2017	O. Öncesi+
37	Zeliş Bir Yaşında	Üzeyir Gündüz	Belirtilmemiş	2017	O. Öncesi+
38	Zeliş Yürüyor	Üzeyir Gündüz	Belirtilmemiş	2017	O. Öncesi+
39	Zelişe Kardeş Geliyor	Üzeyir Gündüz	Belirtilmemiş	2017	O. Öncesi+

Araştırma materyali olarak ele alınan MEB Kültür Yayınları Çocuk Dizisinde toplam 62 adet kitap bulunmaktadır (01.02.2022). Bu kitapların 39'u hikâye edici metin yapısında 23'ü de bilgilendirici veya şiir metin yapısındadır. Yapıları bakımından metinler hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olarak sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2011). Araştırma sürecinde Çocuk Yayınları Dizisindeki hikâye edici metinlerin

ele alınmasının nedeni yoğun olarak bulunan metin yapısı olmasıdır. Bilgilendirici ve şiir yapısındaki metinlerin araştırma dışında tutulmasını nedeni ise yapısal olarak farklı özellikler barındırmalarından dolayı tek bir çalışmanın içinde tüm yapı türlerindeki metinlere yönelik özelliklerin tasnifinin anlaşılır olmayacağı düşüncesidir. Bu doğrultuda araştırma materyali olarak Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki 39 kitap incelenmiştir. Kitapların son baskı yılları 2017 ile 2021 tarihleri arasında değişmektedir. 21 kitabın resimleyen bilgileri sunulmuş, 18 kitabın ise resimleme bilgileri bulunmamaktadır. Kitapların tamamı Türkçe olup çeviri kitap yer almamaktadır. Ayrıca araştırma materyali olarak belirlenen 39 kitapta da yaş/sınıf/düzyer ile ilgili bir öneri ya da yönlendirme bulunmamaktadır. Buna rağmen kitapların 9'unun okul öncesi, 13'ünün ilköğretim ve 17'sinin ortaokul düzeyinde kitaplar olduğu ifade edilebilir. Araştırma materyali olarak ele alınan kitapların bir kısmında birden fazla hikâye bulunmaktadır. Çocuk Kahramanlar isimli kitapta üç, Mesneviden Öyküler isimli kitapta 23, Nasreddin Hoca isimli kitapta 6 ve Laklakçı Kaplumbaba isimli kitapta 17 alt hikâye bulunmaktadır. Tablo 1'de alt hikâyeleri olan kitaplar belirtilmiş olup bu doğrultuda Çocuk Kitapları Dizisinde 39 kitap olmasına rağmen istatistiksel yanlışlık oluşturmamak için alt hikâyeleri bulunan kitaplar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Bu haliyle 35 hikâye edici kitap tür, tema, değer ve çatışma türü açısından değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak oluşturulan Hikâye Edici Kitap İnceleme Listesi (HİL) kullanılmıştır. HİL altı kısımdan oluşmaktadır. Bunlar Künye Bilgileri, Edebi Tür, Temalar, Kök Değerler ve Çatışma Türü başlıklarıdır. Veri toplama aracı olarak kullanılan HİL'in yapısı aşağıdaki Tablo 2'de ifade edilmiştir

Tablo 2. Hikâye edici kitap inceleme listesinin (HİL) içeriği

İnceleme Alanı	İncelenen Özellikler
Künye Bilgileri	Kitabın Adı / Yazar / Uyarlayan / Resimleyen / Çeviren / Yayınevi / Orijinal Dili / Yaş Önerisi / Yayın Tarihi
Edebi Türü	Çizgi Roman / Fabl / Hikâye / Karikatür / Masal / Efsane / Destan / Mizahi Fıkra / Roman / Tiyatro
Tema	Erdemler / Milli Kültürümüz / Millî Mücadele ve Atatürk / Birey ve Toplum / Okuma Kültürü / İletişim / Hak ve Özgürlükler / Kişisel Gelişim / Bilim ve Teknoloji / Sağlık ve Spor / Zaman ve Mekân / Duygular / Doğa ve Evren / Sanat / Vatandaşlık / Çocuk Dünyası
Kök Değer	Adalet / Dostluk / Dürüstlük / Özdenetim / Sabır / Saygı / Sevgi / Sorumluluk / Vatanseverlik / Yardımseverlik
Çatışma Türü	Tabiat ile Karakter Arasında Çatışma / Karakter Arasında Çatışma / Toplum ile Karakter Arasında Çatışma / Karakterin Kendi İç Çatışması

MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitaplar HİL kapsamında yer alan başlıklar doğrultusunda incelenmiştir. Her bir kitap kodlanmış ve edebi tür, tema, değer ve çatışma türü açısından tasniflenmiştir. Bu süreçte Akyol'un (2011) hikâye edici metinlerin özelliklerine ilişkin tanımlamaları ve Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan edebi türler, temalar ve kök değerler dikkate alınmıştır;

Türkçe Dersi Öğretim Programında Erdemler, Milli Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası olmak üzere 16 tema yer almaktadır. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Zorunlu temalar dışında verilen diğer temalar seçmeli temalardır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı tüm öğretim programlarında ve Türkçe Dersi Öğretim Programında da adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerli ortak "kök değerler" olarak yer almaktadır. Buna ek olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında ders kitaplarında kullanılacak hikâye edici metinlerin edebi türlerini ise Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal, Efsane, Destan, Mizahi Fıkra, Roman ve Tiyatro olarak ifade etmişlerdir (MEB, 2019).

Hikâye edici metin yapılarındaki çatışma türlerinin incelenmesinde ise Lukens (1995) tarafından tanımlanan ve [Akyol \(2011\)](#) tarafından uyarlanan sınıflandırmalar temel alınmıştır. Bu doğrultuda hikâye edici metin türlerinde dört tür çatışma biçiminin olduğu ifade edilebilir;

- Tabiat ile karakter arasındaki çatışma: Bu çatışma türünde kahraman gücünün sınırlarını aşan tabiat dengelerini değiştirme veya zor şartlar altında yaşama mücadelesi içindedir. Uçsuz bucaksız bir ormanda kaybolmak ve orada yaşamak zorunda olmak bu çatışma türüne örnek olarak verilebilir.
- Toplum ile karakter arasındaki çatışma: Bu çatışma türünde kahramanın özellikleriyle toplumun özellikleri bağdaşmamaktadır. Kahraman toplumun düşüncesini değiştirme düşüncesiyle hareket etmektedir.
- Karakterler arasındaki çatışma: Bu çatışma türünde iki kahramanın birbirine üstünlük sağlama mücadelesi vardır.
- Karakterin kendi iç çatışması: Bu çatışma türünde psikolojik boyutu öne çıkan bir anlatım vardır. Hikâyede kahraman kendi iç dünyasında huzur arama peşinde veya yapacağı bir işle ilgili karar verme mücadelesindedir.

Araştırma sürecinde MEB Kültür Yayınları Mobil Uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisindeki 39 hikâye edici kitap Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan tema, değer ve edebi tür özellikleri açısından; Lukens (1995) tarafından tanımlanan ve [Akyol \(2011\)](#) tarafından uyarlanan çatışma türleri açısından incelenmiştir. İnceleme sürecinde her bir kitap ve metin ilk olarak kodlanmış, künye bilgileri tanımlandıktan sonra her bir metin okunarak yukarıda ifade edilen özellikler açısından tasnif edilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında araştırma materyali olarak belirlenen Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici metin yapısındaki kitaplar bağımsız iki araştırmacı tarafından Hikâye Edici Kitap İnceleme Listesinde yer alan kategoriler açısından ayrı ayrı betimleyici kodlama olarak değerlendirilmiştir. Kitaplara ilişkin tür, tema, değer ve çatışma türü açısından yapılan değerlendirmeler uyum gösterdiğinde (+) göstermediğinde (-) olarak işaretlenmiştir. (+) işareti olanlar görüş birliğini, (-) olarak işaretlenmiş olanlar görüş ayrılığını temsil etmektedir. Her bir kitap için yapılan değerlendirme sonucunda iki bağımsız araştırmacının sonuçları Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne (görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı)) göre değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum oranı %90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) bu oranın %80 ve üzerinde olması halinde güvenilir sonuçlar taşıdığını ifade etmektedir ([Baltacı, 2017](#)). Geçerlik çalışmaları kapsamında araştırma sürecinde ulaşılan veriler ve bulgular ilgili kavramsal literatür ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak değerlendirilmiş, ayrıca alan uzmanlarının (Sınıf Eğitimi alanında Dr. Öğr. Üyesi, Türkçe Eğitimi alanında Dr. Öğr. Üyesi ve Sınıf Eğitimi alanında Arş. Gör.) bu değerlendirmeler üzerinde denetim oluşturması sağlanmıştır. Ek olarak geçerliği desteklemek amacıyla araştırma sürecinde takip edilen aşamalar veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analizi başlıkları altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz sürecinde [Akyol \(2011\)](#) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) temel alınarak oluşturulan Hikâye Edici Kitap İnceleme Listesinden (HİL) elde edilen veriler ilk olarak Excel programına aktarılarak ilgili başlıklar altında tanımlanmıştır. Araştırma sürecinde cevap aranan alt problemler doğrultusunda veriler betimlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar yüzde ve sıklık hesaplamaları yapılarak tablolara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın Etik İzni

Araştırma sürecinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma materyali olarak incelenen Çocuk Kitapları Dizisindeki kitapların bilgileri araştırma materyali kısmında sunulmuştur. İnsan üzerinde herhangi bir araştırma yürütülmediği için etik kurul onay belgesi gerekmemektedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

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

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. MEB Kültür Yayınları Mobil Eğitim Uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitaplar edebi türler, temalar, kök değerler ve çatışma türleri açısından incelenmiş ulaşılan bulgular sıklık ve yüzde sonuçları eklenerek tablolar halinde sunulmuştur.

1. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde Yer Alan Hikâye Edici Metinlerin Edebi Türler Açısından Dağılımı:

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitapların edebi türleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sorular Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal, Efsane, Destan, Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro türleri açısından tasnif edilmiştir. Ulaşılan bulgular sıklık ve yüzde hesaplamaları ile Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin edebi türler açısından dağılımı

Edebi Tür	Sıklık	Yüzde	Kitaplar
Hikâye	24	66.67	Can'ın Kuşları / Dürüstlük ve Konfüçyüs / Seyit Onbaşı Yükünü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbay Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtı / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar / Zeliş Anaokulunda / Zeliş Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Günaydın Zeliş / Kendine Güven ve Mimar Sinan / Sihirli Fırça / Öğrenme ve Marie Curie / Meraklılık ve Evliya Çelebi / İyi Uykular Kırmızı Balık / Yaltakçıoğlu Yumsık / Ah Bir Büyüsem
Çizgi Roman	8	22.22	Mondros'tan Mudanya'ya / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa / Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina / Çanakkale Destanı / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Yavuz Sultan Selim
Masal	2	5.56	Doğrucu Dosdoğrucu Davut / Keloğlan Altın Kuş
Efsane	1	2.78	Munzur Efsanesi
Fabl	1	2.78	Çök. Kapan. Tutun
Mizahi Fıkra	0	0.00	-
Karikatür	0	0.00	-
Roman	0	0.00	-
Tiyatro	0	0.00	-
Toplam	35	100.00	

Tablo 3 incelendiğinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin yoğun olarak hikâye ve çizgi roman türündeki eserlerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Hikâye türünde 24 kitap yer almakta bu da Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan kitapların yarısından fazlasının (%66,67) hikâye türündeki kitaplardan oluştuğuna işaret etmektedir. Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin 8'i çizgi roman (%22), 2'si fabl (%6) türündeki eserlerdir. Geriye kalan kitapların 1'i fabl, 1'i de efsane türündeki kitaplardır. Roman, tiyatro, karikatür ve mizahi fıkra türündeki eserlerin ise MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları dizisinde yer almadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle Çocuk Kitapları dizisinde ve çizgi roman türündeki eserlerin yoğun olarak yer aldığı ifade edilebilir. Masal, efsane ve fabl türündeki eserlere oldukça sınırlı sayıda; roman, tiyatro, karikatür ve mizahi fıkra türündeki eserlere de hiç yer verilmediği söylenebilir.

2. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde Yer Alan Hikâye Edici Kitapların Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Temalar Açısından Dağılımı:

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitaplar Türkçe Öğretim Programında yer alan temalar açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda kitaplar Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân,

Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası temalara açısından tasnif edilmiştir. Ulaşılan bulgular sıklık ve yüzde hesaplamaları ile Tablo 4'te ifade edilmiştir.

Tablo 4. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin Türkçe Öğretim Programında yer alan temalar açısından dağılımı

Temalar	Sıklık	Yüzde	Kitaplar
Erdemler	17	22.67	Munzur Efsanesi / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Plevne Kahramanı Gazi Osman paşa / Çanakkale Destanı / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbey Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtı / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar / Yavuz Sultan Selim / Yaltakcioğlu Yumsık
Millî Mücadele ve Atatürk	11	14.67	Mondros'tan Mudanya'ya / Çanakkale Destanı / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbey Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtı / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar
Vatandaşlık	11	14.67	Mondros'tan Mudanya'ya / Çanakkale Destanı / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbey Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtı / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar
Millî Kültürümüz	9	12.00	Mondros'tan Mudanya'ya / Munzur Efsanesi / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa / Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Yavuz Sultan Selim / Kendine Güven ve Mimar Sinan
Duygular	9	12.00	Zeliş Anaokulunda / Zeliş Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Günaydın Zeliş / Sihirli Fırça / Öğrenme ve Marie Curie / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Ah Bir Büyüsem
Çocuk Dünyası	5	6.67	Zeliş Anaokulunda / Zeliş Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Günaydın Zeliş
Kişisel Gelişim	4	5.33	Sihirli Fırça / Öğrenme ve Marie Curie / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Kendine Güven ve Mimar Sinan
Birey ve Toplum	3	4.00	Dürüstlük ve Konfüçyüs / Doğrucu Dosdoğrucu Davut / Yaltakcioğlu Yumsık
Sağlık ve Spor	2	2.67	İyi Uykular Kırmızı Balık / Ah Bir Büyüsem
Doğa ve Evren	2	2.67	Can'ın Kuşları / Çök. Kapan. Tutun
Okuma Kültürü	1	1.33	Keloğlan Altın Kuş
Bilim ve Teknoloji	1	1.33	Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina
İletişim	0	0.00	
Hak ve Özgürlükler	0	0.00	
Zaman ve Mekân	0	0.00	
Sanat	0	0.00	
Toplam	36	100.00	

Tablo 4 incelendiğinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalarla olan ilişkisine bakıldığında kitapların yoğun olarak Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk ve Vatandaşlık temalarıyla ilişkili oldukları görülmektedir. Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin 17'si (%23) Erdemler temasıyla doğrudan ilişkili olan kitaplardır. Millî Mücadele ve Atatürk ve Vatandaşlık temalarıyla ilgili olarak ise her bir temayla ilgili 11'er (%15) kitabın yer aldığı görülmektedir. Millî Kültürümüz (9) Duygular (9), Kişisel Gelişim (6) ve Çocuk Dünyası (5) temalarıyla ise daha az sayıda ilgili kitap olduğu söylenebilir. Doğa ve Evren, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Okuma Kültürü, Sağlık ve Spor ve Bilim ve Teknoloji temalarıyla ilgili kitapların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle MEB Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların yoğun olarak başta Erdemler teması olmak üzere Vatandaşlık, Millî Mücadele ve Atatürk ve Millî Kültürümüz temalarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Duygular, Kişisel Gelişim ve Çocuk Dünyası temalarıyla ilgili kitapların sınırlı olduğu; Doğa ve Evren, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Okuma Kültürü, Sağlık ve Spor ve Bilim ve Teknoloji temalarıyla ilgili kitapların ise oldukça kısıtlı olduğu ifade edilebilir.

3. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde Yer Alan Hikâye Edici Kitapların Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerler Açısından Dağılımı:

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitaplar kök değerler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda kitaplar adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri açısından tasnif edilmiştir. Ulaşılan bulgular sıklık ve yüzde hesaplamaları ile Tablo 5'te ifade edilmiştir.

Tablo 5. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin kök değerler açısından dağılımı

Değer	Sıklık	Yüzde	Kitaplar
Vatanseverlik	15	22.06	Mondros'tan Mudanya'ya / Plevne Kahramanı Gazi Osman paşa / Çanakkale Destanı / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Seyit Onbaşı Yükünü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbey Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezineli Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtu / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar / Yavuz Sultan Selim
Yardımseverlik	12	17.65	Sihirli Fırça / Can'ın Kuşları / Dürüstlük ve Konfüçyüs / Munzur Efsanesi / Çanakkale Destanı / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtu / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Keloğlan Altın Kuş / Yaltakcioğlu Yumsık / Malazgirt 1071 / Gönüller Sultanı Yunus Emre
Sabır	8	11.76	Can'ın Kuşları / Ah Bir Büyüsem / Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa / Kendine Güven ve Mimar Sinan / Sihirli Fırça / Öğrenme ve Marie Curie / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Gönüller Sultanı Yunus Emre
Sevgi	8	11.76	Gönüller Sultanı Yunus Emre / Keloğlan Altın Kuş / Zelişe Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Mondros'tan Mudanya'ya / Zeliş Anaokulunda / Günaydın Zeliş
Sorumluluk	6	8.82	Çök. Kapan. Tutun / Zeliş Anaokulunda / Günaydın Zeliş / Öğrenme ve Marie Curie / Malazgirt 1071 / Gönüller Sultanı Yunus Emre
Özdenetim	5	7.35	Kendine Güven ve Mimar Sinan / Sihirli Fırça / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Ah Bir Büyüsem / Plevne Kahramanı Gazi Osman Paşa / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok
Dostluk	4	5.88	Çök. Kapan. Tutun / Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina / Munzur Efsanesi / Sihirli Fırça
Saygı	4	5.88	Dürüstlük ve Konfüçyüs / Öğrenme ve Marie Curie / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok
Adalet	3	4.41	Fatih Sultan Mehmet / Yavuz Sultan Selim / Gönüller Sultanı Yunus Emre
Dürüstlük	3	4.41	Dürüstlük ve Konfüçyüs / Yaltakcioğlu Yumsık / Gönüller Sultanı Yunus Emre
Toplam	68	100	

Tablo 5 incelendiğinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlerle olan ilişkisine bakıldığında kitapların yoğun olarak vatanseverlik, yardımseverlik, sabır ve sevgi değerleriyle ilişkili oldukları görülmektedir. Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin 15'i (%22,) vatanseverlik değeriyle doğrudan ilişkili olan kitaplardır. Yardımseverlik değeriyle ilişki olarak ise 12 hikâye edici metnin yer aldığı görülmektedir (%18). Dostluk, sorumluluk, özdenetim, adalet ve saygı değerleriyle ilgili kitapların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bulgular MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin yoğun olarak vatanseverlik, yardımseverlik, sabır ve sevgi değerleriyle ilişki olduğu; Sabır, sorumluluk, dostluk, özdenetim, adalet ve saygı değerleriyle ilişkili kitapların daha az olduğu söylenebilir.

4. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde Yer Alan Hikâye Edici Kitapların Çatışma Türleri Açısından Dağılımı:

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitaplar çatışma türleri açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda kitaplar tabiat ile karakter arasındaki çatışma, toplum ile karakter arasındaki çatışma, karakterler arasındaki çatışma ve karakterin kendi iç çatışması başlıkları açısından tasnif edilmiştir. Ulaşılan bulgular sıklık ve yüzde hesaplamaları ile Tablo 6'da ifade edilmiştir.

Tablo 6. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerin çatışma türleri açısından dağılımı

Çatışma Türü	Sıklık	Yüzde	Kitaplar
Karakterin Kendi İç Çatışması	31	38.27	Can'ın Kuşları / İyi Uykular Kırmızı Balık / Ah Bir Büyüsem / Dürüstlük ve Konfüçyüs / Plevne Kahramanı Gazi Osman paşa / Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina / Çanakkale Destanı / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbay Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtu / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar / Doğrucu Dosdoğrucu Davut / Yavuz Sultan Selim / Zeliş Anaokulunda / Zelişe Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Günaydın Zeliş / Kendine Güven ve Mimar Sinan / Sihirli Fırça / Öğrenme ve Marie Curie / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Yaltakcioğlu Yumsık
Karakterler Arasında Çatışma	29	35.80	Munzur Efsanesi / Mondros'tan Mudanya'ya / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Plevne Kahramanı Gazi Osman paşa / Modern Tıp Biliminin Öncüsü İbni Sina / Çanakkale Destanı / Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbay Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtu / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar / Doğrucu Dosdoğrucu Davut / Keloğlan Altın Kuş / Yavuz Sultan Selim / Zeliş Anaokulunda / Zelişe Kardeş Geliyor / Zeliş Bir Yaşında / Zeliş Yürüyor / Günaydın Zeliş / Kendine Güven ve Mimar Sinan / Sihirli Fırça / Meraklılık ve Evliya Çelebi / Yaltakcioğlu Yumsık
Tabiat ile Karakter Arasındaki Çatışma	11	13.58	Dürüstlük ve Konfüçyüs / Çök. Kapan. Tutun / Seyit Onbaşı Yüknü Kalbiyle Taşıyan Yiğit / Yarbay Mustafa Kemal Atatürk Umudumuz Var / Ezinelî Yahya Çavuş Tabyadaki İzler / Safiye Hüseyin Korkuya Vakit Yok / Müstecip Onbaşı-Denizlerin Tahtu / Melek Hanımın Çiftliği Merhamet / Kınalı Hasan-Vatan Sana Emanet Oğuş / Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık limanın Martısı / Yüzbaşı Yusuf Kenan Efendi Yusufçuklar da Ağlar
Toplum ile Karakter Arasındaki Çatışma	10	12.35	Fatih Sultan Mehmet / Malazgirt 1071 / Yavuz Sultan Selim / Kendine Güven ve Mimar Sinan / Çök. Kapan. Tutun / Yaltakcioğlu Yumsık / Munzur Efsanesi / Mondros'tan Mudanya'ya / Gönüller Sultanı Yunus Emre / Öğrenme ve Marie Curie
Toplam	81	100	

Tablo 6 incelendiğinde MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerde yoğun olarak karakterler arasında çatışma ve karakterin kendi iç çatışmasının bulunduğu görülmektedir. Karakterin kendi iç çatışmasının 31 hikâye edici metinde (%38) karakterler arası çatışmanın ise 29 hikâye edici metinde (%36) yer aldığı görülmektedir. Toplum ile karakter arasındaki çatışma (17) ve tabiat ile karakter arasındaki çatışma (12) türünün bulunduğu hikâye edici metinlerin ise az sayıda olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulardan hareketle MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici metinlerin karakterler arası çatışma ve karakterin kendi iç çatışması üzerine yoğunlaştığı ifade edilebilir. Tabiat ile karakter arasındaki çatışma ve toplum ile karakter arasındaki çatışma türünün sınırlı olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada MEB Kültür Yayınları mobil eğitim uygulamasında yer alan Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici metinler edebi türleri, temaları, değerleri ve çatışma türleri açısından incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

Araştırma sonuçları MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların edebi türler açısından hikâye ve çizgi roman türündeki eserlerden oluştuğunu göstermektedir. Masal, efsane ve fabl türündeki eserlere oldukça sınırlı sayıda; roman, tiyatro, karikatür ve mizahi fıkra türündeki eserlere de hiç yer verilmediği belirlenmiştir. [Temizyürek \(2014\)](#) çocuk edebiyatı öğretiminin genel amacını çocuklara birtakım sorumluluklar yükleyerek onların hayal dünyasını, ifade kabiliyetini, bakış açılarını, dil becerilerini ve düşünme yetilerini geliştirmek olarak ifade etmektedir. Bu sebeple çocukların farklı edebi türlerle karşılaşmaları onların hayal dünyalarının gelişmesine aynı zamanda farklı bakış açıları ve düşünme biçimleri geliştirmelerine temel olabilir. Bu doğrultuda pek çok araştırmacının edebi türlerin etkilerin belirlemek için çocuk kitaplarını çeşitli yöntemlerle ele aldığı görülmektedir ([Frang, 2006](#); [Fırat, 2013](#); [Gönen, 1993](#); [Işık ve Karakuş, 2017](#); [Mert, 2012](#); [Savva, Higgins, ve Beckmann, 2022](#); [Şahin, 2011](#)). Ayrıca edebi türler açısından çeşitliliğin olması çocukların anlama becerilerinin geliştirilmesinde, söz varlığının geliştirilmesinde ve okuma zevkinin oluşturulmasında fırsatlar sunmaktadır ([Baş, 2010](#); [Karatay, 2007](#); [Temizyürek, 2016](#)). MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların edebi türlerinin sınırlı olması bu nedenle olumsuz bir durum oluşturmaktadır. MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların edebi türler açısından çeşitliliğin artırılması okuyucuların anlama becerilerinin geliştirilmesinde, hayal dünyalarının zenginleştirilmesinde ve okuma kültürünün geliştirilmesinde olumlu bir ortam oluşturabilir.

MEB Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitapların yoğun olarak başta Erdemler teması olmak üzere Milli Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk ve Vatandaşlık temalarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Duygular, Kişisel Gelişim ve Çocuk Dünyası temalarıyla ilgili kitapların sınırlı olduğu; Doğa ve Evren, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Okuma Kültürü, Sağlık ve Spor ve Bilim ve Teknoloji temalarıyla ilgili kitapların ise oldukça kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [Bakırcı, Yıldız ve Ceran \(2021\)](#) tarafından yapılan araştırmada Can Çocuk ve Gün Işığı Yayınlarından 2019 yılında çıkan çocuk kitaplar incelenmiş, araştırmada kitapların ağırlıklı olarak Birey ve Toplum teması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Üretim, Tüketim Verimlilik, İnsanlar Kurumlar ve Sosyal Örgütler ve İletişim Becerileri temalarının ise daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. [Turhan, Baş ve Karaca Turhan'ın \(2020\)](#) araştırmasında da dört yayınevinin 665 Türk çocuk kitabı üzerine yaptıkları katalog taramasında genel temaların (Erdemler, Birey ve Toplum) daha yoğun yer aldığı; özel temaların (Bilim ve Teknoloji, Sanat vb.) daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk kitaplarının temalarının incelendiği pek çok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir ([Aydın, 2019](#); [Danowski ve Robinson, 2012](#); [Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011](#)). İlgili literatürde çocuk kitaplarının temaları üzerine yapılan araştırma sonuçlarında yaygın olarak karşılaşılan durumlara yönelik içeriklerin daha yoğun olduğu; yaygın olarak karşılaşılmayan içeriklerin daha az yer aldığı görüldüğü ifade edilebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlarla diğer araştırmaların sonuçları arasında benzerlik ve farklılıklar barındıran kısımlar bulunmaktadır. Yapılan benzer araştırmaların sonuçlarından farklı olarak temalar ve temaların altındaki konu başlıkları açısından Birey ve Toplum temasına ilişkin kitapların MEB Çocuk Kitapları Dizisinde yoğun olarak yer almadığı gözlemlenmektedir. Buna ek olarak MEB Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitaplarda Erdemler, Milli Kültürümüz ve Millî Mücadele ve Atatürk ve Vatandaşlık temalarıyla ilgili kitapların yaygın olarak yer alması diğer araştırmaların sonuçlarından ayrılmaktadır. Bu farklılık inceleme sürecinde sadece hikâye edici metin yapılarının ele alınmasından kaynaklanmış olabilir. Temalar barındırdıkları konu başlıklarıyla çocukların okuma sürecinde elde edecekleri bilgiyi ve bilginin niteliğini etkileyebilmektedir. Bu gerekçeyle çocuklar için oluşturulacak çocuk kitapları serilerinde yaygın içeriklere olduğu kadar Doğa ve Evren, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Okuma Kültürü, Sağlık ve Spor ve Bilim ve Teknoloji temalarının konu başlıklarına da yer vermek okuyucu açısından daha zengin bir okuma ortamının oluşmasını sağlayabilir.

MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinler Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler açısından incelendiğinde yoğun olarak vatanseverlik, yardımseverlik, sabır ve sevgi değerleriyle ilişki olduğu; dürüstlük, sorumluluk, dostluk, özdenetim, adalet ve saygı değerleriyle ilişkili kitapların daha az olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Akdemir ve Saban, 2020; Baş ve Biros, 2019; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Fitri ve Waluyo, 2020; Knafl, Wescott ve Pascarella, 1988; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018; Özbaşı, 2020). Dirican ve Dağlıoğlu (2013) araştırmalarında 3-6 yaş aralığına yönelik hazırlanan çocuk kitaplarında sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket değerlerine yer verildiğini belirlemiştir. Diğer taraftan cesaret, liderlik, özgüven, sorumluluk ve barış daha az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya platformlarında en fazla önerilen resimli çocuk kitapları Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelenmiş ve paylaşma, sevgi, estetik, yardımseverlik ve hoşgörü değerlerinin yoğun olarak yer aldığı; vatanseverlik, adalet, misafirperverlik ve bağımsızlık değerlerinin ise daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbaşı (2020) ise Aytül Akal masallarını Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler açısından değerlendirmiş ve adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin tamamının yer aldığı belirlenmiştir. Baş ve Biros (2019) tarafından yapılan araştırmada ise çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler Schwartz Değerler Listesi aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından önemli bir materyal olduğunu ancak her kitabın ya da seçkinin kapsadığı değerler açısından farklılıklar içerdiğini göstermektedir. Bu gerekçeyle MEB Kültür Yayınları Çocuk kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metinlerdeki değerlerle diğer araştırmaların sonuçları arasında ortak değerler bulunmasına rağmen bir örtüşmenin olduğunu ifade etmek güçtür. Bu farklılığın ortaya çıkışında etki eden bir diğer faktör ise değer sınıflandırmalarının farklı biçimlerde ele alınmasıdır. Bu araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen kök değerler temel alınmıştır. Diğer taraftan Baş ve Biros (2019) araştırmasında Schwartz Değerler Listesini, Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) araştırmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri temel almıştır. Bu doğrultuda MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde de diğer çocuk kitapları seçkilerinde olduğu gibi değer açısından dengeli bir dağılımın olmadığı söylenebilir. Çocuk kitapları değer eğitimi sürecinde kullanılan eğitim öğretim materyallerinden biri olarak ele alındığında MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici kitapların belirlenmesinde bu araştırmanın sonuçlarından faydalanılması değerlerin dengeli bir şekilde dağılımı için yardımcı olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisindeki hikâye edici metinlerin karakterler arası çatışma ve karakterin kendi iç çatışması üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Tabiat ile karakter arasındaki çatışma ve toplum ile karakter arasındaki çatışma türünün sınırlı olduğu belirlenmiştir. Karagöz (2014) 2000 – 2010 yılları arasında baskısı yapılan ve 9 – 12 yaş aralığındaki çocuklara yönelik yazılan yerli çocuk romanlarındaki çatışmaları incelediği araştırmasında çatışma türlerinin yoğun olarak karakterler arasındaki çatışma ve karakterin kendi iç çatışmasından oluştuğunu belirlemiştir. Karakterle toplum arasındaki çatışmanın ise oldukça sınırlı olduğunu belirlemiştir. Samur ve Arıkan (2018) tarafından Behiç Ak'ın çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmada kitaplardaki çatışma türlerinin yoğun olarak karakter arasındaki çatışmalardan oluştuğu tespit edilmiştir. Çevik ve Müldür (2021) ise Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar isimli kitaplarda en çok karşılaşılan çatışma biçiminin karakterin kendi iç çatışması olduğunu belirlemişlerdir. Melanlıoğlu (2020) tarafından mülteci kahramanların yer aldığı çocuk edebiyatı ürünlerinde sıklıkla karakterler arasındaki çatışmanın yer aldığını belirlemiştir. Şener (2018) tarafından ödüllü çocuk kitaplarındaki başkahramanlar üzerine yapılan araştırmada ise karakterin kendi iç çatışmasının yoğun olarak yer aldığı belirlenmiştir. Büyükişık'ın (2019) Nur İçözünü çocuk kitaplarındaki çatışma türlerini incelediğinde ise yoğun olarak karakterler arası çatışmanın var olduğunu tespit etmiştir. İlgili literatürde benzer konu başlıklarında yapılmış çalışmalarda hikâye edici metinlerdeki çatışma türlerinin de yoğun olarak karakterler arası ve karakterin kendi iç çatışması üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Bu doğrultuda MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan kitapların da çatışma türleri açısından diğer araştırmalarda ele alınan kitaplar ve seçkilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çatışma türlerinin çeşitliliği bireyin problem çözme becerilerini geliştirme açısından etkili

olabilmektedir. Öğülmüş (2006) çatışmalarda çözüme ulaşmada iyi niyet; sorunların birden fazla çözümü olduğuna inanma; bir tarafın kazanması diğer tarafında kaybetmesini gerektirmez; sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma ve başkalarının bakış açılarını öğrenmek için etkin dinleyici olma; Güç kullanmaktan kaçınma, durumlar üzerine değil, sorunlar üzerine odaklanma; Duyguları dikkate alma davranışlarının etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çocuk kitaplarındaki çatışma türlerinin çeşitliliği çocukların çatışma süreçlerinde problem çözme becerilerini geliştirmek için fırsatlar oluşturulabilir. Bu gerekçeyle MEB Kültür Yayınları Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan hikâye edici metin yapısındaki kitaplarda tabiat ile karakter arasındaki çatışma ve toplum ile karakter arasındaki çatışma örneklerinin de yer aldığı kitaplar eklenmesi çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için bir ortam hazırlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, S., & Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe-temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 431-461.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Akyol, H. (2011). Türkçe öğretim yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Aydın, E. (2019). Türk edebiyatındaki ödüllü çocuk romanlarında temalar (1948-2016). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155-163.
- Bakırcı, Ş., Yıldız, D., & Ceran, D. (2021). 2019 yılında yayımlanan çocuk kitapları üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 153-176.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.
- Baş, B., & Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(12), 215-226.
- Büyükişık, E. (2019). Nur İzzü'nün çocuk kitaplarındaki kişilerarası çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur*.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2021). Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1027-1048.
- Danowski, J., & Robinson, T. (2012). The portrayal of older characters in popular children's picture books in the US: A content analysis from 2000 to 2010. *Journal of Children and Media*, 6(3), 333-350.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Dirican, R., & Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 230-243.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.

- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2), 3.
- Fırat, H. (2013). Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: biyografi örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 44-56.
- Filipović, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 310-325.
- Fitri, S. N., & Waluyo, E. (2020). Implementation of ksatria story book in embedding leadership character values in children 5-6 years old. *BELIA: Early Childhood Education Papers*, 9(1), 7-12.
- Google Play, (2020, Eylül). Meb Kültür Yayınları mobil uygulaması. https://play.google.com/store/apps/details?id=tr.gov.meb.meb_yayinlari&gl=TR
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikâye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 7(2), 83-88.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-19.
- International Literacy Association. (2019, Eylül). Children's Rights to Read. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/making-sense-of-the-science-of-reading>
- Işık, N., & Karakuş, N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 118-133.
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Karagöz, S. (2014). Çocuk romanlarındaki başkışilerin yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılamayışının sebepleri. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 107(756), 286-288.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer eğitimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. H. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513.
- Knafle, J. D., Wescott, A. L., & Pascarella, E. T. (1988). Assessing values in children's books. *Reading improvement*, 25(1), 71.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Melanlioğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Mert, E. L. (2012). Anadili eğitimi-öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12.
- Mert, O., Albayrak, F., & Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nath, L., & Grote-Garcia, S. (2017). Reading refugee stories: five common themes among picture books with refugee characters. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 130-141.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., & Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.

- Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178-192.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2112-2124.
- Öztürk, Y., & Kayadibi, N. (2021). Hüseyin Yurttaş'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 188-209.
- Riley, J. (2006). *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7*. Wiltshire: Cromwell
- Samur, A. Ö. İ., & Arıkan, Y. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 165-182.
- Savva, M., Higgins, S., & Beckmann, N. (2022). Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 526-564.
- Seibert, D., & Drolet, J. C. (1993). Death themes in literature for children ages 3–8. *Journal of School Health*, 63(2), 86-90.
- Silalahi, R. M. P., Juliana, R., Citradi, H., & Cecilia, C. (2021). Moral value comparison in Indonesian and british folklores in children literature. *Anglophile Journal*, 2(1), 12-26.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*, 23(89).
- Şener, C. (2018). Ödüllü çocuk kitaplarındaki başkahramanların yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale*.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Tekin, A., & Büyükkiz, K. K. (2019). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 110-123.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 161.
- Turhan, O., Baş, B., & Turhan, F. K. Türk çocuk edebiyatında tema: kitap katalogları üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-28.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2021). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. 15 Haziran 2021 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Examination of the Relationship between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Trust Levels¹

Dr. Semih Çayak

Ministry of National Education- Türkiye

ORCID: 0000-0003-4360-4288

semihcayak@gmail.com

Abstract

In this study, the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels were examined according to the teachers' perspective. Sample of the study, which was designed in the correlational survey model, consists of 397 teachers working in two districts of Istanbul. Ethical Leadership Scale and Organizational Trust Scale were used throughout the study. Data obtained during the study were analyzed by arithmetic average, standard deviation, correlation analysis and regression analysis. According to the findings, teachers' levels of organizational trust, and their perceptions regarding ethical leadership behaviors of school principals were found to be at a high level. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a moderately positive and statistically significant relationship between ethical leadership and organizational trust. On the other hand, it was determined that ethical leadership significantly predicted teachers' organizational trust. Based on the results obtained from the research, the relationship between leadership and trust can be better understood by conducting research on how different leadership behaviors of school principals affect teachers' organizational trust levels; trainings can be organized for both school principals and teachers about the importance of acting in accordance with the ethical principles required by the teaching profession, and in this context, in order to enable educators to internalize professional ethical principles; based on case studies, awareness of teachers and school principals about different situations and their possible consequences can be increased; it can be ensured that teachers are involved in the management process by taking their opinions in the decisions and activities to be made in order to increase their organizational trust level; school principals can be selected more objectively and school management can be made a more professional profession.

Keywords: Ethical leadership, Organizational trust, School principal, Teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 131-144

Research Article

Received: 2022-04-05

Accepted: 2022-08-23

Suggested Citation

Çayak, S. (2022). Examination of the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099021>

¹ This study was presented as an oral presentation at the III. International Symposium on Social Sciences and Educational Sciences (USVES 2021) held on 10-11 April 2021.

INTRODUCTION

Administration is not only a technical and political phenomenon, but also an "ethical" phenomenon (Tutum, 1994). The relationship between ethics (Şimşek and Altinkurt, 2009) and administration, which are behaviors in accordance with the norms of "moral law" accepted by the society, come to the fore especially when it comes to rights and distribution of resources. Because individuals within the organization want to benefit from rights and resources equally or more, and in such cases, administrators are expected to act in accordance with ethical rules (Karlı, 2004). In this respect, the most important feature that a leader should have and reflect to his environment is ethical values and honesty (Sweet, 2000).

What is the relationship between leadership and ethics has been one of the key questions in the ethical leadership literature (Levine and Boaks, 2014). Ethical leadership, which is a leadership theory that aims to maintain and prioritize relationships based on ethical values and principles (Erdoğan, 2002), primarily includes the leader's ethical behavior and being a good example to the members of the organization in terms of ethics in order to create an ethical climate in the organization (Aronson, 2001). In essence, ethical leadership, which includes leading with respect for the rights and dignity of others (Ciulla, 2004), is to embody the goals, vision and values of the organization in an ethical understanding (Freeman and Stewart, 2006). Therefore, while leadership focuses on the use of power, ethical leadership focuses on using and motivating their power within social responsibility (Eisenbeiss, 2012).

At the beginning of the 21st century, the issue of ethical values has become one of the priority issues in the field of educational administration, as in other administrative fields (Gümüşeli, 2006). In order for the school organization, which is responsible for teaching people the truth and the good, to achieve this goal, the employees and principals of that organization must have adopted the universally accepted good and truth and reflect them in their behavior. These principles are ethical principles (Erdoğan, 2007).

Educational administration and its sub-area, school administration, are responsible for realizing the education policies of the state and the general and special education objectives determined by the authorized bodies in line with these policies. School principals continue their duties representing the educational pillar of the state. For this reason, providing a healthy, efficient and effective educational environment in schools is considered the duty of primary school principals (Toprakçı and Taş, 2020). While performing their duties, school principals are expected to act in accordance with professional ethical principles as well as laws and policies (Aydın, 2015). In this respect, the internalization of ethical principles by school principals will positively affect other employees in the school and contribute to their success and happiness in their duties (Çetin and Özcan, 2004).

In Turkey, with a circular issued in 2015, "Professional Ethical Principles for Educational Service Providers" was established. In this circular, the ethical principles expected from school principals are explained as follows: "School principals; takes the necessary measures to ensure that education and training can be carried out in a healthy and safe environment. It ensures the effective, efficient and economical use of corporate resources. It does not discriminate between teachers, students and parents based on race, language, religion, color, gender, political opinion and family status. It allows teachers, students and parents to clearly express the problems experienced at school and strives to find solutions to problems. Communicates positively and continuously with parents regarding the education and training of students. It abides by the principles of equality, impartiality and merit among teachers in the conduct of educational services." (MoNE, 2015). In addition, there are many studies conducted by different researchers and institutions on a national and international scale regarding the ethical principles that teachers and education principals should have, and a list of ethical principles created on this subject (AASA, 2022; NASSP, 2008). When these ethical principles lists are examined, it is seen that one of the most emphasized ethical principles and behaviors is "trust" (Brown, Trevino and Harrison, 2005).

Trust is one of the important characteristics that make a leader an ethical leader. School principals must show ethical behavior so that students, teachers, parents and other stakeholders can trust that the best is done in the school (Pipkin, 2000). In an organizational context, trust is the individual's perceptions

of the support provided by the organization, and the belief that managers will be truthful and stand by their word (Mishra and Morrissey, 1990). As can be understood from this definition, managers have a great responsibility in the formation of trust in organizations.

Trust has a very important place in the development and efficiency of schools. Because in schools where there is no trust or the level of trust is low, there is a distancing between teachers and students and an unhealthy communication environment between stakeholders. Thus, when insecurity takes over the school culture, it is not possible to do productive work at school (Yılmaz, 2006-a). According to Tshanmen-Moran and Hoy (1998), and Demir (2015), trust is important and necessary in order to achieve success in school, to create a healthy relationship between teachers and principals and a better educational environment. There are five key criteria for building trust in school. These are helpfulness, trust, competence, honesty, and openness. In the researches, it has been stated that with the increase in the perception of transparency of teachers towards their schools, their negative attitudes and behaviors towards the organization such as organizational cynicism will decrease (Gökçe and Levent, 2022), on the other hand, corruption can be prevented by increasing transparency in school management, and thus, teachers' sense of trust towards their institutions can develop (So, 2006). Therefore, considering that trust is the expectation that a person's decisions and activities comply with ethical principles (such as honesty, integrity), it can be thought that there may be a strong relationship between ethics and trust. As a matter of fact, it is expected that the ethical leadership behaviors of the managers in the organizational environment will have a positive effect on the establishment of an environment of trust in the organization (Hosmer, 1995). Based on these considerations, this research was carried out to examine whether there is a significant relationship between the ethical leadership behaviors of school principals and the organizational trust levels of teachers.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine the relationship between the ethical leadership behaviors of school principals and the organizational trust levels of teachers according to teacher perceptions. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the ethical leadership behavior levels of school principals according to teacher perceptions?
2. What are the organizational trust levels of teachers?
3. Is there a significant relationship between the ethical leadership behaviors of school principals and teachers' organizational trust levels?
4. Do school principals' ethical leadership behaviors predict teachers' organizational trust?

METHOD

This study, which examines the relationship between the ethical leadership behaviors of school principals and the organizational trust levels of teachers, is designed in a correlational survey model. In the correlational survey model, it is tried to determine whether there is covariance between two or more variables and the degree of covariance (Karasar, 2005).

Population and Sample

The population of the study consists of 10747 teachers working in public and private pre-school, primary school, secondary school and high school levels in Pendik (7368 teachers) and Tuzla (3379 teachers) districts of Istanbul in the 2020-2021 academic year. Simple random sampling method was used to determine the sample. It is considered sufficient for the sample that can represent the population, which is between 10000-25000 with a 5% error rate in the sampling determination table, to be according to the range of 370-378 (Yazicioğlu and Erdoğan, 2004, p. 50). However, considering possible data losses, more participants were tried to be reached. Thus, the research was carried out with 397 teachers.

When the demographic characteristics of the teachers constituting the sample group are examined, 234 (59%) of the teachers are female and 163 (41%) are male. In addition, 33 (8%) of the teachers were 0-5 years, 64 (16%) 6-10 years, 88 (22%) 11-15 years, 103 (26%) 16-20 years and 109 (28%) of them have 21 years or more professional seniority. Of the teachers, 336 (85%) have associate degree and undergraduate education, and 61 (15%) have graduate education. When the educational levels of the teachers are examined, 39 (10%) of the teachers work in pre-schools, 116 (29%) in primary schools, 138 (35%) in secondary schools and 104 (26%) in high schools.

Data Collection Tools

During the study, Ethical Leadership Scale developed by [Yilmaz \(2005\)](#) and Organizational Trust Scale developed by [Yilmaz \(2006-b\)](#) were used. Psychometric characteristics of data collection tools are presented below.

Ethical Leadership Scale

The "Ethical Leadership Scale" developed by [Yilmaz \(2005\)](#) is a 5-point Likert-type scale to determine the ethical leadership behaviors of school principals according to teacher perceptions. In the Ethical Leadership Scale, which consists of 44 items, there are 4 factors: "communicational ethic", "environmental ethic", "ethic in decision making" and "behavioral ethic". The total variance explained by the four factors was 61,139%. Cronbach Alpha internal consistency coefficients calculated for the whole and sub-dimensions of the scale are .95 for the communicational ethic sub-dimension; .92 for the environmental ethic sub-dimension; .94 for the sub-dimension of ethic in decision making; .90 for behavioral ethic sub-dimension and .97 for the overall scale.

Organizational Trust Scale

The "Organizational Trust Scale" developed by [Yilmaz \(2006-b\)](#) is a 5-point Likert-type scale to determine teachers' organizational trust levels in their schools. In the organizational trust scale, which consists of 22 items, there are 3 factors: "trust in administrators", "trust in colleagues" and "trust in shareholders". The total variance explained for the three factors is 56.46%. Cronbach Alpha internal consistency coefficients calculated for the whole and sub-dimensions of the scale are .73 for the trust in administrators sub-dimension; .90 for the trust in colleagues sub-dimension; .79 for the trust in shareholders sub-dimension and .88 for the overall scale. The high scores obtained by the participants from each factor indicate high confidence in their school, and low scores indicate low confidence.

Ethics Statement

The studies involving human participants were reviewed and approved by the Istanbul Medeniyet University Ethics Committee with the decision number 2022/03-04. Only the volunteered participants participated in this study.

Procedures and Data Analysis

Data collection tools (Online surveys created on Google Forms Platform) were delivered to e-mails of 397 teachers who voluntarily participated in the research by the school principals. Data collected from 397 teachers were analysed using SPSS 25.0 program. Before the analysis of the data, it was examined whether the data met the normality assumptions. For this purpose, the skewness and kurtosis values of the data set and the Q-Q Charts were examined. It was concluded that scores for communicational ethic (-.71 to -.06), environmental ethic (-1.31 to 1.51), behavioral ethic (-1.23 to .78), ethic in decision making (-1.16 to 1.70), ethical leadership (scale total score) (-1.09 to .74), trust in administrators (-.79 to .51), trust in colleagues (-.46 to .08), trust in shareholders (-1.11 to 1.11, 25) and organizational trust (scale total score) scores (-1.09 to .74) were within the limits of normal distribution. [George and Mallery \(2003\)](#) state that if the skewness and kurtosis coefficients are in the range of ± 2 , the data show normal distribution. In addition, it has been observed that the expected and actual values of the data are distributed close to a line with a slope of 45 degrees in the created Q-Q charts. Therefore, this showed that the distribution of the data would be considered normal ([Can, 2014](#)). In the interpretation of arithmetic averages, the range of 1.00-1.79 was evaluated as "very low", the range of 1.80-2.59 as "low", the range of 2.60-3.39 as "medium", the range of 3.40-4.19 as "high" and the range of 4.20-5.00 as "very high". Descriptive statistics, correlation and regression analysis were used while analyzing the data.

Significancy levels were tested at .05 level; other significancy levels were also specified and findings are presented in the form of a table in accord with the purpose of this study. While correlation analyse results were being interpreted: .00-.30 range is considered as "low level relationship", .31-.70 range is considered as "moderate level relationship" and .71-1.00 range is considered as "high level relationship" (Büyükoztürk, 2011).

FINDINGS

Ethical Leadership Behavior Levels of School Principals According to Teacher Perceptions

Regarding the scores of the Ethical Leadership Scale used in the research, arithmetic average, standard deviation, and skewness-kurtosis values are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics of the ethical leadership scale

	Skewness	Kurtosis	$\bar{x}$	Sd
Communicational ethic	-,71	-,06	3,87	,79
Environmental ethic	-1,31	1,51	4,06	,78
Behavioral ethic	-1,23	,78	4,09	,96
Ethic in decision making	-1,16	1,70	3,94	,66
Ethical Leadership (Total)	-1,09	,74	3,98	,76

When Table 1 is examined, the average score of the teachers on the "Behavioral ethic" sub-dimension $\bar{x}=4.09$, the average score on the "Communicational ethic" sub-dimension $\bar{x}=4.06$, the average score on the "Ethic in decision making" sub-dimension $\bar{x}=3.94$, the average score on the "Communicational ethic" sub-dimension $\bar{x}=3.87$. The average score of the teachers regarding the "Ethical Leadership total score" is $\bar{x}=3.98$. Based on these findings, it was found that school principals' ethical leadership scale sub-dimension scores and scale total scores were "high" according to teacher perceptions.

Organizational Trust Levels of Teachers

Regarding the scores of the Organizational Trust Scale used in the research, arithmetic average, standard deviation, and skewness-kurtosis values are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics on the organizational trust scale

	Skewness	Kurtosis	$\bar{x}$	Sd
Trust in administrators	-,79	,51	4,12	,65
Trust in colleagues	-,46	,08	3,85	,68
Trust in shareholders	-1,11	1,25	4,06	,79
Organizational Trust (Total)	-,70	,43	3,96	,67

As can be seen in Table 2, the average score of the teachers on the "Trust in administrators" sub-dimension is $\bar{x}=4.12$, the average score on the "Trust in shareholders" sub-dimension is $\bar{x}=4.06$, and the average score on the "Trust in colleagues" sub-dimension is $\bar{x}=3.85$. The average score of the teachers regarding the "Organizational Trust total score" is $\bar{x}=3.96$. Based on these findings, it was found that the teacher organizational trust scale sub-dimension scores and the scale total score were "high".

Relationship Between The Ethical Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Organizational Trust Levels

In the next stage of the study, the results of the correlation analysis conducted to determine the relationship between teachers' ethical leadership and their perceptions on organizational trust are given in Table 3.

Table 3. The relationship between teachers' perceptions on ethical leadership and organizational trust

	Trust in administrators	Trust in Colleague	Trust in shareholders	Organizational Trust (Total)
Communicational ethic	,521**	,596**	,402**	,546**
Environmental ethic	,445**	,500**	,301**	,448**
Behavioral ethic	,466**	,531**	,308**	,468**
Ethic in decision making	,416**	,467**	,283**	,417**
Ethical leadership (Total)	,494**	,561**	,350**	,504**

**p<.01; N=397

As seen in Table 3, there are significant relationships at the $p < .01$ level between all sub-dimensions of ethical leadership scale and all sub-dimensions of organizational trust scale. In terms of scale total scores, there is a moderately positive relationship between ethical leadership and organizational trust ($r = .50$; $p < .01$). This finding shows that as ethical leadership behaviors of school principals increase, teachers' organizational trust levels also increase.

Regression Analysis Results Between Ethical Leadership Scale and Organizational Trust Scale

After these procedures, in accordance with the main purpose of the study, regression calculations were carried out in order to determine whether score of ethical leadership significantly predicts organizational trust score; and the results are presented in tables below.

Table 4. Regression analysis results between ethical leadership scale and organizational trust scale

Model	B	SE	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(Constant)	2.20	.15		14.23	.000				
Ethical Leadership	.44	.04	.50	11.60	.000	.50	.25	134.65	.000

As shown in Table 4, as a result of the regression analysis performed to determine whether teachers' ethical leadership scale scores significantly predict their organizational trust scale scores, it was seen that the ethical leadership scale was a significant predictor of the organizational trust scale score ($F_{(1-395)} = 134.65$, $p < 0.001$).

It was determined that the ethical leadership scale explained 25% of the variance ($R^2 = .25$; $p < 0.001$) in the organizational trust scale score in a statistically significant way. When the t-test result regarding the significance of the coefficient of the predictor variable in the regression equation ($B = .44$) is analyzed, it is seen that the ethical leadership scale is a significant predictor of the organizational trust scale ($p < 0.001$).

According to the results of the regression analysis, the regression equation that predicts the organizational trust scale is as follows:

$$\text{Organizational Trust} = (.44 \times \text{Ethical leadership}) + 2.20$$

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels was examined. The study findings showed that the ethical leadership behavior levels of school principals are high according to teacher perceptions.

When the studies on this subject are examined, ethical leadership behaviors of school principals were found at a high level in some studies (Aljbou, 2020; Ertürk, 2019; Gülcan, Kılınc and Çepni, 2012; Helvacı, 2010; Kaya, 2020; Paşa and Negiz-Işık, 2017; Uğurlu, 2009); and at a moderate level in some studies (Cemaloğlu and Kılınc, 2012; Yüksel-Gülhan, 2018). Therefore, it can be said that teachers see the behavior of school principals in a positive way in terms of ethics, based on the results of both this research and similar research. Since the fair behavior of principals is seen as one of the implementation indicators of ethical principles, it is the ethical behavior that society expects from both teachers and principals today (Teyfur, Beytekin and Yalçinkaya, 2013). On the other hand, in a world that attaches more and more importance to democracy and is globalizing, it is unthinkable that the work of school principals would conflict with democratic values and be far from universal ethical principles. Considering the fact that value judgments are an important factor in determining and realizing the aims of education, the importance of contemporary school principals' behavior consistent with ethical principles in realizing their administrative work will emerge. In this context, a school principal who wants to meet the requirements of the age should strive to increase the success level of all students by displaying an honest, fair and moral attitude, in other words, he should be an ethical leader (Gümüşeli, 2001). Because parents expect their children to receive a qualified education so that they can become a good person, a good citizen and a good job (Karaköse, 2007).

When the scores of the sub-dimensions of the ethical leadership scale were examined, it was found that the teachers perceived their managers as ethical in behavioral terms, followed by environmental ethic, ethic in decision making, and communicational ethic, respectively. Since the school principal is taken as a model by the teachers and students in terms of ethical behavior, they contribute to the ethical behavior of their followers with their ethical leadership skills (Çelik, 2000). Because, as Pipkin (2000) states, the values and character of the leader can be clearly seen throughout his behavior. In a similar study, Yüksel-Gülhan (2018), who used the same scale, found that teachers perceived their managers as ethical in decision making, followed by behavioral ethic, environmental ethic and communicational ethic, respectively. Although it is considered that each of the sub-dimension scores is high, it is remarkable that teachers perceive school principals as ethical, at least in terms of communication. As a matter of fact, it can be considered as a negative situation that school principals are perceived as least ethical in terms of communication compared to other dimensions, as the persons responsible for ensuring cooperation between teachers and other stakeholders and strengthening organizational communication at school (Brewster and Railsback, 2003). In his research conducted with school principal candidates, Toprakçı (2001) revealed that principal candidates perceive the communicative competence of school principals at a low level. Therefore, it can be thought that the low communicative competence of school principals may be effective in the low scores of the communicational ethic sub-dimension.

Another finding obtained from the study showed that teachers' organizational trust levels are high. In some studies, on organizational trust, teachers' organizational trust was found at a high level (Akay, 2020; Erdoğan, 2012; Uygur and Arabacı, 2019) and in others (Yılmaz, 2009; Cemaloğlu and Kılınç, 2012) at a medium level. On the other hand, it was found that the average scores of the sub-dimensions of the scale were found to be that teachers trust their principals the most, followed by trust in shareholders and colleagues, respectively. Similar to the results of this study, in the studies conducted by Yılmaz (2009) and Cemaloğlu and Kılınç (2012), it was found that teachers trust their principals the most. The trust of the employees towards their managers is the amount of belief of the management against the promises given to them (Halis, Gökgez and Yaşar, 2007). When employees believe that their managers are reliable, they are more positive about their decisions and feel more secure (Dirks and Ferin, 2002). Therefore, teachers' high level of trust in school principals indicates a positive organizational structure.

According to another finding of the study, there is a moderately positive and significant relationship between ethical leadership and organizational trust. The results of the research examining the relationship between these two variables in the literature also support this finding of the research. As a matter of fact, in studies conducted both in educational organizations and in different sectors (Anbari, Yarmohammadian and Alavi, 2016; Cemaloğlu and Kılınç, 2012; Johnson, Shelton and Yates, 2012; Yüksel-Gülhan, 2018 and Zuhlke, 2019), there is a high correlation between ethical leadership and organizational trust. It was found that there is a high-level and positive relationship. This finding from the research is quite meaningful and valuable. Because leadership is important in school administration and school principals must have a high level of leadership competence (Toprakçı, 2000). Based on this idea, the period of the education principal being stuck behind strict bureaucratic rules just by sitting in his chair is over. The expectations of the society from school organizations are changing day by day (Can, 2002). Even the most talented teachers cannot have the expected impact on student achievement. This situation is closely related to the extent to which the school principal has leadership characteristics (Özden, 2004). As a matter of fact, the education administration represents a very important unit in the education system. Ethical values are reflected in the leadership style of the education manager and in the professional and moral behaviors he displays in the situations he encounters every day. One of the most important factors that reduce the morale of teachers and other employees is the suspicion of the honesty and impartiality of their principals. At this point, ethical principles enable managers to stay away from controversial actions and decisions (Aydin, 2015). As a result; (i) teachers' organizational trust and perceptions of school principals' ethical leadership behaviors are high; (ii) there is a moderately positive and significant relationship between teachers' perceptions of school principals' ethical leadership behaviors and their organizational trust levels; (iii) school principals' ethical leadership behaviors are a significant predictor of teachers' organizational trust levels.

This research has some limitations. The research was carried out with teachers working in Istanbul, the largest city in Turkey. Similar research can be done with teachers working in different cities and the findings can be compared. The scale was used as a data collection tool in the research. For this reason, the data obtained are limited to the answers given by the participants to the scales and the scope of the measurement tools. Considering this limitation, it is thought that it would be beneficial to use different data collection tools such as observation and interview, which are frequently used in qualitative research, in addition to quantitative data collection tools in future research.

Based on the results obtained from the research, the following suggestions can be developed for practitioners; (i) Trainings can be organized for both school principals and teachers about the importance of acting in accordance with the ethical principles required by the teaching profession and in this context, in order to enable educators to internalize professional ethical principles, and to raise awareness about different situations and the possible consequences of these situations based on case studies; (ii) teachers can be involved in the management process by taking their opinions in the decisions to be taken and activities to be carried out in order to increase their level of organizational trust; (iii) school principals can be selected more objectively, making school management a more professional profession; (iv) All stakeholders, especially school principals, should ensure that a more transparent and accountable managerial approach is established within the institution and fulfill its requirements.

REFERENCES/KAYNAKÇA

- AASA. (2022). AASA's statement of ethics for educational leaders. <https://aasa.org/content.aspx?id=1390>
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Akın, U. (2020). Liderlik. In N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aljbour, H. (2020). The extent of practicing ethical leadership by public secondary school principals in Amman. *Journal of Education and Practice*, 11(15), 57-63.
- Anbari, E., Yarmohammadian, M. H., & Alavi, A. (2016). Modeling the ethical leadership and the organizational trust with the organizational learning in the work environment. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 2(4), 260.
- Aronson, E. (2001). Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 244-256.
- Aydın, İ. (2014). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bennis, W. (1995). Lider olmanın temel ilkeleri. In M. Özel (Trans.), *Stratejik yönetim ve liderlik*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers. *By Request Series*. Available at <https://eric.ed.gov/?id=ED481987>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 345- 356.
- Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Ciulla, J. (2004). *Is good leadership contrary to human nature*. Presentation at the Gallup Leadership Institute Summit, Lincoln, NE.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, M., & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21-38.
- Demir, K. (2015). The Effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634.

- Demirkasımoğlu, N. (2020). Eğitim yönetiminde etik. In N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirks, K. T. & Ferin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 611– 628.
- Eisenbeiss, S. A. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 791-808.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve önyargı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135.
- Freeman, R. E., & Stewart, L. (2006). Developing ethical leadership. Bridge papers, Business Roundtable Institute for Corporate Ethics.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: Answers to selected exercises. *A simple guide and reference*, 63, 1461-1470.
- Gilbert, J. A., & Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public personnel management*, 27(3), 321-338.
- Gökçe, V., & Levent, A. F. (2022). Okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 288-313.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul müdürleri için geliştirilen liderlik standartları ve bu standartlarla ilgili Türk eğitimcilerin görüşleri. http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf
- Halis, M., Gökgez, G.S. & Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust, the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20, 379–403.
- Johnson, C. E., Shelton, P. M., & Yates, L. (2012). Nice guys (and gals) finish first: Ethical leadership and organizational trust, satisfaction and effectiveness. *International Leadership Journal*, 4(1), 3-19.
- Josephson, M. (2001). Making ethical decisions. Josephson Institute of Ethics. <http://www.josephsoninstitute>
- Karaköse, T. (2007). Okul yöneticilerinin etik liderliği. *Çağdaş Eğitim*, 338 (21), 78-85.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Karslı, M.D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kaya, O. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Levine, M. P., & Boaks, J. (2014). What Does Ethics Have to do with Leadership?. *Journal of Business Ethics*, 124(2), 225-242.
- Mendonca, M. (2001). Preparing for ethical leadership in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences* 18(4), 266-276.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-486.
- NASSP. (2010). Ethics for school leaders. Retrieved from <https://www.nassp.org/top-issues-in-education/position-statements/ethics-for-school-leaders/#:~:text=The%20school%20leader%3A&text=Fulfills%20professional%20responsibilities%20with%20honesty,and%20administrative%20rules%20and%20regulations>.

- MoNE. (2015). Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf
- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Paşa, Ö., & Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60).
- Pipkin, C. H. (2000). A call for ethical leadership. In GSU Educational Forum (Vol. 5, No. 1, pp. 1-3).
- So, V. (2006). Improving transparency and accountability management of educational resources: the Hong Kong experience. In J. Hallak & M. Poisson (Eds.), *Governance in education: transparency and accountability* (pp. 142-152). Paris: UNESCO.
- Sweet, S. D. (2000). Dürüstlük çubuğu. *Personel Excellence Dergisi*. Haziran.s.4.
- Şimşek, Y., & Altınkurt, Y. (2009). *Okul müdürlerinin etik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Bildirileri Tam metin. Retrieved from oc. eab. org. tr/egtconf/pdfkitap/indexb. php.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 117-128.
- Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 71, 29-33.
- Toprakçı, E., & Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 20-40.
- Tschannen-Moran, M., W. K., Hoy. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 4, 334-352.
- Tutum, C. (1994). Kamu yönetiminde yeniden yapılanma. *Ankara Toplumsal, Ekonomik, Siyasal Arastirmalar Vakfi, Yayın no.3*.
- Uğurlu, C., T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Uygur, K., & Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 744-770.
- Ünsal, P. (2004). Örgütlerde güven algısı. Kişisel gelişimde çağdaş yönelimler sempozyumu bildiriler kitabı, Ankara Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, ss.225-237.
- Yazicioglu, Y., & Erdogan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık, 49-50.
- Yılmaz, E. (2002). *Millî Eğitim Bakanlığı'nun bir biriminde, toplam kalite yönetiminin özünü oluşturan etik değerlerin alqılanmasına yönelik bir durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, E. (2005). *Etik liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. XIV.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, ss. 808-814.
- Yılmaz, E. (2006-a). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2006-b). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 471-490.
- Yüksel-Gülhan, G. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Zuhlke, D. G. (2019). *The impact of ethical leadership on trust levels between employees* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minnesota, ABD.

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi²

Dr. Semih Çayak

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0003-4360-4288

semihcayak@gmail.com

Özet

Bu çalışmada okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan araştırmanın örneklemini İstanbul iline bağlı Pendik ve Tuzla ilçelerinde görev yapmakta olan 397 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi ve regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; örgütsel güven düzeylerinin ve okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Basit regresyon analizi sonucunda etik liderliğin örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini ne derecede etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılarak liderlik ile güven arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması sağlanabilir; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik ilkelere uygun davranmanın önemi hakkında ve bu bağlamda eğitimcilerin mesleki etik ilkeleri içselleştirmelerini sağlamak amacıyla hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere eğitimler düzenlenebilir; örnek olaylardan yola çıkarak öğretmenlerin ve okul müdürlerinin değişik durumlar ve bu durumların olası sonuçları hakkında farkındalıkları artırılabilir; öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırmak için alınacak kararlarda ve yapılacak faaliyetlerde onların da görüşleri alınarak yönetim sürecinin içinde bulunmaları sağlanabilir; okul müdürlerinin seçimi daha objektif bir şekilde yapılarak okul yöneticiliği daha profesyonel bir meslek haline getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik liderlik, Örgütsel güven, Okul yöneticisi, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 131-144

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-04-05
Kabul: 2022-08-23

Önerilen Atıf

Çayak, S. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099021>

² Bu çalışma 10-11 Nisan 2021 tarihlerinde düzenlenen III. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda (USVES 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Genişletilmiş Özet

Problem: Etik değerler konusu 21. Yüzyılın başlangıcında diğer yönetim alanlarında olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da öncelik taşıyan konulardan biri olmuştur (Gümüşi, 2006). İnsanlara doğruları ve iyileri öğretmekle yükümlü olan okul örgütünün bu amacına ulaşması için başta o örgütün iş görenlerinin ve yöneticilerinin evrensel kabul gören iyileri, doğruları benimsemiş ve bunları davranışlarına yansıtmış olmaları gerekmektedir. Bu ilkeler ise etik ilkelerdir (Erdoğan, 2007).

Eğitim yönetimi ve bunun bir alt alanı olan okul yönetimi devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür. Okul müdürleri devletin eğitim ayağını temsilen görevlerini sürdürmektedir. Bu nedenle okullarda sağlıklı, verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı sunulması okul müdürlerinin öncelikli görevi sayılmaktadır (Toprakçı ve Taş, 2020). Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Aydın, 2015). Bu açıdan okul yöneticilerinin etik ilkeleri içselleştirmeleri, okuldaki diğer çalışanları olumlu yönde etkileyerek görevlerinde daha başarılı ve mutlu olmalarına katkı sağlayacaktır (Çetin ve Özcan, 2004).

Okulların gelişiminde ve verimliliğinin artırılmasında güven çok önemli bir yere sahiptir. Zira güvenin olmadığı veya güven düzeyinin düşük olduğu okullarda, öğretmenlerle öğrenciler arasında uzaklaşma ve paydaşlar arasında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşmaktadır. Böylece güvensizlik okul kültürünü ele geçirdiği zaman okulda verimli işlerin yapılması zorlaşabilmektedir (Yılmaz, 2006-b). Tshanmen, Moran ve Hoy'a (1998), ve Demir'e (2015) göre okulda başarıyı yakalayabilmek, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir ve gereklidir. Araştırmacılara göre okulda güveni oluşturma beş temel ölçütü vardır. Bunlar, yardım severlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklıktır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okullarına ilişkin şeffaflık algılarının artması ile örgütsel sinizm gibi örgüte ilişkin olumsuz tutumlarının ve davranışlarının azalacağı (Gökçe ve Levent, 2022) diğer taraftan da okul yönetiminde şeffaflığı artırarak yolsuzluğun önüne geçilebileceği ve böylece öğretmenlerde kurumlarına karşı güven duygusunun gelişebileceği belirtilmiştir (So, 2006). Dolayısıyla güvenin bir kişinin, kararları ve faaliyetlerinin etik ilkelere (doğruluk, dürüstlük gibi) uygun olduğuna ilişkin beklentiler olduğu göz önüne alınırsa etik ile güven arasında güçlü bir ilişkinin var olabileceği düşünülebilir. Nitekim örgüt ortamında yöneticilerin sergileyecekleri etik liderlik davranışlarının örgütte güven ortamının oluşmasına olumlu bir yönde etki etmesi beklenmektedir (Hosmer, 1995). Bu düşüncelerden hareketle bu araştırma okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005).

Araştırmanın çalışma evreninin 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Tuzla ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 10747 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirleme tablosunda %5 hata oranı ile 10000-25000 aralığında olan evreni temsil edebilecek örneklem 370-378 aralığında olması yeterli görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Ancak olası veri kayıpları da göz önüne alınarak daha fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma 397 öğretmen ile yürütülmüştür. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin 234'ü (%59) kadın ve 163'ü (%41) erkektir. Ayrıca öğretmenlerin 33'ü (%8) 0-5 yıl, 64'ü (%16) 6-10 yıl, 88'i (%22) 11-15 yıl, 103'ü (%26) 16-20 yıl ve 109'u (%28) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 336'sı (%85) ön lisans ve lisans düzeyinde eğitime, 61'i de (%15) lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri incelendiğinde öğretmenlerin 39'un (%10) okul öncesi eğitim kurumlarında, 116'sı (%29) ilköğretimde, 138'i (%35) ortaokullarda ve 104'ü (%26) liselerde görev yapmaktadır.

Araştırmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen Etik Liderlik Ölçeği ve Yılmaz (2006-b) tarafından geliştirilen Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği" öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. 44 maddeden oluşan Etik Liderlik Ölçeği'nde "iletişimsel etik", "iklimsel etik", "karar vermede

etik" ve "davranışsal etik" olmak üzere 4 faktör bulunmaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %61,139'dür. Etik Liderlik Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları iletişimsele etik alt boyutu için .95; iklimsele etik alt boyutu için .92; karar vermede etik alt boyutu için .94; davranışsal etik alt boyutu için .90 ve ölçeğin geneli için .97 olarak bulunmuştur. Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği" öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yönelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. 22 maddeden oluşan örgütsel güven ölçeğinde "yöneticiye güven", "meslektaşlara güven" ve "paydaşlara güven" olmak üzere 3 faktör bulunmaktadır. Üç faktörün açıklanan toplam varyans %56,46'dır. Örgütsel Güven Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yöneticiye Güven alt boyutu için .73; Meslektaşlara Güven alt boyutu için .90; Paydaşlara Güven alt boyutu için .79 ve ölçeğin geneli için .88 olarak bulunmuştur. Katılımcıların her bir faktörden aldıkları yüksek puan, okullarına ilişkin yüksek güven duygusunu, düşük puan ise, düşük güven duygusunu göstermektedir.

Google formlar aracılığıyla hazırlanan ölçek linki araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere okul yönetimleri tarafından iletilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan 397 ölçeğe ait verilerle analiz yapılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda veri setinin çarpıklık-basıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. İletişimsele etik (-,71 ile -,06), iklimsele etik (-1,31 ile 1,51), davranışsal etik (-1,23 ile ,78), karar vermede etik (-1,16 ile 1,70), etik liderlik (ölçek toplam puanı) (-1,09 ile ,74), yöneticiye güven (-,79 ile ,51), meslektaşlara güven (-,46 ile ,08), paydaşlara güven (-1,11 ile 1,25) ve örgütsel güven (ölçek toplam puanı) puanlarının normal dağılım sınırları içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. George ve Mallery (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması durumunda verilerin normal dağılım özelliği gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca verilerin, oluşturulan Q-Q grafiklerinde beklenen ve gerçekleşen değerlerinin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın dağıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu durum da verilerin dağılımlarının normal kabul edileceğini göstermiştir (Can, 2014). Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı "çok düşük", 1.80-2.59 aralığı "düşük", 2.60-3.39 aralığı "orta", 3.40-4.19 aralığı "yüksek" ve 4.20-5.00 aralığı "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 22.0 programında çözümlenmiş ve manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmacının amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Ek olarak korelasyon analizinin yorumlanmasında da .00-.30 aralığı "düşük", .31-.70 aralığı "orta" ve .71-1.00 aralığı da "yüksek" düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Çalışmanın ilk sorusu aritmetik ortalama, ikinci sorusu Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve üçüncü soru da basit doğrusal regresyon analizi ile araştırılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerinin "Davranışsal Etik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.09$, "İletişimsele etik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.06$, "Karar vermede etik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=3.94$, "İletişimsele Etik" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=3.87$ 'dir. Öğretmenlerin "Etik Liderlik toplam puanına" ilişkin ortalama puanı ise $\bar{x}=3.98$ 'dir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik ölçeği alt boyut puanlarının ve ölçek toplam puanının "yüksek düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin "Yöneticiye Güven" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.12$, "Paydaşlara Güven" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.06$, "Meslektaşlara Güven" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=3.85$ 'tir. Öğretmenlerin "Örgütsel Güven toplam puanına" ilişkin ortalama puanı ise $\bar{x}=3.96$ 'dır. Bu bulgulardan hareketle öğretmen örgütsel güven ölçeği alt boyut puanlarının ve ölçek toplam puanının "yüksek düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik liderlik ile örgütsel güvene ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda etik liderlik ölçeğinin tüm alt boyutları ile örgütsel güven ölçeğinin tüm alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler vardır. Ölçek toplam puanları açısından bakıldığında ise etik liderlik ile örgütsel güven arasında ($r=.50$; $p < .01$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu bulgu okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin etik liderlik ölçeği puanlarının, örgütsel güven ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda etik liderlik ölçeğinin örgütsel güven ölçek puanının

anlamli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-395)}=134.65$, $p<0.001$). Etik liderlik ölçeği, örgütsel güven ölçek puanındaki varyansın %25'ini ($R^2=.25$; $p<0.001$) istatistiksel olarak anlamli şekilde açıkladığı saptanmıştır. Regresyon denklemindeki yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.44$) anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde de etik liderlik ölçeğinin örgütsel güven ölçeğinin anlamli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.001$).

Sonuçlar: Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranış düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Değer yargılarının eğitimin amaçlarının belirlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu gerçeği dikkate alınır, çağımızın okul müdürlerinin yönetim işlerini gerçekleştirmede etik ilkelerle tutarlı davranış sergilemelerinin önemi ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda çağın gereklerini karşılamak isteyen bir okul müdürü dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, bir başka ifadeyle etik açıdan lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001). Zira veliler çocuklarının iyi bir insan, iyi bir yurttaş ve iyi bir meslek sahibi olabilmeleri için nitelikli bir eğitim almalarını beklemektedir (Karaköse, 2007). Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Akay (2020), Erdoğan (2012), Uygur & Arabacı (2019)'da yaptığı araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre etik liderlik ile örgütsel güven arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamli bir ilişki vardır. Literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçları da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Nitekim hem eğitim örgütlerinde hem de farklı sektörlerde gerçekleştirilen araştırmalarda (Anbari, Yarmohammadian & Alavi, 2016; Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Johnson, Shelton & Yates, 2012; Yüksel-Gülhan, 2018 ve Zuhlke, 2019) etik liderlik ile örgütsel güven arasında yüksek düzeyli ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Okul yönetiminde liderlik önemlidir ve okul müdürlerinin üst düzeyde liderlik yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Toprakçı, 2000). Buna bağlı olarak da eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bir mevzuat bekçisi gibi katı bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir (Can, 2002), bu bağlamda genelde eğitim sisteminin özelde de okulun en önemli pozisyonlarından biri olan okul yöneticilerinden okuldaki öğretmenlerin eğitim öğretim misyonlarını ortak noktalarda birleştirmeleri, öğretmenlere birbirinden öğrenecekleri ortam ve fırsatları sağlamaları ve okulda yapılması gereken öncelikleri belirlemeleri beklenmektedir. Bu durum okul yöneticisinin liderlik özelliklerine ne ölçüde sahip olduğuyla yakından ilişkilidir (Özden, 2004). Nitekim eğitim yöneticisi, eğitim sistemi içinde önemli bir misyonu yerine getirmektedir. Eğitim yöneticisinin liderlik biçiminde, ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaklı davranışlarında sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin gönül gücünü (moral) düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Etik ilkeler tam bu noktada yöneticilerin etik açıdan istenmeyen ve tartışmaya açık eylemlerde bulunmalarını ve kararlar almalarını engellemiş olur (Aydın, 2015).

Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir; (i) benzer bir araştırma öğrenci ve öğretmen sayısının büyükşehirlerdeki okullara kıyasla daha az olduğu küçük şehirlerde yapılabilir; (ii) nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma konusu hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olunabilir; (iii) okul yöneticilerinin farklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini ne derecede etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılarak liderlik ile güven arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik olarak da şu öneriler geliştirilebilir; (i) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik ilkelere uygun davranmanın önemi hakkında ve bu bağlamda eğitimcilerin mesleki etik ilkeleri içselleştirmelerini sağlamak amacıyla hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere eğitimler düzenlenebilir, örnek olaylardan yola çıkarak değişik durumlar ve bu durumların olası sonuçları hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir; (ii) öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırmak için alınacak kararlarda ve yapılacak faaliyetlerde onların da görüşleri alınarak yönetim sürecinin içinde bulunmaları sağlanabilir; (iii) okul müdürlerinin seçimi daha objektif bir şekilde yapılarak okul yöneticiliği daha profesyonel bir meslek haline getirilebilir; (iv) başta okul müdürleri olmak üzere tüm paydaşlar kurum içinde daha şeffaf ve hesap verebilir bir yönetsel anlayışın yerleşmesini sağlamalı ve bunun gereklerini yerine getirmelidir.

An Assessment of the Thinking Styles and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Elementary School Mathematics Teachers

Assist.Prof.Dr. Elif Akşan Kılıçaslan

Trabzon University- Türkiye

ORCID: 0000-0003-0182-8080

eaksan@trabzon.edu.tr

Assoc.Prof.Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu

Trabzon University- Türkiye

ORCID: 0000-0002-6282-9100

tuba.iskenderoglu@trabzon.edu.tr

Abstract

The 21st century is known as the age of information and communications. In such a day and age, individuals with critical and creative thinking skills, capable of robust analyses, synthesis and assessment, not to mention problem-solving and reasoning abilities are in demand. Only individuals with these thinking skills will successfully adapt to the developing world. Through thinking, the individual can produce, use, and utilize information. Teachers play a major part in training the individuals with the required competences. The teachers' ability to exhibit the competences required in their profession is a product of their own training, as well as their confidence in their ability to perform as teachers and fulfill their duties. Against this background the present study aims to come up with an assessment of the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers. The study was carried out with 141 pre-service teachers. The study employed the "Thinking Styles" survey developed by Sternberg and Wagner (1992). The validity and reliability analyses for the Turkish language version were carried out by Buluş (2005). In addition, the "Mathematics Self-Efficacy Perceptions" scale developed by Umay (2001) was used in combination. The Learning Styles Inventory (Sternberg and Wagner, 1992) is developed with reference to the Mental Self Government Theory. The most prominent thinking styles expressed by pre-service elementary school mathematics teachers were the ones associated with the function's trait. With respect to this trait, the legislative thinking style was the most common one observed among the pre-service teachers. It is followed by the executive and judicial styles in terms of frequency. According to the answers provided by the pre-service elementary school mathematics teachers, the ability to translate mathematics to life skills stood out among the factors recorded on the Mathematics Self-Efficacy Perceptions scale.

Keywords: Thinking styles, Self-efficacy, Pre-service elementary school teachers, Mathematics



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 4, pp. 145-158

Research Article

Received: 2022-03-30

Accepted: 2022-08-24

Suggested Citation

Kılıçaslan, E. A. & İskenderoğlu, T.A. (2022). An assessment of the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 145-158. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1096091>

Extended Abstract

Problem: Individual differences are among the crucial factors affecting achievement levels of individuals through education and teaching activities (Başol and Türkoğlu, 2009). To achieve the goals of lasting learning and providing high quality education, individual differences should be taken into consideration (Çubukçu, 2004). The thinking capabilities and styles of the individuals are among those differences. Mathematics is one of the most important means to develop the thinking ability, which makes humans unique among all living creatures. Mathematics not only facilitate the development of thinking, but also provide the most important building blocks of education (Kesgin, 2006). It is also the set of thoughts people use for finding solutions to problems they may come across. Self-efficacy in mathematics refers to the individuals' judgment about their potential to be able to successfully grasp a subject in mathematics. In the light of this definition, one can forcefully argue that a teacher who lacks competence or the feeling of self-efficacy in one's field would not be able to instill confidence among her students and build authority in the classroom, on the basis of respect. As self-efficacy is about the individual's self-perception, pre-service mathematics teachers with a robust training would naturally be expected to have high levels of self-efficacy in mathematics, above all. One's own perception of self-efficacy, in turn is a significant determinant of achievement levels in mathematics. For, the individual can be successful in problem solving only if she is equipped with a positive, guiding and motivating self-efficacy perception (Langenfeld, Thomas and Pajares, 1993; Pajares and Kranzler, 1995).

The 21st century is known as the age of information and communications. In such a day and age, individuals with critical and creative thinking skills, capable of robust analyses, synthesis and assessment, not to mention problem-solving and reasoning abilities are in demand (Semerci, 1999). Only individuals with these thinking skills will successfully adapt to the developing world. Through thinking, the individual can produce, use, and utilize information. Teachers play a major part in training the individuals with the required competences. The teachers' ability to exhibit the competences required in their profession is a product of their own training, as well as their confidence in their ability to perform as teachers and fulfill their duties (Yılmaz, Gerçek and Soran, 2004). Against this background, the present study aims to come up with an assessment of the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers. To do so, the study seek answers to the following research problems:

- What is the level of thinking styles exhibited by pre-service elementary school mathematics teachers?
- How do the thinking styles of pre-service elementary school mathematics teachers vary with reference to the year of the program?
- What is the state of mathematics self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers?
- How do the mathematics self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers vary with reference to the year of the program?
- Is there a correlation between the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers?

Method: The study employs survey method. The study aims to identify the thinking styles and to determine the self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers, along with any correlation between the two variables. The study was carried out with 141 pre-service teachers enrolled in the elementary school mathematics teacher training program in a state university in the Eastern Black Sea region of Turkey. The study employed the "Thinking Styles" inventory developed by Sternberg and Wagner (1992). The validity and reliability analyses for the Turkish language version were carried out by Buluş (2005). In addition, the "Mathematics Self-Efficacy Perceptions" scale developed by Umay (2001) was used in combination. The Learning Styles Inventory (Sternberg and Wagner, 1992) is developed with reference to the Mental Self Government Theory. It is comprised of 13 sub-tests, each containing eight items of 7-point Likert type questions (a total of 104 items) covering five fundamental sets of traits presented in the theory. It aims to identify the styles prominent with the individual, among the 13 thinking styles stipulated by the theory. The inventory was adapted to Turkish language by Buluş

(2006), who also cut the item count to 65. The potential answers to the items in the 7-point likert inventory are "1=not at all well", "2=not very well", "3=slightly well", "4=somewhat well", "5=well", "6=very well", and "7=extremely well". The thinking styles inventory is comprised of five trait sets: functions, forms, levels, fields, and tendencies. The 13 subscales of the inventory are legislative, executive, judicial, global, local, progressive, conservative, hierarchic, monarchic, oligarchic, anarchic, internal, and external. An internal reliability factor of this study is 0.93.

In the study, data regarding mathematics self-efficacy perceptions were collected using the "Mathematics Self-Efficacy Perceptions Scale" developed by Umay (2001). The scale is comprised of 14 items to be marked on the basis of five-point Likert system. The reliability analysis of the scale produced a reliability factor of 0.88. The scale is comprised of three factors. These factors are mathematics self-conception, behavioral awareness about mathematics, and the ability to translate mathematics to life skills. The first one –mathematics self-conception– is assessed through items 7, 9, 10, 13, and 14. The second factor –behavioral awareness about mathematics– is assessed through items 3, 4, 5, 6, 11, and 12. Finally, the third factor –the ability to translate mathematics to life skills– is assessed through items 1, 2, and 8. The statistical analyses carried out within the framework of the study were run using SPSS 21 statistics package software. The forms filled out by the participants were checked by the researcher. Incorrect applications of the scales were left out of the analysis. Only acceptable survey responses were included in the analysis. The statistical analysis of the data was based on descriptive statistics, ANOVA and Pearson correlation tests. The Skewness and Kurtosis values and the results of the Levene test were used to assess the data in the light of the requirements of the parametric tests. The significance level is set to be 0.05.

Findings and Suggestions: The most prominent thinking styles expressed by pre-service elementary school mathematics teachers were the ones associated with the function's trait. With respect to this trait, the legislative thinking style was the most common one observed among the pre-service teachers. It is followed by the executive and judicial styles in terms of frequency.

The most common thinking styles for the remaining traits –forms, levels, fields, and tendencies– were hierarchic, local, internal, and liberal, respectively. According to the findings reached, involvement in events entailing creativity, and drawing her contributions is most enjoyable to pre-service teachers. Moreover, it is possible to argue that pre-service teachers enjoy involvement in events with a touch of uncertainty. They also welcome innovation and participation in detailed works. They also enjoy working independently, decide on work based on priorities, and are organized as well as systemic in their approaches. The least common thinking style among the pre-service teachers was the conservative one. In other words, pre-service teachers are not happy with being bound by existing rules, and instead opt for change.

No significant variation was observed in the mix of thinking styles exhibited by pre-service teachers, based on the year of the program they are in. On the other hand, the highest thinking style scores were recorded with pre-service teachers in the fourth year of the program.

According to the answers provided by the pre-service elementary school mathematics teachers, the ability to translate mathematics to life skills stood out among the factors recorded on the Mathematics Self-Efficacy Perceptions scale. It is followed by the behavioral awareness about mathematics, and thirdly, mathematics self-conception. Mathematics is considered as a tool to help understand life and the world, and come up with ideas about these. Thus, the elementary goal of current efforts for reforming education is to facilitate understanding mathematics, and build a system to help individuals learn it as an element of life.

Again, no significant mean difference was observed in the self-efficacy perceptions of pre-service teachers, based on the year of the program they are in. Some increase was recorded in self-efficacy perception levels from the first year through the third, followed by some amount of fall in the fourth year. The undergraduate education the pre-service teachers received in the first three years of the program can be associated with the increase in self-efficacy perception levels. The senior year pre-service teachers, on the other hand, are mostly occupied by the concerns about the exams they will take to join civil service after graduation. The KPSS exam they have to take and pass with flying colors for

appointment in a public elementary school causes visible tension in the minds of senior year pre-service teachers. The fall in their self-efficacy perception levels is perhaps due to the tension thus felt.

In terms of the correlation between the thinking styles and self-efficacy perceptions of pre-service elementary school mathematics teachers, a significant and positive relationship is observed between the ability to translate mathematics to life skills, and legislative, executive, hierarchic, and internal thinking styles. The relationship between the ability to translate mathematics to life skills and oligarchic thinking style, on the other hand, was less significant, albeit still positive. The correlation between the ability to translate mathematics to life skills and hierarchic thinking style was found to be the strongest of all. A statistically significant negative relationship is observed between mathematics self-conception and judicial as well as anarchic thinking styles. On the other hand, a significant and positive relationship was between behavioral awareness about mathematics and oligarchic, internal, and liberal thinking styles. In other words, the more organized and system-based work one puts in, the higher self-efficacy perception would be. Innovation, organization, system-based work, and including details have a positive effect on self-efficacy perception. Working on flexible and comfortable projects, and avoiding dependencies, in turn, have a negative effect on self-efficacy perceptions.

Coming studies based on interviews with pre-service mathematics teachers can investigate why different thinking styles appear, and what leads to variations in mathematics self-efficacy perceptions.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi¹

Dr.Öğrt.Üyesi Elif Akşan Kılıçaslan
Trabzon Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0003-0182-8080
eaksan@trabzon.edu.tr

Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu
Trabzon Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-6282-9100
tuba.iskenderoglu@trabzon.edu.tr

Özet

Bilişim ve iletişim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda eleştirel ve yaratıcı olabilen, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde düşünen, problem çözme ve muhakeme yeteneğine sahip bireylere ihtiyaç vardır. Çünkü gelişen dünyaya ancak düşünen bireyler uyum sağlayacaktır. Düşünen insan bilgiyi üretebilir, kullanabilir ve değerlendirebilir. Bu bireylerin yetişmesinde en büyük pay öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanında, öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesindeki ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 141 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Bu çalışmada Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları Buluş (2005) tarafından yapılan "Düşünme Stilleri" ölçeği ile Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematik Öz-yeterlilik Algı" ölçeği kullanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarında en fazla fonksiyonlar boyutundaki düşünme stilleri görülmektedir. Bu boyutta, öğretmen adayları en fazla yasama düşünme stiline sahiptir. Daha sonra yürütme ve yargı düşünme stilleri, yasama düşünme stilini takip etmektedir. İlköğretim matematik öğretmenleri arasında Matematik Öz-Yeterlilik Algı ölçeğine ilişkin en çok matematiği yaşam becerilerine dönüştürme boyutu hâkimdir. Bu boyutu matematik konularındaki davranış farklılığı daha sonra ise matematik benlik algısı izlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, Öz-yeterlilik, Öğretmen adayları, Matematik



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 4, ss. 145-158

Araştırma Makalesi

149

Gönderim: 2022-03-30

Kabul: 2022-08-24

Önerilen Atıf

Soyadı, A. (20XX). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile öz-yeterlilik algılarının incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 145-158. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1096091>

¹Bu çalışmanın bir bölümü 5. Uluslararası Türk Bilgisayar & Matematik Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireylerin başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri bireysel farklılıklardır (Başol ve Türkoğlu, 2009). Kalıcı öğretimin sağlanması ve nitelikli bir eğitim verilebilmesi için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin sahip olduğu düşünme stilleri de bireysel farklılıklardandır.

Bir beceri olan düşünme, bilginin zihinsel olarak ortaya konuşunun işlenmesidir. Düşünme doğrudan öğretilebilir ve geliştirilebilir (Çubukçu, 2004). Yani düşünme, hayatımızı eşsiz ve anlamlı kılan bilincimizin temel aktivitesi olmasının yanı sıra öğrenilebilen, alıştırma yapılabilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2011). Bireysel farklılıklardan biri olan düşünme stilli ise bireyin sahip olduğu düşünme becerisini kullanma şeklidir (Sternberg ve Zhang, 2001). Düşünme stillerine yönelik geliştirilmiş farklı teoriler bulunmaktadır (Epstein, Pacini, Denes-Raj ve Herier, 1996; Sternberg, 1997, Fer, 2005; Duru, 2004) ve “Zihinsel Özerklik Teorisi” insanların düşünme stillerini inceleyen bu teorilerden biridir (Sternberg, 1997). Bu teorisin özünde her bireyin kendine özgü bir düşünme stillinin varlığı benimsenmektedir. Ayrıca stillerin kullanımının, şartlara (sınıf, cinsiyet, okul türü, vb.) göre değişebileceği vurgulanmaktadır (Çubukçu, 2004). Zihinsel Özerklik Teorisi 5 boyut içerisinde 13 düşünme stillini tanımlamaktadır. Tablo 1 ‘de bu teoriye ait boyutlar, düşünme stilleri ve özellikleri özetlenmektedir (Çubukçu, 2004):

Tablo1. Zihinsel özerklik tablosu

Boyut	Düşünme Stilleri	Özellikler
Fonksiyonlar	Yasama (Legislative)	Yaratıcılık içeren işlerde yer almaktan zevk duyar
	Yürütme (Executive)	Yaratıcılık, planlama, tasarlama ve biçimlendirme odaklıdır
	Yargı (Judicial)	Düzenli ilkelerin olduğu işlerde yer almaktan zevk duyar
Biçimler		Prosedüre uygun çalışmayı tercih eder
		Yapıların sonuçlarını değerlendirerek odaklanır
		Değerlendirme, yargılama, karşılaştırma davranışlarını gösterir
	Monarşik (Monarchic)	Belli bir zaman diliminde bir şey üzerine tam olarak odaklandığı işlere katılmaktan zevk alır
	Hiyerarşik (Hierarchic)	Mükemmelliyetçidirler
Düzeyler	Oligarşik (Oligarchic)	Kararıdırılar
	Anarşik (Anarchic)	Öncelik sırasına göre çalışmaya karar verirler
		Sistemli ve düzenlidirler
		Olayların hepsine bir anda yoğunlaşır
Etkinlik Alanları	Yerel (Local)	Esnek, rahat işlerde çalışmaktan keyif alır
	Global	Herhangi bir şeye bağımlı olmaktan kaçınır
Eğilimler	İçsel (Internal)	Detay içeren işlere katılmaktan zevk alır
	Dışsal (External)	Kuramsal fikirlere ve bir fikrin bütününe dikkat etmeye daha eğilimlidir
	Açık Fikirli (Liberal)	Bağımsız çalışmaktan zevk duyar
	Muhafazakâr (Conservative)	Kişiler arası iletişim kurma gerektiren işlerde yer almaktan keyif alır
		Belirsizlik içeren işlerde yer almaktan zevk duyarlar
		Yeniliklere açıktırlar
		Mevcut kurallara bağlı olmaktan hoşlanırlar
		Değişime açık değillerdir

Tablo 1’de görüldüğü gibi Zihinsel Özerklik Teorisine bağlı olarak düşünme stilleri fonksiyonlar (yasama, yürütme, yargı), biçimler (monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik), düzeyler (yerel, global); etkinlik alanları (içsel, dışsal), eğilimler (açık fikirli, muhafazakâr) şeklindedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliği olan düşünmeyi geliştiren en önemli araçlardan biri matematiktir (Tural, 2005). Düşünmeyi geliştiren matematik, eğitimin yapıtaşlarından da en önemlisini oluşturur (Umay, 2001). Ayrıca matematik insanların karşılaşılabilecekleri her tür problemi çözmek için kullandığı düşünceler bütünüdür (Kesgin, 2006). Öz-yeterlilik (Self-efficacy), Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar değişkenlerinden biridir. Bandura’ya göre öz-yeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan niteliklerden biridir. Bandura öz-yeterliliği bireyin, belli bir performansı göstermesi için gerekli olan etkinlikleri organize etmesi ve başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Matematik öz-yeterliliği, kişilerin matematik ile ilgili bir konuyu başarıyla öğrenip öğrenemeyeceklerine dair kendi potansiyelleri hakkında verdikleri karardır (Langenfeld, Thomas ve Pajares, 1993; Pajares ve Kranzler, 1995). Alanında yetkin olmayan veya kendini

yetkin hissetmeyen bir öğretmenin öğrencilerine güven vermesi ve sınıfta saygıya dayalı bir otorite oluşturması pek mümkün değildir. Öz-yeterlilik, bireyin kendine ilişkin algısı olduğuna göre, iyi yetişmiş matematik öğretmen adaylarının her şeyden önce matematiğe ilişkin öz-yeterlilik algılarının da yüksek olması beklenebilir (Umay, 2001). Öz-yeterlilik algısı ise kişilerin matematik başarılarının önemli bir belirleyicisidir. Çünkü bireylerin problem çözmede başarılı olmaları için, kendi kendisini yönlendiren, kendisini motive eden ve pozitif öz-yeterlilik algısına sahip olması gerekmektedir (Langenfeld, Thomas ve Pajares, 1993; Pajares ve Kranzler, 1995).

Alan yazında düşünme stili ve özyeterlilik ile ilgili çalışmalara bakıldığında genelde değişkenlere bağlı olarak düşünme stili (Buluş, 2005; Çubukçu, 2004; Grigorenko ve Sternberg, 1997; Zhang ve Sternberg, 1998; Zhang ve Sternberg, 2000) ve öz-yeterliliğin (Akbulut, 2006; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Ekici, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Migray, 2002; Yenilmez ve Kakmacı, 2008) araştırıldığı görülmektedir. Bilişim ve iletişim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda eleştirel ve yaratıcı olabilen, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde düşünen, problem çözme ve muhakeme yeteneğine sahip bireylere ihtiyaç vardır. Gelişen dünyaya ancak düşünen bireyler uyum sağlayacaktır. Düşünen insan bilgiyi üretebilir, kullanabilir ve değerlendirebilir (Semerci, 1999). Bu bireylerin yetişmesinde ise en büyük pay öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanında, öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2004). Bu çalışmada da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak sorular şu şekildedir:

- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ne düzeydedir?
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri sınıf düzeyine göre nasıl bir değişkenlik göstermektedir?
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öz-yeterlilik algıları sınıf düzeyine göre nasıl bir değişkenlik göstermektedir?
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi ve bu ikisi arasında ilişki olup olmadığının araştırılması amaçlandığından bu yöntemin kullanılması uygundur. Tarama yöntemi katılımcıların bir olay veya konuya ilişkin beceri, tutum, yetenek, ilgi ya da görüşlerinin belirlendiği bir araştırma şekli olmasının yanı sıra betimleyici bir araştırma yöntemidir. Betimsel araştırmalar “ne, nerede, nasıl, ne zaman” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanımaktadır. İlişkisel araştırmalarda ise amaç iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır ancak bu ilişkinin belirlenmesi sürecinde değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada da öncelikle ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ve öz-yeterlilik algıları tarama yöntemi aracılığıyla ortaya konularak betimlenecektir, daha sonra ise bunlar arasında ilişki olup olmadığı ilişkisel araştırma yöntemi ile ortaya konulacaktır.

1. Çalışma Grubu

Çalışma Türkiye’nin Doğu Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesindeki ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 141 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Aşağıda yer alan Tablo 2’de sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları yer almaktadır. Tablo 2’de de görüldüğü üzere çalışmaya farklı sınıf seviyelerinde ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adayları katılmıştır. Bu katılımcılardan 34’ü 1, 40’ı 2, 35’i 3 ve 32’si de 4. sınıfa devam etmektedir.

Tablo 2. Sınıf değişkenine göre öğrenci sayıları

Sınıf	n	(%)
1. sınıf	34	24,1
2. sınıf	40	28,4
3. sınıf	35	24,8
4. sınıf	32	22,7
Toplam	141	100

2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Buluş (2005) tarafından yapılan “Düşünme Stilleri” ölçeği ile Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematik Öz-Yeterlilik Algı” ölçeği kullanılmıştır.

Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramı’nın öngörülleri doğrultusunda geliştirilmiş, beş temel boyut altında yer alan her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. 13 düşünme stilinden, bireyin baskın olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçek Türkiye’de Buluş (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve madde sayısı 65’e indirilmiştir. 7’li likert tipindeki ölçekte yanıtlar “1=hiç uygun değil”, “2=çok uygun değil”, “3=biraz uygun”, “4=oldukça uygun”, “5=uygun”, “6=çok uygun” ve “7=tamamen uygun” şeklindedir. Düşünme stilleri ölçeği; işlevler, formlar, düzeyler, alanlar ve eğilimler olmak üzere beş boyuttan ve 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; yasama, yürütme, yargı; monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik; global, lokal; içsel, dışsal; liberal, muhafazakâr olmak üzere on üç alt boyuttan oluşmaktadır. Düşünme Stilleri Ölçeği’nin çalışma grubuna uygulanması sonucu iç tutarlılık alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

Araştırmada matematik öz-yeterlilik algıya yönelik veriler Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Matematiğe karşı öz-yeterlilik ölçeği beşli likert türünde hazırlanmış ve 14 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik çalışması sonunda güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar, matematik benlik algısı; matematik konularında davranışlardaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olarak tanımlanmıştır. Bunlardan birinci faktör olan matematik benlik algısı: 7, 9, 10, 13 ve 14. maddelerde; ikinci faktör olan matematik konularında davranışlarındaki farkındalık: 3, 4, 5, 6, 11 ve 12. maddelerde ve üçüncü faktör olan matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme: 1, 2 ve 8. maddelerde tanımlanmıştır.

3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 21 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan ölçek formları araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve yanlış doldurulan ölçekler araştırma dışında tutulmuş ve kabul edilebilir nitelikteki anketler çalışmaya dâhil edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde; betimsel istatistikler, ANOVA ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık değerleri ve Levene testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir. Verilerin analizinde, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının düşünme stilleri, öz-yeterlilik algıları ve düşünme stilleri ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişki hakkında veriler ortaya konulacaktır. Bu veriler “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri”, İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öz-yeterlilik Algısı”, “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Matematik Öz-Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki” başlıkları altında sunulacaktır

1. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri

Tablo 3’de öğretmen adaylarının Düşünme Stili Ölçeği (DSÖ)’den elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının DSÖ’nün, fonksiyonlar boyutunda yasama alt boyutu için aritmetik ortalaması 5,57 (ss= 0,80); yürütme alt boyutu için aritmetik ortalaması 5,37 (ss= 0,92); yargı alt boyutu

için aritmetik ortalaması 5,09 (ss= 1,07); biçimler boyutunda monarşik alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,51(ss= 0,96); hiyerarşik alt boyutu için aritmetik ortalaması 5,22 (ss= 1,13); oligarşik alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,22 (ss=1,06); anarşik alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,54 (ss= 0,99)dür. Öğretmen adaylarının DSÖ'nün düzeyler boyutunda global alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,12 (ss= 1,16); lokal alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,39 (ss= 1,52); etkinlik alanları boyutunda içsel alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,70 (ss= 1,10); dışsal alt boyutu için aritmetik ortalaması 4,30 (ss=1,10); eğilimler boyutunda liberal alt boyutu için aritmetik ortalaması 5,06 (ss= 1,10); muhafazakâr alt boyutu için aritmetik ortalaması 3,61 (ss= 1,30)dir. Sonuç olarak Tablo 3'e göre katılımcıların ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalama değerlerinin 3,61 ile 5,57 arasında; standart sapma değerlerinin ise 0,61 ile 1,52 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3. Düşünme stili ölçeği (DSÖ)'den elde edilen puanlar

	DSÖ Boyutlar	Madde	$\bar{x}$	Ss.	Min.	Mak.	Çarpıklık	Basıklık
Fonksiyonlar	Yasama	5	5,60	0,81	3,60	7,00	-0,28	-0,56
	Yürütme	5	5,35	0,95	2,60	7,00	-0,33	-0,30
	Yargı	5	5,07	1,11	2,00	7,00	-0,37	-0,56
Biçimler	Monarşik	5	4,34	0,92	2,40	6,60	-0,02	-0,48
	Hiyerarşik	5	5,13	1,19	2,00	7,00	-0,41	-0,34
	Oligarşik	5	4,05	0,98	1,60	6,60	0,12	-0,28
	Anarşik	5	4,50	0,99	2,40	7,00	0,19	-0,57
Düzeyler	Global	5	4,00	1,20	1,00	7,00	0,00	-0,27
	Lokal	5	4,20	1,07	2,00	7,00	0,04	-0,31
Etkinlik Alanları	İçsel	5	4,69	1,09	2,00	7,00	-0,12	-0,59
	Dışsal	5	4,25	1,11	1,80	7,00	0,11	-0,54
Eğilimler	Liberal	5	5,06	1,11	1,80	7,00	-0,34	-0,29
	Muhafazakâr	5	3,41	1,29	1,00	6,80	0,46	-0,26

Ayrıca, öğretmen adaylarının DSÖ'nün alt boyutlarından elde ettikleri puanlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (bkz. Tablo 3). Çarpıklık ve basıklık katsayıları bize DSÖ' nün alt boyutlarından elde edilen verilerin ± 1.00 aralığında olduğunu ve normal dağılım sınırları içerisinde yer aldığını (Taşpınar, 2017) göstermektedir.

Öğretmen adaylarının DSÖ' den sınıf değişkenine göre aldıkları puanlar Tablo 4' de sunulmuştur. Birinci sınıf öğretmen adaylarının DSÖ için aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması 4,50 (Ss= 0,56); ikinci sınıf öğretmen adaylarının 4,54 (ss= 0,59); üçüncü sınıf öğretmen adaylarının 4,28 (Ss= 0,54); dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 4,67 (ss= 0,72) dir. Öğretmen adaylarının DSÖ'nün genelinden elde ettikleri puanlar ile sınıf değişkeni arasında yapılan analiz sonuçlarına göre sınıflar arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir [$F(3, 137) = 2.425, p= 0.07$] (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. DSÖ puanlarının sınıf değişkenine göre dağılımı

Ölçek	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark (sınıf)
DSÖ	1. sınıf	34	4,50	0,56	3-137	2,425	0,07	-
	2. sınıf	40	4,54	0,59				
	3. sınıf	35	4,28	0,54				
	4. sınıf	32	4,67	0,72				

2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öz-yeterlilik Algısı

Tablo 5' de öğretmen adaylarının Matematik Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği (ÖYAÖ)' den elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ÖYAÖ' nün matematik benlik algısı boyutu için aritmetik ortalaması 2,70 (ss= 1,16); matematik konularında davranışlardaki farkındalık boyutu için aritmetik ortalama 3,36 (ss= 0,46); matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutu için aritmetik ortalaması 3,70 (ss= 0,60)' dir.

Tablo 5. Matematik öz-yeterlilik algı ölçeği (öyaö)' den elde edilen puanları

Boyutlar	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Mak.	Çarpıklık	Basıklık
Matematik Benlik Algısı	5	141	2,70	1,16	1,40	5,00	0,81	-0,84
Matematik Kon. Davranışlardaki Farkındalık	6	141	3,36	0,46	2,17	4,50	0,24	-0,03
Matematiği Yaşam Bec. Dönüştürme	3	141	3,70	0,60	2,00	5,00	0,02	-0,19
AYAÖ	14	141	3,20	0,55	2,21	4,71	0,83	0,01

Ayrıca, öğretmen adaylarının ÖYAÖ'nün boyutlarından elde ettikleri puanlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (bkz. Tablo 5). Bu katsayılara göre değerler matematik benlik algısı boyutu için çarpıklık 0,81 basıklık -0,84; matematik konularında davranışlardaki farkındalık boyutu için çarpıklık 0,24, basıklık -0,03; matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutu için çarpıklık 0,02, basıklık -0,19 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ÖYAÖ'nün boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım sınırları içerisinde yer aldığı (Taşpınar, 2017) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ÖYAÖ'den sınıf değişkenine göre aldığı puanlar Tablo 6' da belirtilmiştir.

Tablo 6. ÖYAÖ puanlarının sınıf değişkenine göre Dağılımı

ÖYA	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamli Fark
Matematik Benlik Algısı	1	34	1,98	0,44	3-137	143,18	0,00**	3-1
	2	40	1,94	0,34				3-2
	3	35	4,41	0,56				3-4
	4	32	2,54	0,89				4-1
Matematik Kon. Davranışlardaki Farkındalık	1	34	3,31	0,38	3-137	3,303	0,02*	3-2
	2	40	3,24	0,33				
	3	35	3,55	0,56				
	4	32	3,36	0,49				
Matematiği Yaşam Bec. Dönüştürme	1	34	3,53	0,55	3-137	1,680	0,17	-
	2	40	3,72	0,65				
	3	35	3,68	0,59				
	4	32	3,85	0,55				

**p<.01 *p<.05

Katılımcı öğrencilerin ÖYAÖ'lerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek yapılan ANOVA sonuçlarına göre Matematik Benlik Algısı alt boyutu puanları [$F_{(3, 137)} = 143.180, p=0.00$] ile Matematik Konularındaki Davranışlardaki Farkındalık alt boyutu puanları [$F_{(3, 137)} = 3.303, p=0.02$] arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak Matematiği Yaşam Becerilerine Dönüştürme alt boyutu puanları [$F_{(3, 137)} = 1.680, p=0.17$] arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (bkz. Tablo 6) Katılımcıların sınıf seviyeleri arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; Matematik Benlik Algısı boyutunda; 3. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=4.41$) öğrencilerin ortalama puanlarının 1. sınıf ($\bar{x}=1.98$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından; 3. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=4.41$) öğrencilerin ortalama puanlarının 2. sınıf ($\bar{x}=1.94$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından; 3. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=4.41$) öğrencilerin ortalama puanlarının 4. sınıf ($\bar{x}=2.54$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından; 4. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=2.54$) öğrencilerin ortalama puanlarının 1. sınıf ($\bar{x}=1.98$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından ve 4. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=2.54$) öğrencilerin ortalama puanlarının 2. sınıf ($\bar{x}=1.94$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Matematik Konularındaki Davranışlardaki Farkındalık boyutunda ise 3. sınıf öğrenci grubundaki ($\bar{x}=3.55$) öğrencilerin ortalama puanlarının 2. sınıf ($\bar{x}=3.24$) grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Matematik Öz-Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 7'de öğretmen adaylarının DSÖ ile ÖYAÖ arasındaki ilişki puanları sunulmuştur. Tablo 7'e göre benlik algısı ile yargı düşünme stili arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = -0,21, p = 0,02$], anarşik düşünme stili arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = -0,23, p = 0,14$]; yaşam becerilerine dönüştürme ile yasama düşünme stili arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,26, p = 0,05$], yürütme düşünme stili arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,25, p = 0,09$], hiyerarşik düşünme stili arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,41, p = 0,00$], oligarşik düşünme stili ile pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,21, p = 0,02$], içsel düşünme stili arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,46, p = 0,00$]; matematik konularında davranış farklılığı ile içsel düşünme stili arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki [$r = 0,28, p = 0,03$], liberal düşünme stili arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [$r = 0,22, p = 0,02$].

Tablo 7. DSÖ ile ÖYAÖ arasındaki ilişki puanları

	DSÖ												
	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarşik	Hiyerarşik	Oligarşik	Anarşik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafazakâr
Ben. Alg.	-0,162	-0,135	-0,208*	-0,125	-0,110	0,008	-0,235*	0,10	-0,169	-0,070	0,050	-0,157	0,082
Yaş. Bec Dön.	0,269**	0,250**	0,164	0,078	0,41**	0,215*	0,164	0,050	0,101	0,468**	0,003	0,184	-0,071
Dav. Fark.	0,143	0,096	0,145	-0,002	0,130	0,265**	0,143	-0,013	0,105	0,284**	-0,007	0,223*	-0,042

**p<.01 *p<.05

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarını düşünme stillerinin, matematik öz-yeterlilik algılarının sınıf değişkeni bakımından incelenmesine ve sınıf değişkenine göre sahip olunan düşünme stilleri ve matematik öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarında en fazla fonksiyonlar boyutundaki düşünme stili görülmektedir. Bu boyutta, öğretmen adayları en fazla yasama düşünme stiline sahiptir. Daha sonra yürütme ve yargı düşünme stilleri, yasama düşünme stilini takip etmektedir. [Berkant ve Tüzer \(2016\)](#) sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin en çok yasama düşünme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. [Ağcayazı Altuntaş \(2008\)](#), [Düzgün \(2011\)](#), [Ofar \(2010\)](#), [Özdemir \(2012\)](#) ve [Yıldız'ın \(2011\)](#), yürüttükleri çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bunun yanı sıra [Bilgiç'in \(2010\)](#) öğretmenlerle, [Canbolat'ın \(2011\)](#) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada ise yasama düşünme stili en az görüldüğü ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen adayları arasında biçim kategorisinde hiyerarşik düşünme stili, düzeyler kategorisinde lokal düşünme stili, etkinlik alanı kategorisinde içsel düşünme stili, eğilimler kategorisinde liberal düşünme stili hakimdir. Sonuçlara göre öğretmen adayları en çok yaratıcılık içeren, kendinden de bir şeyler kattığı olaylarda yer almaktan zevk almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının belirsizlik içeren işlerde yer almaktan zevk duydukları, yeniliklere açık oldukları, detay içeren işlere katılmaktan zevk aldıkları, bağımsız çalışmaktan zevk duydukları, öncelik sırasına göre çalışmaya karar verdikleri, sistemli ve düzenli oldukları söylenebilir. Öğretmen adayları en az ise muhafazakâr düşünme stiline sahiptir. Öğretmen adayları genelde mevcut kurallara bağlı olmaktan hoşlanmazlar ve değişime açıktırlar. [Ofar'ın \(2010\)](#) ilköğretim okulu öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada da öğretmenler arasında en az muhafazakâr düşünme stili görüldüğü tespit edilmiştir. Bilgi çağında eleştirel düşünme becerilerini sergileyen, bilgi üreten, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir ([Seferoğlu ve Akbiyık, 2006](#)). Bu sebeple bu bireylerin yetiştirilmesinde büyük katkısı olan öğretmenlerinde bu özellikleri göstermesi gerekir. Yasama düşünme stili de bu gereklilikleri destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıflar arası değişimine bakıldığında sınıflar arası anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca en yüksek düşünme stili puanının dördüncü sınıfta görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca son sınıfta daha çok uygulamalı derslerle deneyim yaşamalarının bir sonucu olabilir. [Dinçer'in \(2009\)](#) yürüttüğü çalışmada da öğretmen adaylarının düşünme stillerinde sınıf değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat içsel düşünme stillerinin sınıf değişkenine göre değiştiği ve dördüncü sınıfta en yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. [Buluş \(2005\)](#) tarafından yürütülen çalışmada ise içsel, dışsal ve muhafazakâr düşünme stillerinde sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. [Zhang'in \(2004\)](#) yürüttüğü çalışmada ise düşünme stilleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlköğretim matematik öğretmenleri arasında Matematik Öz-yeterlilik Algı ölçeğine ilişkin en çok matematiği yaşam becerilerine dönüştürme boyutu hâkimdir. Bu boyutu matematik konularındaki

davranış farklılığı daha sonra ise matematik benlik algısı izlemektedir. Matematik, hayatın ve dünyanın anlaşılması ve bunlar hakkında fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak görülmektedir. Bu nedenle, günümüzde eğitimle ilgili yapılan reform çalışmalarının en önemli amacı, bireylerin matematiği anlayarak, yaşamlarının bir kesiti olarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır (Dursun ve Dede, 2004).

Öğretmen adaylarının matematik öz-yeterlilik algılarının sınıflar arası değişimine bakıldığında, sınıflar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar öz-yeterlilik algılarında artış görülürken dördüncü sınıfta düşüş olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar lisans düzeyinde aldıkları eğitim öz-yeterlilik algılarının artmasına neden olmuş olabilir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları ise son sınıfta yoğun bir şekilde sınav kaygısını hissetmektedirler. Atama için girecekleri KPSS sınavının etkisi son sınıf öğretmen adaylarında etkili bir şekilde görülmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarındaki düşüşün sebeplerinden biri de bu olabilir. Yenilmez ve Kakmacı'nın (2008) ilköğretim matematik öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin araştırıldığı çalışmada ise sınıf düzeyi bakımından alt sınıflardaki öğrencilerin üst sınıflardakilere göre daha yüksek öz-yeterlilik inanç düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çakıroğlu ve Işıksal'ın (2010) yürüttüğü çalışmada ise son sınıf öğrencilerinin en yüksek, ikinci sınıf öğrencilerinin ise en düşük öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Migray'ın (2002) yapmış olduğu çalışmada ise öz-yeterlilik seviyesinin sınıf düzeyinden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yaşam becerilerine dönüştürme ile yasama, yürütme, hiyerarşik ve içsel düşünme stilli arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yaşam becerileri dönüştürme ile oligarşik düşünme stilli arasında pozitif yönde fakat diğer düşünme stillerine göre daha az anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yaşam becerilerine dönüştürme ile hiyerarşik düşünme stilli arasında diğer düşünme stillerinden daha kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benlik algısı ile yargı ve anarşik düşünme stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra matematik konularında davranış farklılığı ile oligarşik, içsel ve liberal düşünme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sistemli ve düzenli çalıştıkça öz-yeterlilik algısında da artış görülmektedir. Yaratıcılık, düzen, sistemli çalışmak ve detaylara yer vermek öz-yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Esnek, rahat işlerde çalışmakta yer almak ve herhangi bir şeye bağımlı olmaktan kaçınmak ise öz-yeterlilik algısını olumsuz etkilemektedir. Demir'in (2013) öz-yeterlilik algıları ile ilgili yürüttüğü bir çalışmada da yaratıcı düşünme ile öz-yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Karaduman'ın (2015) ise yaşam boyu öğrenme eğiliminde olan bireylerin yani sistemli ve düzenli bir hayat içerisinde olmanın öz-yeterlilik algısını geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

İleride yapılacak çalışmalar ile matematik öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak düşünme stillerinin farklılaşma nedenleri ve matematik öz-yeterlilik algılarının hangi nedenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya konulmaya çalışılabilir. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda farklı yöntem ve teknik kullanılarak öğretmen adaylarının düşünme stillerinde ve öz-yeterlilik algılarında değişiklik olup olmadığı da belirlenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarında farklı düşünme stilleri görüldüğü için derslerde ölçme değerlendirme boyutunda da farklılıklara gidilebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında artış sağlamak için de çeşitli seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Anderson, L. W. (1988) "Attitude measurement: Attitudes and their measurement". In Keeves, J. P. (Ed.); *Educational research methodology, and measurement: An International handbook*. New York: Pergamon Press.

- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Başol, G. ve Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmenleri adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 732-757.
- Berkant, H. G. ve Tüzer, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(56), 476-488.
- Bilgiç, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin karşılaştırılması (Adana ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Breckler, S. J. (1984) Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(6), 1191-1205.
- Buluş M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Canbolat, N. (2011). *Matematik Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çakıroğlu, E. ve Işıksal, M. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ve özyeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 87-105.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Düzgün, Z. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744.
- Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: Kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 171-186.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V. ve Herier, H. (1996). Individual differences in intuitiveexperiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 390-405.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 433-461.
- Grigorenko, E. L. ve Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295-312.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kayagil, S. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 134-141.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Knuth, E. (2002). Teacher's conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 61-88.
- Kotelawala, U., M. (2007). *Exploring teachers' attitudes and beliefs about proving in the mathematics classroom*. PhD Dissertation. Columbia University, USA.

- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, A. G. N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Langenfeld, T. ve Pajares, F. (1993). *The mathematics self-efficacy scale: A validation study*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Migray, K. (2002). *The relationships among math self-efficacy, academic self-concept, and math achievement*. PhD Dissetation. Arizona State University.
- Nyaumwe, L. ve Buzuzi, G. (2007). Teachers' attitudes towards proof of mathematical results in the secondary school curriculum: The case of Zimbabwe. *Mathematics Education Research Journal*, 19(3), 21-32.
- Pajares, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental-ability in mathematical problem-solving, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Oflar, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbiyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 51-55.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 1-8.
- Üzel, D. ve Özdemir, E. (2009). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldız, K. (2012). Primary schools administrators' social skill levels and thinking styles. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 49-70.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of psychology*, 134(5), 469-489.
- Zhang, L. F. ve Sternberg, R. J. (2004). Thinking styles: university students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252.