

MART / MARCH 2019 CİLT / VOL: 9 SAYI / NO: 1 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **Middle school teachers' opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics**
Ortaokul matematik öğretmenlerinin Vustat ve Tinkerplots yazılımlarının veri işleme öğrenme alanında kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri
- **The effect of communication training on mother-child communication applied by "from child to mother approach" in mobile kindergarten**
Gezici anaokulunda çocuktan anneye yaklaşımla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisi
- **The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University**
Northern Border Üniversitesi öğretim elemanlarının dağıtım liderlik uygulamaları ve akademik iyimserliği arasındaki ilişki
- **Examination of secondary school teachers' opinions regarding interdisciplinary teaching**
Ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi
- **Investigation of pre-service elementary mathematics teachers' problem posing situations in dynamic geometry environment**
İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş ortamda problem kurma durumlarının incelenmesi
- **The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction**
Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki
- **Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions**
Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler
- **The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school**
Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi
- **Metaphorical perceptions of prospective efl teachers related to Turkish education system**
İngilizce öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları
- **Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara**
Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği



ISSN: 2146-0655



9772146065007

E-ISSN: 2148-239X



9772148239000

MART / MARCH 2019 CİLT / VOL: 9 SAYI / NO: 1 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **Middle school teachers' opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics**
Ortaokul matematik öğretmenlerinin Vustat ve Tinkerplots yazılımlarının veri işleme öğrenme alanında kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri
- **The effect of communication training on mother-child communication applied by “from child to mother approach” in mobile kindergarten**
Gezici anaokulunda çocuktan anneye yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisi
- **The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University**
Northern Border Üniversitesi öğretim elemanlarının dağıtımci liderlik uygulamaları ve akademik iyimserliği arasındaki ilişki
- **Examination of secondary school teachers' opinions regarding interdisciplinary teaching**
Ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi
- **Investigation of pre-service elementary mathematics teachers' problem posing situations in dynamic geometry environment**
İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş ortamda problem kurma durumlarının incelenmesi
- **The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction**
Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki
- **Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions**
Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler
- **The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school**
Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkök 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi
- **Metaphorical perceptions of prospective efl teachers related to Turkish education system**
İngilizce öğretmeni adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları
- **Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara**
Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği

Pegem Journal of Education and Instruction is a **refereed** journal published four times annually in March, June, September and December. The journal language is Turkish and English.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr.

Associate Editor

Serkan DİNÇER, PhD.

Proofreading Editors

Meral ŞEKER, PhD.

Ayça DİNÇER, PhD.

Cover Art

Gürsel AVCI

Publication

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing

Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG) is indexed in E-SCI, Scopus, TR Dizin, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atıf Dizini and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir. Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

Dr. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Baskı

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) E-SCI, Scopus, TR Dizin, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atıf Dizini ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE
+90 312 460 67 50 / +90 312 431 37 38
<http://www.pegegog.net>
editor@pegegog.net

Editors
[Editörler]

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Baş Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Ph.D. Serkan DİNÇER
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Editör

Dr. Serkan DİNÇER
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's University, Faculty of Education
511 Union Street, Kingston/Canada

Editör

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
511 Union Street, Kingston/Kanada

Editor

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis University, School of Comp.&Inf.Sci.
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/Philippines

Editör

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis Üniversitesi, Bil. ve Tek. Fakültesi
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/ Filipinler

Editor

Prof. Dr. Piet KOMMERS
University of Twente, Faculty of BMS.
7500 AE, Enschede/Netherlands

Editör

Prof. Dr. Piet KOMMERS
Twente Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi
7500 AE, Enschede/Hollanda

Editor

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
National Research Council, Edu. Technology Inst.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/Italy

Editör

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
Ulusal Araştırma Kurumu, Eğitim Teknolojileri Ens.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/İtalya

Editor

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis University, Faculty of Education
NLU Wheeling Campus, Illinois/USA

Editör

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
NLU Wheeling Campus, Illinois/ABD

Editor

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research University, Higher Sch. of Econ.
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moscow/Russia

Editör

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moskova/Rusya

Editorial Advisory Board	
[Bilim Kurulu]	
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara University
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent University
Prof. Dr. Alim KAYA	Mersin University
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi University
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe University
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi University
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe University
Assoc.Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi University
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe University
Prof. Cemal YURGA	İnönü University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara University
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli University
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop University
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege University
Assoc.Prof. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara University
Prof. Dr. Gürhan CAN	Hasan Kalyoncugil University
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi University
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi University
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale University
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu University
Assoc.Prof. Dr. Kasım KIROĞLU	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi University
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya University
Prof. Dr. Mustafa ÇELİK TEN	Erciyes University
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ	Erciyes University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	Giresun University
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Assoc.Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs University
Assoc.Prof. Dr. Pasa Tefik CEPHE	Gazi University
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ University
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk University
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe University
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Başkent University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Gazi University
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi University
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ	Hacettepe University
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi University
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara University
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe University
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi University
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi University

List of Reviewers for Vol.9 – No.1
[Cilt.9 – Sayı.1 için Hakem Listesi]

Alim KAYA, PhD. <i>Mersin University</i>	Arzu DEVECİ TOPAL, PhD. <i>Kocaeli University</i>
Aslı GÜNDOĞAN, PhD. <i>Uşak University</i>	Ata PESEN, PhD. <i>Siirt University</i>
Atila ÖZDEMİR, PhD. <i>Sinop University</i>	Ayça ÇEBİ, PhD. <i>Karadeniz Teknik University</i>
Betül KARADUMAN, PhD. <i>Çukurova University</i>	Bilal ÇANKIR, PhD. <i>İstanbul Medeniyet University</i>
Cihat YAŞAROĞLU, PhD. <i>Bingöl University</i>	Demet DEMİRALP ŞENOL, PhD. <i>Munzur University</i>
Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, PhD. <i>Hacettepe University</i>	Fatma KÖYBAŞI, PhD. <i>Cumhuriyet University</i>
Fatma SADIK, PhD. <i>Çukurova University</i>	Gamze KASALAK, PhD. <i>Akdeniz University</i>
Gülay DALGİC, PhD. <i>Trakya University</i>	Gülden TÜM, PhD. <i>Çukurova University</i>
Güler ÇAVUŞOĞLU, PhD. <i>Çanakkale Onsekiz Mart University</i>	Hacer DAĞLIOĞLU, PhD. <i>Gazi University</i>
Hayal YAVUZ MUMCU, PhD. <i>Ordu University</i>	İpek CEMALETTİN, PhD. <i>Ahi Evran University</i>
Mehmet BARS, PhD. <i>Dicle University</i>	Mohammad SOLİMAN, PhD. <i>Fayoum University</i>
Muhittin ÇALIŞKAN, PhD. <i>Necmettin Erbakan University</i>	Murat POLAT, PhD. <i>Mus Alparslan University</i>
Mehmet BARS, PhD. <i>Dicle University</i>	Mehmet BARS, PhD. <i>Dicle University</i>
Mustafa MAVAŞOĞLU, PhD. <i>Çukurova University</i>	Nurhak DEDEBALI, PhD. <i>Siirt University</i>
Onur ZAHAL, PhD. <i>İnönü University</i>	Ömer Faruk İSLİM, PhD. <i>Ahi Evran University</i>
Özgül AKIN ŞENKAL, PhD. <i>Çukurova University</i>	Pınar ERTEN, PhD. <i>Bingöl University</i>
Seda GÜNDÜZAL, PhD. <i>Munzur University</i>	Serkan ASLAN, PhD. <i>Süleyman Demirel University</i>
Serkan KOŞAR, PhD. <i>Gazi University</i>	Sezen TOFUR, PhD. <i>Celal Bayar University</i>

CONTENTS [İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief

Editörden viii

Esat AVCI, Orkun COŞKUNTUNCEL

Middle school teachers' opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics

[Research Paper]

Ortaokul matematik öğretmenlerinin Vustat ve Tinkerplots yazılımlarının veri işleme öğrenme alanında kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri 01
[Özgün Makale]

Osman BASİT, Esra ÖMEROĞLU

The effect of communication training on mother-child communication applied by "from child to mother approach" in mobile kindergarten

[Research Paper]

Gezici anaokulunda çocuktan anneye yaklaşımla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisi 37
[Özgün Makale]

Attaulla Fahes ALENEZI

The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University

[Research Paper]

Northern Border Üniversitesi öğretim elemanlarının dağıtımçı liderlik uygulamaları ve akademik iyimserliği arasındaki ilişki 61
[Özgün Makale]

Burcu GÜRKAN

Examination of secondary school teachers' opinions regarding interdisciplinary teaching

[Research Paper]

Ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi 91
[Özgün Makale]

Birnaz KANBUR TEKEREK, Ziya ARGÜN

Investigation of pre-service elementary mathematics teachers' problem posing situations in dynamic geometry environment

[Research Paper]

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş ortamda problem kurma durumlarının incelenmesi 125
[Özgün Makale]

Müslim ALANOĞLU, Zülfü DEMİRTAŞ

The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction

[Research Paper]

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki 149
[Özgün Makale]

Betül MEYDAN

Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions

[Research Paper]

Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler 171
[Özgün Makale]

Halil TAŞ, Kasım KIROĞLU

The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school

[Research Paper]

Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi 209
[Özgün Makale]

Zehra KESER ÖZMANTAR, Fadime YALÇIN ARSLAN

Metaphorical perceptions of prospective efl teachers related to Turkish education system

[Research Paper]

İngilizce öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları 255
[Özgün Makale]

Ali BALCI, Nuriye KARABULUT, Sevgi GÜRSES KÜRÇE, Sevgi ERNAS

Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara

[Research Paper]

Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği 305
[Özgün Makale]

From the Editor in Chief

Dear producers and consumers of knowledge,

I would like to share the happiness of being with you again with 9th Volume 1th first issue of *Pegem Journal of Education and Instruction (PEGELOG)* in 2019. I hope you could find time to have a rest after your busy schedule. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

There has been 98 articles sent for publication to our journal. This is good news for our journal. On the other hand, I have to indicate that there were critical problems in terms of format within these articles as stated in the previous issue. First of all, unfortunately we had to reject some articles as in many of them there were texts very similar to ones in different articles. At first step, we scan all articles in i-Thenticate program to determine the exact quotations from other resources. After this scan, we reject the articles detected to have exact quotations at a high rate without initiating peer-review process. Apart from that, we also send back the articles not written in an academic format not to disturb our reviewers unnecessarily.

One of the problems with the articles submitted to our journal and we had to reject was about data analysis. The data is the raw information collected from related resources through research aims. These should be analyzed in parallel with these aims. It is necessary to analyze them using statistics for quantitative data and methods such as content analysis or descriptive analysis for qualitative data. Analysis provides the data being transformed into findings and make sense. Especially, in some of document analysis and some qualitative studies, it is seen that data are presented as findings. In some others, data are presented being only described. It is essential that the studies are formed in an article format obeying the rules by the journal and presented for publication afterwards.

As always, we present the ten articles got through peer-review process and given DOI number to you dear producers and consumers of knowledge. I wish these studies conducted in various fields of educational sciences will be useful and contribute to theoretical knowledge within the field. Hope to meet within the next issue.

Sincerely yours,

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Editor in Chief

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) 2019 yılı ilk sayısı olan 9. Cilt 1. Sayı'sı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Yoğun bir çalışma döneminin ardından umarım dinlenme fırsatı bulabiliyorsunuzdur. Öncelikli olarak dergimize olan ilginin sürekli artması nedeniyle sizlere teşekkür etmek isterim.

Dergimize bir öncesi sayının yayımlanmasından itibaren 98 makale başvurusu olmuştur. Bu, dergimiz için sevindirici bir haberdur. Ancak üzülerek belirtmem gerekiyor ki, önceki sayıda belirttiğimiz gibi bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülerek ret etmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntıları belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmaları da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

Dergimize yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgiliydi. Veri, araştırma amaçları doğrultusunda ilgili kaynaklardan toplanan ham bilgilerdir. Bunların amaçlar doğrultusunda analiz edilmesi gerekir. Veriler sayısal ise istatistik teknikleri kullanarak nitel ise içerik analiz ya da betimsel analiz yöntemleri gibi yöntemlerle analiz etmek gerekir. Analiz verilerin bulguya dönüşmesini ve onlardan anlam çıkarılmasını sağlar. Özellikle belge analizi ve diğer nitel çalışmaların bazılarında verilerin bulgu olarak sunulduğu görülmektedir. Bazılarında ise veriler sadece betimlenerek sunulmaktadır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyarak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

Bu sayımızda da her zaman olduğu gibi hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce DOI numarası verdiğimiz on makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı yapmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Baş Editör

Middle school teachers' opinions about using Vustat and Tinkerplots in the data processing in middle school mathematics

Esat AVCI^{*a}, Orkun COŞKUNTUNCEL^{**b}

^a Mersin National Education Directorate, Mersin/Turkey

^b Mersin University, Faculty of Education, Mersin /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.001

Article History:

Received 18 December 2017
Revised 29 March 2018
Accepted 29 April 2018
Online 01 July 2018

Keywords:

Statistics teaching,
Technology in statistics teaching,
VUstat,
TinkerPlots.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to examine the views of middle school mathematics teachers about the usability of VUstat and TinkerPlots software in data processing learning in the Curriculum of Mathematics Teaching in Middle School (5th, 6th, 7th and 8th grades). In the study, the phenomenology design from qualitative research patterns was employed. The study group was determined by maximum variation sampling method of purposeful sampling methods. The number of middle school mathematics teachers in the study group is 14. Pre-Interview Form, Activity Forms, Software Evaluation Forms and Focus Group Interview Form were used as the data collection tool in the research. The analysis and interpretation of the data was done by content analysis. The results of the research show that teachers have some problems regarding the use of technology in teaching mathematics and that VUstat and TinkerPlots software can be used in statistical teaching even though they have certain deficiencies. Some suggestions were made according to the results of the research.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin Vustat ve Tinkerplots yazılımlarının veri işleme öğrenme alanında kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.001

Makale Geçmişi:

Geliş 18 Aralık 2017
Düzeltilme 29 Mart 2018
Kabul 29 Nisan 2018
Çevrimiçi 01 Temmuz 2018

Anahtar Kelimeler:

İstatistik öğretimi,
İstatistik öğretiminde teknoloji,
VUstat,
TinkerPlots.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının, Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan veri işleme öğrenme alanında kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan ortaokul matematik öğretmeni sayısı 14'tür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ön Görüşme Formu, Etkinlik Formları, Yazılım Değerlendirme Formları ve Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin matematik öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik bazı sıkıntılar yaşadığını, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının belli bazı eksiklikleri bulunsu da istatistik öğretiminde kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunulmuştur.

* Author: esatuavci@gmail.com

** Author: orkuncet@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2366-4515>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0599-1881>

Introduction

The word ‘statistics’ which is becoming more and more commonly used in media such as newspapers, television and internet, means numerical expression of the data gathered for any sample group (Arıcı, 1998). Having some basic knowledge in statistics is important for being able to better comprehend and assess information in daily life. Statistical learning can be described as statistical problem solving, deduction and backing up results by explaining factors behind those results. (Garfield, 1995).

Statistics in mathematics curriculum appears to be a field that usually prompts negative response (Baloğlu, Koçak & Zelhart, 2007; Çakmak & Durmuş, 2015; Doğan, 2009). Even though secondary school students are said to enjoy statistics and do not perceive it as unnecessary or boring (Gürsoy, Güler & Çelik, 2014), primary school students struggle with visualizing data clusters, analyzing and interpreting data (Jones, Thornton, Langrall, Mooney, Perry & Putt, 2000). Sixth grade students have been observed to have difficulty with deceptive charts and arithmetical equations, while eighth grade students appear to have difficulty with creating pie charts, interpreting data based on quarters, interpreting histogram and in using related measures of central tendency (Çakmak & Durmuş, 2015), and it has been seen that they tend to be more successful with reading line charts compared to reading pie charts and histograms (Kaynar & Halat, 2012). Most students are also known to struggle with standard deviation, which is the basis of statistical deduction (Rubin, Hammerman, & Konold, 2006).

The report titled Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education [GAISE] published by American Statistical Association (ASA) in 2016 suggests the following in teaching of statistics:

1. Emphasis on statistical literacy and enhancing statistical thinking,
2. Using actual data,
3. Emphasis on conceptual understanding rather than practical information,
4. Encouragement towards active learning in class,
5. Using technology to enhance data analysis and conceptual understanding,
6. Carrying out evaluations in order to measure and improve learning,
7. Teaching statistics as a process of problem solving and decision making,
8. Giving students experience in multi-variable thinking due to the solution of any problems in the world we live in being based on multiple factors (p. 6).

The suggestions in the report appear to be focused on meeting the expectations for making the teaching of statistics easier. Researchers also point out that through the use of active methods in teaching, students will have the opportunity to build certain statistical data, use statistical language and applying their acquired knowledge (Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014). Therefore, students should be pointed towards taking part in activities based on their own observations and experience where they produce the information themselves (Ekinözü & Şengül, 2007) and teachers must try various student-centered approaches and activities in teaching rather than conventional teaching methods while observing the results (Garfield, 1995). In short, rearranging the contents of teaching, presentation and management of statistics in a way that encompasses actual day-to-day problems that students have in their lives (Snee, 1993) and taking advantage of technology for relaying knowledge and visualizing concepts (Garfield & Ahlgren, 1988) will contribute dramatically to purposeful teaching of statistics. Therefore, using Information and Communication Technologies (ICT) is of utmost importance in creating learning-teaching environments that will make teaching of statistics easier.

ICT tools used for teaching of statistics must direct students towards active attendance while constructing information as they do and think and contemplating on the events that they observe and improve the ability of advanced thinking (Ben-Zvi, 2000). Statistical software must allow the students to easily enter data; access graphical demonstrations and numerical data easily; be able to easily correlate statistical language and daily language; to easily visualize and re-arrange data through creative methods;

to navigate between data, charts and graphs while interpreting their correlation; and to establish causative connections between data (Fitzallen & Brown, 2006). Another point to note in teaching statistics with ICT is that teachers must add variety to the number of ICT tools. The reason is that a tool which is good for converting data into charts may not be good for demonstrating samples (Chance, Ben-Zvi, Garfield & Medina, 2007). In that case, there is a need to identify what kind of ICT tools might be better for certain learning outcome.

It is safe to say that active usage of ICT will contribute positively to teaching of statistics. For instance, even though it might be boring for students to constantly draw charts, box graphs, histograms etc. (Biehler, Ben-Zvi, Bakker & Makar, 2013), use of ICT may help create a more positive attitude. Researchers note that use of ICT tools in teaching of statistics increases success rate (Çelik & Çevik, 2011; Doğan, 2009), contributes to permanent acquisition of knowledge (Çelik & Çevik, 2011; Dilek, Tarımer & Sakal, 2007), affects behavior positively (Doğan, 2009), and encourages active engagement (Çelik & Çevik, 2011). However, the literature also shows certain situations that might interfere with the usage of ICT. These obstructions are described as the tool in hand to be incompatible with the learning outcome in teaching of statistics; cynicism of teachers towards ICT; lack of physical environment and infrastructure; lack of ICT training for teachers, the idea that usage of ICT would waste time; and the thought that the teaching method might fail if ICT is used (Chance et. al., 2007).

In today's world, there are a great number of software programs that can be used in statistics teaching and one of these software programs is TinkerPlots. TinkerPlots is a data analysis tool that has simulation abilities for developing statistical reasoning skills of especially secondary education age group and presents a dynamic learning environment. (Biehler et. al., 2013; Fitzallen & Brown, 2006). With a plain, clear and useful interface, it involves a data card system for organizing data in the drawing window. It allows students to prepare more than one graphic displays with a data document, analyse the data quickly, display the result tables and add written comments while making statistical research. By allowing examining a series of data in various respects, it not only makes interpretation easier but also contributes to meaningful learning (Fitzallen & Brown, 2006; Watson & Donne, 2009). These are not a Turkish version of the software and not free of charge. Researchers indicate that if used in early ages, it develops students' deductional reasoning and students find it interesting and enjoyable (Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014). Also, it helps students to comprehend questions more easily thanks to its modelling. While its colouring feature makes it easier to compare multiple variables on graphics, it is time-saving (Özbay, 2012) and will allow students to observe and analyse the median and mode of the given data cluster (Fitzallen, 2007; Yılmaz, 2013) in addition to providing a compatible learning environment appropriate for elementary and secondary school students (Fitzallen, 2007).

Another software that can be used in teaching of statistics is VUstat. VUstat software offers plentiful options to make correct sense of the concepts in the field of learning statistics and probability. With the help of software data tools and simulations, it is possible to teach students from different levels the concepts of probability and statistics. The software is developed by Piet van Blokland and Carel van de Giessen, and localized in Turkish and a Turkish version was created for using in teaching statistics by Hatice Akkoç and Sibel Yeşildere-İmre (Akkoç & Yeşildere-İmre, 2015). The software can be used free of charge. In literature, there is no study referring to the use of VUstat software in teaching of statistics.

The research discusses teachers' viewpoints on the use of VUstat and TinkerPlots among ICT tools, which can be used in teaching of statistics and probability. In literature, it is indicated that there is a need for studies focusing on the issues related to teaching of statistics and probability (Ulutaş & Ubuz, 2008). It has also been reported that ICT is integrated with curricula and the studies that will contribute to teachers' career developments are insufficient (Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012) while the ICT tools, which can be used in teaching of statistics, are not used widely enough in the studies focusing on the ICT tools used in teaching of mathematics (Aldemir & Tatar, 2014).

The study is considered important as it focuses on teaching of statistics, and it includes opinions of teachers on two different software products which can be used in statistics teaching and which have not been properly studied within the literature before. The study searches for answers to the question “What do teachers think about usage of VUstat and TinkerPlots programs which can be used for statistics teaching?”.

Method

Research Design

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was applied in this study. Phenomenology focuses on events that we are aware of but which we do not have a detailed and in-depth understanding, and it creates an appropriate research ground to investigate events that are not completely foreign to us but that we do not fully understand (Yıldırım & Şimşek, 2011). In short, phenomenological approach deals with defining a fact according to experiences of individuals or a group (Christensen, Johnson & Turner, 2015). In the study, middle school mathematics teachers were requested to express their opinions about achieving learning outcomes about data processing included in middle school mathematics curriculum by the help of the software programs TinkerPlots and VUstat. Their opinions required a comprehensive and profound study, which led this research to be done in phenomenology design.

Study Group

Study group was determined according to maximum variation sampling method of the purposeful sampling methods. The aim in this method is to reveal common or similar aspects in varying conditions (Yıldırım & Şimşek, 2011). It is essential to specify the characteristic features or criteria for the sample so that the sample by this method can be functional (Patton, 2014).

In the study, the schools were selected from different neighbourhoods of Mersin in terms of social and economic conditions, student population in both school and classroom, and availability of interactive boards. The number of middle school mathematics teachers in the working group is 14. The number of mathematics teachers in study group is 14. Their distribution in terms of gender, age range and seniority is given in Table 1.

Table 1.
Distribution of Teachers in Study Group in terms of Gender, Age Range and Seniority.

Gender	Female	P2, P6, P11, P3, P5, P9, P10
	Male	P1, P8, P4, P7, P12, P14, P13
Age Range	25-30	P2, P6, P11, P1, P8
	31-35	P3, P4, P7, P12, P14
	36-40	P5, P9, P10, P13
Seniority	1-5 year	P6, P1
	6-10 year	P2, P3, P11, P8, P12, P14
	11-15 year	P5, P9, P10, P4, P7, P13

It is seen in Table 1 that the number of female and male teachers in study group is equal, their age range vary between 25 and 40, and their seniority is mostly between 6 and 15 years.

Table 2 shows the situation of teachers in study group in terms of having interactive board in their school. It is seen in Table 2 that the number of teachers who have interactive board in their classrooms are close to the ones who do not.

Situations and aims of using technology in mathematics education of the teachers are given in Table 3.

Table 2.*Situations of Teachers in Terms of Having Interactive Board in Their School.*

Situation of having interactive board in their school.	Participants
Yes	P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P14
No	P1, P2, P3, P6, P11, P13

Table 3.*Situations and Aims of Using Technology in Mathematics Education of the Teachers.*

Situations and aims of using technology in mathematics education	Participants
Assessment and evaluation	P4, P6, P11, P12, P13
Preparing activity	P3, P6, P7, P11, P13
Lecturing	P4, P6, P8, P10
Preparing question and test	P1, P4, P5
Not using technology	P2, P14

Most of the teachers in the study group seem to use technology in teaching mathematics. Two of the teachers state that they do not use technology. Teachers stated that technology is mostly used in teaching mathematics for assessment and evaluation and activity preparation. The most common technological materials used by the teachers are given in Table 4.

Table 4.*The Most Common Technological Materials Used by the Teachers.*

The most common technological materials	Participants
Interactive Board	P4, P5, P7, P9, P10, P12
Ready sources from the Internet	P5, P7, P8, P9, P10
Office Programs	P7, P10, P11, P12, P13
Geogebra	P3, P4, P8, P11
SPSS	P11, P12
Zipgrade	P4, P5
Notver	P4, P5
EBA	P4, P6
Sketchpad	P8
Cabri	P3
Mathtype	P4
Video	P6
Powtoon	P6
Prezi	P6
Plickers	P6
Kahoot	P6
Antropi teach	P7

It is seen that the technological material that teachers in the working group mostly use is the interactive blackboard. The interactive blackboard is followed by available resources from the internet, and office programs. It is seen that the number of teachers who use the software exclusively developed for mathematics is few.

Data Collection Tools

As data collection tools, “Pre-interview Form”, “Activity Forms”, “Software Evaluation Forms” and “Focus Group Discussion Form” were used for the research. These data collection tools were developed with regard to the related literature (Ar, 2016; Bayturan, 2011; Çakıroğlu, Güven & Akkan, 2008; Demir & Başol, 2014; Hangül & Uzel, 2010; MNE, 2013a; MNE, 2013b; MNE, 2015; Önal & Çakır, 2016; Yenilmez & Karakuş, 2007).

Pre-interview form was applied to specify demographic features of participants, to learn their purposes for using technology, their knowledge about the place of technology in mathematics curriculum, whether they use any software programs in mathematics teaching and what conditions should be provided to make use of technology in mathematics teaching.

In order to receive TinkerPlots and VUstat software related opinions of the participants, "Activity Forms", in which 9 activities for TinkerPlots software and 9 activities for VUstat software are included, were developed taking into account the acquirements of the "Data Processing Learning Area" of the Middle School Mathematics (5th, 6th, 7th and 8th grades) Curriculum. Activity forms were formed in three sections as "class level", "learning outcome" and "activity application". The class level indicates the grade level of the prepared activity while learning outcome shows the achievement of the objective. Activity application starts with a problem situation, the solution steps of the problem are explained step by step by supporting screen images. Thus, each participant followed the steps and analyzed the solution of the problem related to the learning outcome by the help of the software. The seven specialists who have been teaching mathematics for at least five years were asked for their opinions to determine whether the activities were objective-oriented.

Participants expressed their thoughts about the software's ability to achieve the related learning outcomes with the "Software Evaluation Form". The form is composed of three parts: "instruction", "thinking about whether the software can bring the relevant achievement" and "detailed explanation of opinions". In the instruction section, it was emphasized that the evaluation was made for the software, not for the activity, in order to demonstrate the capacity of the software for the related learning outcomes. Participants were asked to choose between "Yes", "Partially" or "No" in regards with whether the activity would achieve the related learning outcome. In the last part, a broad explanation for the answer given in the previous section is requested.

Focus Group Discussion was planned to take participants' overall opinions about TinkerPlots and VUstat software programs once they finished their activities via the software programs. The reasons for this technique can be listed as it enables to interview with more participants in short time, the participants all of who are secondary school mathematics teachers have similar experiences, the interaction between participants will create an advantage of data richness due to the topic of discussion, and what is to be discussed is not a kind of personal or controversial issue (Patton, 2014). A "Focus Group Interview Form" was prepared for the Focus Group Interview. Six questions on the form were addressed to participants. Questions are structured as "General impression about VUstat software", "General impression about TinkerPlots software", "Concerns that can be encountered with VUstat or TinkerPlots software", "Contribution of VUstat or TinkerPlots software to teaching mathematics" and "Participants want to add".

Implementation Process and Data Collection

The implementation of the research took 5 days. Each participant brought their personal computer along, the software programs were installed in their computers on the first day and then we got together in the meeting room. After meet and greet, they were explained about the aim of the study and the importance of their participation. Then they were asked to fill in "Pre-interview Form".

In the next three days, they were given "Activity Forms" and "Evaluation Forms" in accordance with activity numbers in order to take their opinions about TinkerPlots and VUstat software programs. They were given enough time to do the activities and make evaluations. Both forms were distributed to them simultaneously and collected back.

Focus group discussion was done on the fifth day to gather the opinions of the teachers about TinkerPlots and VUstat. They were taken to focus group discussion in two groups. The groups were drawn by lot on the fourth day of the study. They were first briefed about focus group discussion, were informed that recording would be done and notes would be taken, and their approval was received. The researcher was moderator of the discussion and taking notes was assigned to an independent person. It took about 50 minutes with the first group and 56 minutes with the second group.

Data Analysis

Content analysis was applied in the analysis and the interpretation of data. It is used for attaining the concepts and relationships to explain the obtained data. Therefore, it is required that the obtained data should first be conceptualized, then these concepts should be organized rationally and the themes explaining the data should be constructed (Yıldırım & Şimşek, 2011).

The data obtained in the study were analyzed in four stages (Yıldırım & Şimşek, 2011). Coding process of data was done in the first stage. Content analysis can be done in qualitative research by creating codes from data as well as making use of the codes determined beforehand (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, pre-determined codes are preferred because they include the use of technology in mathematics teaching and a specific theoretical framework is defined in this area. The "Evaluation Forms" of participants filled out after "Activity Forms" and transcripts of interviews through "Focus Group Discussion Form" were analyzed in regard with code list created as a result of literature search. These codes are "fun-enjoyable, visual, interesting, embodied, persistent, teaching assistant, numerous repetitions, reinforcement, time saving, active participation, discoverer, easy to use feature, language advantage, geometry, difficult issues, , discipline, superficiality, dulling of ability to work, difficulties in planning lessons, failure to provide classroom control, permanence, communication, teacher control, abundant practice, different materials" (Atasoy, Uzun & Aygün, 2015; Ar, 2016; Bayturan, 2011; Baydaş, Göktaş & Tatar, 2013; Çakıroğlu, et. al., 2008; Demir & Başol, 2014; Gökkurt, Deniz, Soylu & Akgün, 2012; Hangül & Uzel, 2010; Kutluca & Zengin, 2011; MNE, 2013a; MNE, 2013b; MNE, 2015; Önal & Çakır, 2016; Tatar, Kağızmanlı & Akkaya, 2014; Tatar, Zengin & Kağızmanlı, 2013; Yanık, 2013; Yavuz & Can, 2010; Yenilmez & Karakuş, 2007; Yıldırım & Demir, 2015; Zengin, Kağızmanlı, Tatar & İşleyen, 2013; Zengin & Tatar, 2014). These codes are used as they are in the study, or are re-expressed in a different way. New codes that reflect the views of the participants and are not listed are also included. The "Evaluation Forms" of the participants were coded by two different mathematics instructors. The voice records taken during focus group discussion were transformed into transcripts which were later coded by two people experienced in qualitative research and also three people experienced in mathematics teaching.

In the second stage, based on the codes obtained by different people in the first stage, the themes that can explain the data in general and the codes under specific categories were determined. For this purpose, the codes were taken together, their common features were identified and brought together under categories. Along with the detailed coding in the first stage and thematic coding in the second stage, a system with which the obtained data can be organized was developed in the third stage. By this way, it was made easier to define and interpret the data according to particular facts. Before going through the fourth stage, the themes and the codes obtained were shared with coders and their confirmation was received. In the fourth stage, the findings which were defined and presented in detail were interpreted and inferences were made accordingly (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Persuasiveness, Transferability, Consistency, Confirmability

Validity in qualitative research is explained with persuasiveness and transferability while reliability is explained with consistency and confirmability (Yıldırım & Şimşek, 2011). Regarding the construct of persuasiveness of the study, the participants were selected among volunteers, a variety of data collection tools were applied, and specialist people in qualitative research were asked to give suggestions during design of process and data analysis.

The data were ensured to be original and described in detail to provide transferability. Therefore, exact quotations was frequently given from both evaluation forms and focus group discussions. Moreover, data collection process was explained in detail in the Method part. Since qualitative research tends to reach both general and specific information, it is important to select data sources to reflect such diversity. In line with this purpose, purposeful sampling was preferred during determining the participants in the study (Yıldırım & Şimşek, 2011).

To ensure consistency, similar studies were examined while data collection tools were being developed. Data collection tools were designed by the help of the tools in the reviewed studies. In addition, previously determined codes were applied during data analysis (Yıldırım & Şimşek, 2011). All of the data collection tools, the raw data, the codes, the expert reviews and the feedback were kept by the researcher to prove confirmability of the study. All the data collection tools were presented in attachment. The interaction between the participants and the researcher was kept limited during implementation of the research. There were no contact at all with the participants about research subject during the research or free time. The researcher did not keep in touch with participants during activities and filling out evaluation forms but made contact only for support in technical issues.

Findings

Participants' Views about VUstat software After Activities Stage

In evaluation forms at the end of the activity forms, the participants were asked the question "Regarding the learning outcome given at the beginning of activity, do you think that you can achieve this learning outcome via VUstat software?" Their answers to this question are given in Table 5.

Table 5.
Views of Participants about Capacity of VUstat Software in Attaining the Learning Outcomes.

Act. No	Learning Outcome	Attaining the Learning Outcome (f)		
		Yes	Partially	No
1	5.3.1.2. Students will be able to collect the data or select relevant data according to research questions and display them in frequency table and column chart according to data compatibility.	13	1	-
2	5.3.1.3. Students will be able to organize the data in tree diagram.	12	2	-
3	5.3.2.1. Students will be able to summarize and interpret the data shown in frequency table, column chart or tree diagram.	11	3	-
4	6.4.1.3. Students will be able to show the data about two different groups in dual frequency table or column chart.	10	3	1
5	6.4.2.1. Students will be able to calculate and interpret arithmetic mean of a data set.	7	5	2
6	6.4.2.2. Students will be able to calculate and interpret range of a data set.	7	5	1
7	6.4.2.3. Students will be able to apply arithmetic mean and range in comparing and interpreting the data of two different groups.	6	8	-
8	7.4.1.1. Students will be able to make and interpret the pie chart about a data set	12	2	-
9	7.4.1.2. Students will be able to make and interpret the line chart about the data.	9	4	1
10	7.4.1.3. Students will be able to find and interpret the mean, median and mode of a data set.	7	6	1
11	7.4.1.4. Students will be able to show the data about research questions in pie chart, frequency table, column chart or line chart and alternate inbetween these charts.	13	1	-
12	8.4.1.1. Students will be able to make and interpret histogram about a data set.	11	3	-

It can be said that the views of the participant's on VUstat software at the point of achieving the learning outcomes are generally positive and that the software is more successful than the learning outcomes including the data, the frequency table, the column chart, the tree chart, the circle chart, the line chart and the histogram conversion. It can be said that participants do not have the same thoughts in the learning outcomes requiring operations such as arithmetic mean, median and mode.

Following the question “Regarding the learning outcome given at the beginning of activity, do you think that you can attain this learning outcome via VUstat software?”, the participants were asked another question “Considering your answer above, what do you think about achieving this learning outcome via VUstat software?”. Table 6 shows the themes and the codes obtained from participants' responses to this question.

Table 6.

Themes and Codes Obtained from Participants' Opinions about VUstat Software's Capacity to Achieve the Learning Outcomes.

Themes	Positive/Negative	Codes	f
Motivation to learn	Positive	Active participation provider	4
		Entertaining	2
		Remarkable	1
Contribution to achieve the learning outcomes	Positive	Facilitating to evaluate	42
		Facilitating to comprehend	7
		Providing to explore	6
		Obtaining error-free results	4
		Providing permanence	1
	Negative	Blunting process skill	21
		Raising difficulties in evaluation	9
Features of the software	Positive	Saving on time	21
		Practicality	16
		Positive visuality	10
	Negative	Existence of deficiencies	17
		Insufficient visuality	4

Based on the participants' positive opinions about VUstat software, it was most emphasized that the software would make interpretation easy, save time, be practical and have a positive visualisation. On the other hand, negative opinions about VUstat highlight that it would weaken operational skills, have inadequacies, make interpretation difficult and have weak visualisation.

Participants' Views about TinkerPlots software After Activities Stage

In evaluation forms at the end of the activity forms, the participants were asked the question “Regarding the learning outcome given at the beginning of activity, do you think that you can attain this learning outcome via TinkerPlots software?”. Their answers to this question are shown in Table 7.

Participants' TinkerPlots software's overall view of achieving learning outcomes is generally positive, and it can be said that the software is more effective in calculating and interpreting a data set's spelling, in using arithmetic mean and gaps in comparing two data sets, and in acquiring arithmetic mean and interpretation. It can be said that the participants have the same thoughts in the learning outcomes involving the creation of columns, circles and line graphs but not in histograms and in learning outcomes involving finding the median, median and mode of a data set.

Following the question “Regarding the learning outcome given at the beginning of the activity, do you think that you can attain this learning outcome via TinkerPlots software?”, they were asked another question “Considering your answer above, what do you think about attaining this learning outcome via TinkerPlots software?”. The responses and the themes and codes obtained from participants' responses to this question are given in Table 8.

Table 7.
Views of Participants about Capacity of TinkerPlots Software in Attaining the Learning Outcomes.

Act. No	Learning Outcome	Attaining the Learning Outcome (f)		
		Yes	Partially	No
1	5.3.1.2. Students will be able to collect the data or select relevant data according to research questions and display them in frequency table and column chart according to data compatibility.	9	5	-
2	6.4.2.1. Students will be able to calculate and interpret arithmetic mean of a data set.	11	3	-
3	6.4.2.2. Students will be able to calculate and interpret range of a data set.	14	-	-
4	6.4.2.3. Students will be able to apply arithmetic mean and range in comparing and interpreting the data of two different groups.	12	2	-
5	7.4.1.1. Students will be able to make and interpret the pie chart about a data set.	9	5	-
6	7.4.1.2. Students will be able to make and interpret the line chart about the data.	9	5	-
7	7.4.1.3. Students will be able to find and interpret the mean, median and mode of a data set.	6	8	-
8	7.4.1.4. Students will be able to show the data about research questions in pie chart, frequency table, column chart or line chart and alternate in between these charts.	9	4	1
9	8.4.1.1. Students will be able to make and interpret histogram about a data set.	7	7	-

Table 8.
Themes and Codes Obtained from Participants' Opinions about TinkerPlots Software's Capacity to Achieve the Learning Outcomes.

Themes	Positive/Negative	Codes	f
Motivation to learn	Positive	Active participation provider	11
		Entertaining	11
		Remarkable	8
Contribution to achieve the learning outcomes	Positive	Facilitating to evaluate	49
		Facilitating to comprehend	10
		Providing to explore	4
		Obtaining error-free results	4
		Providing permanence	4
	Negative	Blunting process skill	1
		Raising difficulties in evaluation	17
Features of the software	Positive	Saving on time	9
		Practicality	16
		Positive visuality	12
	Negative	Existence of deficiencies	12
		Insufficient visuality	14

According to the participants' positive opinions about TinkerPlots soft-ware, it was most emphasized that the software would make interpretation easy, have a positive visualisation, save time, enable active participation, be interesting and practical, and direct students to explore. However, it is underlined with negative opinions about TinkerPlots that it would weaken operational skills, have inadequacies and make interpretation difficult.

Findings from Focus Group Discussion about VUstat Software

The themes and codes obtained from participants' replies to the questions addressed to them are given in Table 9.

Table 9.
Themes and Codes Obtained from Focus Group Discussion on VUstat Software.

Themes	Positive/Negative	Codes	Participants
Motivation to learn	Positive	Entertaining	P7, P9, P10
		Interesting	P4, P7, P11
		Active participation provider	P8
Contribution to achieve the learning outcomes	Positive	Facilitating to comprehend	P1, P4, P7, P9, P11, P12, P13, P14
		Facilitating to evaluate	P1, P2, P3, P7, P9, P13, P14
		Reinforcer	P4, P6, P9, P11, P12, P13
		Providing permanence	P2, P3, P8, P11
		Providing to explore	P4, P8, P14
		Obtaining error-free results	P1, P9
	Negative	Blunting process skill	P1, P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14
		Presenting ready information	P3, P6, P10
		Probability in false interpretation	P6, P7
		Making comprehension difficult	P2
		Far from exploring	P10
		Saving on time	P1, P3, P4, P5, P9, P11
Features of the software	Positive	Positive visuality	P2, P7, P9, P11
		Practicality	P1, P10, P11, P13
		Assisting teacher	P5, P8
		Turkish menu	P7
	Negative	Existence of deficiencies	P4, P5, P7, P8, P11, P12
		Insufficient visuality	P10, P13
		Being not dynamic	P12

As a result of the instant observation of the results when the code is grouped under the theme of motivation to learn VUstat software, it is stated by the participants that they will be able to make the lesson enjoyable and fun for the students and that there is a potential for attracting students and to change the data in the software.

A couple of quotations from participants are given below:

P9: "They also have fun. Mathematics will be entertaining."

P7: "I agree that it will be enjoyable. For example, what you write on blackboard is perceived differently from what you write on smart board. The students like more to write or erase on smart board. They love technological things. That's why it attracts their interest."

When the positive codes grouped under the theme of the VUstat software's contribution to achieving the learning outcomes are examined, it is found that the participants can see more than one graphic type and compare the graphics. Also, it is possible to determine the appropriate graphic type according to the data types and to interpret the difference between the graphic types. Another point that is emphasized is that the software should be used as a reinforce.

Several quotations from participants are given below:

P13: "It minimizes several charts in the same screen and displays all the charts in one screen. This enables the child to see and compare all chart types in one screen. When the student sees all charts in the same screen, he/she can quickly comprehend the difference and chart type to be used."

P12: "It can display charts at the same time, this is an advantage, I strongly agree."

P1: "When the student sees 3-4 charts in the same screen, he/she can see the difference, choose which one is more suitable and interpret them. It is really horizon-broadening."

When the positive codes grouped under the theme of the VUstat software's contribution to achieving the learning outcomes are examined, it is found negative that students do not do the operations, that the software gives the results directly, that it functions as a calculator, and that the graphics are prepared without student engagement.

Some of the quotations from participants can be seen below:

P10: "It is good that it gives the results, but it would be great if it displayed the operations in a page."

P1: "It is a kind of software that weakens particularly operation skills of students."

P12: "It functions like calculator in some respects."

When the positive codes of participants' opinions about VUstat software grouped under the features of software are examined, it is positive that it is time saving, visual, and has a Turkish menu.

A couple of quotations from participants are given below:

P13: "It really saves a lot of time."

P4: "It is quite good at drawing charts. The child sees it and it saves time in class. Because drawing these charts takes too much time."

P7: "One of the beautiful sides of VUstat is that it has Turkish menu. It is easy to use it."

When the negative codes of participants' opinions about VUstat software grouped under the features of software are examined, the fact that the interfaces are not suitable for the student, the software is not dynamic, and the central point of view in the circle chart is seen as the negative side of the software.

Several quotations from participants are seen below:

P13: "Its disadvantage is that it gives measures of central tendency and dispersion in the same screen. It was like dos screen, it was very bad. When we put ourselves in a student's shoes, there was no dynamism. That's why it was very bad."

P8: "According to me, no software would be able to be 100% effective in attaining learning outcomes in our curriculum."

Findings from Focus Group Discussion about TinkerPlots Software

The themes and codes obtained from participants' replies to the questions addressed to the participants are given in Table 10. When the codes categorized under the theme of motivation to learn TinkerPlots software are examined, the participants stated that they are encouraged to have the opportunity to make the course enjoyable and fun for the students, to provide active participation of the students, and to attract the attention and attention of the students.

Table 10.*Themes and Codes Obtained from Focus Group Discussion on TinkerPlots Software.*

Themes	Positive/Negative	Codes	Participants
Motivation to learn	Positive	Entertaining	K1, K5, K8, K9
		Active participation provider	K1, K2, K3, K9
		Interesting	K1, K4, K13
Contribution to achieve the learning outcomes	Positive	Facilitating to comprehend	K8, K11
		Facilitating to evaluate	K4, K9
		Reinforcer	K5
		Providing permanence	K14
		Providing to explore	K14
		Infinite repetition	K5
	Negative	Blunting process skill	K1, K11
		Probability in false interpretation	K11
		Making comprehension difficult	K12
Features of the software	Positive	Positive visuality	K2, K4, K8, K11, K13
		Saving on time	K5, K9
		Being Dynamic	K4, K13
		Assisting teacher	K14
	Olumsuz	Existence of deficiencies	K2, K9, K10, K13
		Not having Turkish menu	K7, K8, K9, K11
		Insufficient visuality	K8

A couple of quotations from participants are given below:

P11: "It was really interesting that it can assign colours and move the charts. I mentioned the range, I really liked it very much. It uses ruler to measure range and shows distribution of data in this range. It is very good that it can see this. What's more, the points overlap while creating column chart or frequency table, I liked its visualisation."

P1: "It is enjoyable, attracts students' attention and is like concentrator for students."

P13: "Its being dynamic immediately attracts student's interest. The student behaves as if someone is running away and another is chasing."

P1: "It is a software which involves student directly into the activity."

When the positive codes of participants grouped under the theme of the TinkerPlots software's contributing to the achievement of learning outcomes are examined, the positive themes are: the dynamic structure facilitates comprehension and interpretation, and it provides exploring. It is also emphasized that it is appropriate to use the software as a reinforce.

Several quotations from participants are as follows:

P11: "For instance, while showing range in TinkerPlots, the ruler helps conceptual learning."

P14: "You can see the data. You yourself can create the chart by moving them aside. This may ensure permanence for a student. It is nice."

P1: "It is a software which presents the content and details clearly."

P6: "That it shows mode, median and arithmetic mean on the chart will make student interpret more easily."

When the negative codes that are grouped under the theme of contributing to achieving the learning outcomes are examined, participants' negative opinions on TinkerPlots software are: it skips the process and gives the direct results, does not show percentiles in the pie chart, and does not display all graphics on the same screen.

Some of the quotations from participants can be seen below:

P11: “But it directly gives the mean or, without visualising mode and median, offers the result on the chart. This makes it just a calculator. Its negativity is that it skips the operations in between.”

P1: “It causes weakening in operations.”

When the positive codes of participants' opinions about VUstat software grouped under the features of software are examined, it is stated that it offers an important visual advantage helping students make sense of concepts, while being time-saving, dynamic and moving.

A couple of quotations from participants are given below:

P8: “It has entertaining points, especially being colourful. It is nice that the elements of the same group are gathered together according to colours. It may do something, well, it may help them understand when the data in the same column of chart are similar.”

P11: “Students can save time by using this software.”

P9: “But, as we said, it saves time and makes learning entertaining. It may be interactive in this way. It will be possible to let more students comment in class rather than lecturing lesson and practicing it with one or two students quickly. Otherwise, we spend too much time in dealing with the students who can't solve the problem. By this way, everybody can participate in lesson and everybody can achieve. Everybody can comment.”

When the negative codes of participants' opinions about VUstat software grouped under the features of software are examined, among the negative responses, it is found that the numerical values are not displayed in the pie chart, the central angle is not obtained, the language is not in Turkish, and the interface can create distress for the student.

Several quotations from participants are seen below:

P7: “It is an inadequacy that numeric values are not shown on pie chart.”

P10: “I didn't like histogram. It didn't look like histogram. Beginning point started from zero. There was no gap at the beginning point. The column seemed so plain, I mean.”

P9: “It is a bit problem that it is in English. It can be more explanatory or translated into Turkish.”

P8: “It would be better that its interface is more suitable for students. Even we sometimes got difficulty in TinkerPlots though we have instructions. We couldn't find some things.”

Discussion, Conclusion and Implications

In this study, the answer of the question, “What are the teachers' opinions regarding the use of VUstat and TinkerPlots software in statistical teaching, which are from ICT tools that can be used in statistical teaching” was sought for. When the findings of the study are examined, it is seen that the majority of the participants emphasized the same positive and negative features of both software.

The fact that both software programs have visual features can bring the results in the screen quickly and accurately and enable comparison between data and charts can be alleged to help students understand, correlate between and interpret the learning outcomes about statistics easily and correctly, and also make what is learnt permanent. This can be interpreted that use of VUstat and TinkerPlots in statistics teaching will contribute to emphasis on statistical literacy, developing statistical thinking, highlighting conceptual understanding rather than operational information, and utilizing technology for improving data analysis and conceptual understanding (GAISE, 2016). There are various studies that support these findings. It is suggested that use of ICT in mathematics teaching makes what is learnt permanent since it involves visual and audial items (Atasoy et. al., 2015; Çelik & Çevik, 2011; Delice & Karaaslan, 2015b; Dilek et. al., 2007; Genç, 2010; Kağızmanlı & Tatar, 2012; Kutluca & Zengin, 2011; Selçik & Bilgici, 2011; Tatar, et. al., 2014; Tatar, Kağızmanlı & Zengin, 2015; Tatar, et. al., 2013; Ural, 2014; Yavuz & Can, 2010; Zengin, et. al., 2013; Zengin & Kutluca, 2011; Zengin & Tatar, 2014), makes

understanding the concepts easy (Baltacı, Yıldız & Kösa, 2015; Çiftçi & Tatar, 2014; Fitzallen & Brown, 2006; Gürbüz & Gülburnu, 2013; Kaleli Yılmaz, Ertem & Güven, 2010; Tatar, et. al., 2015; Tatar, et. al., 2013; Zengin, et. al., 2013; Watson & Donne, 2009; Zengin & Kutluca, 2011), and directs to explore new information (Baltacı et. al., 2015; Fitzallen, 2007; Kağızmanlı & Tatar, 2012; Yanık, 2013; Yılmaz, 2013).

VUstat and TinkerPlots software programs can be said to make students active in class as they can make lessons interesting, entertaining and enjoyable for students and are also practical and easy to use. As a consequence of that, it would not be wrong to claim that the software will help students develop a positive attitude towards statistics learning and enable to actualize in-class active learning (GAISE, 2016). The researchers indicate that ICT offers students practical and easy-to-use tools (Çiftçi & Tatar, 2014; Genç, 2010; Kabaca, Aktümen, Aksoy & Bulut, 2010), is found interesting and entertaining (Atasoy, et. al., 2015; Delice & Karaaslan, 2015b; Gökkurt, et. al., 2012; Hangül & Uzel, 2010; Kutluca & Zengin, 2011; Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014; Mercan, Filiz, Göçer & Özsoy, 2009; Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014; Taşlıbeyaz & Gülcü, 2013; Tatar, et. al., 2014; Tatar, et. al., 2013; Ural, 2014; Yavuz & Can, 2010; Zengin & Kutluca, 2011), and enables active participation of students (Baltacı et. al., 2015; Çelik & Çevik, 2011; Gürbüz, 2007; Mercan, et. al., 2009; Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014). These results are parallel with the findings of this study.

Participants consider VUstat as positive since it works in Turkish language but TinkerPlots as negative because it works in English language. Though mathematical symbols are used in software programs developed for mathematics or statistics teaching and also have Turkish counterparts, it is inarguable that it is a great advantage if a technological tool functions in one's native language. It is also underlined by researchers that the software programs functioning in Turkish language provide an important advantage for students (Genç, 2010; Kabaca, et. al., 2010) while the fact that many software programs have an English menu results in difficulties (Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014).

Participants find dynamic structure of TinkerPlots as positive, however, they regard VUstat as negative because it is not dynamic. It is evident that TinkerPlots is quite advantageous in constructing and interpreting statistical concepts as it proceeds step by step while classifying data, transforming them into charts and calculating measures of central tendency and dispersion, and users can go through these processes by dragging with the mouse. The researchers indicate that, through their dragging feature, dynamic mathematical and geometry software programs make contribution to exploring, reasoning, building hypothesis and making generalization (Köse, Uygan & Özen, 2012), and many associations which cannot be developed in traditional environments can be built up (Karataş & Güven, 2015). In this respect, participants can be said to notice the contribution of dynamic structure of TinkerPlots software to statistics teaching.

It was underlined by almost all of the participants that both software programs would weaken operational skills. The software programs were found to be negative as they transfer data into tables or charts with one click or by dragging. They indicate that student need first to draw tables or charts on papers with hand and do such operations as arithmetic mean, mode median themselves. These are stated to be inadequacies of both software programs. At this point, the finding that VUstat and TinkerPlots save time gets important. Participants think that software programs will save time after students have done the operations and drawn the tables or charts on paper. Though it is argued by various researchers that use of ICT saves time (Çiftçi & Tatar, 2014; Tatar, et. al., 2013), what is meant by time saving is the increase in the quantity of exercises and examples which would otherwise be done by hand on paper after presentation of the subject. It is agreed through the reasons stated above that software programs need to be used in lessons as a supplementary tools and for reinforcement. According to the participants, the software programs should be applied only after the presentation of the subject has been finished, all of the operations have been done and tables and charts have been drawn on paper. Similar research results support the finding. The researchers point out that computer-assisted teaching offers only literal information (Atasoy, et. al., 2015) and thus, may lead students to memorisation and weaken their operational skills (Çakıroğlu, et. al., 2008). However, this situation conflicts with what is suggested in GAISE report (GAISE, 2016) which highlights "emphasis on conceptual

understanding rather than operational information” as one of the stages in statistics teaching. It is certainly important that students know how to calculate arithmetic mean and find measures of central tendency and dispersion. When conceptual understanding is considered to be prioritized rather than operational information, it is thought that the aforementioned software programs should be an active material of the lesson instead of being a supplementary and reinforcement tool. The participants’ opinions on this issue may be the result of their lack of experience in using technology in mathematics teaching and know little on how to utilize technology to attain the learning outcomes covered in mathematics curriculum.

As a result, it appears that participants need to increase their knowledge and skills in order to use technology in mathematics teaching, which they use in mathematics teaching to prepare technology, to prepare activities, to measure and evaluate, to teach lessons, to prepare questions and test. It is also necessary to improve the physical infrastructure of schools, to develop appropriate software for the objectives, to improve the technology information of the students, to provide the software free of charge, to reduce the curriculum and to enrich EBA contents. Participants consider the VUstat and TinkerPlots software to contribute positively to the understanding, associating, and interpreting the statistics-related learning objectives in an easy and accurate way and also to the retention of the learned knowledge as these software programs have a high visualisation, deliver results quickly and clearly to the screen, save time, allow comparison between data and graphics and provide exploring. Another situation emphasized by the participants is that students would be active since both programs make the lessons interesting, fun and enjoyable, easier and more convenient. However, it is also emphasized that dynamic software is more advantageous at this point. The most important negative thought of the participants towards software is that students will be blinded to their process skills. The participants also stated that the language of the ICT tools to be used in teaching should be Turkish.

It can be suggested that informing the teachers about how they should use technology in teaching mathematics should be done; trainings should be organized and projects should be developed in order to develop the skills and knowledge of teachers and students in the field of technology; software programs that can be used in teaching mathematics must be provided free of charge; domestic software that includes our own teaching programs should be developed; teachers should be encouraged to enrich the EBA portal in terms of content and material; collaborations between universities and national education directorates should be established to disseminate the use of similar software such as VUstat and TinkerPlots software; and lastly teachers should be educated in pedagogical content knowledge about statistics teaching and university cooperation should be done about how statistical education should be done.

Acknowledgement

This study is produced from the master thesis of Esat Avci.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günlük gazete, televizyon, internet gibi ortamlarda gün geçtikçe daha çok duyulmakta olan istatistik kelimesi, herhangi bir örneklem grubu için elde edilen verileri sayısal olarak ifade etmek anlamına gelmektedir (Arıcı, 1998). İstatistikte bazı temel bilgileri öğrenmek, günlük hayattaki bilgileri daha iyi anlamak ve değerlendirmek için önemlidir. İstatistiksel öğrenme, istatistiksel problemleri çözme, sonuç çıkarma ve sonuçların ardındaki nedenleri açıklayarak sonuçları destekleme şeklinde tanımlanabilir (Garfield, 1995).

Matematik öğretim programlarında yer alan istatistik, olumsuz tutum geliştirilen bir alan olarak göze çarpmaktadır (Baloğlu, Koçak & Zelhart, 2007; Çakmak & Durmuş, 2015; Doğan, 2009). Her ne kadar ortaokul öğrencilerinin, istatistikten zevk aldıkları, istatistiği gereksiz ve sıkıcı olarak görmedikleri (Gürsoy, Güler & Çelik, 2014) söylenmiş olsa da ilkokul öğrencileri veri kümelerini görselleştirme, verileri analiz etme ve yorumlamada güçlük çekmektedirler (Jones, Thornton, Langrall, Mooney, Perry & Putt, 2000). Altıncı sınıf öğrencilerinin, yanıtıcı grafikler, aritmetik ortalama ile ilgili kavramlarda; sekizinci sınıf öğrencilerinin, daire grafiği oluşturma, çeyrekler açıklığına göre veri yorumlama, histogram yorumlama, amaca uygun merkezi eğilim ölçülerini kullanmada zorlandıkları (Çakmak & Durmuş, 2015), çizgi grafiği okumada, daire grafiği ve histogram grafiği okumaya göre daha başarılı oldukları, merkezi eğilim ve yayılım ölçülerinin hesaplanmasında ranj dışındakilerde bilgi düzeyi olarak çok yetersiz oldukları görülmektedir (Kaynar & Halat, 2012). Bir çok öğrencinin istatistiksel çıkarımların temelini oluşturan standart sapma konusunda zorluk yaşadığı da bilinmektedir (Rubin, Hammerman & Konold, 2006).

Amerikan İstatistik Derneğinin (ASA) 2016 yılında yayınladığı İstatistik Eğitimde Değerlendirme ve Öğretim Yönergeleri adlı raporunda (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education, [GAISE], 2016) istatistik öğretimine yönelik aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuştur:

1. İstatistiksel okuryazarlığa vurgu ve istatistiksel düşünmeyi geliştirme,
2. Gerçek veriler kullanma,
3. İşlemsel bilgilerden ziyade kavramsal anlamaya vurgu yapma,
4. Sınıf içi etkin öğrenmeyi teşvik etme,
5. Veri analizi ve kavramsal anlamayı geliştirme için teknoloji kullanma,
6. Öğrenmeleri ölçmek ve geliştirmek için değerlendirmeler yapma,
7. İstatistiği problem çözme ve karar vermenin araştırma süreci olarak öğretme,
8. Yaşadığımız dünyada bir problemin çözümünün birden çok faktöre bağlı olmasından dolayı öğrencilere çok değişkenli düşünme deneyimi kazandırma.

Rapordaki tavsiyelerin, istatistik öğretimini kolaylaştırmak adına beklentileri karşılamaya yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmacılar da öğretimde aktif yöntemlerin kullanılması sayesinde, öğrencilerin, bir takım istatistiksel bilgileri inşa etme, istatistiksel dili kullanma ve öğrendiklerini uygulama fırsatı yakalayacaklarına (Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014), öğrencilerin kendi gözlem ve deneyimlerine dayalı, bilgiyi, kendilerinin ürettiği etkinliklerde yer almalarının sağlanması gerekliliğine (Ekinözü & Şengül, 2007), öğretmenlerin, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, öğrencileri merkeze alan farklı öğretim yaklaşımlarını ve etkinliklerini denemesi, sonuçlarını izlemesi gerektiğine (Garfield, 1995), vurgu yapmaktadırlar. Kısacası istatistik öğretiminin içeriğini, sunumunu ve yöntemini, öğrencilerin, günlük hayatlarında karşılarına çıkan gerçek yaşam problemlerini kapsayacak şekilde düzenlemek (Snee, 1993), konuları aktarırken teknolojiden yararlanmak ve kavramları görselleştirmek

(Garfield & Ahlgren, 1988), anlamlı istatistik öğretimine önemli katkılarda bulunacaktır. Buna göre istatistik öğretimi kolaylaştıracak öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturmada Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) kullanmak önem arz etmektedir.

İstatistik öğretimi için kullanılacak BİT araçları, öğrencilerin, aktif katılımlarını sağlayıp yaparak-yaşayarak bilgiyi inşa etmelerini, gözlemledikleri olgular üzerine düşüncelerini ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamalıdır (Ben-Zvi, 2000). İstatistiksel yazılımlar, öğrencilerin, veri girişi yaparken zorlanmalarını; grafiksel gösterimlere ve sayısal verilere kolaylıkla erişebilmelerini; istatistiksel dil ile günlük yaşam dili arasında bağlantı kurabilmelerini; verileri yaratıcı yollarla kolayca görüntüleyebilmelerini ve düzenleyebilmelerini; veri, tablo ve grafikler arasında dolaşabilmelerini ve aralarındaki ilişkiyi yorumlayabilmelerini; veriler arasında nedensel bağlar kurabilmelerini, sağlamalıdır (Fitzallen & Brown, 2006). İstatistik öğretiminde BİT kullanırken dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da öğretmenlerin, istatistik öğretiminde kullanılabilecek BİT araçlarını çeşitlendirmeleri gerektiğidir. Çünkü verileri grafiğe dönüştürme konusunda iyi olan bir araç örneklemeyi göstermek için iyi olmayabilir (Chance, Ben-Zvi, Garfield & Medina, 2007). Bu durumda istatistik öğretiminde kullanılabilecek BİT araçlarının hangi kazanımlara daha uygun olduğunu belirlemek önemli olabilir.

İstatistik öğretiminde, etkin BİT kullanımının, istatistik öğretimine olumlu katkılar sunacağı söylenebilir. Örneğin, öğrencilerin, sürekli olarak grafik, kutu grafiği, histogram ve bu gibi görselleri elle çizmesinin sıkıcı ve bıktırıcı olabileceği (Biehler, Ben-Zvi, Bakker & Makar, 2013), BİT kullanımının ise bu durumu olumlu anlamda değiştirebileceği varsayılabilir. Araştırmacılar, istatistik öğrenme alanında BİT kullanımının, başarıyı arttırdığını (Çelik & Çevik, 2011; Doğan, 2009), kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını (Çelik & Çevik, 2011; Dilek, Tarımer & Sakal, 2007), tutumu olumlu yönde etkilediğini (Doğan, 2009), aktif katılımı sağladığını (Çelik & Çevik, 2011), söylemektedirler. Ancak, alanyazında, istatistik öğretiminde BİT kullanımına engel olabilecek durumlar da ele alınmıştır. Bu engeller, kullanılacak teknolojik aracın istatistik öğretiminde yer alan kazanımlara uygun olmaması; öğretmenlerin BİT'e mesafeli durmaları; fiziki mekân ve altyapı eksikliği; öğretmenlerin BİT ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının olması; derslerde BİT kullanmanın zaman kaybı yaratacağı düşüncesi; BİT ile öğretimin başarısız olabileceğinin düşünülmesi (Chance, et. al., 2007) şeklindedir.

Günümüzde istatistik öğretiminde kullanılabilecek birçok yazılım vardır ve bu yazılımlardan birisi TinkerPlots yazılımıdır. TinkerPlots, özellikle ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin istatistiksel akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik simülasyon özelliği olan ve dinamik bir öğrenme ortamı sunan bir veri analizi aracıdır (Biehler, Ben-Zvi, Bakker & Makar, 2013; Fitzallen & Brown, 2006). Sade, anlaşılır ve kullanışlı bir arayüz ile verilerin düzenlenmesi için çizim penceresinde bir veri kartı sistemi içerir. Öğrencilerin, istatistiksel araştırmalar yaparken bir veri dosyası ile birden fazla grafik sunum hazırlamalarına, verileri hızlı bir şekilde analiz etmelerine, sonuç tablolarını görüntülemelerine ve yazılı yorumlarını eklemelerine olanak tanır. Bir dizi veriyi birçok yönden inceleme imkânı tanıyarak hem yorumlamada kolaylık sağlar hem de anlamlı öğrenmeye katkı sağlar (Fitzallen & Brown, 2006; Watson & Donne, 2009). Yazılımın Türkçe sürümü bulunmamaktadır ve ücretlidir. Araştırmacılar, TinkerPlots yazılımının, erken yaşlarda kullanılırsa öğrencilerin çıkarımsal muhakemelerini geliştirebileceğini, öğrenciler tarafından ilgi çekici ve keyifli bulunduğunu (Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014), modellemeleri sayesinde öğrencilere soruları daha rahat kavradığını, renklendirme özelliğinin grafik üzerinde birden çok değişkenin karşılaştırılmasını kolaylaştırdığını, zamandan tasarruf sağladığını (Özbay, 2012), öğrencilerin, verilen veri kümesinin medyan ve modunun ne olduğunu gözlemleyebilmelerini ve analiz edebilmelerini sağlayacağını (Fitzallen, 2007; Yılmaz, 2013), ilk ve orta öğretim öğrencileri için uygun olan uyumlu bir öğrenme ortamı sağlayacağını (Fitzallen, 2007), belirtmektedirler.

İstatistik öğretiminde kullanılabilecek yazılımlardan birisi de VUstat yazılımıdır. VUstat yazılımı istatistik ve olasılık öğrenme alanlarında kavramları doğru bir şekilde anlamlandırmak için zengin seçenekler sunmaktadır. Yazılım veri araçları ve simülasyonlar yardımıyla farklı düzeylerdeki öğrencilere, olasılık ve istatistik kavramlarını öğretme imkânı tanımaktadır. Yazılım, Piet van Blokland ve Carel van de Giessen tarafından geliştirilmiş, Hatice Akkoç ve Sibel Yeşildere-İmre tarafından Türkçeleştirilmiş ve istatistik öğretiminde kullanılması için yazılımın Türkçe sürümü oluşturulmuştur (Akkoç & Yeşildere-İmre,

2015). Yazılım ücretsiz olarak kullanılabilir. VUstat yazılımının istatistik öğretiminde kullanımına yönelik alanyazında çalışmalara rastlanmamaktadır.

Araştırma, istatistik ve olasılık öğretiminde kullanılabilen BİT araçlarından, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının istatistik öğretiminde kullanılması ile ilgili öğretmen görüşlerini ele almaktadır. Alanyazında, istatistik ve olasılık öğretimine yönelik konularında yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu (Ulutaş & Ubuz, 2008), BİT'in öğretim programları ile bütünleştirildiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacak çalışmaların yetersiz olduğu (Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012), matematik eğitiminde kullanılan BİT araçlarının incelendiği çalışmalarda, olasılık ve istatistik öğretimine yönelik kullanılan BİT araçlarının yeteri kadar yer bulmadığı (Aldemir & Tatar, 2014) belirtilmiştir.

Araştırmanın, istatistik öğretimine yönelik olması, istatistik öğretiminde kullanılabilecek iki farklı yazılım ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ele alması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma, "İstatistik öğretiminde kullanılabilen BİT araçlarından, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının, istatistik öğretiminde kullanılması ile ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlikli bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır ve bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Kısacası fenomenolojik yaklaşım, bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıyla ilgilenmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmada ortaokul öğretim programında yer alan veri işleme öğrenme alanına yönelik kazanımları, TinkerPlots ve VUstat yazılımları ile kazandırma noktasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmak istenmiştir. Bu görüşlerin, kapsamlı ve derinlemesine incelenmek istenmesi, araştırmanın, olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılmasına neden olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde amaç, çeşitlilik gösteren durumlarda var olan ortaklıkları veya benzerlikleri ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntemle belirlenen örneklemin işlevsel olabilmesi için, örnekleme oluşturacak farklı karakteristik özellikler veya ölçütlerin belirlenmesi gereklidir (Patton, 2014).

Buna göre, bu çalışmada, öğretmenlerin, Mersin ilinin sosyal ve ekonomik açıdan farklı mahallelerinde bulunan, farklı öğrenci yoğunluklarına sahip olan, etkileşimli tahta bulunan ve bulunmayan okullardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan ortaokul matematik öğretmeni sayısı 14'tür. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaş aralıkları ve kıdemleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Cinsiyetleri, Yaş Aralıkları ve Kıdemleri.

Cinsiyet	Kadın	K2, K6, K11, K3, K5, K9, K10
	Erkek	K1, K8, K4, K7, K12, K14, K13
Yaş Aralığı	25-30	K2, K6, K11, K1, K8
	31-35	K3, K4, K7, K12, K14
	36-40	K5, K9, K10, K13
Kıdem	1-5 yıl	K6, K1
	6-10 yıl	K2, K3, K11, K8, K12, K14
	11-15 yıl	K5, K9, K10, K4, K7, K13

Çalışma grubundaki kadın ve erkek öğretmenlerin sayısının eşit olduğu, yaş aralıklarının 25 ile 40 arasında değiştiği ve genel olarak 6 yıl üzeri hizmet sürelerinin bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin okullarında etkileşimli tahta bulunma durumları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Okullarında Etkileşimli Tahta Bulunma Durumları.

Etkileşimli Tahta Bulunma Durumu	Katılımcılar
Var	K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K14
Yok	K1, K2, K3, K6, K11, K13

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okullarında etkileşimli tahta bulunanlarla bulunmayanların oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin matematik öğretiminde teknolojiyi kullanma durumları ve amaçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Matematik Öğretiminde Teknolojiyi Kullanma Durumları ve Amaçları.

Matematik Eğitiminde Teknolojiyi Kullanma Durumları ve Amaçları	Katılımcılar
Ölçme değerlendirme	K4, K6, K11, K12, K13
Etkinlik hazırlama	K3, K6, K7, K11, K13
Ders anlatımı	K4, K6, K8, K10
Soru ve test hazırlama	K1, K4, K5
Kullanmayan	K2, K14

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun matematik öğretiminde teknolojiyi kullandıkları görülmektedir. Teknolojiyi kullanmadığını söyleyen öğretmen sayısı ikidir. Öğretmenler matematik öğretiminde teknolojiyi çoğunlukla ölçme değerlendirme ve etkinlik hazırlama amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları teknolojik materyaller Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.
Öğretmenlerin En Çok Kullandıkları Teknolojik Materyaller.

Kullanılan Teknolojik Materyaller	Katılımcılar
Etkileşimli tahta	K4, K5, K7, K9, K10, K12
İnternette hazır kaynaklar	K5, K7, K8, K9, K10
Ofis programları	K7, K10, K11, K12, K13
Geogebra	K3, K4, K8, K11
SPSS	K11, K12
Zipgrade	K4, K5
Notver	K4, K5
EBA	K4, K6
Sketchpad	K8
Cabri	K3
Mathtype	K4
Video	K6
Powtoon	K6
Prezi	K6
Plickers	K6
Kahoot	K6
Antropi teach	K7

Çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok kullandıkları teknolojik materyalin etkileşimli tahta olduğu görülmektedir. Etkileşimli tahtayı, internetten temin edilen hazır kaynaklar ve ofis programlar izlemektedir. Matematik öğretimi için özel geliştirilmiş yazılımları kullanma sayısının az olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ön Görüşme Formu”, “Etkinlik Formları”, “Yazılım Değerlendirme Formları ve “Odak Grup Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçları, ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır (Ar, 2016; Bayturan, 2011; Çakıroğlu, Güven & Akkan, 2008; Demir & Başol, 2014; Hangül & Uzel, 2010; MEB, 2013a; MEB, 2013b; Önal & Çakır, 2016; Yenilmez & Karakuş, 2007).

Katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek, teknolojiyi ne amaçla kullandıklarını, matematik öğretim programında teknolojinin yeri ile ilgili neler bildiklerini, matematik öğretiminde herhangi bir program kullanıp kullanmadıklarını ve matematik öğretiminde teknolojiyi kullanmak için hangi koşulların sağlanması gerektiği konularında düşüncelerini öğrenebilmek için “Ön Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Katılımcıların TinkerPlots ve VUstat yazılımlarına yönelik görüşlerini alabilmek için, Ortaokul Matematik (5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, “Veri İşleme Öğrenme Alanı” kazanımları dikkate alınarak, TinkerPlots yazılımı için 9, VUstat yazılımı için ise 12 etkinliğin yer aldığı “Etkinlik Formları” geliştirilmiştir. Etkinlik formları, “sınıf düzeyi”, “kazanım” ve “etkinlik uygulaması” şeklinde üç bölüm şeklinde oluşturulmuştur. Sınıf düzeyi hazırlanan etkinliğin sınıf düzeyini, kazanım etkinliğin ait olduğu kazanımı belirtmektedir. Etkinlik uygulaması ise bir problem durumu ile başlamış, yazılımda problemin çözüm aşamaları ekran görüntüleri ile desteklenerek adım adım anlatılmıştır. Böylece her bir katılımcı, adımları takip ederek ilgili kazanıma yönelik problemin çözümünü yazılım yardımıyla incelemiştir. Etkinliklerin, kazanımlara yönelik olup olmadığını belirlemek için en az beş yıldır matematik öğretmenliği yapan 7 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Katılımcılar, yazılımların, ilgili kazanımı kazandırıp kazandıramayacağı ile ilgili düşüncelerini “Yazılım Değerlendirme Formu” ile belirtmiştir. Form “yönerge”, “yazılımın ilgili kazanımı kazandırılıp kazandıramayacağına ilişkin düşünce” ve “görüşlerin ayrıntılı açıklaması” şeklinde üç bölümden oluşturulmuştur. Yönerge bölümünde, etkinliğin yazılımın ilgili kazanımlara yönelik kapasitesini ortaya koymak için hazırlandığı, değerlendirmenin etkinlik için değil yazılım için yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Etkinliğin ilgili kazanımı kazandırıp kazandıramayacağına ilişkin düşünce bölümünde katılımcılardan “Evet”, “Kısmen” veya “Hayır” seçeneklerinden seçmeleri istenmiştir. Son bölümde ise bir önceki bölümde verdikleri cevaba yönelik geniş bir açıklama istenmiştir.

Her iki yazılımla etkinlik uygulamalarını gerçekleştiren katılımcıların TinkerPlots ve VUstat yazılımlarına yönelik genel görüşlerini alabilmek amacıyla katılımcılarla Odak Grup Görüşmesi yapılması uygun görülmüştür. Kısa bir sürede daha fazla katılımcıyla görüşme olanağı sağlaması, bununla beraber katılımcıların tamamının ortaokul matematik öğretmeni olması sebebiyle benzer geçmiş ve tecrübelere sahip olması, görüşülen konu gereği katılımcılar arasındaki etkileşimin veri zenginliği noktasında sağlayacağı avantaj, görüşme konusunun anlaşmazlığa düşüren veya çok kişisel bir konu olmaması bu tekniğin kullanılmasına gerekçe olarak gösterilebilir (Patton, 2014). Odak Grup Görüşmesi için bir “Odak Grup Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Formdaki altı adet soru katılımcılara yöneltilmiştir. Sorular “VUstat yazılımı ile ilgili genel izlenim”, “TinkerPlots yazılımı ile ilgili genel izlenim”, “VUstat veya TinkerPlots yazılımları ile uygulama esnasında karşılaşılabilecek sıkıntılar”, “VUstat veya TinkerPlots yazılımlarının matematik öğretimine sunabileceği katkılar” ve “katılımcıların eklemek istedikleri” şeklinde yapılandırılmıştır.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama süreci toplamda beş gün sürmüştür. Sürecin günlere dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Gün: Katılımcılarla bir araya gelinmiş ve bilgisayarlara yazılım yüklenmiştir. Tanışma sonrası çalışmanın amacı, katılımcıların çalışmaya sunacağı katkının önemi anlatılmış ve “Ön Görüşme Formu” dağıtılarak dolduruları istenmiştir.

2., 3. ve 4. Günler: Katılımcıların TinkerPlots ve VUstat yazılımlarına yönelik görüşlerini alabilmek için geliştirilen “Etkinlik Formları” ve “Değerlendirme Formları” etkinlik numaraları takip edilerek dağıtılmıştır. Etkinliklerin uygulanması ve değerlendirmelerin yapılması için yeterli süre verilmiş, etkinlik ve değerlendirme formları aynı anda dağıtılmış ve aynı anda toplanmıştır.

5. Gün: Her iki yazılımla etkinlik uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlerin TinkerPlots ve VUstat yazılımlarına yönelik genel görüşlerini alabilmek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılar iki grup halinde odak grup görüşmesine alınmıştır. Gruplar çalışmanın dördüncü gününde kura ile belirlenmiştir. Görüşme öncesi her iki gruba da odak grup görüşmeleri ile ilgili kısa bir bilgi verilmiş, ses kaydı yapılacağı ve not tutulacağı söylenmiş, katılımcılardan onay alınmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yönetilirken, not alma işlemi bağımsız bir kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci gruba görüşme yaklaşık 50 dakika, ikinci gruba görüşme ise yaklaşık 56 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, sonrasında ortaya çıkan kavramların bir mantık çerçevesi içinde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011):

Birinci aşamada elde edilen verilerin kodlama işlemi yapılmıştır. Nitel çalışmalarda, içerik analizi, verilerden kodlar çıkarma şeklinde yapılabildiği gibi önceden belirlenmiş kodlar kullanılarak da yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada da önceden belirlenmiş kodlar, matematik öğretiminde teknoloji kullanımını içermesi ve bu alanda belirli bir kuramsal çerçevenin tanımlanmış olması nedeniyle tercih edilmiştir. Katılımcıların, “Etkinlik Formları”nı kullanarak yaptıkları uygulama sonrası doldurdıkları “Değerlendirme Formları” ve “Odak Grup Görüşme Formu” kullanılarak yapılan görüşmelerin dökümleri, alanyazın taraması sonucunda oluşturulan kod listesi dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu kodlar, “eğlenceli-zevkli, görsellik, ilgi çekicilik, somutlaştırıcı, kalıcılık, öğretmene yardımcı, sayısız tekrar, pekiştirici, zamandan tasarruf, aktif katılım, keşfettirici, kolay kullanım özelliği, dil avantajı, geometri, zor konular, yaşanan sıkıntılar, teknik sorunlar, disiplin, yüzeysellik, işlem yeteneğini köreltme, ders planlanmasında sıkıntı, sınıf kontrolünü sağlayamama, kalıcılık, iletişim, öğretmen kontrolünde, bol alıştırma, farklı materyaller” şeklindedir (Atasoy, Uzun & Aygün, 2015; Ar, 2016; Bayturan, 2011; Baydaş, Göktaş & Tatar, 2013; Çakıroğlu, et. al., 2008; Demir & Başol, 2014; Gökkurt, Deniz, Soylu & Akgün, 2012; Hangül & Uzel, 2010; Kutluca & Zengin, 2011; MEB, 2013a; MEB, 2013b; Önal & Çakır, 2016; Tatar, Kağızmanlı & Akkaya, 2014; Tatar, Zengin & Kağızmanlı, 2013; Yanık, 2013; Yavuz & Can, 2010; Yenilmez & Karakuş, 2007; Yıldırım & Demir, 2015; Zengin, Kağızmanlı, Tatar & İşleyen, 2013; Zengin & Tatar, 2014). Bu kodlar, çalışmada ya olduğu gibi kullanılmış ya da farklı bir biçimde yeniden ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerini yansıtan ve listede olmayan yeni kodlar da eklenmiştir. Katılımcıların, Etkinlik Formları’nı kullanarak yaptıkları uygulama sonrası yazılı olarak doldurdıkları “Değerlendirme Formları” matematik eğitimcisi iki farklı kişi tarafından kodlanmıştır. Odak grup görüşmesi esnasında yapılan ses kaydı da olduğu gibi yazıya dökülmüş, elde edilen dökümler nitel araştırma konusunda deneyimli iki kişi ve yine nitel araştırma konusunda deneyimli üç matematik eğitimcisi tarafından kodlanmıştır.

İkinci aşamada, birinci aşamada farklı kişilerce elde edilen kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belli kategoriler altında topladığı düşünülen temalar bulunmuştur. Bu amaçla kodlar bir araya getirilmiş, ortak yönleri bulunmaya çalışılmış ve kategoriler altında toplanmıştır. Üçüncü aşamada, ilk aşamada yapılan ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama ile birlikte, toplanan verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuştur. Böylece verilerin belirli olgulara göre tanımlanması ve yorumlanması kolaylaştırılmıştır. Dördüncü aşamaya geçmeden önce elde edilen temalar ve temalar altında toplanan kodlar kodlayıcılarla paylaşılmış ve teyit ettirilmiştir. Dördüncü aşamada ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık, Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarıyla, güvenilirlik ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın inandırıcılığının sağlanabilmesi için, katılımcılar gönüllüler arasından seçilmiş, veri toplama araçları çeşitlendirilmiş, süreç tasarlanırken ve veriler analiz edilirken nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur.

Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için, veriler doğasına sadık kalınarak ayrıntılı bir biçimde betimlenerek sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, gerek değerlendirme formlarından gerekse odak grup görüşmesi dökümlerinden sıkça doğrudan alıntı yapılmıştır. Ayrıca veri toplama süreci de yöntem kısmında tüm ayrıntılarıyla anlatılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmanın doğasında hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi olduğundan veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların belirlenmesi sırasında amaçlı örnekleme tercih edilmiştir.

Tutarlılığın sağlanabilmesi için, veri toplama araçları hazırlanırken benzer tarzda araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından faydalanılarak, çalışmada kullanılan veri toplama araçları oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin analizi sırasında kodlar oluşturulurken alanyazında yer alan kod listesi temel alınmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilmesi için tüm veri toplama araçları, ham veriler, yapılan kodlamalar, uzman incelemeleri ve geri bildirimleri araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Araştırmanın uygulama aşamalarında katılımcılar ve araştırmacılar arasındaki etkileşim sınırlı tutulmuştur. Uygulamalar devam ederken veya serbest zamanlarda, katılımcılarla, araştırma konusu ile ilgili hiçbir şekilde etkileşimde bulunulmamıştır. Araştırmacı, etkinlik uygulamaları ve değerlendirme formlarının doldurulması esnasında katılımcılarla iletişime geçmemiş, iletişim teknik konularda destekle sınırlı kalmıştır.

Bulgular

Etkinlik Uygulamaları Sonrasında Katılımcıların VUstat Yazılımına Yönelik Görüşleri

Katılımcılara, etkinlik uygulama formunun sonunda yer alan değerlendirme formlarında “Etkinliğin başında verilen kazanımı göz önünde bulundurduğunuzda VUstat yazılımı ile bu kazanımın kazandırılabilceğini düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Katılımcıların VUstat yazılımının kazanımları kazandırma noktasındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, yazılımın, verileri, sıklık tablosuna, sütun grafiğine, ağaç şemasına, daire grafiğine, çizgi grafiğine ve histograma dönüştürme içeren kazanımlarda daha başarılı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların, aritmetik ortalama, ortanca, tepe değeri gibi işlem gerektiren kazanımlarda ise aynı düşünceye sahip olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 5.*VUstat Yazılımının Belirtilen Kazanımları Kazandırabilmesine Yönelik Katılımcı Düşünceleri.*

Etk. No	Kazanım	Kazanımı Kazandırma (f)		
		Evet	Kısmen	Hayır
1	5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar veya ilgili verileri seçer; veriyi uygunluğuna göre sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.	13	1	-
2	5.3.1.3. Ağaç şeması yaparak verileri düzenler.	12	2	-
3	5.3.2.1. Sıklık tablosu, sütun grafiği veya ağaç şeması ile gösterilmiş veriyi özetler ve yorumlar.	11	3	-
4	6.4.1.3. İki gruba ait verileri ikili sıklık tablosu veya sütun grafiğinden uygun olanla gösterir.	10	3	1
5	6.4.2.1. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.	7	5	2
6	6.4.2.2. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar.	7	5	1
7	6.4.2.3. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.	6	8	-
8	7.4.1.1. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar.	12	2	-
9	7.4.1.2. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar.	9	4	1
10	7.4.1.3. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri elde eder ve yorumlar.	7	6	1
11	7.4.1.4. Araştırma sorularına ilişkin verileri uygunluğuna göre daire grafiği, sıklık tablosu, sütun grafiği veya çizgi grafiğiyle gösterir ve bu gösterimler arasında dönüşümler yapar.	13	1	-
12	8.4.1.1. Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur ve yorumlar.	11	3	-

Katılımcılara etkinlik uygulama formunun sonunda yer alan değerlendirme formlarında “Etkinliğin başında verilen kazanımı göz önünde bulundurduğunuzda VUstat yazılımı ile bu kazanımın kazandırılabilirliğini düşünüyor musunuz?” sorusunun ardından “Yukarıda verdiğiniz cevabı göz önünde bulundurarak VUstat yazılımı ile bu kazanımı kazandırma ile ilgili görüşünüzü açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan, elde edilen temalar ve kodlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.*VUstat Yazılımının Kazanımları Kazandırabilmesine Yönelik Katılımcı Düşüncelerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar.*

Temalar	Olumlu/Olumsuz	Kodlar	f
Öğrenmeyi güdüleme	Olumlu	Aktif katılımı sağlayıcı	4
		Eğlenceli	2
		Dikkat çekici	1
Kazanımları kazandırmaya katkı	Olumlu	Yorumlamada kolaylık sağlama	42
		Kavramayı kolaylaştırıcı	7
		Keşfettirici	6
		Hatasız sonuç elde etme	4
		Kalıcılığı sağlama	1
		İşlem becerisini köreltme	21
Yazılımın özellikleri	Olumsuz	Yorumlamada zorluk çıkarma	9
		Zamandan tasarruf	21
		Kullanışlı olması	16
	Olumlu	Olumlu görsellik	10
		Eksik yanlarının olması	17
		Yetersiz görsellik	4

Katılımcıların, uyguladıkları etkinlikler sonrası, VUstat yazılımına yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde en fazla vurgunun, yazılımın, yorumlamada kolaylık sağlayacağına, zamandan tasarruf sağlayacağına, kullanışlı olduğuna, olumlu bir görselliğinin olduğuna, yapıldığı görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde ise en fazla vurgunun, işlem becerisini körelteceğine, eksik yanlarının bulunduğu, yorumlamada zorluk çıkartacağına ve görselliğinin yetersiz olduğuna, yapıldığı görülmektedir.

Etkinlik Uygulamaları Sonrasında Katılımcıların TinkerPlots Yazılımına Yönelik Görüşleri

Katılımcılarından etkinlik uygulama formunun sonunda yer alan değerlendirme formlarında “Etkinliğin başında verilen kazanımı göz önünde bulundurduğunuzda TinkerPlots yazılımı ile bu kazanımın kazandırılabilirliğini düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

TinkerPlots Yazılımının Belirtilen Kazanımları Kazandırabilmesine Yönelik Katılımcı Düşünceleri.

Etk No	Kazanım	Kazanımı Kazandırma (f)		
		Evet	Kısmen	Hayır
1	5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar veya ilgili verileri seçer; veriyi uygunluğuna göre sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.	9	5	-
2	6.4.2.1. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.	11	3	-
3	6.4.2.2. Bir veri grubuna ait açıklığı hesaplar ve yorumlar.	14	-	-
4	6.4.2.3. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.	12	2	-
5	7.4.1.1. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar.	9	5	-
6	7.4.1.2. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar.	9	5	-
7	7.4.1.3. Bir veri grubuna ait ortalama, ortanca ve tepe değeri elde eder ve yorumlar.	6	8	-
8	7.4.1.4. Araştırma sorularına ilişkin verileri uygunluğuna göre daire grafiği, sıklık tablosu, sütun grafiği veya çizgi grafiğiyle gösterir ve bu gösterimler arasında dönüşümler yapar.	9	4	1
9	8.4.1.1. Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur ve yorumlar.	7	7	-

Katılımcıların TinkerPlots yazılımının kazanımları kazandırma noktasındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, yazılımın, bir veri grubuna ait açıklığı hesaplama ve yorumlama, iki veri grubunu karşılaştırmada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanma, aritmetik ortalamayı hesaplama ve yorumlamaya yönelik kazanımlarda daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların, sütun, daire, çizgi grafikleri oluşturmayı içeren kazanımlarda da aynı düşünceye sahip olduğu ancak histogram ve bir veri grubunun ortalama, ortanca ve tepe değerini bulmayı içeren kazanımlarda ise aynı düşünceye sahip olmadığı söylenebilir.

Katılımcılara etkinlik uygulama formunun sonunda yer alan değerlendirme formlarında “Etkinliğin başında verilen kazanımı göz önünde bulundurduğunuzda TinkerPlots yazılımı ile bu kazanımın kazandırılabilirliğini düşünüyor musunuz?” sorusunun ardından “Yukarıda verdiğiniz cevabı göz önünde bulundurarak TinkerPlots yazılımı ile bu kazanımı kazandırma ile ilgili görüşünüzü açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlardan, elde edilen temalar ve kodlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

TinkerPlots Yazılımının Kazanımları Kazandırabilmesine Yönelik Katılımcı Düşüncelerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar.

Temalar	Olumlu/Olumsuz	Kodlar	f
Öğrenmeyi güdüleme	Olumlu	Aktif katılımı sağlayıcı	11
		Dikkat çekici	11
		Eğlenceli	8
Kazanımları kazandırmaya katkı	Olumlu	Yorumlamada kolaylık sağlama	49
		Keşfettirici	10
		Kavramayı kolaylaştırıcı	4
		Hatasız sonuç elde etme	4
		Kalıcılığı sağlama	4
		Özgüven arttırıcı	1
	Olumsuz	İşlem becerisini köreltme	17
		Yorumlamada zorluk çıkarma	9
Yazılımın özellikleri	Olumlu	Olumlu görsellik	16
		Kullanışlı olması	12
		Zamandan tasarruf	12
	Olumsuz	Eksik yanlarının olması	14

Katılımcıların, uyguladıkları etkinlikler sonrası, TinkerPlots yazılımına yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde en fazla vurgunun, yazılımın, yorumlamada kolaylık sağlayacağına, olumlu bir görselliğinin bulunduğu, zamandan tasarruf sağlayacağına, aktif katılımı sağlayıcı ve dikkat çekici olduğuna, kullanışlı ve keşfettirici olduğuna, yapıldığı görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde ise en fazla vurgunun, işlem becerisini körelteceğine, eksik yanlarının bulunduğu, yorumlamada zorluk çıkartacağına, yapıldığı görülmektedir.

VUstat Yazılımına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcılara yöneltilen sorulara, katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar ve kodlar Tablo 9'da yer almaktadır. Katılımcıların, VUstat yazılımına yönelik görüşlerinin öğrenmeye güdüleme teması altında gruplandırılan kodları incelendiğinde yazılımın, dersi öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale getirebilecek olması, öğrencilerin ilgisini çekme potansiyelinin olması, yazılımda verilerin değiştirilerek sonucun anında gözlemlenebilmesi olumlu bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K9: "Eğlenir aynı zamanda. Eğlenceli bir matematik olur."

K7: "Ben de zevkli olacağını düşünüyorum. Çünkü mesela normal şu tahtaya yazdığınla akıllı tahtaya yazdığın arasında algı olarak fark ediyor. Öğrencilerin daha çok hoşuna gidiyor akıllı tahtaya yazmak silmek falan. Seviyorlar teknolojik şeyleri. O yüzden ilgilerini çeker."

Katılımcıların, VUstat yazılımına yönelik görüşlerinin kazanımları kazandırmaya katkı teması altında gruplandırılan olumlu kodları incelendiğinde, aynı ekranda birden çok grafik çeşidinin görülebilmesi ve grafiklerin karşılaştırılabilmesi, bu sayede veri türlerine uygun grafik çeşidinin belirlenebilmesi ve grafik türleri arasındaki farkın anlaşılabilmesi, yorumlama konusunda öğrencinin işini kolaylaştırması olumlu bulunmuştur. Yazılımın pekiştirici olarak kullanılması gerektiği vurgulanan diğer bir konudur.

Tablo 9.*VUstat Yazılımına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar.*

Temalar	Olumlu/Olumsuz	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenmeyi güdüleme	Olumlu	Eğlenceli-zevkli İlgi çekici Aktif katılımı sağlayıcı	K7, K9, K10 K4, K7, K11 K8
Kazanımları kazandırmaya katkı	Olumlu	Kavramayı kolaylaştırıcı Yorumlamayı kolaylaştırıcı Pekleştirici Kalıcılığı sağlayıcı Keşfettirici	K1, K4, K7, K9, K11, K12, K13, K14 K1, K2, K3, K7, K9, K13, K14 K4, K6, K9, K11, K12, K13 K2, K3, K8, K11 K4, K8, K14
	Olumsuz	Hatasız sonuç elde etme avantajı İşlem becerisini köreltici Bilgiyi hazır sunması Hatalı yoruma neden olabileceği Kavramayı zorlaştırıcı Keşfettiricilikten uzak olması	K1, K9 K1, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14 K3, K6, K10 K6, K7 K2 K10
Yazılımın özellikleri	Olumlu	Zamandan tasarruf Olumlu görsellik Kullanışlılık Öğretmene destek Dilinin Türkçe olması	K1, K3, K4, K5, K9, K11 K2, K7, K9, K11 K1, K10, K11, K13 K5, K8 K7
	Olumsuz	Eksik yanlarının bulunması Yetersiz görsellik Dinamik olmaması	K4, K5, K7, K8, K11, K12 K10, K13 K12

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K13: “Öğrenci bütün grafikleri aynı ekranda görünce aradaki farkı ve kullanması gereken grafik çeşidini daha hızlı bir şekilde kavlıyor.”

K12: “Grafikleri aynı anda gösterebiliyor bu bir avantaj kesinlikle katılıyorum.”

K1: “3-4 tane grafiği aynı ekranda gördüğü zaman işte grafikler arasındaki farkı hangi grafiğin daha uygun olabileceğini eğer yorumlamak diyorsanız eğer gerçekten ufku açıcı.”

Katılımcıların, VUstat yazılımına yönelik görüşlerinin kazanımları kazandırmaya katkı teması altında gruplandırılan olumsuz kodları incelendiğinde, işlemleri öğrencilerin yapmamasının, yazılımın sonuçları direk olarak vermesinin ve bir bakıma hesap makinesi işlevi görmesinin, grafikleri öğrencinin çizmeden hazır verilmesinin ilgili kazanımı kazandırma noktasında sıkıntı yaratabilecek olması olumsuz bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K10: “Sonuçları vermesi çok güzel de bir sayfada da hani yapılan işlemleri gösterse hani çok güzel olur.”

K1: “Özellikle işlem yeteneğini körelten bir program öğrenci açısından.”

K12: “Bazı noktalarda hesap makinesi gibi çalışıyor.”

Katılımcıların, VUstat yazılımına yönelik görüşlerinin yazılımın özellikleri teması altında gruplandırılan olumlu kodları incelendiğinde, zamandan tasarruf sağlaması, görsel olması, menülerin Türkçe olması olumlu bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K13: “Zaman açısından çok ciddi bir tasarruf sağlıyor.”

K4: “Grafik çizme konularında gayet iyi. Çocuğun görmesi açısından ve zaman kazanımı açısından sınıfta. Çünkü bunların çizilmesi çok fazla zaman alıyor.”

K7: “VUstatın bir güzelliği de şu. Türkçe olması menünün. Kullanılabilirliği açısından güzel.”

Katılımcıların, VUstat yazılımına yönelik görüşlerinin yazılımın özellikleri teması altında gruplandırılan olumsuz kodları incelendiğinde, arayüzlerin öğrenci için uygun olmaması, yazılımın dinamik olmaması, daire grafiğinde merkez açıyı göstermemesi yazılımın eksik yanları olarak görülmektedir.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K13: “Dezavantajıysa merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini bir ekranda vermiş dos ekranı gibi bir ekran vardı o yönü çok kötüydü. Yani bir öğrenci açısından düşündüğümüzde yani hareketlilik yoktu ekranda. O yönden kötüydü.”

K8: “Ben şimdi şöyle bakıyorum olaya. Hiçbir program bizim öğretim programımızdaki kazanımları kazandırmamızda yüzde yüz etkili olmaz zaten.”

TinkerPlots Yazılımına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcılara yöneltilen sorulara, katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar ve kodlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

TinkerPlots Yazılımına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar.

Temalar	Olumlu/Olumsuz	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenmeyi güdüleme	Olumlu	Eğlenceli-zevкли	K1, K5, K8, K9
		Aktif katılımı sağlayıcı	K1, K2, K3, K9
		İlgi çekici	K1, K4, K13
Kazanımları kazandırmaya katkı	Olumlu	Kavramayı kolaylaştırıcı	K8, K11
		Yorumlamayı kolaylaştırıcı	K4, K9
		Pekiştirici	K5
		Kalıcılığı sağlayıcı	K14
		Keşfettirici	K14
		Sayısız tekrar yapabilme	K5
	Olumsuz	İşlem becerisini köreltici	K1, K11
		Hatalı yoruma neden olabileceği	K11
		Kavramayı zorlaştırıcı	K12
Yazılımın özellikleri	Olumlu	Olumlu görsellik	K2, K4, K8, K11, K13
		Zamandan tasarruf	K5, K9
		Dinamik olması	K4, K13
		Öğretmene destek	K14
	Olumsuz	Eksik yanlarının bulunması	K2, K9, K10, K13
		Dilinin Türkçe olmaması	K7, K8, K9, K11
		Yetersiz görsellik	K8

Katılımcıların, TinkerPlots yazılımına yönelik görüşlerinin öğrenmeye güdüleme teması altında gruplandırılan kodları incelendiğinde, dersi öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale getirecek olması, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak olması, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme potansiyelinin olması olumlu bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K11: “İşte renk tayin etmesi, onları hareket ettirebilmek falan gerçekten ilginçti. Açıklıkla ilgili söylemiştim o çok hoşuma gitti gerçekten. Cetvelle ölçmesi açıklık budur işte veriler bu aralıkta dağılır. Bunu görmesi çok güzel gerçekten.”

K1: “Zevkli, öğrencinin dikkatini çeken, yoğunlaştırıcı.”

K13: “Hareketli oluşu öğrencinin direk ilgisini çekecek bir şeydir. Yani sanki biri kaçıyor diğerleri kovalıyor gibi bir düşünceyle öğrenci hareket ediyor.”

K1: “Öğrenciyi direk olarak uygulamaya katan bir program.”

Katılımcıların, TinkerPlots yazılımına yönelik görüşlerinin kazanımları kazandırmaya katkı teması altında gruplandırılan olumlu kodları incelendiğinde, dinamik yapısının kavramayı kolaylaştırması, sağladığı görselliğin anlamlandırma ve yorumlamayı kolaylaştırması, keşfettirme olanağının bulunması olumlu bulunmaktadır. Yazılımın pekiştirici olarak kullanılmasının uygun olduğu da vurgulanan bir diğer konudur.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K11: “Mesela “TinkerPlots”ta açıklığı gösterirken cetvelin olması kavramsal olarak da öğrenmeyi sağlayacaktır.”

K14: “Verileri görüyorsunuz birebir. Onları sağa sola çekerek kendiniz grafiği oluşturuyorsunuz. Bu öğrencide biraz daha kalıcılık yaratabilir. Bu güzel birşey.”

K1: “İçerikleri, ayrıntıları net bir şekilde ifade eden bir program.”

K6: “Mod medyan ve aritmetik ortalama hesaplanırken bunu grafik üzerinde yerini belirtmesi. Çocuğun yorum yapmasını daha da kolaylaştıracaktır.”

Katılımcıların, TinkerPlots yazılımına yönelik görüşlerinin kazanımları kazandırmaya katkı teması altında gruplandırılan olumsuz kodları incelendiğinde, işlemleri atlayarak direk sonuçları vermesi ve ekrana yansıtması, daire grafiğinde yüzdelik dilimleri göstermemesi, tüm grafiklerin aynı ekranda görünmemesi olumsuz bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K11: “Ama orda direk ortalamayı veriyor ya da modu medyanı görselleştirmeden grafik üzerinde vermeden sonucu vermesi sadece hesap makinesi özelliği katıyor. Ara işlemleri atlaması olumsuz tarafı.”

K1: “İşlem körelmesini sağlıyor.”

Katılımcıların, TinkerPlots yazılımına yönelik görüşlerinin yazılımın özellikleri teması altında gruplandırılan olumlu kodları incelendiğinde, önemli bir görsellik avantajı sağlaması ve bu durumun öğrencilerin kavramları anlamlandırmasına katkı sağlaması, zaman kazandırması, dinamik ve hareketli olması, olumlu bulunmaktadır.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K8: “Eğlenceli noktaları var. Renkli olması özellikle. İşte o alan mantığı falan şeylerin renklerin bir araya toplanması işte aynı grupta olanların. Orası güzel. Aslında biraz şey yapabilir yani kavramalarına işte grafikte aynı sütunda bulunan verilerin benzerliğinde falan biraz da faydalı olabilir.”

K11: “Zaman kazanabilir öğrenci bu programı kullanarak.”

K9: “Ama dediğimiz gibi zamandan tasarruf sağlıyor, eğlenceli hale getiriyor. Daha böyle etkileşimli olabilir. Daha çok kişiye yorum verme şansı olur sınıf içerisinde. Hani bir iki öğrenciyle hemen hızlı

yapmak tahtada çözdürmek yerine mesela. Öbür türlü de çok zaman harcıyoruz çözemeyenlerle uğraş uğraş uğraş. En azından herkes katılır derse herkes yapar. Herkes yoruma katılır.”

Katılımcıların, TinkerPlots yazılımına yönelik görüşlerinin yazılımın özellikleri teması altında gruplandırılan olumsuz kodları incelendiğinde, daire grafiğinde sayısal değerlerin gösterilmemesi ve merkez açının elde edilmemesi, dilinin Türkçe olmaması, ara yüzünün öğrenci açısından sıkıntılı yaratabilecek olması, olumsuz bulunmuştur.

Katılımcıların açıklamalarından bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

K7: “Daire grafiğinde dilimlerin sayısal değerlerin gösterilmemesi eksiklik.”

K10: “Histogramı beğenmedim. Çok histogram grafiğine benzemiyordu. Başlangıcı sıfırdan başlıyordu direk. Başlangıçta boşluk yoktu. Sütunlar yani çok düz geldi.”

K9: “İngilizce olunca da biraz sıkıntı var. Biraz daha açıklayıcı veya Türkçeye çevrilmiş şekli olabilir.”

K8: “Programın ara yüzü biraz daha öğrenciye dönük olsa daha iyi olur. Bazen elimizde yönerge olmasına rağmen “TinkerPlots”ta biz bile bazen zorlandık. Bazı şeyleri bulamadık.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, “İstatistik öğretiminde kullanılabilen BİT araçlarından, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının, istatistik öğretiminde kullanılması ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların, her iki yazılıma yönelik olumlu ya da olumsuz çoğunlukla aynı özelliklere vurgu yaptıkları görülmektedir.

Her iki yazılımın da sahip olduğu görsellik, sonuçları hızlı ve net bir şekilde ekrana taşınması, veriler ve grafikler arasında karşılaştırma imkânı vermesi ve keşfettirici olması, öğrencilerin, istatistik öğretimine yönelik kazanımları anlamlandırmasına, ilişkilendirmesine, kolay ve doğru bir şekilde yorumlamasına, kavramasına ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına olumlu yönde katkı sunacaktır denilebilir. Bu durum, istatistik öğretiminde VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının kullanılması, istatistik öğretimi için tavsiye edilen, istatistiksel okuryazarlığa vurgu ve istatistiksel düşünmeyi geliştirme, işlemsel bilgilerden ziyade kavramsal anlamaya vurgu, veri analizi ve kavramsal anlamayı geliştirme için teknoloji kullanımı (GAISE, 2016) basamaklarını gerçekleştirmeye katkı sunacaktır şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, çalışmanın bu bulgularını destekleyen farklı araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar, matematik öğretiminde BİT kullanımının, görsel ve işitsel öğeler barındırması sebebiyle, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını (Atasoy, et. al., 2015; Çelik & Çevik, 2011; Delice & Karaaslan, 2015b; Dilek, et. al., 2007; Genç, 2010; Kağızmanlı & Tatar, 2012; Kutluca & Zengin, 2011; Selçik & Bilgici, 2011; Tatar, et. al., 2014; Tatar, Kağızmanlı & Zengin, 2015; Tatar, et. al., 2013; Ural, 2014; Yavuz & Can, 2010; Zengin, et. al., 2013; Zengin & Kutluca, 2011; Zengin & Tatar, 2014), kavramları anlamayı kolaylaştırdığını (Baltacı, Yıldız & Kösa, 2015; Çiftçi & Tatar, 2014; Fitzallen & Brown, 2006; Gürbüz & Gülburnu, 2013; Kaleli Yılmaz, Ertem & Güven, 2010; Özbay, 2012; Tatar, et. al., 2015; Tatar, et. al., 2013; Zengin, et. al., 2013; Watson & Donne, 2009; Zengin & Kutluca, 2011), yeni bilgiler oluşturmaya yardımcı ve keşfettirici olduğunu (Baltacı, et. al., 2015; Fitzallen, 2007; Kağızmanlı & Tatar, 2012; Yanık, 2013; Yılmaz, 2013), belirtmektedirler.

VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının, öğrenciler için, dersi, ilgi çekici, eğlenceli ve zevkli hale getirmesi, kolay ve kullanışlı olması, öğrenciyi derste aktif kılmasına neden olacaktır denilebilir. Bu durumun, öğrencilerin istatistik öğrenme alanlarına karşı olumlu tutum geliştirmesine ve istatistik öğretimi için tavsiye edilen, sınıf içi etkin öğrenmeyi teşvik etme (GAISE, 2016) basamağının gerçekleştirilmesine katkı sunacağını söylenebilir. Araştırmacılar da, BİT’in, öğrencilere, kolaylıkla kullanılabilen ve kullanışlı araçlar sunduğunu (Çiftçi & Tatar, 2014; Genç, 2010; Kabaca, Aktümen, Aksoy & Bulut, 2010), ilgi çekici ve eğlenceli geldiğini (Atasoy, et. al., 2015; Delice & Karaaslan, 2015b; Gökkurt, et. al., 2012; Hangül & Uzel, 2010; Kutluca & Zengin, 2011; Koparan & Kaleli Yılmaz, 2014; Mercan, Filiz, Göçer & Özsoy, 2009; Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014; Taşlıbeyaz & Gülcü, 2013; Tatar, et. al., 2014; Tatar, et. al., 2013; Ural, 2014; Yavuz & Can, 2010; Zengin & Kutluca, 2011), öğrencilerin aktif katılımını sağladığını (Baltacı, et. al., 2015;

Çelik & Çevik, 2011; Gürbüz, 2007; Mercan, at. al., 2009; Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014), tutumu olumlu yönde etkilediğini (Doğan, 2009) söylemektedirler. Bu sonuçlar, araştırma bulgusuna paralel sonuçlardır.

Katılımcılar VUstat yazılımının dilinin Türkçe olmasının olumlu, TinkerPlots yazılımının dilinin İngilizce olmasının olumsuz olduğunu düşünmektedirler. Her ne kadar matematik veya istatistik öğretimi için geliştirilen yazılımlarda matematiksel semboller yer alıyor ve matematiksel terimlerin bir kısmının yabancı dildeki karşılıkları Türkçede de kullanılıyor olsa da, teknolojik bir materyalin dilinin, kullanıcının kendi dilinde olmasının yaratacağı üstünlük tartışılmazdır. Özellikle öğrencilerin kullanacağı yazılımların dilinin Türkçe olmasının üstünlük sağlayacağı (Genç, 2010; Kabaca, et. al., 2010), birçok yazılım veya yazılımın dilinin İngilizce olmasının kullanım açısından sıkıntı yaratacağı (Şimşek & Kuru Yücekaya, 2014), araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır.

Katılımcılar TinkerPlots yazılımının dinamik olmasını olumlu, VUstat yazılımının dinamik olmamasını ise olumsuz olarak görmektedirler. TinkerPlots yazılımının, veriler sınıflandırılırken ve grafiklere dönüştürülürken, merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri bulunurken aşama aşama ilerlemesinin, dinamik yapısı sayesinde kullanıcının bu işlemlerin birçoğunu bilgisayarın faresi yardımıyla sürükleyerek yapmasının, istatistik kavramlarını oluşturmada ve anlamlandırmada önemli bir avantaj sağlayacağı açıktır. Araştırmacılar da, dinamik matematik ve geometri yazılımlarının, sahip olduğu sürüklenme özelliği sayesinde, keşfetmeye, akıl yürütmeye, varsayım oluşturmaya ve genellemeye ulaşmaya katkı sağladığını (Köse, Uygun & Özen, 2012), geleneksel ortamlarda oluşturulamayan birçok ilişkinin oluşturulabildiğini (Karataş & Güven, 2015), söylemektedirler. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların da TinkerPlots yazılımının dinamik yapısının istatistik öğretimine yapacağı olumlu katkıyı farketmiş oldukları söylenebilir.

Her iki yazılımın da işlem becerisini körelteceği düşüncesi neredeyse tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Yazılımların, verileri bir tıklamayla veya sürüklenme özelliği ile anında tablolara veya grafiklere dönüştürmesi olumlu bulunmamıştır. Katılımcılar, her öğrencinin kâğıt kalemle tabloları veya grafikleri önce elle çizmeleri gerektiğini, aritmetik ortalama hesaplama, mod, medyan bulma vb işlemleri öğrencinin mutlaka kendisinin yapması gerektiğini söylemektedirler. Bunlar aynı zamanda her iki yazılımın eksik yanları olarak da vurgulanan hususlardır. Bu noktada, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının zamandan tasarruf sağlayacağı bulgusu anlam kazanmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin işlemleri kâğıt kalem ile yaptıktan, tablo ve grafikleri elle çizdikten sonra yazılımların kullanılmasının zaman kazandıracağını düşünmektedirler. BİT kullanımının zamandan tasarruf sağlayacağı farklı araştırmacılar tarafından da söylenmiş olsa da (Çiftçi & Tatar, 2014; Tatar, et. al., 2013) burada zaman kazandırmadan kastedilen öğrencilerin, konu anlatımından sonra, kâğıt kalem ve elle yapacakları alıştırmaların ve örneklerin, yazılımlar sayesinde, sayısal olarak artmasıdır. Belirtilen sebeplerden dolayı yazılımların derslerde tamamlayıcı, pekiştirici bir araç olarak kullanılması gerektiği ağırlıklı görüş olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre, teorik olarak ders anlatımı yapıldıktan, işlem basamaklarının tamamını gerçekleştirdikten, tablo ve grafiklerin kâğıt kalem aracılığıyla çizimleri bitirdikten sonra yazılımların kullanılması gerekmektedir. Benzer araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, bilgisayar destekli öğretimin çoğunlukla sadece hazır bilgiyi sunduğu (Atasoy, et. al., 2015), öğrencileri ezbere yönlendirebileceğini ve işlem becerilerini köreltebileceğini (Çakıroğlu, et. al., 2008) belirtmektedirler. Ancak bu durumun, GAISE raporunda (GAISE, 2016), istatistik öğretimine yönelik önerilen tavsiye basamaklarının “işlemsel bilgilerden ziyade kavramsal anlamaya vurgu” basamağıyla çeliştiği düşünülmektedir. Elbette, öğrencilerin aritmetik ortalamasının nasıl hesaplandığını, merkezi eğilim ve dağılım ölçülerinin ne şekilde bulunduğunu bilmesi önemlidir. Ancak işlemsel bilgiden çok kavramsal anlamının ön planda tutulması gerektiği düşünülürse, söz konusu yazılımların, dersi tamamlayıcı ve pekiştirici bir araç olmasından ziyade dersin aktif elemanı olması gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların, çoğunluğunun, matematik öğretiminde teknolojiyi kullanma noktasında bir tecrübelerinin olmaması ve matematik öğretim programında yer alan kazanımları kazandırmak amacıyla teknolojinin ne şekilde kullanılacağını bilmiyor olması da bu şekilde düşünmelerine neden olmuş olabilir.

Sonuç olarak, katılımcıların, matematik öğretiminde teknolojiyi, etkinlik hazırlamak, ölçme ve değerlendirme yapmak, ders anlatmak, soru ve test hazırlamak için kullandığı, matematik öğretiminde teknolojiyi kullanabilmeleri için, bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca okulların fiziki altyapılarının iyileştirilmesi, kazanımlara uygun yazılımların geliştirilmesi, öğrencilerin teknoloji bilgilerinin geliştirilmesi, yazılımların ücretsiz temin edilmesi, müfredatın hafifletilmesi ve EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi de gerekli görülen unsurlardandır. Katılımcılar, VUstat ve TinkerPlots yazılımlarının, sahip olduğu görsellik, sonuçları hızlı ve net bir şekilde ekrana taşınması, zamandan tasarruf sağlaması, veriler ve grafikler arasında karşılaştırma imkanı vermesi ve keşfettirici olması, öğrencilerin, istatistik öğretimine yönelik kazanımları anlamlandırmasına, ilişkilendirmesine, kolay ve doğru bir şekilde yorumlamasına, kavramasına ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına olumlu yönde katkı sunacağını düşünmektedirler. Katılımcılar tarafından vurgulanan bir başka durum da her iki yazılımın da dersi ilgi çekici, eğlenceli ve zevkli hale getirecek olmasının, kolay ve kullanışlı olmasının, öğrencileri derste aktif kılacağıdır. Ancak bu noktada dinamik olan yazılımların biraz daha avantajlı olduğu da vurgulanmıştır. Katılımcıların, yazılımlara yönelik en önemli olumsuz düşüncesi ise öğrencilerin işlem becerilerini körelteceği yönündedir. Ayrıca katılımcılar, öğretimde kullanılacak BİT araçlarının dilinin Türkçe olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere matematik öğretiminde teknolojiyi ne şekilde kullanmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılması, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji alanına yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler düzenlenmesi ve projeler geliştirilmesi, matematik öğretiminde kullanılabilecek yazılımların ücretsiz temin edilmesi, Türkçeleştirilmesi hatta kendi öğretim programlarımızı kapsayıcı yerli yazılımlar geliştirilmesi, EBA portalının içerik ve materyal açısından zenginleştirilmesi için öğretmenler teşvik edilmesi, VUstat ve TinkerPlots yazılımları özelinde benzer yazılımların kullanımını yaygınlaştırılması için üniversiteler ve milli eğitim müdürlükleri arasında işbirlikleri oluşturulması, öğretmenlere istatistik öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisi eğitimi verilerek istatistik öğretiminin ne şekilde olması gerektiği ile ilgili üniversite işbirliği ile çalışmalar yapılması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Esat Avcı'nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

References

- Akkoç, H. & Yeşildere-İmre, S. (2015). *Teknolojik ve pedagojik alan bilgisi temelli olasılık ve istatistik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldemir, R. & Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi hakkında yayınlanan makalelerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 298 – 319.
- Ar, K. Z. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arıcı, H. (1998). *İstatistik yöntemler ve uygulamalar*. Ankara: Meteksan.
- Atasoy, E., Uzun, N. & Aygün, B. (2015). Dinamik matematik yazılımları ile desteklenmiş öğrenme ortamında öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 611-633.
- Baltacı, S., Yıldız, A. & Kösa, T. (2015). Analitik geometri öğretiminde geogebra yazılımının potansiyeli: öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 483-505.
- Baydaş, Ö., Göktaş, Y. & Tatar, E. (2013). Farklı bakış açılarıyla matematik öğretiminde geogebra kullanımı. *C.U. Faculty of Education Journal*, 42, 36-50.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerindeki etkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ben-Zvi, D. (2000). Toward understanding the role of technological tools in statistical learning. *Mathematical Thinking and Learning*, 2, 127-155.
- Biehler, R., Ben-Zvi, D., Bakker, A. & Makar, K. (2013). Technology for enhancing statistical reasoning at the school level., M. A. (Ken) Clements et al. (Eds.). *Third international handbook of mathematics education*, New York. Springer Science-Business Media, 27, 643-689.
- Chance, B., Ben-Zvi, D., Garfield, J. & Medina, E. (2007). The role of technology in improving student learning of statistics. *Technology Innovations in Statistics Education*, 1(1), 1-26.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. & Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 38-52.
- Çakmak, Z. T. & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-58.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, H.C. & Çevik, M.N. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık ünitesini öğrenmeleri üzerinde bilgisayar destekli öğretimin etkisi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2014). Pergel-cetvel ve dinamik bir yazılım kullanımının başarıya etkilerinin karşılaştırılması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 111-133.
- Delice, A. & Karaaslan, G. (2015). Dinamik geometri yazılımları ile çokgenler konusunda hazırlanan etkinliklerin öğrenci performansı ve öğretmen görüşlerine yansması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 133-148.
- Demir, S. & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (BDMÖ) akademik başarıya etkisi: bir metaanaliz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2013-2035

- Dilek, M., Tarımer, İ. & Sakal, M. (2007). *SPSS İstatistik Paket Programının Öğretiminde, Geleneksel Yöntem ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Karşılaştırılması*. Dumlupınar Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansı, Kütahya.
- Doğan, N. (2009). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Ekinözü, İ. & Şengül, S. (2007). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde canlandırma kullanılımasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 251-258.
- Fitzallen, N. & Brown, N. (2006). *Evaluating data-analysis software: Exploring opportunities for developing statistical thinking and reasoning*. Proceedings of the Australian Computers in Education Conference.
- Fitzallen, N. (2007). Evaluating data analysis software: The case of TinkerPlots. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 12(1), 23-28.
- GAISE. (2016). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education, College Report*.
- Garfield, J. (1995). How students learn statistics. *International Statistical Review*, 63(1), 25-34.
- Garfield, J. & Ahlgren, A. (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: implications for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 44-63
- Genç, G. (2010). *Dinamik geometri yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının kavratılması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gökkurt, B., Deniz, D., Soylu, Y. & Akgün, L. (2012). Dinamik geometri yazılımı ile hazırlanan çalışma yapıları hakkında öğrenci görüşleri: prizmalarda alan örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 351-356.
- Gürbüz, R. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisi: olasılık örneği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 75-87.
- Gürbüz, R. & Gülburnu, M. (2013). 8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan cabri 3d'nin kavramsal öğrenmeye etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 224-241.
- Gürsoy, K., Güler, M. & Çelik, R. (2014). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin istatistiğe karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 60-72.
- Hangül, T. & Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(2), 154-176.
- Jones, G. A., Thornton, C. A., Langrall, C. W., Mooney, E. S., Perry, B. & Putt, I. J. (2000). A framework for characterizing children's statistical thinking, *mathematical thinking and learning*, 2(4), 269-307.
- Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y. & Bulut, M. (2010). Matematik öğretmenlerinin avrasya geogebra toplantısı kapsamında dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile tanıtılması ve GeoGebra hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 148-165.
- Kağızmanlı, T. B. & Tatar, E. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayardestekli öğretim hakkındaki görüşleri: Türevin uygulamaları örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 897-912.
- Kaleli Yılmaz, G., Ertem, E. & Güven, B. (2010). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin 11.sınıf öğrencilerinin trigonometri konusundaki öğrenmelerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 200-216.
- Karataş, İ. & Güven, B. (2015). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin matematik eğitiminde kullanımı: Pisagor bağıntısı ve çokgenlerin dış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-28.
- Kaynar, Y. & Halat, E. (2012b). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sıklık Tablosu Okuma Ve Yorumlama Becerilerinin İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

- Koparan, T. & Kaleli Yılmaz, G. (2014). Dinamik istatistik yazılımı ile veri analizinde öğrencilerin informal çıkarımlarının incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 95-113.
- Köse, N. Y., Uygan, C. & Özen, D. (2012). Dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme ve çeşitlerinin geometri öğretimindeki rolü. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(1), 35-52.
- Kutluca, T. & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde Geogebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160-172.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ. & Özsoy, N. (2009). *Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye'de uygulamaları*. Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı, Şanlıurfa.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013a). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013b). Orta Öğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Önal, N. & Çakır, H. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 76-94.
- Özbay, S. (2012). *İnformel çıkarsamalı akıl yürütmede öğrencilerin örneklem hakkındaki akıl yürütme ve düşünme süreçleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: PEGEM Akademi.
- Rubin, A., Hammerman, J., & Konold, C. (2006). *Exploring informal inference with interactive visualization software*. Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics. Netherlands.
- Selçik, N. & Bilgici, G. (2011). Geogebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 913-924.
- Sert, G., Kurtoglu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Akademik Bilişim, Uşak.
- Snee, R. D. (1993). What's missing in statistical education? *The American Statistician*, 47(2), 149-154.
- Şimşek, E. & Kuru Yücekaya, G. (2014). Dinamik geometri yazılımı ile öğretimin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 65-80.
- Taşlıbeyaz, E. & Gülcü, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli matematik öğretimi hakkında görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 408-422.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. & Akkaya, A. (2014). Dinamik bir yazılımın çemberin analitik incelenmesinde başarıya etkisi ve matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(1), 153-177.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B. & Zengin, Y. (2015). Dinamik bir matematik yazılımının öğretmen adaylarının etkileşimli tahta ile ilgili görüşlerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 404-417.
- Tatar, E., Zengin, Y. & Kağızmanlı, T. B. (2013). Dinamik matematik yazılımı ile etkileşimli tahta teknolojisinin matematik öğretiminde kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 104-123.
- Ulutaş, F. & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- Ural, A. (2014). Geometri öğretiminde Ms paint kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 92-107.

- Yanık, H. B. (2013). Öteleme dönüşümünün dinamik geometri ortamında öğrenimi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 272-287.
- Yavuz, İ. & Can, R. (2010). Cabri geometri'yle tanıştırılan öğretmen adaylarının teknoloji ile matematik öğretimine yaklaşımlarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 181-198.
- Yenilmez, K. & Karakuş, Ö. (2007). İlköğretim sınıf ve matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 87-98.
- Yıldırım, İ. & Demir, S. (2015). Teknoloji destekli matematik öğretimi sürecinde teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 289-307.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Z. (2013). Usage of TinkerPlots to address and remediate 6th grade students' misconceptions about mean and median. *Anthropologist*, 16(12), 21-29.
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E. & İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimi dersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 167-180.
- Zengin, Y. & Kutluca, T. (2011). *Ortaöğretim matematik dersinde Geogebra kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ.
- Zengin, Y. & Tatar, E. (2014). Türev uygulamaları konusunun öğretiminde geogebra yazılımının kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1209-1228.

The effect of communication training on mother-child communication applied by "from child to mother approach" in mobile kindergarten

Osman BASİT ^{*a}, Esra ÖMEROĞLU ^{**a}

^a Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.002

Article History:

Received 18 August 2017
Revised 08 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 04 October 2018

Keywords:

From the child to child approach,
Mother-child communication,
Mobile preschool,
Parent education.

Article Type:

Research paper

Abstract

This research was carried out with the aim of examining the impact of communication training based on 'from the child to mother approach' on the communication of the mothers with their children attending mobile preschools. The sample comprised 80 children attending mobile preschool and mothers of those children. Two of the five neighborhoods served by the mobile preschool were designated randomly as experiment groups and the remaining as control groups. There were 33 children and mothers in the experimental group and 47 in the control group. The data was collected by General Information Form and Parent-Child Communication Evaluation Tool. During the course of the research, the Communication Training Program prepared by the researcher and based on the Child to Mother Approach was applied to the experimental group for two days in a week during eight weeks. In order to examine the impact of Communication Training Program on mother-child communication, t-test was conducted for both the independent group and the dependent group. Statistical significance was set at .05. As a result of the analyses, it has been determined that the Communication Training Program has a positive effect on communication between mothers and children and this effect is permanent. In line with the results of the research, suggestions for preschool education teachers, parents and researchers are presented.

Gezici anaokulunda çocuktan anneye yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.002

Makale Geçmişi:

Geliş 18 Ağustos 2017
Düzeltilme 08 Mayıs 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 04 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Çocuktan çocuğa yaklaşım,
Anne-çocuk iletişimi,
Gezici anaokulu,
Anne baba eğitimi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırma, gezici anaokuluna devam eden çocukların annelerine çocuktan anneye yaklaşımı ile verilen iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara İli Mamak Belediyesine bağlı gezici anaokuluna devam eden 80 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Gezici anaokulunun hizmet verdiği beş mahalleden ikisi rastgele deney grubu olarak belirlenmiş, geriye kalan üç mahalle ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 33 çocuk ve annesi yer alırken, kontrol grubunda 47 çocuk ve annesi yer almaktadır. Bu araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırma süresince deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuktan Anneye Yaklaşımıyla Uygulanan İletişim Eğitim Programı sekiz hafta boyunca haftada iki gün uygulanmıştır. Çocuktan Anneye Yoluyla İletişim Eğitim Programının anne-çocuk iletişimi üzerindeki etkisini incelemek için bağımsız grup ve bağımlı gruplarla t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Çocuktan Anneye Yoluyla İletişim Eğitim Programının, anne-çocuklarının iletişimine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda; okul öncesi eğitimi öğretmenlerine, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

* Author: osmanbasit@gmail.com

** Author: esra.omeroglu@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-3703>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-7474>

Introduction

The person has to communicate with the social environment in order to live a healthy and happy life. The development of positive communication skills among people develops through intra-family relationships from the first years of life. In the early childhood years, parents, especially mothers, have an important role in the development and support of communication skills. Increasing the quality and duration of communication training to be given to the mothers can improve mother-child communication. For this reason, it is necessary to develop alternative education models in order to make mother trainings reach more and more people. From these models, giving communication training based on 'from child to parent approach' to mothers whose children attending mobile preschools will help to increase the quality of mother-child communication.

The main purpose of family training is to guide parents through strengthening their self-confidence and developing their parenting skills for their children's physical, mental, social and emotional developments. Parent educations are carried out using many different models (Çağdaş & Seçer, 2004). These trainings are provided in public education centres, family health centres, family life centres and in schools, also they can be provided as house-centred or distance education. Family education ensures that the parents become aware of the responsibilities that they must take in their children's education and that this awareness is enhanced, the child's development is supported, and this support to the child's development is long-term and lasting. Early family training is especially important for the development of children of lower socio-economic level families (Güler Yıldız, 2014). It is important for parents to know the developmental characteristics of their children from the moment they are born and to know how to communicate with them so that the learning capacities of the children can be brought to the highest level. The assumption that the quality of the early mother-child relationship is influenced by the socio-emotional development of the child is supported by the theory of attachment (Ferreira et al., 2016). The supportive nature of the parent-child relationship is related to the higher social competence of the child (Marti, Bonillo, Jane, Fisher & Duch, 2015). The quality of relationship between family and child; (Gerrits, Goudena & Van Aken, 2005; Lindsey & Mize, 2001; Pasiak, 2011) affects the relationship with their peers. Determining the content of the trainings given to the parents in line with the needs of the working group is important in terms of increasing the training given. Effective communication training is at the forefront of education that should be given priority to all parental groups. The quality of communication that parents make with their children will be enhanced through effective communication training.

Using alternative models to reach out for parents with various needs instead of giving a single model of family training will contribute to the education of pre-school children. Alternative family education models should be diversified so that family education can reach a wider range. The fact that all family trainings are conducted in an institution-centred manner will reduce the number of people benefiting from such trainings.

From child to child approach is an alternative teaching approach in which children actively participate in the learning process and apply the information they learn to real life (Hanbury, 1993; Gültekin, Deveci & GürdoğanBayır, 2009). The approach involves a process in which children work with their parents, peers and other people in the community on issues related to the society (Fazlıoğlu, 2012). In many countries around the world, child-to-child education activities for health education have proved children to develop their own health as well as others' health-related knowledge. It is aimed at increasing the quality of education for children who cannot afford to go to school due to the approach of from the child to the child, especially in areas where the schooling rate is low. The approach consists of three sub-dimensions, from the child to the child, from the child to the family and from the child to the society. From the child to the parent model can be used as an alternative model in family education.

Mobile preschools, as another alternative preschool education model, is an alternative education program to the institutionalized preschool education models for children whose families are with insufficient financial means and who can't attend pre-school education institutions and it aims to

expand and develop preschool education. Mobile preschools are intended to provide training for children who cannot benefit from pre-school education institutions until they can be served permanently. They are set up in regions where the children who cannot benefit from pre-school education institutions are in the majority and are trained by mobile pre-school teachers (Nutton et al., 2011) Mobile preschools offer developmental opportunities for disadvantaged children who cannot reach institutional service if they are organized according to children's interests and developmental needs. Family participation and education activities applied in mobile kindergartens are limited due to lack of suitable space.

In the literature survey conducted it is seen that in addition to studies showing that maternal education programs contribute to their mother and their children in various fields , there are also studies in which positive outputs are obtained with mobile preschool applications.

In the study of Gezer (2009), it was found that the mobile preschool project had a positive effect on children, and the children who had taken pre-school education had higher levels of class activity, school success and personal-social skills (Gezgin, 2009). In their studies with children educated in mobile preschools (Haktanır, Akgün, Karaman & Duman, 2012) it has been revealed that children who benefit from educational activities show progress in all developmental areas (Haktanır, Akgün, Karaman & Duman, 2012). Existing studies in mobile preschools are limited to examining the effect of the given education on the development areas of children, and no studies have been conducted on mother child communication.

As with the mobile preschool model, from the child to child model is more concerned with nutrition, health and environmental education. In Ataman's (2009) study, it has been shown that from child-to-child application affects children's eating habits positively (Ataman, 2009). Özyürek et al. (2016) examined the impact of dental health education conducted by the approach from the child to the child. As a result, it has been stated that children actively contribute to their own learning and that they transmit their learning to other children and families (Özyürek et al., 2016). Studies investigating the parental child relationship (Aguilar, Sroufe, Egeland & Carlson, 2000; Pianta, 1997) suggest that the emotional and behavioural problems of children are largely related to the problems experienced in the parent-child relationship. In this context, it is emphasized that parent-child relationships should be examined as factors affecting the development of behavioural problems in children (Maccoby, 1980; Oktay, 2007). On the other hand, there are research reports indicating that problems with parent-child relationships are in the first place among the problems that pre-school children experience (OCD, University of Pittsburgh, 2005).

There have been several institution-centred trainings on communication between mother and child (Akgün, 2008; Çağdaş & Arı, 1999), but no literature on the communication skills of children and mothers in mobile preschools have been found. Within the scope of the study, two alternative educational methods were used in combination: "Education from the Child to the Mother" and "Mobile Kindergarten".

In this context, the purpose of this research is to investigate the effect of communication education based on from the child to the mother approach on mothers whose children attending to the mobile preschools and on mother-child communication. In response to this general objective, the following questions were sought:

Is there a difference between the pre-test scores of the Parent-Child Communication Assessment Tool for the mothers in the experimental and the control groups?

Does the communication education applied in from the child to the mother educational approach affect the final test score of the Parent-Child Communication Assessment Tool in the experimental and control group?

Is there a difference between the scores of the Parent-Child Communication Assessment Tool post-test and retention test for the mothers in the experimental group?

Method

In this section, the model of the research, the study group, the data collection tools, the data collection method and the statistical methods used in the evaluation of the data are presented. It also includes information about from child to mother approach based communication training which was applied to the mothers whose children are in the experimental group.

Research Design

This study was carried out to investigate the effect of from the child to mother approach based communication training given to the mothers whose children attending to mobile preschool, which was in Mamak Municipality of Ankara Province, on mother-child communication and was designed in experimental design with pre-test-post-test control group in quantitative model.

Experimental design with pre-test, post-test and control group is a widely used mixed design. It is an associated design as participants are evaluated before and after the experimental procedure in relation to the dependent variable. It is an unrelated design as experimental and control groups which are composed of different subjects are compared (Büyüköztürk, 2012).

Study Group

The study group of the research was composed of mothers and children who were registered in five neighbourhoods of Mamak Municipality in Ankara Province and attended mobile preschools during 2015-2016 Academic Year. Permission has been obtained from Mamak Municipality for the application of from the child to mother approach based communication training and the Parent-Child Communication Assessment Tool. Two of the five neighbourhoods served by the mobile preschool were designated as random experiment groups and the remaining three neighbourhoods were selected as control groups. One of the children in the experimental group was not included in the study because her mother did not want to participate in the study. The distribution of the children and their mothers in the study based on the neighbourhoods is given in Table 1. Table 1 shows the distribution of children receiving education in randomly selected neighbourhoods determined as experimental and control group where 33 of the mothers and children who participated in the study were in the experiment and 47 were in the control group.

Table 1.

Distribution of Children's Mothers according to Neighborhoods in Experimental and Control Group.

	1 st Neigh.	2 nd Neigh.	3 rd Neigh.	4 th Neigh.	5 th Neigh.	Total
Experimental				20	13	33
Control	19	16	12			47

Table 2.

Distribution of Children in Experimental and Control Groups by Gender.

	Experimental Group		Control Group		Total	
	f	%	f	%	f	%
Female	19	57.60	31	66.00	50	62.50
Male	14	42.40	16	34.00	30	37.50
Total	33	100.00	47	100.00	80	100.00

In Table 2, when the gender distributions of the children in the experimental and control groups are examined, 57.60% are in the experimental group and 66.00% in the control group. Male children constitute 42.40% of the experimental group and 34.00% of the control group. In total, 62.50% of the children attending the mobile kindergarten were female (n = 50) and 37.50% were male (n = 30). Table 3 shows the distribution of children in the experimental and control groups by sibling numbers.

Table 3.*Distribution of Children in the Experimental and Control Groups by Sibling Numbers.*

	Experimental Group		Control Group		Total	
	f	%	f	%	f	%
One sibling	8	24.20	8	17.00	16	20.00
Two siblings	16	48.50	26	55.30	42	52.50
Three siblings	3	9.10	7	14.90	10	12.50
Four and up siblings	6	18.20	6	12.80	12	15.00
Total	33	100.00	47	100.00	80	100.00

Given the distribution of sibling numbers in Table 3, it is seen that 48.50% of the children in the experimental group had two siblings and 55.30% of the children in the control group had two brothers. Table 4 shows the distribution of children in the experimental and control groups according to their birth order.

Table 4.*Distribution of Children in the Experimental and Control Groups by Birth Order.*

	Experimental Group		Control Group		Total	
	f	%	f	%	f	%
First	14	42.40	23	48.90	37	46.30
Second	12	36.40	15	31.90	27	33.80
Third	2	6.10	4	8.50	6	7.50
Fourth and up	5	15.20	5	10.60	10	12.50
Total	33	100.00	47	100.00	80	100.00

When the distribution of the children in the experiment and control groups in Table 4 according to the order of birth is examined, it is seen that 42.40% of the children in the experimental group are the first child and 36.40% are the second child. 48.90% of the children in the control group are first child and 31.90% are second child. Table 5 shows the distribution of children in the experimental and control groups according to whether they had taken pre-school education in mobile kindergarten in the previous years.

Table 5.*Distribution of Children in The Experimental and Control Groups According to whether They Had Taken Pre-School Education or not.*

	Experimental Group		Control Group		Total	
	f	%	f	%	f	%
Educated	8	24.20	10	21.30	18	22.50
Not educated	25	75.80	37	78.70	62	77.50
Total	33	100.00	47	100.00	80	100.00

Table 5 shows the distribution of the children in the experiment and control groups according to their reception status in mobile kindergarten in the previous years. It is seen that 75.80% of the children in the experimental group did not receive education in mobile kindergarten, and 78.70% of the children in the control group did not receive education in mobile kindergarten.

Data Collection Tools

With the purpose of collecting the demographic information of the children and their parents included in the survey, the "General Information Form" was used as a data collection tool and the "Parent-Child Communication Assessment Tool" was used with the aim of revealing the affect and permanence of the communication education given to mother on mother child communication.

General Information Form

In order to obtain demographic information for the children surveyed, the General Information Form prepared by the researcher was used. In the form there are questions about the gender of the child, the number of siblings, the order of birth, and whether or not they were continuing to the mobile kindergarten.

Parent-Child Communication Assessment Tool

In this study, a Parent-Child Communication Assessment Tool, which was developed and checked in terms of validity and reliability by Arabacı in 2011, was used to evaluate the behaviours related with communication of parents who have children aged 48-60 months with their children. In order to determine the validity and reliability of ABÇİDA; exploratory and confirmatory factor analyses; Item-total score reliability, Cronbach Alpha reliability and test-retest reliability analyses were conducted to determine the overall reliability of the tool. According to the results of the Explicit Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) statistics, which were made to test the structural validity of the ABÇİDA, it is seen that the vehicle supports a five-dimensional structure. The internal consistency coefficient (α) of the ABCİDA subscale was (α) .67, the internal consistency coefficient of the listening subscale was (α) .70, the internal consistency coefficient of the message subscale (α) .56 and internal consistency coefficient for the empathy sub-dimension (α) .73. When the results of test-retest reliability are examined; test-retest correlations were set to .93 for the speech sub-dimension, .96 for the listening sub-dimension, .98 for the message sub-dimension, .95 for the non-verbal communication sub-dimension, and .96 for the empathy sub-dimension. Accordingly, it is seen that the relationship between the results of the two applications is meaningful. As a result of the research, it is found that ABÇİDA has a reliable measurement capacity and a consistent structure (Arabacı & Ömeroğlu, 2016). The Parent-Child Communication Assessment Tool consists of five sub-dimensions; speech, listening, message, nonverbal communication, empathy and 37 items. It is a tool that can be applied to parents as individual or in small group and there are eight items in the speech subdivision, six items in the listening subdivision, eight items in the message subdivision, six items in the nonverbal communication subdivision, and nine items in the empathy subdivision. The tool is based on a five-point Likert rating of "always," "frequently," "occasional," "rarely," and "never." The high scores from the sub-dimensions of the Parent-Child Communication Assessment Tool indicate that the parent is in a positive and effective communication with the child. On the other hand, low communication scores from the sub-dimensions indicate that the parents have disorientation in their communication with the child. Brief information about the tool has been presented at the beginning of the application form. There is no time limit for the implementation of the tool.

Collection of Data

The data of the research were collected by the researcher during the spring semester of 2015-2016 academic year. First of all, permission was obtained from Mamak Municipality to conduct the research. Before the training started, Parent-Child Communication Assessment Tool was applied as a preliminary application to mothers in five neighbourhoods where mobile preschool was giving service. How to fill and investigate the scale was explained to the mothers when they brought their children to the kindergarten or take them. The Communication Training Program was then implemented in sixteen sessions during eight weeks in two neighbourhoods, which were then randomly assigned to the experimental group among the five neighbourhoods served by mobile preschool. Immediately following the implementation of the training program, final applications were performed with the mothers both in the experimental and in the control group. Two weeks after the last application, the Parent-Child Communication Assessment Tool was applied again as a retention application to the mothers in the experimental group.

Preparation and Implementation of from Child to Mother Communication Training Program

Developed within the scope of the research, "from Child to Mother Communication Training Program" aims to support communication skills and strengthen the communication skills of pre-school children with their mothers. After the literature review on communication skills, "from Child to Mother Communication Training Program" was prepared for the development of communication skills. While preparing the program, firstly the achievements and indicators related to communication skills were established. The achievements and indicators of the program were selected and formal arrangements were made in relation to the communication skills among the goals, objectives and achievements of the Ministry of National Education, Preschool Education 2002, 2006 and 2013 programs. As the achievements and indicators contained in the programs were found to be sufficient, new achievements and indicators were not added.

Suitability for the purpose of the research of selected achievements, sub-dimensions of communication skills; listening, speaking, empathy, non-verbal communication and message compatibility, whether it supports for mother child communication and compliance with the development of children aged 48-60 months were presented to the audience of five academicians who were experts in the field of pre-school education. After the expert opinion, 9 achievements and 34 indicators were identified.

For the internalization of children of the achievements and indicators, achievements and indicators were distributed repeated in 16 sessions. A chart showing which achievement and the indicator is to be placed in which activity and how many times to be repeated was shown. The achievements and indicators were handled in the event plan in a strictly correct order, repeated at different times and at different events.

While preparing the activities in the training program, attention was paid to ensure that the activities were in accordance with the development levels of the children, that the children would participate with fun, and that they were child-centred. In addition to this, different types of activities are included during the day without bringing up the same kind of activities. At the same time, a daily flow of children's active and sit-down activities was also organized taking into account the active-passive balance. Transitions between activities were designed to be linked in order to facilitate the transition from one activity to another. Activities that were easy to implement were chosen because two or three activities in one day could also be repeated at home by telling the activities the children have done at school to their mothers at home. All the pre-school education activities were included and the training program that was applied was organized in Turkish, Art, Mathematics, Science, Reading and Writing, Music, Movement, Games, Drama and family participation activities.

"From Child to Mother Communication Training Program" was planned for eight weeks and sixteen sessions for the children in the experimental group, and forty-two training events were organized in each session to contribute to the development of one or more of the communication sub-dimensions. While "From Child to Mother Communication Training Program" was administered to the children in the experiment group two days a week in the morning and the afternoon by the researcher in two different neighbourhoods in mobile preschool, the Ministry of Education Preschool Education Program (2013) was applied to the children in the control group.

The children were reminded throughout the process that all activities done in the mobile preschool should be done with their mothers at home, that the television should be closed while these activities taking place, and that the mothers should not be interested in anything else during the activities. At the same time, these warnings were highlighted in newsletters sent to mothers for each event that was made in the process and in promotional and evaluation meetings that were held. The news letters sent to the mothers also emphasized what the mothers should pay attention to, as well as how the activities would be implemented so that they could give clues as children may forget the events.

During the events, children were given opportunities to talk to each other and listen to each other. Activities such as drama and games were carried out so that they could communicate by expressing feelings and thoughts through their minds, empathizing with each other, trying to understand each other and using body gestures and mimics.

Repetition of the activities in mobile preschool with their mothers at home is thought to the increase of communication between mother and child as children spend their time with their mothers more efficiently. During these activities which were carried out at home, the children told their moms activities and repeated the songs, poems, finger games that they learnt with their mothers.

From the Child to Mother Communication Training offered the opportunity to spend at least 30 minutes daily for the mother and the child. This opportunity contributed to healthy communication between the mother and the child, listening to each other and expressing themselves. Children taught singers, singles and poems to their mothers. Thanks to the training program, non-verbal communication skills were supported by establishing mutual communication and eye contact. In the training program, story completion activity was carried out and questions such as "what would you do if you did, what else could be done in this situation, what were you feelings?" were asked and they were asked to complete the half-finished stories. These and similar activities are thought to contribute to empathetic thinking skills.

Analysis of Data

The data obtained through the Parent-Child Communication Assessment Tool and the General Information Form were transferred to the computer environment and analysed using an appropriate data analysis program. In order to determine the effect of From the Child to Mother Communication Training Program on the communication mothers established with their children, pre- and final application scores those mothers in the experimental group and in the control group taken from the Parent-Child Communication Assessment Tool were examined by t test for the independent samples in order to determine whether the scores were different or not. The t test for independent samples is a parametric technique used to compare the significance of the difference between the means obtained from two independent sample groups (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014).

The t-test was used for the related samples to compare the scores of mothers of children who were in the experimental group and took the last application and retention application of the Parent-Child Communication Assessment Tool (Büyüköztürk, 1998).

Results

In this section, independent-sample t-test and paired-sample t-test findings are presented related on pre-post practices and permanence practises for determining the effect of from child to child approach based communication training given to mothers of children in the experimental and control groups on mother child communication.

Table 6 examines whether there is a significant difference between the mean of the scores of the mothers of the children in the control group and the average of the scores of the mothers of the children in the test group in the preliminary application on the ABÇİDA sub-dimensions and generalities. There is no significant difference between the scores of the mothers in the experimental and control groups on Speech ($t_{(78)}=.06$, $p=.95>.05$), Listening ($t_{(78)}=1.93$, $p=.06>.05$), Message ($t_{(78)}=1.86$, $p=.07>.05$), Nonverbal Communication ($t_{(78)}=1.80$, $p=.08>.05$), Empathy ($t_{(78)}=.11$, $p=.92>.05$), subscales and the overall score ($t_{(78)}=1.26$, $p=.21>.05$) of the scale. When the pre-test scores of the Parent-Child Communication Assessment Tool applied to the mothers of the children attending the mobile kindergarten are examined, it is seen that the scores of the mothers are close to each other and the effect of the education program is important.

Table 6.

t-Test Results Regarding Significant Differences between Pre-Application Scores of Parent- Child Communication Assessment Tool of Mothers of Children in the Experimental and Control Groups.

Pre-application	Group	f	Average	Sd	t	df	p
Speech	Control	47	31.91	4.99	.06	78	.95
	Experimental	33	31.85	4.04			
Listening	Control	47	24.79	3.09	1.93	78	.06
	Experimental	33	23.33	3.60			
Message	Control	47	29.74	3.84	1.86	78	.07
	Experimental	33	28.03	4.33			
Nonverbal Communication	Control	47	25.06	2.69	1.80	78	.08
	Experimental	33	23.91	3.00			
Empathy	Control	47	35.49	5.73	.11	78	.92
	Experimental	33	35.36	4.37			
Overall Scale of the Scale	Control	47	147.00	16.14	1.26	78	.21
	Experimental	33	142.48	15.29			

When the answers given to the Parent-Child Communication Assessment Tool applied to the mothers of the children attending the mobile preschool are examined, it is seen that there is no significant difference between the scores of the mothers who took place in the experimental and control groups. When pre-test scores of the Parent-Child Communication Assessment Tool applied to the mothers of children attending in the mobile preschool are examined, it is seen that it is important in terms of the education program as the scores of the mothers are close to each other.

Table 7.

t-Test Results Regarding Significant Differences between Post-Application Scores of Parent-Child Communication Assessment Tool of Mothers of Children in the Experimental and Control Groups.

Post-Application	Group	f	Average	Sd	t	df	p
Speech	Control	47	32.45	2.96	5.56	78	.00*
	Experimental	33	33.00	35.67			
Listening	Control	47	25.02	2.37	4.34	78	.00*
	Experimental	33	27.03	1.42			
Message	Control	47	31.06	3.93	4.41	78	.00*
	Experimental	33	34.24	1.54			
Nonverbal Communication	Control	47	24.34	2.65	6.62	78	.00*
	Experimental	33	27.61	1.20			
Empathy	Control	47	34.89	3.76	7.79	78	.00*
	Experimental	33	40.64	2.32			
Overall Scale of the Scale	Control	47	147.77	11.29	8.32	78	.00*
	Experimental	33	165.18	4.85			

In Table 7, it was examined whether there is a significant difference between the average of the scores of the mothers of the children in the control group of the last application on the ABCİDA sub-dimensions and the general average of the scores of the mothers of the children in the test group. There appears to be a significant difference between the scores of the mothers in the experimental and control groups on Speech ($t_{(78)}=5.56$, $p=.00<.05$), Listening ($t_{(78)}=4.34$, $p=.00<.05$), Message ($t_{(78)}=4.41$, $p=.00<.05$), Nonverbal Communication ($t_{(78)}=6.62$, $p=.00<.05$), Empathy ($t_{(78)}=7.79$, $p=.00<.05$) subscales and the overall score ($t_{(78)}=8.32$, $p=.00<.05$) of the scale. It can be said that this significant difference between the average scores of ABCİDA sub-dimensions of the mothers in the experimental and control groups and the general point of the scale result from the from Child to Mother Communication Training Program.

Table 8.

Paired-Sample T-Test Results Regarding Significant Differences between Last Application and Permanence Practice Points of Parent-Child Communication Assessment Tool of Mothers of Children in the Experimental Groups.

Experimental Group	Group	f	Average	Sd	t	df	p
Speech	Last	33	35.67	1.80	.94	32	.35
	Permanence	33	35.39	1.85			
Listening	Last	33	27.03	1.42	1.88	32	.07
	Permanence	33	26.67	1.38			
Message	Last	33	34.24	1.54	.17	32	.86
	Permanence	33	34.30	1.72			
Nonverbal Communication	Last	33	40.64	2.32	1.30	32	.20
	Permanence	33	40.18	1.88			
Empathy	Last	33	27.61	1.20	1.19	32	.24
	Permanence	33	27.36	1.60			
Overall Scale of the Scale	Last	33	165.18	4.85	1.95	32	.06
	Permanence	33	163.91	4.85			

According to Table 8, it is seen that there is no significant difference between the average of the last application points and the permanence application points of the mothers of the children in the experimental group related to the sub-dimensions and general of the Parent Child Communication Assessment Tool. It is seen that there is no significant difference between the scores of the last application and retention application of the mothers in the experimental group on Speech ($t_{(32)}=.94$, $p=.35>.05$), Listening ($t_{(32)}=1.88$, $p=.07>.05$), Message ($t_{(32)}=.17$, $p=.86>.05$), Nonverbal Communication ($t_{(32)}=1.30$, $p=.20>.05$), Empathy ($t_{(32)}=1.19$, $p=.24>.05$) subscales and the total sum ($t_{(32)}=1.95$, $p=.06>.05$) of the scale. When the findings of the last test and permanence test of the experimental group are compared, it can be said that the permanence of from Child to Mother Communication Training Program continues.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study was carried out to determine whether from the Child to Mother Approach Based Communication Training influences mother-child communication and whether this effect persists or not.

The post-application results of the Parent Child Communication Assessment Tool of the mothers of the children in the experimental and control groups were examined by Independent-Sample t-Test. A statistically significant difference was found in favour of the experimental group between the Parent-Child Communication Assessment Tool, Speaking, Listening, Message, Nonverbal Communication, Empathy subscales and the average of Parent-Child Communication Assessment Tool total post-application scores.

It is seen that there is a significant difference between the scores of the mothers of children in the experimental group and the scores of those in the control group in terms of speaking, listening, message, nonverbal communication, empathy subscales and the general situation of the scale in the final application of the Parent Child Communication Assessment Tool. This favourable increase in the scores of the mothers of the children in the experimental group is said to be due to the communication training applied which was based on from child to mother education approach. In the educational activities, the achievements and indicators of communication skills are included for the internalization of children's communication skills and for applying these activities with their mothers at home.

The appropriate educational environment and training materials for the activities were prepared, pre-school education activities were carried out with active participation of all children, and finally activities were evaluated together with the children during the evaluation stage.

There was a significant difference when the pre-application and final application scores of the experimental and control groups were compared. This difference is thought to be caused by the from child to mother effective communication program. When the literature is examined; in a study by Madden, O'Hara and Levenstein (1984), it was seen that the Mother Child Home Program (MCHP) contributed to mother's verbal communication with their children;

In Erbay, Arslan and Çağdaş's study in 2011, it was seen that the "Communication Training Program" contributed to listening and verbal expression skills of children in the age group of six. In Öğretir & Demiriz (2009) study, "Mother Home Visit Training Program" contributed to the empathic tendencies of the mothers. In a study conducted by Tuijl and Leseman (2004), a home-based intervention program based on strengthening maternal-child interaction for children at risk within the four- to six-year age group contributed to mother-child communication. In the study conducted by Çağdaş, Arslan, Erbay and Orçan (2010) with mothers who had children at the age of 6, effective maternal education contributed to mother-child relationship levels. Evirgen (2002) notes that school-sponsored mother education programs developed by himself for mothers who have 6-year-old children contributed to mothers' listening and empathy skills. In the research conducted by Çağdaş (1997), the "Mother-Child Communication Language Education" program contributed to mothers' positive relation with their children. In the research of Önder, Balaban Dağal and Şanlı (2005) with 42 children between 60-68 months in 2015, they conclude that they have contributed positively to the communication skills of the children in the experiment group by "Communication Skills Improvement Program". The result of this study and the results of the previous research are in line.

The results of the post-application and permanence application of Parent-Child Communication Assessment Tool of the mothers of the children in the experimental group were examined by the Independent-Sample T-Test. There was no statistically significant difference between the scores of the Parent-Child Communication Assessment Tool's Speech, Listening, Message, Nonverbal Communication, Empathy subscales and general Parent-Child Communication Assessment Tool post-application scores and permanence practice scores of the mothers of the children in the experimental group.

All of these activities conducted during the From Child to Mother Effective Communication Program can be said to have provided permanence of communication between children and the mothers in the experimental group.

It has been determined that the communication education given to the mothers of the children who attended the mobile kindergarten by the approach of "from Mother to Child" has a contribution to the mother-child relationship. In addition, it has been determined that communication between mother and child has developed the dimensions of speaking, listening, message, nonverbal communication and empathy. It was seen that the effect of this education given to the mothers in the experimental group continued.

The research is limited to 48-60 months children and their mothers who continue to the mobile kindergarten at Mamak Municipality Mobile Kindergarten in Ankara in 2015-2016 academic year. In addition, another limitation of the study is that given education is implemented only with the dimension of "from child to the mother" of "child to child approach". Including only "communication education" of prepared program is another limitation of the study. In line with these limitations, the study covers communication education, which is applied with from child to mother approach for 48-60 month old children and their mothers who attended the mobile kindergarten attached to Mamak Municipality of Ankara province.

In mobile kindergarten, it is suggested that the communication education given by from the child to the mother should be applied from the child to the family. In this way, the communication quality of all family members is expected to increase. Besides, it is suggested to prepare and implement education programs of other important subjects that should be handled in preschool period other than communication education with this method. In order to reveal the details of the effect of this education given by from the child to the mother, it is suggested that the mothers and children in the working group should be monitored longitudinally and evaluated in qualitative aspect in future studies. It is suggested that from the child to the mother approach should be used in institutional education as an alternative method in parental education. In the methods to be used for family education in the pre-school education program, it is suggested to add the updates about the details of the "from child to the family" method. By increasing the number of mobile kindergartens, parents can participate in the various trainings planned in these kindergartens.

Türkçe Sürüm

Giriş

Kişi, sosyal çevrede sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmek için iletişim kurmak zorundadır. Kişiler arasında olumlu iletişim becerilerinin gelişimi yaşamın ilk yıllarından itibaren aile içi ilişkiler yoluyla gelişmektedir. Erken çocukluk yıllarında iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde ailenin özellikle de annelerin önemli bir yeri vardır. Annelere verilecek iletişim eğitiminin kalitesi ve süresinin artırılması anne çocuk iletişimini geliştirebilir. Bu sebeple annelere yönelik eğitimlerin daha çok kişiye ulaşması için alternatif eğitim modelleri geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu modellerden çocuktan ebeveyne yaklaşımı ile çocukları gezici anaokuluna devam eden annelere iletişim eğitimi vermek anne çocuk iletişiminin kalitesinin artırılmasına fayda sağlayacaktır.

Aile eğitiminin temel amacı, anne ve babaların özgüvenini güçlendirerek, çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için anne-babalık becerilerini geliştirecek şekilde anne babalara rehberlik etmektir. Anne baba eğitimleri birçok farklı model kullanılarak yürütülmektedir (Çağdaş & Seçer, 2004). Bu eğitimler halk eğitim merkezlerinde, aile sağlığı merkezlerinde, aile yaşam merkezlerinde ve okullarda kurum merkezli olarak verildiği gibi ev merkezli veya uzaktan eğitim yoluyla da verilmektedir. Aile eğitimi, çocuğun eğitiminde ailenin alması gereken sorumluluğun bilincine varmasını ve bu bilinci artırılmasını, çocuğun gelişiminin desteklenmesini, çocuğun gelişimine sağlanan bu desteğin uzun vadeli ve kalıcı olmasını sağlar. Erken dönemde verilen aile eğitimleri özellikle alt sosyo ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının gelişimleri için önem arz etmektedir (Güler Yıldız, 2014). Anne babaların çocukları dünyaya geldiği andan itibaren çocuklarının gelişim özelliklerini bilmesi ve onlar ile nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bilmeleri çocukların doğum ile getirdikleri öğrenme kapasitelerinin en üst seviyeye taşınabilmesi için önemlidir. Erken dönemde kurulan anne-çocuk ilişkisinin kaliteli olması, çocuğun sosyo-duygusal gelişimini etkilediği varsayımı bağlanma teorisi ile de desteklenmektedir (Ferreira et al., 2016). Anne-baba-çocuk ilişkisinin destekleyici bir yapıda olması çocuğun daha yüksek sosyal yeterlilik sahip olması ile ilişkilendirilmektedir (Marti, Bonillo, Jane, Fisher & Duch, 2015). Aile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi; akranları ile olan ilişkilerini (Gerriets, Goudena & Van Aken, 2005; Lindsey & Mize, 2001; Pasiak, 2011) etkilemektedir. Ebeveynlere verilen eğitimlerin içeriği çalışılan grubun ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi verilen eğitimin etkisini artırması açısından önemlidir. Etkili iletişim eğitimi, tüm ebeveyn gruplarına öncelikli olarak verilmesi gereken eğitimin başında gelmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişimin kalitesi, etkili iletişim eğitimi sayesinde artacaktır.

Aile eğitiminin tek tip bir model benimsenerek verilmesi yerine, çeşitli ihtiyaçlara sahip ebeveynlere ulaşacak şekilde alternatif modeller kullanılarak verilmesi okul öncesi çocuklarının eğitimine katkı sağlayacaktır. Aile eğitimlerinin daha geniş bir kesime ulaşabilmesi için alternatif aile eğitim modelleri çeşitlendirilmelidir. Tüm aile eğitimlerinin kurum merkezli olarak yapılması bu eğitimden yararlanan insan sayısını azaltacaktır.

Çocuktan çocuğa yaklaşımı çocukların öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları, öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama uyguladıkları alternatif bir öğretim yaklaşımıdır (Gültekin, Deveci & Gürdoğan Bayır, 2009; Hanbury, 1993). Çocuktan çocuğa yaklaşımı, çocukların toplumla ilgili problemler konusunda aileleriyle, akranlarıyla ve toplumdaki diğer kişilerle birlikte çalıştıkları bir süreci içerisinde barındırır (Fazlıoğlu, 2012). Dünya üzerinde pek çok ülkede sağlık eğitimi amacıyla uygulanan çocuktan çocuğa eğitimi etkinlikleri çocukların, hem kendi sağlıklarını hem de başkalarının sağlık ile ilgili bilgilerini geliştirebileceklerini kanıtlamışlardır. Özellikle okullaşma oranının düşük olduğu bölgelerde kullanılan çocuktan çocuğa yaklaşımı sayesinde okula gitme fırsatı yakalayamayan çocukların eğitim kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Yaklaşım, çocuktan çocuğa, çocuktan aileye ve çocuktan topluma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuktan aileye alt boyutu, aile eğitiminde alternatif bir model olarak kullanılabilir (Fazlıoğlu, 2012).

Bir diğer alternatif okul öncesi eğitim modeli olan gezici (mobil) anaokulları ise okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen çocuklar için kuruma dayalı okul öncesi eğitimi modellerine alternatif bir eğitim uygulamasıdır. Gezici anaokulları, okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanamayan çocuklara kalıcı hizmet sağlayıncaya kadar eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan çocukların çoğunlukta olduğu bölgelerde kurulmakta ve gezici okul öncesi öğretmeni tarafından eğitim verilmektedir (Nutton et. al., 2011). Gezici anaokulları, çocukların ilgileri ve gelişimsel gereksinimlerine uygun şekilde düzenlendiğinde kurumsal hizmete ulaşamayan dezavantajlı çocuklar için gelişimsel fırsatlar sunar. Gezici anaokullarında uygulanan aile katılım ve eğitimi çalışmaları uygun mekânın olmamasından kaynaklı olarak sınırlı kalmaktadır.

Yapılan literatür taramasında, annelere uygulanan eğitim programlarının anneler ve çocuklarına çeşitli alanlarda katkı sağladığını gösteren çalışmaların yanı sıra, gezici anaokulu uygulamalarıyla da olumlu çıktılar elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Gezin'in (2009) çalışmasında gezici anaokulu projesinin çocuklar üzerine olumlu etkilerinin olduğu, okul öncesi eğitimi almış olan çocuklarda sınıf içi etkinlik düzeyleri, okul başarısı ve kişisel-sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gezin, 2009). Haktanır, Akgün, Karaman ve Duman'ın (2012) gezici anaokulunda eğitim gören çocuklarla yaptıkları çalışmada, eğitim etkinliklerinden yararlanan çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme olduğu ortaya konulmuştur (Haktanır, Akgün, Karaman & Duman, 2012). Gezici anaokulunda yapılan mevcut çalışmalar, verilen eğitimlerin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi ile sınırlı olup, anne çocuk iletişimi konusunda çalışmaya rastlanılmamıştır.

Gezici anaokulu modeli gibi, alternatif yaklaşımlardan biri olan çocuktan çocuğa ile yapılan çalışmalar ise daha çok beslenme, sağlık ve çevre eğitimi konularını kapsamaktadır. Ataman'ın (2009) çalışmasında çocuktan çocuğa uygulamasının çocukların beslenme alışkanlıklarını olumlu etkilediği gösterilmiştir (Ataman, 2009). Özyürek ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında çocuktan çocuğa yaklaşımı ile yürütülen dış sağlığı eğitiminin etkisi incelenmiştir. Sonuçta, bu yaklaşımla çocukların aktif olarak hem kendi öğrenmelerine katkı sağladığı, hem de öğrendiklerini diğer çocuklara ve ailelere aktarmasını sağladığı belirtilmiştir. Ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen araştırmalarda çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin büyük ölçüde ebeveyn-çocuk ilişkisinde yaşanan problemlerle ilişkili olduğu (Aguilar, Sroufe, Egeland & Carlson, 2000; Pianta, 1997) belirtilmektedir. Bu bağlamda, ana-baba-çocuk ilişkilerinin, çocuklarda davranış problemlerinin gelişimini etkileyen faktörler olarak incelenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Maccoby, 1980; Oktay, 2007). Öte yandan, okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları sorunlar arasında, anne-baba-çocuk ilişkilerindeki sorunların ilk sıralarda yer aldığını gösteren araştırma raporları bulunmaktadır (OCD, University of Pittsburgh, 2005).

Anne-çocuk arasındaki iletişim ile ilgili kurum merkezli olarak yapılan çeşitli eğitimler bulunmakla birlikte (Akgün, 2008; Çağdaş & Arı,1999) gezici anaokulundaki çocuklar ve annelerinin iletişim becerilerine yönelik çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Çalışma kapsamında iki alternatif eğitim yöntemi olan Çocuktan Anneye Eğitim ve Gezici Anaokulu bir arada kullanılmıştır.

Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı gezici anaokuluna devam eden çocukların annelerine çocuktan anneye yaklaşımı ile verilen iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimde etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ön test puanları arasında fark var mıdır?

Çocuktan anneye eğitim yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitimi, deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin, Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı son test puanını etkilemekte midir?

Deney grubunda yer alan annelerin Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı son test ve kalıcılık testi puanları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca deney grubundaki çocukların annelerine çocuktan anneye eğitim yaklaşımı ile uygulanan iletişim eğitimi programına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Ankara İli Mamak Belediyesine bağlı gezici anaokuluna devam eden çocukların annelerine çocuktan anneye yaklaşımıyla verilen iletişim eğitiminin, anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesine yönelik yapılmış olan bu çalışma nicel modelde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır.

Ön test- son test ve kontrol gruplu deneysel desen; yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcıların, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçümlerinden dolayı ilişkili bir desendir. Farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasından dolayı ise ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Ankara İli Mamak Belediyesine bağlı gezici anaokulunun hizmet verdiği beş mahallede kayıtlı olan çocuklar ve anneleri oluşturmuştur. Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programının ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracının (ABÇİDA) uygulanması için Mamak Belediyesinden gerekli izinler alınmıştır. Gezici anaokulunun hizmet verdiği beş mahalleden ikisi rastgele deney grubu olarak belirlenmiş, geriye kalan üç mahalle ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklardan birinin annesi çalışmaya katılmak istemediğinden çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar ve annelerinin mahallelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Çocukların Annelerinin Mahallelere Göre Dağılımı.

	1.mahalle	2.mahalle	3.mahalle	4.mahalle	5.mahalle	Toplam
Deney				20	13	33
Kontrol	19	16	12			47

Tablo 1’de Deney ve Kontrol grubu olarak rastgele belirlenen mahallelerdeki eğitim alan çocukların dağılımı görülmektedir. Çalışmaya katılan anne ve çocukların 33’ü deney, 47’si ise kontrol grubunda yer almaktadır.

Tablo 2.

Deney Ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	19	57.60	31	66.00	50	62.50
Erkek	14	42.40	16	34.00	30	37.50
Toplam	33	100.00	47	100.00	80	100.00

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyet dağılımları incelendiğinde, kız çocuklar deney grubunda % 57.60, kontrol grubunda ise % 66.00 oranında yer almaktadır. Erkek çocuklar ise deney grubunun % 42.40’ını, kontrol grubunun ise % 34.00’ünü oluşturmaktadır. Toplamda gezici anaokuluna devam eden çocukların % 62.50’sinin kız (n=50), % 37.50’sinin de erkek (n=30) olduğu tabloda görülmektedir. Tablo 3, deney ve kontrol grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir Kardeş	8	24.20	8	17.00	16	20.00
İki Kardeş	16	48.50	26	55.30	42	52.50
Üç Kardeş	3	9.10	7	14.90	10	12.50
Dört ve Üzeri Kardeş	6	18.20	6	12.80	12	15.00
Toplam	33	100.00	47	100.00	80	100.00

Tablo 3’deki kardeş sayıları ile ilgili dağılıma bakıldığında, deney grubunda yer alan çocukların % 48.50’sinin iki kardeşi olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların da % 55.30’unun iki kardeşi olduğu görülmektedir. Tablo 4’te deney ve kontrol grubundaki çocukların doğum sıralarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı.*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Birinci	14	42.40	23	48.90	37	46.30
İkinci	12	36.40	15	31.90	27	33.80
Üçüncü	2	6.10	4	8.50	6	7.50
Dördüncü ve Üzeri	5	15.20	5	10.60	10	12.50
Toplam	33	100.0	47	100.00	80	100.00

Tablo 4’te yer alan deney ve kontrol grubundaki yer alan çocukların doğum sıralarına göre dağılımı incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların, % 42.40’ının birinci çocuk, % 36.40’ının ikinci çocuk oldukları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların % 48.90’ının birinci çocuk, % 31.90’ının ikinci çocuk oldukları görülmektedir. Tablo 5’te deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceki yıllarda gezici anaokulunda eğitim alma durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5.*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Daha Önceki Yıllarda Gezici Anaokulunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı.*

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim Almış	8	24.20	10	21.30	18	22.50
Eğitim Almamış	25	75.80	37	78.70	62	77.50
Toplam	33	100.00	47	100.00	80	100.00

Tablo 5’te deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların daha önceki yıllarda gezici anaokulunda eğitim alma durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Deney grubunda yer alan çocukların % 75.80’inin gezici anaokulunda eğitim almamış olduğu, kontrol grubunda yer alan çocukların ise % 78.70’inin gezici anaokulunda eğitim almamış olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmaya dâhil edilen çocuklar ve anne-babalarına yönelik demografik bilgilerin toplanması amacı ile “Genel Bilgi Formu” ve verilen iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisini ve kalıcılığını ortaya koymak amacı ile de “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırmaya alınan çocuklara yönelik demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce gezici anaokuluna devam edip etmediği gibi durumları ortaya koymaya yönelik sorular yer almaktadır.

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)

Bu araştırmada, 48-60 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerine yönelik davranışların değerlendirilmesi amacıyla Arabacı (2011) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) kullanılmıştır. ABÇİDA'nın geçerlik güvenirliğinin belirlenmesi için; açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; aracın genel olarak güvenirliğini belirleyebilmek için de, madde-toplam puan güvenirliği, Cronbach Alpha güvenirliği, test-tekrar test güvenirliği analizleri yapılmıştır. ABÇİDA'nın yapısal geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) istatistikleri sonuçlarına göre aracın beş boyutlu bir yapıyı desteklediği görülmüştür. ABÇİDA'nın konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının (α) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının (α) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının (α) .60, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının (α) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının (α) .73 olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenirliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; test-tekrar test korelasyonları, konuşma alt boyutu için .93, dinleme alt boyutu için .96, mesaj alt boyutu için .98, sözsüz iletişim alt boyutu için .95 ve empati alt boyutu için .96 olarak belirlenmiştir. Buna göre, iki uygulama sonuçları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, ABÇİDA'nın güvenilir bir ölçme yaptığı ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur (Arabacı & Ömeroğlu, 2016). Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA), konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati olmak üzere beş alt boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Anne-babalara bireysel ya da küçük gruplar şeklinde uygulanabilen araçta, konuşma alt boyutunda sekiz madde, dinleme alt boyutunda altı madde, mesaj alt boyutunda sekiz madde, sözsüz iletişim alt boyutunda altı madde ve empati alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Araç, "Her zaman", "sık sık", "ara sıra", "nadiren" ve "hiçbir zaman" şeklinde beşli Likert derecelendirmeye dayalıdır. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması, anne-babanın çocuğu ile olumlu ve etkili bir iletişim durumu içerisinde olduğunu göstermektedir. Öte yandan, alt boyutlardan alınan iletişim puanlarının düşük olması ise, anne-babanın çocuğu ile iletişiminde aksayan yönlerin bulunduğu işaret etmektedir. Araçla ilgili kısa bir bilgi, uygulama formunun başında yer almaktadır. Aracın uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2015–2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öncelikle Mamak Belediye Başkanlığından araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için izin alınmıştır. Eğitim başlamadan gezici anaokulunun faaliyet yürüttüğü beş mahalledeki annelere ön uygulama olarak Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) uygulanmıştır. Ölçeğin nasıl doldurulacağı ve araştırmanın amacı annelere çocuklarını anaokuluna getirdikleri ya da bıraktıkları zaman diliminde açıklanmıştır. Daha sonra gezici anaokulunun hizmet verdiği beş mahalleden rastlantısal olarak deney grubu olarak belirlenen iki mahallede İletişim Eğitim Programı sekiz hafta süren on altı oturumda uygulanmıştır.

Eğitim programının uygulamasının hemen ardından; hem deney grubundaki, hem de kontrol grubundaki annelere son uygulamalar yapılmıştır. Son uygulamalardan iki hafta sonra da deney grubundaki annelere kalıcılık uygulaması olarak Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) tekrar uygulanmıştır.

Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma kapsamında geliştirilen “Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programı” okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini desteklemeyi, anneleri ile kurdukları iletişimi kuvvetlendirmeyi amaçlamaktadır. İletişim becerileri ile ilgili yapılan literatür taramasından sonra iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla “Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Program hazırlanırken öncelikle iletişim becerileri ile ilgili kazanım ve göstergeleri oluşturulmuştur. Programın kazanım ve göstergeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim (2013) programlarındaki hedef, amaç ve kazanımlar içerisinde iletişim becerileri ile ilgili olanlar seçilmiş ve şekilsel düzenlemeleri yapılmıştır. Programlarda yer alan kazanım ve göstergeler yeterli bulunduğundan ayrıca yeni kazanım ve gösterge eklenmemiştir. Seçilen kazanımların; araştırmanın amacına uygunluğu, iletişim becerilerinin alt boyutları olan; dinleme, konuşma, empati, sözsüz iletişim ve mesaj ile uyumluluğu, anne çocuk iletişimini destekleyip desteklemediği ve 48-60 aylık çocukların gelişimlerine uygunluğu yönünden okul öncesi eğitim alanında uzman beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından dokuz kazanım ve 34 gösterge belirlenmiştir.

Çocukların kazanım ve göstergeleri içselleştirmeleri için kazanım ve göstergeler 16 oturuma dağıtılmış ve tekrarlanmıştır. Hangi kazanım göstergeye hangi etkinlikte yer verileceği ve kaç kez tekrar edileceği oluşturulan bir çizelgede gösterilmiştir. Kazanım ve göstergeler etkinlik planında kolaydan zora doğru bir sıralama içerisinde ve farklı zamanlarda ve farklı etkinliklerde tekrarlanarak ele alınmıştır.

Eğitim programındaki etkinlikler hazırlanırken; öncelikle etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olmasına, çocukların eğlenerek katılacakları, çocuk merkezli olmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra aynı türdeki etkinlikleri üst üste getirmeden gün içerisinde farklı türdeki etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda aktif-pasif dengesine dikkat edilerek çocukların hareketli ve oturarak katıldıkları etkinliklerin de art arda sıralandığı bir günlük akış hazırlanmıştır. Etkinlikler arası geçişler, çocukların biten bir etkinlikten diğerine geçişini kolaylaştırmak için bağlantılı olarak tasarlanmıştır. Bir günde yapılan iki ya da üç etkinliğin ayrıca çocukların okulda yaptıkları etkinlikleri evde annelerine anlatıp onlarla tekrar edebileceklerinden uygulanması kolay olan etkinlikler seçilmiştir. Uygulanan eğitim programı Türkçe, Sanat, Matematik, Fen, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik, Hareket, Oyun, Drama ve aile katılım etkinliklerden oluşturulmuş, tüm okul öncesi eğitim etkinliklerine yer verilmiştir.

“Çocuktan Anneye İletişim Eğitimi Programı” deney grubundaki çocuklar için sekiz hafta ve on altı oturum şeklinde planlanmış ve her bir oturumda iletişim alt boyutlarından bir ya da birkaçının gelişmesine katkı sağlayacak kırk iki eğitim etkinliği bulunmaktadır. Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programı deney grubundaki çocuklar ile haftada iki gün sabah ve öğleden sonraları araştırmacı tarafından iki farklı mahallede gezici anaokulunda uygulanırken, kontrol grubunda yer alan çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Gezici anaokulunda yapılan tüm etkinliklerin evde anneleri ile birlikte yapılması gerektiği, bu etkinlikler yapılırken televizyonun kapalı olması gerektiği, etkinlikler sırasında annelerin başka hiçbir şeyle ilgilenmemesi gerektiği gibi uyarılar çocuklara süreç boyunca hatırlatılmıştır. Aynı zamanda bu uyarılar annelerle yapılan tanıtım ve değerlendirme toplantılarında ve süreç içerisinde her etkinlik için annelere gönderilen haber mektuplarında vurgulanmıştır. Evlere gönderilen haber mektuplarında annelerin dikkat etmesi gerekenler vurgulanırken, çocukların etkinlikleri unutmaması halinde ipucu vermeleri için etkinliklerin nasıl uygulanacağına da yer verilmiştir.

Etkinlikler sırasında çocukların birbirleriyle konuşmaları ve birbirlerini dinlemeleri için fırsatlar verilmiştir. Drama ve oyun gibi etkinliklerinde akıllarından geçen duygu ve düşünceleri ifade ettikleri birbirlerini anlamaya çalışarak empati kurdukları, beden jest ve mimiklerini kullanarak iletişim kurdukları faaliyetler gerçekleştirilmiştir.

Gezici anaokullarında yapılan etkinliklerin evde anneleri ile tekrar edilmesi çocukların anneleri ile verimli zaman geçirmelerine bu sayede de anne çocuk arasındaki iletişimin artmasına katkı sağlamış olması düşünülmektedir. Evde uygulanan bu etkinlikler sırasında çocuklar annelerine etkinlikleri anlatmış, öğrendikleri şarkıları, şiirleri, parmak oyunlarını anneleri ile tekrar etmiştir.

Çocuktan Anneye İletişim Eğitimi, anne ve çocuğa günlük en az 30 dakika zaman geçirme fırsatı sunmuştur. Sunulan bu fırsat anne ile çocuk sağlıklı iletişim kurmasına, birbirlerini dinleyip ve kendilerini ifade etmelerine katkı sağlamıştır. Çocuklar annelerine şarkılar, tekerlemeler, şiirler öğretmişlerdir. Eğitim programı sayesinde karşılıklı iletişim kurma, göz kontağı kurarak iletişim kurarak sözsüz iletişim becerileri desteklenmiştir. Eğitim programı içerisinde hikâye tamamlama etkinliği yapılmış “sen olsaydın ne yapardın, bu durumda başka neler yapılabilir, sen olsaydın ne hissederdin” şeklinde sorular sorularak, yarım bırakılan hikâyeler tamamlanması istenmiştir. Bu ve benzer etkinliklerin, empatik düşünme becerisine katkısı olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, uygun veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. “Çocuktan Anneye İletişim Eğitim Programı”nın annelerin çocukları ile kurdukları iletişim üzerindeki etkisini belirlemek için deney ve kontrol gruplarındaki annelerin Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracından (ABÇİDA) aldıkları ön ve son uygulama puanlarının farklı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Bağımsız örneklem için t testi, iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmak için kullanılan parametrik bir tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk 2014).

Deney grubundaki çocukların annelerinin Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) son uygulama ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 1998).

Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların annelerine çocuktan çocuğa yaklaşımı ile verilen İletişim Eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisinin belirlenmesi için yapılan ön-son uygulama ve kalıcılık uygulamalarına ilişkin bağımsız örneklem (independent-sample) t-testi bulguları ve eşleştirilmiş örneklem (paired-sample) t-testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Annelerinin Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ABÇİDA Ön Uygulama Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.

Ön uygulama	Grup	f	Ortalama	Ss	t	sd	p
Konuşma	Kontrol	47	31.91	4.99	.06	78	.95
	Deney	33	31.85	4.04			
Dinleme	Kontrol	47	24.79	3.09	1.93	78	.06
	Deney	33	23.33	3.60			
Mesaj	Kontrol	47	29.74	3.84	1.86	78	.07
	Deney	33	28.03	4.33			
Sözsüz İletişim	Kontrol	47	25.06	2.69	1.80	78	.08
	Deney	33	23.91	3.00			
Empati	Kontrol	47	35.49	5.73	.11	78	.92
	Deney	33	35.36	4.37			
Ölçeğin Genel Toplamı	Kontrol	47	147.00	16.14	1.26	78	.21
	Deney	33	142.48	15.29			

Tablo 6’da ABÇİDA alt boyutları ve geneline ilişkin ön uygulamasında, kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin puanlarının ortalamaları ile deney grubunda bulunan çocukların annelerinin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki annelerin Konuşma ($t_{(78)}=.06$, $p=.95>.05$), Dinleme ($t_{(78)}=1.93$, $p=.06>.05$), Mesaj ($t_{(78)}=1.86$, $p=.07>.05$), Sözsüz İletişim ($t_{(78)}=1.80$, $p=.08>.05$), Empati ($t_{(78)}=.11$, $p=.92>.05$), alt boyutları ve ölçeğin genel toplamından ($t_{(78)}=1.26$, $p=.21>.05$) aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Gezici anaokuluna devam eden çocukların annelerine uygulanan Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ön test puanları incelendiğinde, annelerin puanlarının birbirine yakın olması ve eğitim programının etkisini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Annelerinin Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ABÇİDA Son Uygulama Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.

Son uygulama	Grup	f	Ortalama	Ss	t	sd	p
Konuşma	Kontrol	47	32.45	2.96	5.56	78	.00*
	Deney	33	33.00	35.67			
Dinleme	Kontrol	47	25.02	2.37	4.34	78	.00*
	Deney	33	27.03	1.42			
Mesaj	Kontrol	47	31.06	3.93	4.41	78	.00*
	Deney	33	34.24	1.54			
Sözsüz İletişim	Kontrol	47	24.34	2.65	6.62	78	.00*
	Deney	33	27.61	1.20			
Empati	Kontrol	47	34.89	3.76	7.79	78	.00*
	Deney	33	40.64	2.32			
Ölçeğin Genel Toplamı	Kontrol	47	147.77	11.29	8.32	78	.00*
	Deney	33	165.18	4.85			

Tablo 7’de ABÇİDA alt boyutları ve geneline ilişkin son uygulamaya ait kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin puan ortalamaları ile deney grubunda bulunan çocukların annelerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki annelerin Konuşma ($t_{(78)}=5.56$, $p=.00<.05$), Dinleme ($t_{(78)}=4.34$, $p=.00<.05$), Mesaj ($t_{(78)}=4.41$, $p=.00<.05$), Sözsüz İletişim ($t_{(78)}=6.62$, $p=.00<.05$), Empati ($t_{(78)}=7.79$, $p=.00<.05$), alt boyutları ve ölçeğin genel toplamından ($t_{(78)}=8.32$, $p=.00<.05$) aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan annelerin ABÇİDA alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamaları arasındaki bu anlamlı farkın Çocuktan Anneye İletişim Eğitimi Programından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 8’de ABÇİDA alt boyutları ve geneline ilişkin deney grubunda bulunan çocukların annelerinin son uygulama puan ortalamaları ile kalıcılık uygulaması puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubundaki annelerin, Konuşma ($t_{(32)}=.94$, $p=.35>.05$), Dinleme ($t_{(32)}=1.88$, $p=.07>.05$), Mesaj ($t_{(32)}=.17$, $p=.86>.05$), Sözsüz İletişim ($t_{(32)}=1.30$, $p=.20>.05$), Empati ($t_{(32)}=1.19$, $p=.24>.05$), alt boyutları ve ölçeğin genel toplamından ($t_{(32)}=1.95$, $p=.06>.05$) son uygulama ve kalıcılık uygulamalarından aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Deney grubuna ait son test ve kalıcılık testi bulguları karşılaştırıldığında, Çocuktan Anneye İletişim Eğitimi Programının kalıcılığının devam ettiği söylenebilir.

Tablo 8.

Deney Grubunda Bulunan Çocukların Annelerinin Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ABÇİDA Son Uygulama ve Kalıcılık Uygulaması Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları.

Deney Grubu	Grup	f	Ortalama	Ss	t	sd	p
Konuşma	Son	33	35.67	1.80	.94	32	.35
	Kalıcılık	33	35.39	1.85			
Dinleme	Son	33	27.03	1.42	1.88	32	.07
	Kalıcılık	33	26.67	1.38			
Mesaj	Son	33	34.24	1.54	.17	32	.86
	Kalıcılık	33	34.30	1.72			
Sözsüz İletişim	Son	33	40.64	2.32	1.30	32	.20
	Kalıcılık	33	40.18	1.88			
Empati	Son	33	27.61	1.20	1.19	32	.24
	Kalıcılık	33	27.36	1.60			
Ölçeğin Genel Toplamı	Son	33	165.18	4.85	1.95	32	.06
	Kalıcılık	33	163.91	4.85			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Çocuktan Anneye Eğitim Yaklaşımıyla Uygulanan İletişim Eğitimi programının, anne-çocuk iletişimine etki edip etmediğini ve varsa bu etkinin kalıcılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı son uygulama sonuçları Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi ile incelenmiştir. Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim, Empati alt boyutları ve ABÇİDA Genel Toplamı son uygulama puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

ABÇİDA son uygulamasında konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim, empati alt boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin duruma bakıldığında deney grubundaki çocukların annelerinin aldıkları puanlar ile kontrol grubundaki çocukların annelerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocukların annelerinin puanlarındaki bu olumlu yöndeki artışın çocuktan anneye eğitim yaklaşımı ile uygulanan iletişim eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim etkinliklerinde çocukların iletişim becerilerini içselleştirmeleri ve bu etkinlikleri evde de anneleri ile uygulamaları için iletişim becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmiştir. Etkinlikler için uygun eğitim ortamı ve eğitim materyalleri hazırlanmış, okul öncesi eğitim etkinlikleri ve tüm çocukların aktif katılımıyla uygulanmış ve son olarak değerlendirme aşamasında etkinlikler çocuklarla birlikte değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön uygulama ve son uygulama puanları karşılaştırıldığında anlamlı fark çıkmıştır. Bu farkın da çocuktan anneye etkili iletişim programından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Madden, O'Hara ve Levenstein'in (1984) araştırmasında, Anne Çocuk Ev Programının (MCHP) annelerin çocukları ile sözel iletişimlerine; Erbay, Arslan ve Çağdaş'ın 2011 yılındaki çalışmasında, "İletişim Eğitimi Programının" 6 yaş grubundaki çocukların dinleme ve sözel ifade becerilerine; Öğretir ve Demiriz (2009) çalışmalarında "Anne ev ziyareti eğitim programının" annelerin empatik eğilimlerine; Tuijl ve Leseman (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dört-altı yaş grubu içerisinde yer alan risk altındaki çocuklar için, anne çocuk etkileşimini güçlendirmeye dayalı bir ev merkezli müdahale programının anne-çocuk iletişimine; Çağdaş, Arslan, Erbay ve Orçan'ın (2010) 6 yaş grubu çocuğu olan anneler ile yaptıkları çalışmada etkili annelik eğitimi verilen annelerin anne-çocuk ilişkisi düzeylerine; Evirgen (2002), 6 yaş çocuklarının annelerine yönelik olarak kendi geliştirdiği okul

destekli anne eğitim programının annelerin dinleme ve empati becerilerine; Çağdaş (1997) tarafından yapılan araştırmada “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi” programının annelerin çocukları ile olan olumlu ilişkilerine; Önder, Balaban Dağal ve Şanlı’nın (2015) yılında 60-68 aylar arasındaki 42 çocuk ile yapmış oldukları araştırmalarında, araştırmacılar tarafından geliştirilen “İletişim Becerilerini Geliştirme Programının” deney grubundaki çocukların iletişim becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuç ile daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı son uygulama ve kalıcılık uygulaması sonuçları Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi ile incelenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı Konuşma, Dinleme, Mesaj, Sözsüz İletişim, Empati alt boyutları ve ABÇİDA Genel Toplamı son test puanları ile kalıcılık uygulaması puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deney grubundaki çocuklara ve annelerine uygulanan Çocuktan Anneye Etkili İletişim Eğitim Çocuktan Anneye Etkili İletişim Eğitim Programı boyunca yapılan tüm bu çalışmalar deney grubunda yer alan annelerin çocukları ile arasındaki iletişimin kalitesinin kalıcılık göstermesine yol açtığı söylenebilir.

Gezici anaokuluna devam eden çocukların annelerine “Çocuktan Anneye” yaklaşımıyla verilen iletişim eğitiminin anne çocuk ilişkisine katkıda bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca bu eğitimin anne ve çocuk arasındaki iletişimin konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati boyutlarını geliştirdiği belirlenmiştir. Deney grubundaki annelere verilen bu eğitimin etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi Mamak Belediyesine bağlı gezici anaokuluna devam eden 48-60 ay çocuklar ve anneleriyle sınırlıdır. Ayrıca, araştırmadaki bir diğer sınırlılık, verilen eğitimin çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımının sadece çocuktan anneye boyutu ile uygulanmasıdır. Hazırlanan eğitim programının sadece iletişim eğitimi içermesi de araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda çalışma, Ankara İli Mamak İlçesi Mamak Belediyesine bağlı gezici anaokuluna devam eden 48-60 ay çocukları ve annelerine çocuktan anneye eğitim yoluyla uygulanan iletişim eğitimi kapsamaktadır.

Gezici anaokulunda çocuktan anneye yoluyla verilen iletişim eğitimi çocuktan aileye olacak şekilde uygulanması önerilmektedir. Bu şekilde tüm aile bireylerinin iletişim kalitesi artacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu yöntemle iletişim eğitimi dışında okul öncesi dönemde ele alınması gereken diğer konuların eğitim programları hazırlanıp uygulanması önerilmektedir. Çocuktan anneye yoluyla verilen bu eğitimin etkisinin detaylarının ortaya koymak amacıyla çalışma grubunda yer alan anneler ve çocukların boylamsal olarak izlenmesi ve nitel boyutuyla yeni araştırmalarda ele alınması önerilmektedir. Çocuktan anneye eğitim yaklaşımının ebeveyn eğitimlerinde alternatif bir yöntem olarak kurumsal eğitim içerisinde kullanılması önerilmektedir. Okul öncesi eğitim programında yer alan aile eğitiminde kullanılacak olan yöntemler kısmında çocuktan aileye yönteminin detayları hakkındaki güncellemelerin eklenmesi önerilmektedir. Gezici anaokullarının sayıları artırılarak bu anaokullarında planlanan çeşitli eğitimlere anne ve babaların katılımları sağlanabilir.

References

- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early onset/ persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12(2), 109-132.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracının (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N. & Ömeroğlu, E. (2016). Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracının (ABÇİDA) geliştirilmesi: geçerlilik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-21.
- Ataman, Ü. (2009). *Okul öncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Barbato, A. A., Graham E. E. & Perse E. M. (2003). Communicating in the family: an examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *The Journal of Family Communication*, 3(3), 123-148.
- Büyükoztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağdaş, A. Arslan, E. Erbay, F. & Orçan, M. (2010). Etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 7-23.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2004). *Anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- Erbay, F., Arslan, E. & Çağdaş, A. (2011). An analysis of the effect of communication skills training provided on the mother of six year old children on the social skills of children. *Us China Education Review*, 8(3), 384-392.
- Evirgen, S. (2002). *Okul öncesi eğitim çerçevesinde okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fazlıoğlu, Y. (2012). Çocuktan çocuğa yaklaşımı. In Z. F. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. (pp. 229-260). Ankara: Vize.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & Van Aken, M. A. (2005). Child-parent and child-peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14(3), 229-241.
- Gezgin, (2009). Gezici anaokulu projesi'nin ilköğretim öğrencilerine etkisi. *E- Journal of New World Sciences Academy*.
- Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. In G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*, (pp. 279-306). Ankara: Anı.
- Gültekin, M. Deveci, H. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2009). *Çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımı ile değerler eğitimi*. Paper presented at IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Retrieved from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=106278

- Haktanır, G. Akgün, E. Karaman, G.&Duman, G. (2012). “Topluma hizmet uygulamaları dersi” ve “Meb mobil anaokulu projesi”nin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek Köyü örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 69-82.
- Hanbury, C. (1993). *Child to child and children living in camps (paperback)*. London: The Child to Child Trust.
- Lindsey, E. W.&Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *FamilyRelations*, 50(4), 348-354.
- Maccoby, E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Madden, J., O'Hara, J. & Levenstein, P. (1984). Home again: Effects of the mother-child home program on mother and child. *Child Development*, 55(2), 636-647.
- Marti, M., Bonillo, A., Jane, M. C., Fisher, E. M. & Duch, H. (2015). Cumulative risk, the mother-child relationship, and social-emotional competence in latino headstart children. *Early Education and Development*, 27(5), 590-622.
- Nutton, G., Bell, J., Fraser, J., Elliott, A., Andrews, R., Loudon, W. & Carapetis, J. (2011). Extreme preschool: mobile preschooling Australia's northern territory', (Paper presented to the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, 4-7 January 2011, Limassol, Cyprus) Retrieved August 25, 2011. From <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0187.pdf>
- Office of Child Development (OCD), (2005). Understanding Common Problem Behaviors In Young Children, Special Report. University of Pittsburg.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi dönemde disiplin. In A. Oktay & Ö. P. Unutkan (Eds.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. (pp. 181-188). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öğretir, A. D. & Demiriz, S. (2009). Anne ev ziyareti eğitim programının annelerin tutumlarına ve empatik eğilimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 421-433.
- Önder, A., Balaban Dağal, A. & Şallı, D. (2015). 60-68 Aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında iletişim becerileri programının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 355-362.
- Özyürek, A., Yavuz, N. F., Begde, Z., Gürleyik, S., Karadayı, N., Akça, F. & Atalay, D. (2016). Çocuktan çocuğa diş sağlığı eğitiminin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 46-59.
- Pasiak, C. (2011). The effect of mother-child interactional synchrony: Implications for preschool aggression and social competence. *Unpublished master's thesis*, University of Windsor, Ontario.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Tuijl C. V. & Leseman, P. P. M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income Turkish-Dutch families: A study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development*, 13, 323-340.

The Relationship between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members in Northern Border University

Attaula Fahes ALENEZI ^{*a}

^a Northern Border University, Arar/Saudi Arabia Kingdom



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.003

Article History:

Received 15 December 2017
Revised 31 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 04 October 2018

Keywords:

Academic optimism,
Distributed leadership,
Faculty members.

Article Type:

Research paper

Abstract

The current study aimed to explore the relationship between distributed leadership practices (DLP) and academic optimism (AO) among faculty members, to identify the predictive validity of distributed leadership dimensions of academic optimism, and to identify the effects of gender in DLP and AO. DLP scale and AO scale were used as the instruments for the study. For the data analysis, Pearson's correlation, multiple regression analyses, and paired sample t-test were used. The results showed that there is a significant positive correlation between DLP and AO. Available leadership opportunity was the best predictor to AO. There were not any significant differences between males and females in DLP and AO.

Northern Border Üniversitesi öğretim elemanlarının dağıtımçı liderlik uygulamaları ve akademik iyimserliği arasındaki ilişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.003

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Aralık 2017
Düzeltilme 31 Mayıs 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 04 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Akademik iyimserlik,
Dağıtımçı liderlik,
Öğretim üyeleri,

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışma, öğretim üyeleri arasında dağıtımçı liderlik uygulamaları (DLU) ile akademik iyimserlik (Aİ) arasındaki ilişkiyi inceleyerek DLU'nun farklı boyutlarının Aİ üzerindeki yordama geçerliliğini belirlemeyi ve cinsiyet değişkeninin DLU ve Aİ üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada varyasyon toplama aracı olarak DLU ve Aİ anketleri kullanılmış ve elde edilen veriler Pearson Korelasyon testi, Çoklu Regresyon Testi ve paired T-test kullanılarak istatistiksel olarak incelenmiştir. Sonuçlar DLU ve Aİ arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Mevcut liderlik fırsatları boyutunun Aİ'yi en iyi şekilde yordayan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkeninin DLU ve Aİ üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

* Author: attallah-1971@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6079-8251>

Introduction

The urgent need for higher educational institutions seems to be an effective leadership model now more than ever, and this enables individuals, employees, academic departments, colleges and universities as a whole to adapt to rapidly changing academic environments. More importantly, these institutions face a major challenge in reporting weaknesses in outputs and lack of contribution to the development of civilization, making universities the first to succeed in forming global and international trading companies and to create organizations with a global mission to expand and disseminate knowledge through research and teaching (Barnett, 2011).

As the concept of leadership is broadly explored in school leadership research (Harris, 2008; Mayrowetz, 2008; Mifsud, 2016; Spillane, Halverson & Diamond, 2007; Tian, Risku & Collin, 2016; Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004) which explored higher educational institutions such as Bryman (2009), Creanor (2014), Harkin and Healy (2013), Jones, Lefoe, Harvey and Ryland (2012; 2014a; 2014b).

A report carried out by The Wallace Foundation (2011) on school leadership, notes that one of the responsibilities of the school principal is to encourage leadership training so that teachers and other staff within the school can carry out their parts in achieving the school vision, and much effort is made to better understand how Leadership training in schools affect both staff and students. These efforts are centered on the transition from the concept of leadership as practiced by individuals (principals) to the so-called collective or distributed leadership (Mascal, Leithwood, Straus & Sacks, 2008).

Some undisclosed number of up-to-date research on distributed leadership has focused on the work and practices of leaders who are distributed among others and individuals who implement these practices (Mascal et al., 2008). Recent efforts by Spillane, Halverson and Diamond (2007) and Firestone and Martinez (2007) reveal the sources of leadership in the light of the distributed leadership approach practiced by this type of leader.

There is widespread interest in the sources of distributed leadership in the West between researchers and professional leaders (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005; Storey, 2004), while this situation is different in the Arab world. However, the methodological evidence of the influence of distributed leadership within educational institutions residuals is modest, and the results of leadership practices distributed to schools and students are highly flawed in the West (Mascal et al., 2008). The responsibilities lie on researchers and practitioners within our educational institutions to address the study of this type of leadership and to reveal the results of the application in order to improve the educational performance within these institutions.

Most research carried out on leadership focus on the impact of leaders themselves on schools and on students (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Silins & Mulford, 2002), but the direct effects of leadership on students' achievements are still unexplored (Hallinger & Heck, 1996). The challenge now is to identify the indirect path through which leadership influences students, and this is the challenge that aims at determining the variables that affect leaders (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Wahlstrom & Louis, 2008).

Among the many potential variables that link the relationship between the influences of leaders to students, many researchers have concentrated on teachers' beliefs and emotional states (Leithwood, 2006; Wahlstrom & Louis, 2008). Among the studies that contributed to this trend are those of Hoy and Tarter (1992), Hoy et al. (2006), Tschannen-Moran et al. (1998), which examined the emotional state of teachers and their impact on students' achievements. This research on leadership is the basic motivation for teachers and their beliefs and emotional feelings; and among these beliefs and feelings, a new interest appeared. The term "academic optimism" refers to an organizational concept that describes the faculty members' assessment of the mental activity and academic achievement of their students (the academic concentration), the extent of the collective effectiveness and the confidence of the instructors in the students and their parents.

Hasanvand, Zeinabadi, Shomami and Karfestani (2013) pointed out that distributed leadership has cognitive, emotional, and behavioral aspects that may be matched with the components of academic optimism. Academic optimism, therefore, has three components: self-efficacy, trust in students and parents, and academic concentration. The academic concentration is the behavioral component and it always drives high expectations in the school work (Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006) and shows the correlation between this components. The academic effectiveness is connected to a number of positive organizational behaviors such as professional and human success (Lee, Dedrick, & Smith, 1991).

Problem Statement

Academic achievement is an important assessment instrument in educational institutions, and it is completely essential mainstay in assessing the quality of the educational process within these institutions (Chang, 2011).

So many Arab and foreign studies have addressed the impact of many families and individual factors in area of the economic, cultural, and motivational situation of education on academic attainment (Chen & Cheng, 2008; Shi, 2003; Weng, 2006).

Even though educational literature pointed to the impact of educational institutions on academic achievement, the roles of academic leaders and faculty members cannot be denied. These roles are essential. The teaching environment within the institution can be improved through the leadership style improving the academic achievement of students (Hsieh, 2010; Li, Chiang & Chiao, 2010). Additionally, faculty members are the actual or real practitioners of the teaching process; therefore, their beliefs, strategies, knowledge, and classroom management are the direct influences of student education (Liu & Lin, 2007; Love & Kruger, 2005; Sun & Wang, 2007)

Mascalet al. (2008) found insufficient direct evidence of the impact of the leadership pattern on student education, although many researchers acknowledged this effect. Woods (2015) observes that leadership practices have a clear impact on students. In a study by Chang (2011), the results indicate the effect of the leadership pattern distributed in the academic achievement of students indirectly through its direct impact on academic optimism in primary schools in Taiwan. Agreeing with Mascalet al. (2008), their results indicate a direct correlation between leadership style which distributed academic optimism to teachers in primary and secondary schools in Canada, which led to improved academic achievement of students. The results are also in line with the results of the study of (Malloy, 2012), which indicated a positive correlation between the distributed leadership style and academic optimism of teachers in secondary schools in Canada, leading to a positive correlation between academic optimism and academic achievement of students.

It is obvious from previous studies that the effectiveness of leadership style distributed made some impact on the academic optimism of teachers, which in turn mirrored the academic achievement of students in a positive way. However, most of these studies were conducted in public schools and in non-Arab environments. Within the scope of these researchers' knowledge, one Arab's study, by Abdallah (2015), observes a positive correlation between distributed leadership and academic optimism in Oman's secondary schools in Jordan. The researcher observes that most of the studies that dealt with the leadership distributed in institutions of higher education were not empirical studies, but rather theoretical (Jones, Harvey, Lefoe, 2014b; Tian, Risku, Collin, 2016; Vuori, 2017; Wan, 2014). However, this study attempts to bridge the gap by providing empirical evidence on the relationship between distributed leadership and academic optimism at the level of higher education in Saudi Arabia. This is in response to the aspirations and expectations of the vision of Saudi Arabia 2030, to improve the performance of Saudi universities.

Questions of the Study

- Question 1: Is there a significant-statistical correlation between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members?
- Question 2: Which dimensions of distributed leadership are more optimistic about academic optimism among faculty members?
- Question 3: Are there any statistically significant differences in the distributed leadership practices of faculty members that are attributed to the gender variable (male/female)?
- Question 4: Are there any statistically significant differences in the academic optimism of faculty members in relation to the gender variable (male - female)?

Study Purpose

The present study aims at:

1. Revealing the correlation between distributed leadership practices and academic optimism among faculty members of the Northern Border University.
2. Detecting any dimensions of distributed leadership that may predict the academic optimism of the faculty staff of the Northern Boarder University.
3. Detecting gender differences in leadership practices distributed among faculty members.
4. Detecting gender differences in academic optimism among faculty members.

Study Significance

1. It reveals the lack of studies in the Arab environment, which is capable of dealing with the leadership distributed in institutions of higher education.
2. It provides the introduction to distributed leadership as one of the most modern administrative approaches capable of developing performance among faculty members and heads of departments, and administrative leadership in the university in light of references to previous studies.
3. It can contribute to the disclosure of some special practices by some academic department heads and faculty members as central decision-making rather than decision-making, creating a non-supportive environment for development and innovation.
4. It is one of the first studies that deal with the concept of academic optimism in the environment of higher education in the Arab environment, so it is expected that this study will provide a theoretical framework and it results will add more knowledge to researchers.
5. It provides the opportunity to educate the university community on the term 'academic optimism' and its implications, which are related to the academic achievement of students.
6. It may help clarify the effect of the type of leadership in academic achievement of students. Results from this study will highlight the impacts of leadership by revealing whether the distributed leadership is related to the academic optimism of faculty members, which has proven its high impact on academic achievement of students in some previous studies.

Literature Review and Previous Studies

Since 1900, several research has been conducted on the theory of leadership. In light of this, different leadership styles have been presented. Each leadership style has its individual pattern and theoretical basis, both of which are considered appropriate in certain situations. The leader of the educational institution must take into account the environment of the institution and the specialization

of the members involved with it. The origin of leadership does not only stem from the authority of the leader, but also from the leading members to manage the entire work group in every situation facing the educational institution. Thus, the leader must be able to manage the whole work group in every situation facing the educational institution. The task of the leader is to build the vision, to direct and combine the strengths of the institution. Furthermore, the leader must determine the future development of the organization and achieve its objectives (Huang, 2008).

The idea of distributed leadership has been integrated among researchers in the West, policy makers, educational reformers, and practicing leaders (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005; Storey, 2004). In order to better understand the notion of distributed leadership, Spillane and his colleagues (2007) analyzed leadership practices within many institutions. In addition, Fletcher and Kaufer (2003) points out that without leadership, individuals cannot play their roles in determining the advancement of their institutions and influence on the practices within these institutions. Therefore, the strength of the educational institution stems from the extent of its practice of distributed leadership.

Teaching staff are the key to ensuring the quality of any country's education, and the revision of teacher-related pedagogy finds that assessing teachers' beliefs is an important input to understand and interpret their external behavior and inner thoughts. Teachers' beliefs consist of teachers' views on education and their views on teaching and about students (Pajares, 1992). These beliefs have an important and direct impact on their behavior, teaching efficiency, and classroom management (Chang, 1996; Chu & Yeh, 2003; Judson, 2006; Ho, 2009).

Academic optimism, which is a relatively recent term, for faculty staff is one of their beliefs about teaching, learning, and students, a term that primarily describes how members value mental activity, academic achievement, collective effectiveness and overall trust in students and parents (Hoy, Tarter & Woolfolk-Hoy, 2006a).

Hoy et al. (2006b) noted that academic optimism has three components: the first one is collective effectiveness, which refers to teachers' perceptions of their collective efforts that have a positive impact on students (Goddard et al., 2000). This concept reflects on what teachers think of their collective ability to achieve, and does not believe in the individual ability of students to achieve anything in class (Tschannen-Moran, Salloum, & Goddard, 2014).

The higher the level of collective effectiveness, the higher the probability of students' performances; the lower the collective effectiveness of the institution, the more difficulties the institution may encounter. The results of a few studies indicate that collective effectiveness has a clear impact on students' achievements (Bandura, 1993). In other scholastic factors such as discipline (Tschannen-Moran & Barr, 2004), Goddard et al. (2000) discover that the theoretical elements of collective effectiveness, which include analysis of the task of teaching and analysis of teaching efficiency, are highly correlated within educational institutions.

The term "task analysis" refers to teachers' assessment of their teaching needs (Hoy & Miskel, 2008). This analysis is presented individually and collectively within the school. At the school level, the analysis of the teaching task raises questions about the limitations teachers face while working in the school and what they have to achieve in order to have a successful school, while comparing the efficiency of teaching to the teacher's analysis of the components of teaching according to high-precision standards that reflect the collective performance (Goddard et al., 2000), which leads to the emergence of an analysis of the skills, training, methods and experience of collective teaching. The provision of teaching efficiency may include the beliefs of faculty members and the ability of all students at school success (Hoy & Miskel, 2008).

Both the teaching task analysis and the instructional efficiency occur concurrently as they interact with each other as long as collective effectiveness is there (Goddard et al., 2007). The second one is Collective trust in parents and students: There is no agreement among researchers on a comprehensive and unified definition of trust, and the lack of this agreement is due to the complicated structure of this

concept, which does not pave the way for an integrated picture. Researchers tend to look at confidence within the context of their own academic fields. This is the basis of various definitions which sometimes contribute to further confusion about what this concept is and how it works (Adams, 2004). Rotter (1967) defines confidence as an expectation by an individual or group that the word, promise, or oral or written statement of another individual or group can be relied upon.

Rousseau, Sitkin, Burt, and Camerer (1998) defines trust as the state of mind that includes the intention to accept and be exposed to based on positive expectations of the intentions and behavior of others. Both Blomqvist and Stahle (1999) define trust as the behavior and good will of the other party, while (Lewicki et al., 1998) defines confidence as "positive expectations for the behavior of others." Al-Badrani (2010) points out that confidence is when one feels reassured by the belief that he has the ability to perform a given task without making mistakes.

Hoy and Tschannen-Moran (1999) observes that trust has five aspects; including charity, reliability, competence, honesty, and openness. Hoy and Tschannen-Moran (2007) believes that charity represents trust in the good faith of those who are trusted or a position of mutual interest between two parties (Goddard et al., 2001). Charity is an important element of trust because the mutual attitude of goodwill is important in personal relationships (Hoy et al., 2007). Both Rutler and Cantrell (1984) believe that reliability is the belief of the individual that he can rely on others to follow their obligations. We can count on those we trust to do something by telling them that they are capable of doing so. Trust is related to consistency in behavior and knowledge of what to expect from others. Your confidence in someone means you trust that this person will perform the task assigned by you as you expect from him (Mishra, 1996). Efficiency means a person's ability to complete the required tasks while meeting the required standards of excellence (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Trust creates the belief that a person can meet our expectations of performance in the task assigned to him. Honesty is an essential and crucial condition for confidence to be realized and it is linked to the personality and authenticity of the individual. Openness to others is the extent to which relevant information is shared, and a process that takes place through the presentation of the individual's skills and knowledge to others. Goddard et al. (2001) points out that openness generates trust while the behavior of blocking or isolation raises suspicion.

Goddard, Sweetland and Hoy (2000) argue that academic focus or pressure refers to the extent to which an institution moves by seeking academic excellence. It is a way of visualizing the school's behavioral and normative environment that influences more than individual and organizational behaviors. As a collective feature, academic focus not only reflects how successful the school is at academic success, but also reflects the capabilities and efforts to improve students' learning and academic achievement, and therefore, Hoy and his colleagues have added it as a component of behavior for academic optimism (Hoy et al., 2006).

Several previous studies have pointed to the existence of interrelated relationships between some leadership practices and each component of academic optimism as collective effectiveness (Goddard et al., 2000; Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004; Ross, Hogaboam-Gray & Gray, 2004), collective trust (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 1998) and academic focus (Leithwood & Riehl, 2003).

Several studies indicate that student achievement is influenced by teachers' beliefs, expectations, and academic optimism (Lin, 2007; Ou, 2006). The extent to which teachers assess students' achievement is an important variable in assessing the quality of educational institutions (Chin & Wu, 2009; Chin, Wu & Deng, 2007).

The teachers' appreciation of the academic achievement made by students leads to a high degree of self-efficacy for both students and members, as well as the development of the confidence of the leaders of the educational institution in the teachers. This eventually leads to generating of positive expectations from the community towards this institution. The components of academic optimism are important characteristics in describing the academic success of educational institutions. Therefore, the

current research aims at revealing the academic optimism of the faculty members of one of the institutions of higher education and to disclose the extent of its influence on the practices of leadership distributed within this institution, especially because the pattern of leadership and practices aid the teaching of the strongest influential elements in student achievement.

Method

Research Design

In this study, quantitative research design was utilized in identifying distributed leadership practices DLP and academic optimism AO of faculty members.

Study group

The population of the study is comprised of 240 instructors who worked during the 2016-2017 academic year in Northern Border University, Faculty of Education and Arts, and Faculty of Medicine. The scales have been randomly distributed among 240 instructors. From the 240 scales distributed, 118 of them have been taken back as filled and the return rate is 49.16%. Also, 122 of the 240 forms incompletely filled have not been included in analysis. Hence, the study group of the research was composed of 118 instructors selected by the researchers. The study tools were standardized on 30 instructors as a survey sample and thus became the basic sample 88 instructing staff, 56 of the instructors participating in the research were male and 32 were female. The age of the participants ranged from 38 to 59 ($\bar{x}=46.67$).

Data Collection Tools

The instruments used in the study were *Distributed leadership practices questionnaire*. The questionnaire was constructed in the light of a review of theoretical literature and previous studies on distributed leadership. It includes three dimensions: the leadership roles of the teaching staff (10 statements), the leadership roles of the students (5 statements), the leadership opportunities available to all (8 statements).

The instrument was formed in the initial form of (23) items, which excluded one statement belonging to the third dimension, and thus, formed the questionnaire in the final version of (22) items. This responded according to the scale of the Hexadecimal Likert (strongly agree =6, agree=5, agree to somewhat extent=4, disagree to somewhat= 3, disagree= 2, and strongly disagree= 1) to be applied in positive statements and vice versa in negative ones.

Reliability

After the tool was constructed in its preliminary form, the researcher applied the tool to a sample of 30 staff of the study community. The result of the calculation of the correlation coefficients (structural honesty) shows that all the statements were statistically significant for ($\alpha \leq .01$) while the third dimension was deleted.

The researcher used the half-way method to calculate the stability coefficient. The results of the analysis show that the coefficient of stability after the correction using the Guttman equation is .86. Also, the Cronbach Alpha coefficient is calculated at (.94) at .00 significance level.

Table 1.

The Correlation Coefficients with the Dimensions and the Instrument as a whole for the Distributed Leadership Scale.

Domain	Item	Correlation coefficient of item with dimension	Correlation coefficient with instrument	Correlation coefficient for domain with instrument
Leading roles for staff	1	.85	.77	.91
	2	.69	.46	
	3	.69	.60	
	4	.77	.63	
	5	.89	.86	
	6	.77	.74	
	7	.82	.74	
	8	.78	.73	
	9	.54	.51	
	10	.73	.77	
Leading roles for students	1	.77	.63	.87
	2	.83	.69	
	3	.86	.75	
	4	.88	.77	
	5	.86	.80	
Available leadership opportunities	1	.77	.77	.91
	2	.75	.71	
	3	.83	.66	
	4	.84	.77	
	5	.82	.74	
	6	.69	.59	
	7	.87	.87	

The Academic Optimism Questionnaire: The questionnaire consisted of three dimensions: collective effectiveness (7 items), collective confidence (10 items), academic focus (9 items). The instrument was formed in the initial form of (26) items and after the exclusion of two terms belonging to the second dimension, the final version had 24 items and responded to the instrument on the five scale of Likert (always - often - sometimes - rarely - never). When corrected, responses were given as: (always = 5, often = 4, sometimes = 3, rarely = 2, never = 1), and applied in positive items and vice versa in negative ones.

Validity

After the tool was built in its preliminary form, the researcher applied the tool to a pilot sample of (30) members of the study community. The results of the calculation of correlation coefficients (Constructive Honesty) show that all instruments' items are statistically significant for (.05, .01), except 11 and 12, which belong to the second dimension and were deleted.

Instrument reliability

The researcher observes that the stability coefficient after the correction using the Guttman equation is (.95), and then the Cronbach's Alpha coefficient is calculated to be (0.93) at the level of .00.

Table 2.

The Correlation Coefficients with the Dimensions and the Instrument as a whole for the Academic Optimism Scale.

Domain	Item	Correlation coefficient of item with dimension	Correlation coefficient with instrument	Correlation coefficient for domain with instrument
Collective efficacy	1	.44	.46	.96
	2	.52	.57	
	3	.69	.76	
	4	.77	.71	
	5	.74	.69	
Collective trust	1	.49	.54	.90
	2	.81	.84	
	3	.67	.70	
	4	.89	.67	
	5	.88	.67	
	6	.83	.69	
	7	.85	.74	
	8	.80	.78	
	9	.84	.78	
	10	.64	.56	
Academic press	1	.62	.54	.86
	2	.67	.76	
	3	.75	.51	
	4	.67	.71	
	5	.71	.75	
	6	.57	.44	
	7	.78	.66	
	8	.88	.62	
	9	.67	.49	

Data Collection

At the beginning of the second semester in 2016-2017, the researcher got approval of application the current study from deanship of scientific research in Northern Border University. Then, the researcher sent DLP and AO questionnaires to (30) faculty members to standardized the data tools. After that, the researcher sent the study tools to all faculty members at faculty of arts and education and medicine school. The application period took about two months.

Data Analysis

The researcher used the Pearson correlation coefficient calculator and independent samples t-test to analyze the gathered data. Normality of distribution was determined by the Kolmogorov-Smirnov test (KS test).

Findings

Question 1: Is There a Significant Statistical Correlation between Distributed Leadership Practices and Academic Optimism among Faculty Members?

To answer this research question, Pearson correlation coefficient was used, the following table shows the results:

Table 3.

Pearson Correlation Coefficients between Scores of Distributed Leadership and Academic Optimism.

Dependent Variable	Independent Variable	n	r	p
Total distributed leadership practices	Academic optimism	88	.50	.00
	Collective efficacy	88	.49	.00
	Collective trust	88	.38	.00
	Academic press	88	.34	.00

Table 3 shows a statistically significant correlation between distributed leadership practices and academic optimism. The correlation coefficient is .50, which is statistically significant at .00, distributed leadership practices and collective effectiveness is .49, distributed leadership practices and collective confidence is .38, Distributed leadership practices and academic concentration are .34, which are statistically significant.

Question 2: Which Dimensions of Distributed Leadership are More Predictable about Academic Optimism among Faculty Members?

To answer this question, the researcher used the regression analysis by the Stepwise method and the following table illustrates the results:

Table 4.

Results of Regression Analysis by the Stepwise Method.

Model	R ²	R ² . adjusted	Std. Error
1	.30	.29	8.56

Table 4 shows that the adjusted (R²) adjusted is .29. This indicates that the distributed leadership available predicts 29.10 % from a variance of academic optimism of the variance. To verify the predictive value of the model, the residuals and regression matrix are used.

Table 5.

Results of Residuals and Regression Matrix.

Source of variance	Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	p
Regression	26833.00	1	26833.00	36.66	.00
Residuals	6293.90	86	73.19		
Total	8976.90	87	26833.00		

As it is shown in the table above, the (F) value is 36.66 by significance statistical level at .00, which indicates that the distributed leadership opportunities available in the prediction of academic optimism and the researcher should extract the regression of leadership opportunities available from academic optimism as shown in Table 6. It is seen that the regression constant is 63.45, which is statistically significant; the t value is 14.28, which is statistically significant at .00. Also, the results indicate that the leadership roles of the members and the leadership roles of the students are not predicted in academic optimism; and thus the regression equation is: Academic optimism = 63.45 + (.81 × available leadership opportunities).

Table 6.

The Results of the Multiple Linear Regression of Factors Predicting Academic Optimism among Instructing Staff from Distributed Leadership Practices.

Dependent variables	Regression coefficient	Std. Estimate of error	B	t	p
Constant	63.45	4.44	-	14.28	.00
Available leadership opportunities	.81	.13	.55	6.06	.00
Leading roles for the staff	.01	.18	.01	.07	.94
Leading roles for students	.13	.24	.07	.56	.58

Question 3: Are There Any Statistically Significant Differences in the Distributed Leadership Practices Of Faculty Staff That are Attributable to the Gender Variable (Male/Female)?

To answer this question independent sample "t Test" was used. The following table shows the results:

Table 7.

The Result of Independent Sample t-Test on Gender of Distributed Leadership Practices.

Variables	Gender	n	$\bar{x}$	Sd	df	t	p
Leading roles for staff	Males	56	47.59	8.68	86	.75	.45
	Females	32	48.97	7.51			
Leading roles for students	Males	56	21.32	4.64	86	.45	.65
	Females	32	20.81	5.74			
Available leadership opportunities	Males	56	31.93	6.99	86	.75	.46
	Females	32	33.06	6.55			
Total distributed leadership practices	Males	56	100.84	17.91	86	.51	.61
	Females	32	102.84	17.33			

Table 7 shows that there are no statistically significant differences in the dimensions of the distributed leadership or the total score attributed due to the gender variable. There is no agreement with the results of some previous studies indicating differences due to gender in some distributed leadership practices in favor of the males.

Question 4: Are There Any Statistically Significant Differences in the Academic Optimism of Faculty Members in Relation due to the Gender Variable (Male - Female)?

To answer this question, independent sample t. Test was used. The following table shows the results:

Table 8.

The Result of Independent Sample t-Test on Gender of Academic Optimism.

Variables	Type	n	$\bar{x}$	Sd	df	t	p
Collective efficacy	Males	56	25.38	3.31	86	.09	.93
	Females	32	25.44	2.98			
Collective trust	Males	56	29.20	4.68	86	1.37	.18
	Females	32	30.66	5.05			
Academic press	Males	56	34.46	5.21	86	.49	.63
	Females	32	35.00	4.56			
Academic optimism	Males	56	89.04	10.58	86	.91	.36
	Females	32	91.09	9.38			

The results indicate that there are no statistically significant differences in the dimensions of academic optimism and the total degree due to the gender variable. This can be illustrated in light of similar organizational culture among the university faculties. This finding differs from most previous studies, which indicated gender differences in academic optimism attributed in favor of males.

Discussion, Conclusion and Implications

Regarding the first question, the result showed that a statistically significant correlation between distributed leadership practices and academic optimism, distributed leadership practices and collective efficacy, distributed leadership practices and collective trust, and distributed leadership practices and academic press.

The distributed leadership has a positive impact on teachers, allowing teachers to participate in the decision-making process, creating a common vision, accepting responsibility collectively, creating collaborative relationships among employees within the educational organization, supporting professional and personal development, develop new skills and knowledge, and increase in the sense of commitment and belonging.

The distributed leadership increases self-efficacy of teachers due to the increased confidence of teachers in themselves to perform the required tasks successfully. Hence, the collective efficacy of teachers develops. Besides that distributed leadership provide an open, supportive, and nurturing environment, leading to develop a culture of trust. As Moran and Hoy (1997) mentioned, trust can be nurtured or weakened by behaviors leadership. Distributed leadership creates a climate of serious and organized learning environments filled with high goals and expectations (Tschannen-Moran & Garies, 2015). In this climate, teachers like each other, students respect their teachers and colleagues, and both teachers and students are highly motivated. Therefore, academic focus can be developed. This result is consistent with the results of the studies by Abdallah (2015), Chang (2011), Hasanvand et al. (2013), Kösterelioğlu (2017), Malloy (2012), and Mascal et al. (2008).

Mascal et al. (2008) found out that planned approaches for distributed leadership and high levels of teachers' academic optimism showed a positive relationship. Chang (2011) found that distributed leadership had a positive influence on academic optimism among 1500 Taiwanese teachers. Malloy (2012) showed that there was a positive correlation between aligned distributed leadership and academic optimism among 2122 teachers. Hasanvand et al. (2013) indicated that a positive relationship between distributed leadership and academic optimism among 418 Iranian principals. Abdallah (2015) found a positive relationship between distributed leadership and academic optimism among 480 Jordanian teachers. Lastly, Kösterelioğlu (2017) found a significant positive correlation between teachers' distributed leadership perception and overall perception of academic optimism among 321 Turkish teachers.

Regarding the second question, the results showed that the strongest predictor of academic optimism is available leadership opportunities but the leadership roles of the members and the leadership roles of the students are not predicted in academic optimism creating the regression equation, which is:

$$\text{Academic optimism} = 63.45 + (.81 \times \text{available leadership opportunities}).$$

This indicates that the more leadership opportunities that are made available to faculty members and students, the greater the academic optimism within the academic department is. The leadership roles of the members and the leadership roles of the students do not affect the academic optimism; therefore they are not predicted in academic optimism.

Regarding the third question, the results showed that there are no statistically significant differences in the dimensions of the distributed leadership or the total score attributed due to the gender variable. There is no agreement with the results of some previous studies indicating differences due to gender in some distributed leadership practices in favor of the males. This can be attributed to the difference in the sample of the current study, but the samples of previous studies indicated that the current study dealt with the faculty members of the universities, while the previous studies dealt with samples that included both male and female teachers in primary, middle, or secondary schools. The researcher suggests that the organizational culture may vary in the university education environment of the public education environment.

Regarding the fourth question, the results showed no statistically significant differences in the dimensions of academic optimism and the total degree due to the gender variable. This can be illustrated in light of similar organizational culture among the university faculties. This finding differs from most previous studies, which indicated gender differences in academic optimism attributed in favor of males.

This might be attributed to the fact that the target sample in the current study differs from the previous studies, which included both male and female teachers in public schools, as well as the differences of both organizational culture and educational environment between higher education institutions and public educational institutions.

In light of the results of this study, the researcher makes the following recommendations: Effective planning of leadership functions within the academic departments in order to enhance the practice of distributed leadership.

Improvement of academic optimism of the members of the teaching staff through the functions of distributed leadership.

Provision of several leadership opportunities as much as possible for both faculty members and students to develop their academic optimism.

It would be beneficial to carry out the study in other faculties in university to examine the generalizability of the results of this study, which was on faculty of arts and education and medicine school.

Türkçe Sürüm

Giriş

Yükseköğrenim kurumlarının en acil ihtiyaçlarından biri etkin bir liderlik modelidir ve böyle bir model bireylerin, çalışanların, akademik bölümlerin, yüksekokul ve üniversitelerin hızla değişen akademik ortamlara bir bütün olarak adaptasyonunu gerektirmektedir. Daha da önemlisi, bu kurumlar çıktılarındaki zayıflıklarını ve uygarlık gelişimine katkılarındaki eksikliklerini ortaya koymalarını daha da zorlaştırmaktadır. Hâlbuki üniversiteler, dünya çapında ve uluslararası ticari kurumları oluşturmada, araştırma ve öğretim yoluyla bilgiyi artırma ve yaymada öncülük etme sorumluluğu taşımaktadır (Barnett, 2011).

Okul liderlik araştırmalarında liderlik kavramı genel olarak araştırılrsa da (Harris, 2008; Mayrowetz, 2008; Mifsud, 2016; Spillane, Halverson & Diamond, 2007; Tian, Risku & Collin, 2016; Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004), yükseköğrenim bağlamında Bryman (2009), Creanor (2014), Harkin ve Healy (2013), Jones, Lefoe, Harvey ve Ryland (2012; 2014a; 2014b) çalışmalarında bu kavramı incelemişlerdir.

Okul liderliği üzerine Wallace Foundation (2011) tarafından yürütülen çalışmanın raporuna göre, okul müdürlerinin sorumlulukları arasında öğretmenler ve diğer çalışanların liderlik eğitimi almalarını teşvik etmek de olmalıdır. Böylece, okulun vizyonunu sağlamada bireyler kendilerine düşen görevleri daha etkin gerçekleştirebilecek ve liderlik eğitiminin kendilerine ve öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerini daha iyi anlayabileceklerdir. Bu tür çalışmalar bireyler tarafından gerçekleştirilen (müdürler) liderlik uygulamalarından kolektif veya dağıtımçı liderlik uygulamalarına geçişi sağlayacaktır (Mascal, Leithwood, Straus & Sacks, 2008).

Bu alandaki çalışmaların bazıları, liderlik uygulamalarının liderler tarafından diğerleriyle paylaşım uygulamaları üzerine odaklanmıştır dağıtım (Mascal et al., 2008). Spillane, Halverson ve Diamond (2007) ile Firestone ve Martinez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, bu tür liderlerin dağıtımçı liderlik uygulamalarını ortaya koymaktadır.

Batı dünyasında araştırmacılar ve profesyonel liderler arasında dağıtımçı liderlik kaynaklarına ilgi büyüktür (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005; Storey, 2004), ancak Arap dünyasında bu durum farklıdır. Yinede batıda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguların sabit katsayısı düşük ve dağıtımçı liderlik ile ilgili okullardan ve öğrencilerden elde edilen kanıtlar hatalıdır (Mascal et al., 2008). Bu yüzden kurumlardaki eğitim performansını artırmak ve bunu destekleyecek liderlik türünü belirlemek araştırmacıların ve eğitimcilerin sorumluluğundadır.

Liderlik üzerine yapılan çalışmaların çoğu liderlerin kendi okulları ve öğrencileri üzerine etkilerine yoğunlaşmıştır (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Silins & Mulford, 2002), ancak liderliğin öğrenci başarısı üzerine doğrudan etkileri araştırılmamıştır (Hallinger & Heck, 1996). Asıl yapılması gereken hangi liderliğin öğrencileri doğrudan etkilediğini ve liderleri etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Wahlstrom & Louis, 2008).

Liderlerin öğrenciler üzerine etkileri ile ilişkili birçok potansiyel değişken arasında birçok araştırmacı öğretmenlerin inançlarına ve duygusal durumlarına odaklanmıştır (Leithwood, 2006; Wahlstrom & Louis, 2008). Bu alanda katkıda bulunan çalışmalardan Hoy ve Tarter (1992), Hoy vd. (2006), Tschannen-Moran vd. (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin duygusal durumlarını ve öğrenci başarısı üzerine etkilerini incelemiştir. Liderlik üzerine yapılan ve öğretmen inançları ve duyguları üzerine odaklanan çalışmalar sonucunda yeni bir ilgi alanı doğmuştur. “Akademik iyimserlik” öğretim elemanlarının öğrencilerinin akademik başarılarını (akademik yoğunlaşma), kolektif yetkinlik derecesini, öğrenciler ve velilere duyulan güveni ve mental aktivitelerini değerlendirmesi anlamına gelen kurumsal bir kavramdır.

Hasanvand, Zeinabadi, Shomami ve Karfestani (2013) dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik bileşenleri ile eşleşen bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden akademik iyimserliğin üç bileşeni vardır: Özyeterlik, öğrencilere ve velilere duyulan güven ve akademik yoğunlaşma. Akademik yoğunlaşma davranışsal bileşendir ve her zaman okulla ilgili çalışmalarda yüksek beklentiler oluşturarak (Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006) bu bileşenle korelasyon gösterir. Akademik etkinlik ise profesyonel ve bireysel başarı gibi birçok pozitif kurumsal davranışla ilgilidir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991).

Araştırma Problemi

Akademik başarı eğitim kurumlarının önemli bir değerlendirme aracıdır ve eğitim sürecinin kalitesinin en önemli göstergesidir (Chang, 2011). Gerek Arap dünyasında gerekse de diğer ülkelerde yapılan birçok çalışma, bireysel ve aile etmenlerinden ekonomik, kültürel ve motivasyon unsurlarının akademik başarıya etkisini araştırmıştır (Chen & Cheng, 2008; Shi, 2003; Weng, 2006).

Alanyazında sıklıkla eğitim kurumlarının akademik başarıya etkileri dile getirilse de, akademik liderlerin ve öğretim üyelerinin etkileri göz ardı edilemez. Bu rollerin önemi büyüktür, çünkü bir eğitim kurumu içerisindeki öğrenme ve öğretme ortamı ancak öğrencilerin akademik performansını arttıran bir liderlik stili ile mümkün olabilir (Hsieh, 2010; Li, Chiang & Chiao, 2010). Aynı zamanda, öğretim üyeleri öğretim sürecinin asıl uygulayıcılarıdır ve bu yüzden onların inançları, stratejileri, bilgileri ve sınıf yönetim yöntemleri öğrenci öğreniminin doğrudan belirleyicileri konumundadır (Liu & Lin, 2007; Love & Kruger, 2005; Sun & Wang, 2007).

Mascalet vd. (2008) liderliğin öğrenci eğitimi üzerine etkileriyle ilgili yetersiz bulguya ulaşmıştır, ancak birçok araştırmacı bu etkiyi kabul etmektedir. Woods (2015) liderlik uygulamalarını öğrenciler üzerine doğrudan etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Chang (2011), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Tayvan’da ki ilköğretim okullarında dağıtımçı liderliğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine dolaylı etkisi olduğunu ve akademik iyimserlik üzerine doğrudan etkisi olduğunu ifade etmiştir. Mascalet vd. (2008) ile benzer olarak Malloy (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları liderlik türünün Kanada’da ki ilk ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin akademik iyimserliği ile ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Yapılan çalışmalar liderlik türünün öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerine etkisi olduğunu ve bununla öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak tüm bu çalışmalar üniversite öncesi eğitim kurumlarında ve Arap dünyası dışındaki ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Arap dünyası bağlamında gerçekleştirilen birkaç çalışmadan biri Abdallah (2015) tarafından yapılmış ve Ürdün’deki ortaokullardaki dağıtımçı liderlik and akademik iyimserlik arasındaki korelasyonu incelemiştir. Yapılan alanyazın taramasında, eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik konusunda gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun deneysel değil teorik çalışmalar olduğu görülmüştür (Jones, Harvey, Lefoe, 2014b; Tian, Risku, Collin, 2016; Vuori, 2017; Wan, 2014). Ancak, bu çalışma, Suudi Arabistan’da yükseköğrenim seviyesinde dağıtımçı liderlik ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu kapatmayı hedeflemektedir. Bu aynı zamanda, 2030 Suudi Arabistan vizyonunun bir parçası olan Suudi Arabistan üniversitelerinin performansının arttırılması hedefine de hizmet etmektedir.

Araştırma Soruları

Araştırma sorusu 1: Öğretim üyelerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ve akademik iyimserliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon var mı?

Araştırma sorusu 2: Öğretim üyelerinin dağıtımçı liderlik boyutlarından hangisi akademik iyimserlikle en çok ilişkilidir?

Araştırma sorusu 3: Öğretim üyelerinin dağıtımçı liderlik uygulamalarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırma sorusu 4: Öğretim üyelerinin akademik iyimserlikinde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı aşağıda listelenmiştir:

1. Northern Border Üniversitesi'ndeki öğretim üyeleri arasında DLU ve Aİ arasındaki korelasyonu tespit etmek.
2. Northern Border Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin Aİ sunu yordayan DLU boyutlarını araştırmak.
3. Öğretim üyeleri arasında cinsiyet değişkeni açısından DLU de fark olup olmadığını araştırmak.
4. Öğretim üyeleri arasında cinsiyet değişkeni açısından Aİ de fark olup olmadığını araştırmak.

Araştırmanın Önemi

1. Bu çalışma, Arap dünyası bağlamında yükseköğrenim kurumlarındaki DLU üzerine çalışmaların eksikliğini vurgulamaktadır.
2. Yapılan çalışmalar ışığında, üniversitelerdeki öğretim üyeleri, bölüm başkanları ve idari çalışanların liderlik performanslarının artırılabilmesi için en modern liderlik yöntemlerinden biri olan dağıtımçı liderliğe bir giriş niteliği taşımaktadır.
3. Öğretim üyeleri, bölüm başkanları ve idari çalışanlarına yönelik, gelişim ve inovasyon süreçlerinde destekleyici olmayan karar verme merkezi olmaktan ziyade dağıtımçı liderlikle karar almaya yönelik bazı uygulamaları tanıtmaktadır.
4. Arap dünyasında yükseköğrenim bağlamında akademik iyimserlik kavramı üzerine yapılan ilk çalışma niteliğini taşımaktadır; bu yüzden bu çalışmanın teorik bir çerçeve niteliği taşıyacağı ve araştırmacılara katkıda sunacağı düşünülmektedir.
5. Üniversite çalışanlarını öğrencilerin akademik başarıyla doğrudan ilgili olan akademik iyimserlik kavramıyla ve eğitimdeki sonuçlarıyla tanıştıracak niteliktedir.
6. Öğrencilerin akademik başarısında etkili olan liderlik türünün belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçları, daha önceki çalışmalarda akademik başarıya yüksek etkisi ortaya konmuş olan öğretim üyelerinin akademik iyimserliğinin dağıtımçı liderlik ile ilişkili olup olmadığını ortaya koyacaktır.

Alanyazın Taraması

1900'larda itibaren liderlik teorisi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar, farklı liderlik stillerini ortaya çıkarmış ve her bir stilin kendine özgü teorik zemininin ve davranış kalıplarının ortaya çıkarılması mümkün olmuştur. Bir eğitim kurumundaki liderin, kurum ortamını içinde çalışan kurum üyelerini de göz önünde bulundurarak değerlendirmesi gerekir. Liderlik sadece liderin otoritesinden değil, aynı zamanda kurumun karşılaşılabileceği her durumda çalışma grubunun yönlendirilmesi ve yönetilmesi sorumluluğundan da kaynaklanır. Bu yüzden, çalışma grubunu yönetirken, liderin bir kurum vizyonu yaratması ve kurumun güçlü yönlerini ortaya çıkararak çalışma grubuna önderlik etmesi beklenir. Ayrıca, bir liderin kurumun gelecekteki gelişim hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yöntemleri geliştirmesi gerekmektedir (Huang, 2008).

Dağıtımçı liderlik Batı dünyasında politika oluşturanlar, eğitim reformistleri ve eğitim uygulamaları liderleri tarafından bütünleşmiş edilmiş bir uygulamadır (Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005; Storey, 2004). Dağıtımçı liderlik kavramını daha iyi anlayabilmek için, Spillane vd. (2007) farklı birçok

kurumda liderlik uygulamalarını incelemişlerdir. Fletcher ve Kaufer (2003), liderlik olmadan bireylerin kendi kurumlarının gelişiminde rol alamayacağını ve bu kurumların çalışmalarını etkileyemeyeceklerini ifade etmiştir. Bu yüzden, eğitim kurumlarının güçlenmesi dağıtımçı liderlik uygulamalarının genişlemesiyle doğrudan ilgilidir.

Bir ülkenin eğitim kalitesinin gelişiminde öğretmenler ana role sahiptir ve öğretmen eğitiminde öğretmenlerin inançlarının değerlendirilmesi eğitim sürecindeki davranış ve güdülerinin anlaşılmasında önem taşımaktadır. Öğretmen inançları, eğitimle ilgili görüşlerini ve eğitim ve öğrenciler üzerine bakış açılarını kapsamaktadır (Pajares, 1992). Bu inançlar, sınıf yönetimi ve eğitim etkinliğinde önemli ve doğrudan etkisi olan etmenlerdir (Chang, 1996; Chuve Yeh, 2003; Judson, 2006; Ho, 2009).

Akademisyenler için yeni bir kavram olan Akademik iyimserlik, öğretme, öğrenme ve öğrencilere dair inançlar arasındadır ve akademik başarıyı, mental aktiviteleri, kolektif etkinliği ve öğrenci ve velilere dair güveni içine alan bir kavramdır (Hoy, Tarter & Woolfolk-Hoy, 2006a).

Hoy vd. (2006b) akademik iyimserliğin üç bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, öğrenci üzerinde doğrudan pozitif etkisi olan kolektif çalışmalar üzerine öğretmenlerin bakış açısı anlamına gelen kolektif yetkinliktir (Goddard et al., 2000). Bu kavram, kolektif çabanın öğrencilere katkısı olduğuna ve bireysel olarak öğrencinin sınıfta bir başarı elde edemeyeceğine dair inancı kapsamaktadır (Tschannen-Moran, Salloum & Goddard, 2014).

Kolektif yetkinlik ne kadar yüksekse öğrenci performansı o kadar yüksektir ve aynı şekilde bir kurumun kolektif yetkinliği ne kadar düşükse, kurumun zorluklarla karşılaşma olasılığı o denli yüksektir. Bu konudaki çalışmalardan bazılarının sonuçlarına göre, kolektif yetkinliğin öğrenci başarısı üzerine açık bir etkisi vardır (Bandura, 1993). Disiplin gibi diğer akademik etmenler konusunda (Tschannen-Moran & Barr, 2004), Goddard vd. (2000), öğretim etkinliklerinin ve öğretim etkinliğinin analizi gibi etmenleri içine alan kolektif yetkinliğin eğitim kurumlarıyla yüksek bir korelasyonu olduğunu belirtmektedir.

“Öğretim etkinliğinin analizi” öğretmenlerin öğretim ihtiyaçlarını değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Hoy & Miskel, 2008). Bu değerlendirme okul içerisinde bireysel veya kolektif olarak gerçekleştirilebilir. Böylesi bir değerlendirme, okul boyutunda öğretmenlerin karşılaştıkları sınırlamalar, başarılı bir okul haline gelmek için öğretmenlerin gerçekleştirmek zorunda oldukları hedefler ve öğretmen değerlendirmelerinin yüksek standartlara ulaşmaya ne kadar yakın olduğu gibi soruları gündeme getirmektedir (Goddard et al., 2000). Bu sorulara cevap verebilmek, kolektif öğretim konusundaki öğretmen deneyimlerini, yöntemlerini, becerilerini ve eğitimlerini gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Öğretim yetkinliğini arttırabilmek için öğretim elemanlarının inançlarının ve okuldaki tüm öğrencilerin yetkinliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Hoy & Miskel, 2008).

Kolektif yetkinlik söz konusu olduğunda, hem öğretim etkinliğinin değerlendirilmesinin hem de öğretim yetkinliğinin bir rarada ele alınması gerekmektedir (Goddard et al., 2007). İkinci bileşen öğrenci ve velilere karşı kolektif güvendir. Güven kavramı üzerine araştırmacıların hemfikir olduğu tek bir tanım bulunmamaktadır çünkü güven kavramı oldukça karmaşık ve bütünsel bir resim ortaya çıkaramayacak kadar geniş bir çerçeveye sahiptir. Bunun yerine araştırmacılar, akademik alanlarında güveni ele almaktadır. İtimat hem güven tanımının temelini oluşturmakta hem de bazen daha derin karmaşalara yol açmaktadır (Adams, 2004). Rotter’a (1967) göre itimat, bireyin veya bir grubun başka bir bireyin veya grubun sözlü veya yazılı olarak ifade ettiği söze duyulan güveni veya beklentiye ifade etmektedir.

Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer’e (1998) göre ise güven, başkalarının davranışları veya niyetleri üzerine gelişen pozitif beklentilere maruz kalma ya da bunları Kabul etmeye niyet gösterme durumudur. Blomqvist ve Stahle (1999) güveni, diğer grubun iyi niyeti veya davranışı olarak nitelerken; Lewicki vd. (1998) göre itimat diğerlerinin davranışlarına dair pozitif beklenti olarak tanımlar. Al-Badrani (2010) ise, itimatı kişinin yapması gereken görevi yapabilecek beceriye sahip olduğuna dair tam inancı olarak tanımlar.

Hoy ve Tschannen-Moran'a (1999) göre güven kavramının beş farklı bileşeni vardır: hayırseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve şeffaflık. Hoy ve Tschannen-Moran (2007), hayırseverliğin diğerlerinin iyi niyetine güvene karşılık geldiğini ifade etmektedir (Goddard et al., 2001). Hayırseverlik güven kavramının önemli bir bileşenidir çünkü karşılıklı iyi niyet insan ilişkilerinde önemlidir (Hoy et al., 2007). Rutler ve Cantrell'a (1984) göre güvenilirlik, kişinin zorunluluklarını yerine getirirken diğerlerine güvенеbleceğine dair inançtır.

Birşeyleri başaracaklarına inandığımız kişilere onlara güvendiğimizi dile getiririz. Güven, diğerlerinden beklentilerimizin ne olacağına dair bilgi ve davranışlarımızdaki tutarlılıktır. Birine duyulan güven, o kişiden gerçekleştirmesini istediğiniz görevi gerçekleştireceğine inanmanız anlamına gelir (Mishra, 1996). Yetkinlik ise, kişinin bir görevi gerçekleştirirken gerekli standartları sağlama becerisi anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Güven, kişinin görevi gerçekleştirirken istenilen standartlara ulaşacağına ve beklentilerimizi karşılayacağına inanmayı kapsar. Dürüstlük, güven için önemli ve gerekli bir ögedir ve bireyin kişiliğine ve gerçekliğine bağlıdır. Şeffaflık, eldeki bilginin diğerleriyle ne derece paylaşıldığı ile ilgilidir ve kişinin bilgi ve becerilerini diğerlerine gösterme sürecini ele alır. Goddard vd. (2001), şeffaflığın güven oluşumunu sağladığını, öte yandan geri çekme ve gizlemenin kuşkuyla yol açtığını ifade etmektedir.

Goddard, Sweetland ve Hoy (2000), akademik odaklanma veya baskının bir kurumun akademik mükemmelliğe varmada ne kadar uğraş verdiği ile ölçüldüğüne belirtmektedir. Kurumun, bireysel ve kurumsal davranışların ötesinde etkisi olan davranışsal ve normatif çevresinin görselleştirilme derecesini anlatır. Kollektif bir bileşen olan akademik odaklanma, sadece okulun akademik olarak ne kadar başarılı olduğunu değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini ve akademik başarılarını arttırmak için ne ölçüde çaba gösterdiği ile ilgilidir. Bu yüzden, Hoy vd. (2006), akademik odaklanmayı akademik iyimserliğin bir bileşeni olarak kabul etmektedir.

Birkaç çalışma, kollektif yetkinlik olarak akademik iyimserliğin her bir bileşeni ile bazı liderlik uygulamaları (Goddard et al., 2000; Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004; Ross, Hogaboam-Gray & Gray, 2004), kollektif güven (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 1998) ve akademik odaklanma (Leithwood & Riehl, 2003) arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Bazı çalışmalar öğrenci başarısının öğretmenlerin inançları, beklentileri ve akademik iyimserlikinden etkilendiğini bildirmektedir (Ou, 2006; Lin, 2007). Öğretmenlerin öğrenci başarısını ne derece değerlendirdikleri, eğitim kurumlarının kalitesinin değerlendirilmesinde önemli bir etmendir (Chin & Wu, 2009; Chin, Wu & Deng, 2007).

Öğretmenlerin öğrenci başarısını takdir etmeleri hem öğrencilerin hem de diğer üyelerin öz-yeterliliğini olumlu yönde etkileyecek ve eğitim kurumundaki liderlerin öğretmenlere duydukları güveni arttıracaktır. Bu durum dolayısıyla toplumun o kurumdan olumlu beklentiler içine girmesini sağlayacaktır. Akademik iyimserliğin bileşenleri, bir eğitim kurumunun akademik başarısını değerlendirmede önemli etmenlerdir. Bu yüzden bu çalışma, bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanlarının akademik iyimserliklerini belirlemeyi ve kurum içerisindeki öğrenci başarısıyla ilişkili olan dağıtımıcı liderlik uygulamaları üzerine ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretim üyelerinin DLU ve AI sunun incelenmesi için nicel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Örneklemi

Çalışmanın popülasyonunu 2016-2017 akademik yılında Northern Border Üniversite'sinin Güzel sanatlar fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesinde çalışan 240 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Anketler katılımcılara rastgele dağıtılmış ve gönderilen 240 anketten 118 tanesi tam olarak doldurularak geri gönderilmiştir (% 49.16). Tamamlanmadan gönderilen 122 anket çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmada incelemeye dahil edilen anket sayısı 118'dir. Bunlardan 30 katılımcıdan elde edilen veriler anketlerin standartlaştırılması için kullanılmış ve böylece araştırma verileri 88 öğretim üyesinden elde edilmiştir. Bu katılımcıların 56'sı erkek 32'si kadın olup yaşları 38 ile 59 ($\bar{x}=46.67$) arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları Anketi kullanılmıştır. Anket dağıtımçı liderlik üzerine yapılmış araştırmalar ve alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur. Anket üç botuttan oluşmaktadır: öğretim elemanlarının liderlik roller (10 madde), öğrencilerin liderlik roller (5 madde), ve herkese açık liderlik fırsatları (8 madde).

Anketin ilk formundaki 23 maddeden daha sonra yapılan analizlerde üçüncü boyuttan bir madde çıkarılmış ve son hali 22 maddeden oluşmaktadır. Maddeler altılı Likert formatında (kesinlikle katılıyorum=6, katılıyorum=5, bir dereceye kadar katılıyorum=4, bir dereceye kadar katılmıyorum= 3, katılmıyorum = 2 ve kesinlikle katılmıyorum= 1) şeklinde pozitif ve negative ifadelerle göre düzenlenerek son hali verilmiştir.

Güvenirlik

Anketin oluşturulma sürecinden sonra, üniversitedeki 30 öğretim elemanına ilk uygulama gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayısı (yapısal güvenilirlik) analizlerinin sonuçları iki boyutun istatistiksel olarak anlamlı ($\alpha \leq .01$) olduğunu ancak üçüncü maddenin bu anlamlılık seviyesinde olmadığını göstermiş; bu yüzden üçüncü boyut anketten çıkarılmıştır.

Sabit katsayı orta-yol yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Guttman denklemi kullanılarak hesaplanan sabit katsayı, .86 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı ise .00 anlamlılık seviyesinde .94 olarak bulunmuştur.

Akademik İyimserlik Anketi: Anket üç botuttan oluşmaktadır: kollektif etkinlik (7 madde), kollektif güven (10 madde), ve akademik odaklanma (9 madde). Anketin ilk halinde toplam 26 madde varken, ikinci boyutta anketten çıkarılan iki maddeden sonra 24 maddeden oluşmaktadır. Anket beşli Likert (her zaman - genellikle - bazen - nadiren - hiçbir zaman) formunda hazırlanmış ve maddeler pozitif yargılar için (her zaman = 5, genellikle = 4, bazen = 3, nadiren = 2, hiçbir zaman = 1) şeklinde verilirken negative yargılar için tam tersi puanlama yapılmıştır.

Geçerlik

Anketin ilk hali üniversitedeki 30 öğretim elemanına uygulanmış ve bu pilot uygulamadan elde edilen veriler korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılmıştır. Sonuçlar 11. ve 12. Maddeler haricinde tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı (.05, .01) olduğunu göstermiş ve bu maddeler anketten çıkarılarak son hali verilmiştir.

Veri toplama aracı güvenirliliği

Doğrulamadan sonra Guttman denklemi kullanılarak hesaplanan sabit katsayı .95'dir ve ardından hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .00 seviyesinde .93 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1.

Dağıtımçı Liderlik Anketinin Tümünün ve Boyutlarının Korelasyon Katsayısı Sonuçları.

Alan	Madde	Boyutlara göre madde korelasyon katsayısı	Veri toplama aracına göre korelasyon katsayısı	Boyutlara ve veri toplama aracına göre korelasyon katsayısı
Çalışanlar için Liderlik rolleri	1	.85	.77	.91
	2	.69	.46	
	3	.69	.60	
	4	.77	.63	
	5	.89	.86	
	6	.77	.74	
	7	.82	.74	
	8	.78	.73	
	9	.54	.51	
	10	.73	.77	
Öğrenciler için Liderlik rolleri	1	.77	.63	.87
	2	.83	.69	
	3	.86	.75	
	4	.88	.77	
	5	.86	.80	
Mevcut Liderlik Fırsatları	1	.77	.77	.91
	2	.75	.71	
	3	.83	.66	
	4	.84	.77	
	5	.82	.74	
	6	.69	.59	
	7	.87	.87	

Veri Toplama

2016-2017 akademik yılının ikinci döneminin başında, araştırmacı bu çalışmanın yapılması için Northern Border Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Merkezi Müdüründen gerekli izinleri almıştır. Ardından, 30 öğretim üyesine DLU ve Aİ anketleri gönderilmiştir. Bu anketlerden elde edilen veriler veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik testleri için kullanılmıştır. Daha sonra, tıp, eğitim ve güzel sanatlar fakültelerindeki tüm öğretim üyelerine anketler gönderilmiştir. Anketlerin uygulanması iki ay kadar sürmüştür.

Veri Analizi

Elde edilen veriler Pearson Korelasyon Testi ve bağımsız örneklem için t-test kullanarak analiz edilmiştir. Normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov test (KS test) kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Akademik İyimserlik Anketinin Tümünün ve Boyutlarının Korelasyon Katsayısı Sonuçları.

Alan	Madde	Boyutlara göre madde korelasyon katsayısı	Veri toplama aracına göre korelasyon katsayısı	Boyutlara ve Veri toplama aracına göre korelasyon katsayısı
Kollektif yetkinlik	1	.44	.46	.96
	2	.52	.57	
	3	.69	.76	
	4	.77	.71	
	5	.74	.69	
Kollektif güven	1	.49	.54	.90
	2	.81	.84	
	3	.67	.70	
	4	.89	.67	
	5	.88	.67	
	6	.83	.69	
	7	.85	.74	
	8	.80	.78	
	9	.84	.78	
	10	.64	.56	
Akademik baskı	1	.62	.54	.86
	2	.67	.76	
	3	.75	.51	
	4	.67	.71	
	5	.71	.75	
	6	.57	.44	
	7	.78	.66	
	8	.88	.62	
	9	.67	.49	

Bulgular

Araştırma Sorusu 1: Öğretim Üyelerinin Dağıtım Liderlik Uygulamaları ve Akademik İyimserlik Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Korelasyon Var mı?

Bu sorunun cevaplanması için Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Dağıtım Liderlik ve Akademik İyimserlik Değerlerinin Pearson Korelasyon Katsayısı.

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	n	r	p
Toplam dağıtım liderlik uygulamaları	Akademik iyimserlik	88	.50	.00
	Kollektif yetkinlik	88	.49	.00
	Kollektif güven	88	.38	.00
	Akademik baskı	88	.34	.00

Tablo 3 DLU ile Aİ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısı .50 olup .00 seviyesinde anlamlıdır. DLU ve kolektif yetkinlik .49, DLU ve kolektif güven ise .38 olarak tespit edilmiştir. DLU ve akademik baskı arasındaki korelasyon .34 olarak belirlenmiş ve bunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Araştırma Sorusu 2: Öğretim Üyelerinin Dağıtımçı Liderlik Boyutlarından Hangisi Akademik İyimserlikle En Çok İlişkilidir?

Bu sorunun cevaplanması için Stepwise yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.
Stepwise Yöntemiyle yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.

Model	R ²	R ² . uyumlu	Std. sapma
1	.30	.29	8.56

Tablo 4 düzeltilmiş R²'nin .29 olduğunu göstermektedir. Bu da mevcut dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlik varyansını % 29.10 oranında yordadığını göstermektedir. Modelin yordama gücünü test etmek için artık değer oranı ve regresyon matrisi kullanılmıştır.

Tablo 5.
Artık Değer Oranı ve Regresyon matrisi Sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F.	p
Regresyon	26833.00	1	26833.00	36.66	.00
Sabit katsayı	6293.90	86	73.19		
Toplam	8976.90	87	26833.00		

Tabloda görüldüğü üzere, F değeri .00 seviyesinde 36.66 olarak bulunmuş, bu da mevcut dağıtımçı liderlik fırsatlarının akademik iyimserliğin yordanmasında Tablo 6'da gösterildiği gibi liderlik fırsatlarının regresyonunun çıkarılması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 6.
Öğretim Elemanlarının Dağıtımçı liderlik Uygulamalarının Akademik İyimserliği Yordama Derecesi Çoklu Lineer Regresyon Sonuçları.

Bağımlı değişkenler	Regresyon katsayısı	Std. Hata Tahmini	B	t	p
Sabit	63.45	4.44	-	14.28	.00
Mevcut Liderlik fırsatları	.81	.13	.55	6.06	.00
Çalışanlar için Liderlik rolleri	.01	.18	.01	.07	.94
Öğrenciler için Liderlik rolleri	.13	.24	.07	.56	.58

Sonuçlar, Regresyon sabit sayısının istatistiksel olarak anlamlı olup 63.45 olduğunu ve t değerinin yine .00 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (14.28) göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının liderlik rollerinin akademik iyimserlikde yordanmadığını göstermektedir. Regresyon denklemi Akademik iyimserlik = 63.45 + (.81 × mevcut liderlik fırsatları).

Araştırma Sorusu 3: Öğretim Üyelerinin Dağıtımçı Liderlik Uygulamalarında Cinsiyet Değişkeni Açısından İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Bu sorunun cevaplanması için bağımsız gruplar t- Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de gösterildiği gibi, cinsiyet değişkeninin dağıtımçı liderlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Daha önceki çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmada erkekler lehine dağıtımçı liderlik uygulamalarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 7.

Dağıtımçı liderlik uygulamalarında Cinsiyet değişkeninin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Çalışanların Liderlik Roller	Erkek	56	47.59	8.68	86	.75	.45
	Kadın	32	48.97	7.51			
Öğrencilerin Liderlik Roller	Erkek	56	21.32	4.64	86	.45	.65
	Kadın	32	20.81	5.74			
Mevcut Liderlik Fırsatları	Erkek	56	31.93	6.99	86	.75	.46
	Kadın	32	33.06	6.55			
Toplam Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları	Erkek	56	100.84	17.91	86	.51	.61
	Kadın	32	102.84	17.33			

Araştırma Sorusu 4: Öğretim Üyelerinin Akademik İyimserlikinde Cinsiyet Değişkeni Açısından İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Bu sorunun cevaplanması için t- Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Akademik İyimserlik Bağlamında Cinsiyet değişkeninin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Kollektif yetkinlik	Erkek	56	25.38	3.31	86	.09	.93
	Kadın	32	25.44	2.98			
Kollektif Güven	Erkek	56	29.20	4.68	86	1.37	.18
	Kadın	32	30.66	5.05			
Akademik Baskı	Erkek	56	34.46	5.21	86	.49	.63
	Kadın	32	35.00	4.56			
Akademik İyimserlik	Erkek	56	89.04	10.58	86	.91	.36
	Kadın	32	91.09	9.38			

Sonuçlar, cinsiyet değişkeninin akademik iyimserlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Yine daha önceki çalışmalar erkekler lehine akademik iyimserlik açısından anlamlı farklar belirtmişlerse de, bu çalışmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlk araştırma sorusu açısından sonuçlar dağıtımçı liderlik uygulamaları ve akademik iyimserlik arasında, dağıtımçı liderlik uygulamaları ve kolektif yetkinlik arasında, DLU ve kolektif güven ile DLU ve akademik baskı arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyon olduğunu göstermiştir.

Dağıtımçı liderliğin öğretmenler üzerine olumlu bir etkisi vardır. Öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımını sağlayarak ortak bir vizyon oluşturmalarına, kolektif olarak sorumluluk almalarına, eğitim kurumu içerisindeki çalışanlar arasında işbirliği ilişkileri oluşmasına ve sadakat ve aitlik duygularının artmasına katkıda bulunur.

Dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde tamamlayacaklarına dair inançlarını artırdığı için özyeterliliği artırmaktadır. Buna ek olarak dağıtımçı liderlik açık destekleyici ve doyurucu bir çevre oluşmasını sağlayarak bir güven kültürü oluşmasını sağlar. Moran ve Hoy (1997)’a göre güven liderlik davranışlarından beslenebilir veya ondan dolayı zayıflatılabilir. Dağıtımçı liderlik ciddi ve düzenli öğrenme ortamları yaratarak yüksek hedefler ve beklentiler oluşmasını sağlar (Tschannen-Moran & Garies, 2015). Böyle bir ortamda, öğretmenler birbirini sever, öğrenciler öğretmenlerine saygı duyar ve hem öğretmenler hem de öğrenciler yüksek motivasyonlarını korurlar. Böylece akademik odaklanma

geliştirilebilir. Bu sonuç daha önce Abdallah (2015), Chang (2011), Hasanvand vd. (2013), Kösterelioğlu (2017), Malloy (2012), ve Mascal vd. (2008) tarafından yapılan çalışmalarla da uyumludur.

Mascal vd. (2008) planlı dağıtımçı liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin yüksek seviyedeki akademik iyimserlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Chang (2011), 1500 Tayvanlı öğretmen ile yaptığı çalışmada, dağıtımçı liderliğin akademik iyimserlikte pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Malloy (2012) 2122 öğretmenle yaptığı çalışmada dağıtımçı liderlikle akademik iyimserlik arasında yüksek pozitif korelasyon olduğunu belirtmektedir. Hasanvand vd. (2013) 418 İranlı müdürle yaptığı çalışmada dağıtımçı liderlikle akademik iyimserlik arasında yüksek pozitif ilişki olduğunu belirtmektedir. Abdallah (2015) 480 Ürdünlü öğretmenle yaptığı çalışmada dağıtımçı liderlikle akademik iyimserlik arasında yüksek pozitif ilişki olduğunu belirtmektedir. Son olarak Kösterelioğlu (2017) 321 Türk öğretmenle yaptığı çalışmada dağıtımçı liderlik algıları ile akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir pozitif korelasyon olduğunu belirtmektedir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında sonuçlar akademik iyimserliğin en güçlü yordayıcısının mevcut liderlik fırsatları olduğunu gösterirken; öğretim elemanlarının ve öğrencilerin liderlik rollerini yordamadığını göstermiştir. Analiz sonucunda Akademik iyimserlik = $63.45 + (.81 \times \text{mevcut liderlik fırsatları})$ regresyon denkleminde ulaşılmıştır. Bu sonuç ölemleri ve öğrencilere ne kadar çok liderlik fırsatı sağlanırsa kurumdaki akademik iyimserliğin o kadar yüksek olacağını göstermektedir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin liderlik rollerinin akademik iyimserliği etkilemediği bulunmuş ve bu yüzden yordayıcı etkileri olmadığı sonucuna varılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu açısından sonuçlar dağıtımçı liderlik boyutları ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Bu sonuç erkeklerin lehine anlamlı farklılık olduğunu belirten önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bulgulardaki bu fark araştırmanın örneklem grubundan kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Önceki çalışmalara dahil olan öğretmenler ilk ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenleri kapsarken bu çalışmada üniversitede eğitim veren öğretim elemanları dahil edilmiştir. Ayrıca üniversite eğitim ortamının ilk ve ortaöğretim ortamlarından farklı bir organizasyon kültürüne sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerin sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından akademik iyimserlik boyutlarında bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç üniversite fakülteleri arasında benzer bir organizasyon kültürü olmasıyla açıklanabilir. Yine bu bulgu erkekler lehine akademik optimizmde cinsiyet değişkeni açısından farklılıklar olduğunu bildiren önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Aradaki bu fark çalışma örnekleminin her iki cinsiyetten öğretim elemanları içermesi ve üniversite ortamında gerçekleşmesi ile ilgili olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler sunulmaktadır:

Akademik bölümlerde liderlik işlevlerinin etkili planlanması dağıtımçı liderlik uygulamalarını artırabilir.

Fakülte çalışanları ve öğrenciler arasında liderlik fırsatlarının mümkün olduğunca artırılması akademik iyimserliğin artırılmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada Güzel Sanatlar Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi ile sınırlı örneklem grubu Üniversitenin tüm fakültelerini kapsayarak genişletilebilir.

References

- Abdallah, I. M. (2015). *The distributed leadership among private secondary schools principals in Amman governorate and its relation to teachers ' academic optimism from their point of view*. Unpublished master theses, Al- Sharq Al-Awast University, Amman, Jordan.
- Adams, S., (2004). *The relationships among adult attachment, general self-disclosure, and perceived organizational trust*. Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Barnett, R. 2011. *Being a University*. Oxford: Routledge.
- Bennett, N., Harvey, J., & Woods, P. (2003). *Desk study of distributed leadership*. NCSL/CEPAM, Nottingham.
- Blomqvist, K. & Stahle, P. (1999). *Building organizational trust*. Telecom Business Research Center, Lappeenranta University of Technology and Sonera Research, Finland.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A Core resource for improvement*. Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751–781.
- Bryman, A. (2009). *Effective Leadership in Higher Education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Butler, J. K. & Cantrell, R.S. (1984). A behavioural decision theory to modelling dyadic trust in supervisors and subordinates. *Psychological Reports*, 55, 9-28.
- Chang, C. (1996). *The research of elementary school teachers' efficacy: Different teaching efficacy beliefs, type of teaching performance and teaching productivity*. Unpublished doctoral dissertation, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Chang, H. (2011) A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31 (5), 491-515.
- Chen, C., & Cheng, S. (2008). The related research of cultured capital and learning achievement: Based on the 6 grades of elementary school in Yunlin County. *Journal of NHCUE*, 25 (1), 7998.
- Chin, M., & Wu, C. (2009). The relation research of junior high school teacher obligation, organization health and school effectiveness. *Journal of Education and Psychology*, 32 (1), 1-28.
- Chin, M., & Wu, C. (2010). The relation research of junior high school principal leadership transition, organization health and effectiveness: The verification of middle effective mode. *Contemporary Educational Research*, 17 (3), 83-124.
- Chin, M., C. Wu, & Deng, C. (2007). The construction and measurement of junior high school organization health level. *Educational Policy Forum*, 10 (3), 75-102.
- Chu, W., & Yeh, Y. (2003). The impacted factor investigation of trainee teachers' faith changing. *Journal of NTCU*, 48 (1), 41-66.
- Creanor, L. (2014). Raising the profile: An institutional case study of embedding scholarship and innovation through distributive leadership. *Innovations in Education and Teaching International*, 51 (6), 573–583.
- Firestone, W. A. & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 3-35.

- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. J. Pearce and C. Conger (Eds) *Shared leadership: Reframing the how and whys of leadership* (pp.21-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36, 683-703.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 313-322.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23 (3), 267-290.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: an assessment of methodological progress, 1980-1995. In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, (pp. 723-83). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: The impressions of primary school head-teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25 (1), 59-75.
- Harkin, D.G. & Healy, A.H. (2013). Redefining and leading the academic discipline in Australian universities. *Australian Universities' Review*, 55 (2), 80-92.
- Harris, A. (2008). Distributive leadership: According to the evidence. *Journal of Education Administration*, 46 (2), 172-188.
- Hasanvand, M.M., Zeinabadi, H.R., Shomami, M.A., & Karfestani, Z.J. (2013). The Study of Relationship Between Distributed Leadership and Academic Optimism in High Schools of Iran. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7 (7), 623-630.
- Ho, T. (2009). The structural relation research of elementary school teachers' faith, leadership behavior, class operation strategy and effectiveness. *Journal of NTCU: Educational Class*, 23 (1), 99-127.
- Hoy, W. & Tarter, J. (1992). "Measuring the health of the school climate: a conceptual framework". NAASP Bulletin, November (pp. 74-90).
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2007). *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Essential ideas for the reforms of American schools*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (2003). *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale*. In Studies in leading and organizing schools, W.K. Hoy and C.G. Miskel (Eds.), 181-208. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006a). Academic optimism of school: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-467.

- Hoy, W.K., C.J. Tarter, & A. Woolfolk-Hoy. (2006b).. Academic optimism: A second order confirmatory analysis. In W.K. Hoy and C.G. Miskel (Eds.) *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp.135-49). Greenwich, CT: Information Age.
- Hsieh, C. (2010). International excellent principle leadership: The key learning leadership behavior. *Journal of Education Research*, 191, 28-38.
- Huang, T. (2008). *School leadership: New theory and practice*. Taipei, Taiwan: Wunan.
- Jones, S., Harvey, M. & Lefoe, G. (2014a). A conceptual approach for blended leadership for tertiary education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36 (4), 418–429.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G. & Ryland, K. (2014b). Synthesizing theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 603–619.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M. & Ryland, K. (2012) Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (1), 67–78.
- Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3), 581-597.
- Kösterelioglu, M.A. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behavior: a Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (2), 246-258, DOI:10.1080/13603124.2015.1066868
- Lee, V. E., Dedrick, R.F. & Smith, J.B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190- 208.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000), "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement" *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-29.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Temple University.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: A Review of Research for the Learning from Leadership Project*. The Wallace Foundation, New York, NY
- Lewicki, R., McAllister, D., & Bies, R. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23 (3), 438-458.
- Li, Y., Chiang, F. & Chiao, L. (2010). The related research of elementary school principal leadership behavior, atmosphere and learning achievement. *Journal of Education Research*, 191, 39-54.
- Lin, C. (2007). The relationship among parents' achievement orientation, teachers' expectations of vocational students' achievement goals and learning achievement. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (2), 37-53.
- Liu, S., & Lin, Q. (2007). The research of junior high school teachers' class operation and students' motivation. *Counseling and Consulting Journal*, 29 (1), 1-24.
- Love, A., & Kruger, A.C. (2005). Teacher beliefs and student achievement in urban schools serving African American students. *Journal of Educational Research*, 99 (2), 87-98.
- Lumby, j. (2003). Distributed leadership in colleges leading or misleading? *Educational Management & Administration*, 31 (3), 283-293.
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Mascal, B., Leithwood, K. Straus, T. & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 214-228.

- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 424-435.
- Mifsud, D. (2016). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*. Retrieved July 28, 2017 from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143216653974>.
- Mishra, A.K. (1996). Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ou, Y. (2006). *The relation research of high grade students' perception in elementary school of the teaching style, learning satisfaction and learning achievement*. Unpublished master's thesis, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pearce, C.J., & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2004). "Prior student achievement, collaborative school processes and collective teacher efficacy". *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-88.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 393-404.
- Shi, S. (2003). The impacts of target setting and peer comparison on children's self-efficacy and division learning performance. *Journal of NTTC*, 16 (2), 139-160.
- Silins, H. & Mulford, W. (2002). Leadership and school results, In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Spillane, J.P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 103-125.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J., B. (2007). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Storey, J. (2004). Changing theories of leadership and leadership development. In J. Storey (Ed.) *Leadership in organizations: Current issues and key trends*. London: Routledge.
- Sun, M., & Wang, C. (2007). The relation investigation of teaching way and students' motivation in junior high school. *National Education Research Journal*, 18, 165-193.
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146-164.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189-209. doi: 10.1080/15700760490503706516
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 66-92.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2014). Context matters: The influence of collective beliefs on shared norms. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.) *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.301-316). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Vuori, J. (2017). Distributed leadership in the construction of a new higher education campus and community. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17.
- Wahlstrom, K. & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495
- Wallace Foundation, (2011). The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org>.
- Wan, S. (2014). Distributed leadership practices in Hong Kong higher education: Hong Kong academics' perceptions and practices. *Paper presented at the HERDSA 2014 Conference*, HKBU, HK, 8th July 2014.
- Weng, F. (2006). The affected social factors comparison analysis of learning achievement. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 32, 23_39.
- Woods, P. A., N. Bennett, J. A. Harvey, and C. Wise. (2004). "Variabilities and Dualities in Distributed Leadership." *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (4), 439-457.
- Woods, P.A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.

Examination of secondary school teachers' opinions regarding interdisciplinary teaching

Burcu GÜRKAN ^{*a}

^a Hasan Kalyoncu University, Education Faculty, Gaziantep/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.004

Article History:

Received 06 October 2017
Revised 01 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 05 October 2018

Keywords:

Interdisciplinary teaching,
Teacher practices,
Secondary school teachers.

Article Type:

Research paper

Abstract

This research is a qualitative study that examines the practices of teachers of science, mathematics, Turkish and social studies regarding interdisciplinary teaching approach. Participants in the study consisted of 35 teachers working in three different secondary schools with different socioeconomic backgrounds in the province of Adana in the academic year of 2016-2017. The data were collected by interviewing the participants through the "Demographic Characteristics Form" and "Interdisciplinary Teaching Practice Evaluation Form" developed by the researcher and analyzed by content analysis method. The results showed that the secondary school teachers performed the interdisciplinary teaching practices and that they influenced by the course goals and contents, information about different courses, characteristics of different students and extra goals. Interdisciplinary teaching practices are important in terms of promoting effective learning, having mental and emotional goals, and providing quality education services. It was revealed that both science and social sciences can be related to each other and to art lessons in the teaching process and the students are positively affected by the interdisciplinary teaching process. It was also found that teachers need guidance, adequate knowledge and skills, cooperation, and instructional designs or plans to guide them for practice.

Ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.004

Makale Geçmişi:

Geliş 06 Ekim 2017
Düzeltilme 01 Mayıs 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 05 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Disiplinler arası öğretim,
Öğretmen uygulamaları,
Ortaokul öğretmenleri.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırma ortaokul eğitim kademesinde görev yapan Sosyal bilgiler, Fen bilimleri, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalarının incelendiği nitel bir çalışmadır. Araştırmada katılımcılar, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Adana ilinde farklı sosyo ekonomik alt yapıya üç ortaokulda görev yapan 35 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Özellikler Formu" ve yarı yapılandırılmış "Disiplinler Arası Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Formu" aracılığıyla görüşme yapılarak toplanmıştır ve içerik analiziyle bulgulara dönüştürülmüştür. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve uygulama kararlarının program kazanımlarından, içeriklerinden, farklı derslerin bilgilerinden, öğrenci özelliklerinden ve etkili öğretim amaçlarından etkilendiği tespit edilmiştir. Disiplinler arası öğretim uygulamaları etkili öğrenmeyi sağlaması, zihinsel ve duyuşsal açıdan gelişimi desteklemesi, nitelikli eğitim hizmeti sunması açılarından önemli görülmüştür. Öğretim sürecinde öğrencilerin gerek Sosyal bilimleri gerek Fen bilimleri birbirleriyle ve sanat dersleriyle ilişkilendirilebildiği anlaşılmış, disiplinler arası öğretim sürecinden olumlu etkilendikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin uygulama adına rehberliğe, gerekli bilgi ve beceri alt yapısına, işbirliğine yönlendirici öğretim tasarımlarına ve planlarına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

* Author: burcu.gurkan@hku.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3942-6407>

Introduction

Today, the most powerful and credible aspect of rapidly produced knowledge is that it is the product of scientific thinking. The acceleration of information production also affects the organization of information. Information generated by the same research methodology is collected under a single discipline, and even multiple sub-disciplines are structured. Ackoff (1973) emphasizes that nature is not organized, as it is known. While disciplines produce knowledge within their limits, they also benefit from other disciplines. The events that cannot be solved with a single discipline make it imperative to act together. According to Newell (2007), it should not come as a surprise that the links between the variables of the different disciplines are close together and in an interdisciplinary science lesson the viewpoints of social or human sciences can help students relate science to society as a human endeavor in the social and cultural context (p.252-260). At this point, the interdisciplinary approach combines different disciplines by providing links between them and forming a sense of a whole. For example, a phenomenon such as population growth does not have only a mathematical dimension; it also has psychological, geographical, economic, educational etc. dimensions to it. All these dimensions constitute the relevant phenomena together.

According to Stein (2007), it is necessary to work in cooperation with interdisciplinary approach instead of mastering more than one discipline. In this approach, there is a more explicit connection between analysis and synthesis and coherence within a coordinated and coherent set of disciplines (Choi & Pak, 2006; Drake, 2007). Moreover, the interdisciplinary approach values each discipline equally and does not interfere with their boundaries. It is contrary to the nature of this approach that a single discipline should be placed in the foreground, overshadowing the other fields. Crowell (1989) sees separated information, skills, goals, evaluation, and assumption of classroom environments inadequate in terms of new understandings. The human brain tends to perceive things as a whole and does parallel processing. For this reason, learners need methods that will enable them to see the links between academic subjects. The interdisciplinary approach, which collects related subjects in a single pot, also acts as a teaching theory. Erickson (1995) described interdisciplinary teaching as organizing the contents under a common, abstract concept. Interdisciplinary teaching is the understanding of a program that brings together traditional subjects in a meaningful way around specific concepts and makes use of at least two disciplines classified in different fields can be associated with each other under interdisciplinary teaching practices (Jacobs, 1989; Yıldırım, 1996). In addition, the process can be continued using various methods and strategies. The interdisciplinary teaching approach is based on the understanding of a common relationship. According to Drake and Burns (2004), the interdisciplinary approach helps students to understand the importance of the subject and real life situations and helps them see the big picture. Erickson (1995, p.100) mentioned the benefits of the approach to the student as follows:

- Reduces fragmentation of the program.
- Gives depth to teaching and learning.
- Focuses on teaching and learning.
- Enables students to participate in the active learning process.
- Enhances high-level thinking.
- Helps students to connect their knowledge.
- Addresses the important problems, issues, concepts.
- Answers for the question "Why should they learn these facts?"
- Draws on multiple learning styles.

In interdisciplinary teaching practices, students are active participants, questioning what they learn and how they learn. When the relevant literature is examined, it can be seen that the academic success (Akins & Akerson, 2002; Aydın & Balım, 2005; Bolat, 2016; Budak Çoşkun, 2009; Çıray, 2010; Gürkan, 2016; Mahanin, Shahrill, Tan, & Mahadi, 2015; Özçelik, 2015), motivation and knowledge of students

increases (Barış, 2016; Bolat, 2016; Gero, 2017; Guthrie, Wigfiles, & Vonsecker, 2002; Gürkan, 2016; Lattuca, Voight, & Fath, 2004), valued gains (Çelik, 2016), their higher-order thinking skills (Aslantaş, 2012; Bolat, 2016; Özkök, 2005) and their acquisition of concepts are improved (Bolat, 2016; Gürkan, 2016) and students with behavioral problems are positively affected by this process (Uray, Çepni, & Kaymakci, 2015). Teachers may also benefit from this approach in terms of managing educational conditions. The approach, which encourages teachers to read, investigate and interrogate more often, provides various methods to obtain new information. This approach also expects teachers to work collaboratively. Thus, teachers can contribute to their own development by creating ideas about new fields. Teachers can also see the big picture themselves before students do. Eventually, they realize that knowledge is not fragmented and they capture the feeling of integrity.

Moreover, teachers have to carry out curriculums based on their basic philosophies and approaches. In the process of developing primary education curriculum in 2004 by the Ministry of National Education, the idea of relating to other fields is mentioned and interdisciplinary approach is emphasized (Demirel, 2013, p.55). In the draft for primary education curriculum of the year 2017, it is stated that: "The content of the recent curriculum is prepared in accordance with the interdisciplinary approach, which supports interaction among various disciplines, therefore not only the goal is indicated but also the steps to follow presented in the curriculum". The curriculum emphasizes directives on interdisciplinary teaching practices, however, leaves design of the lessons to teachers. It is important to note that in this process, pedagogical knowledge about designing and managing the teaching process of the teachers is important because it affects course outcomes. Interdisciplinary approach generally includes the following qualifications: (1) making the concepts understood by using the themes in the curriculum; (2) practicing the interdisciplinary thematic activities and pedagogical methods regarding handling the various fields simultaneously; (3) connecting certain topics and developing courses based on them; and (4) using the knowledge of developing interdisciplinary discoveries as a part of the teaching process and presenting contexts consisting of different topics (An, 2016). According to Vars (1991), the planning of the interdisciplinary curriculum starts with the place the society lives in. In this context, understanding the nature of interdisciplinary approach and having the competence to design it is very important in terms of the practicality of the curriculum.

The opinions of teachers and preservice teachers related to interdisciplinary education of geography, biology, social sciences and mathematics education have been examined in the field (Aladağ & Şahinkaya, 2013; Akyol, 2015; Barış, 2016; Çimen, 2002; Dervişoğlu, 2003; Karakuş & Aslan, 2016; Karakuş, Turhan Türkkan, & Karakuş, 2017; Sağdıç & Demirkaya, 2014). However, there is a need for determining the general situation and basic needs. The role of the teacher is crucial in terms of practice and outcomes of the curriculum. The extent to which the approach will be adopted, effect of the outcomes on the students and their basic needs will be revealed through teachers. Teachers need to understand and comprehend the knowledge as a whole in accordance with the curriculum regardless of their field of expertise. For this reason, teachers' opinions on how to apply the interdisciplinary teaching approach, the instructional decisions that lead to this practice, the importance of the practice and its effects on the students are very important. In this context, it was aimed to evaluate the interdisciplinary teaching practices of teachers of social sciences, science, mathematics and Turkish courses in secondary school education. In accordance with this objective, the following questions are sought to be answered:

1. What are teachers' experiences regarding interdisciplinary teaching?
2. According to teachers, what are the factors that influence the practice of interdisciplinary teaching?
3. According to the teachers, what are the characteristics of interdisciplinary teaching that are important?
4. What are the effects of interdisciplinary teaching on students according to teachers?
5. What are the needs and expectations of teachers in interdisciplinary teaching practices?

Method

Research Design

This study is a qualitative research employing a phenomenologic pattern and examines interdisciplinary teaching practices based on the opinions of secondary school teachers. Qualitative research is described as a research process that explores the why's and how's of the human and group behaviors using qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis, and that the findings are presented alone or quantitatively (Patton, 2014; Saruhan & Özdemirci, 2013; Yıldırım& Şimşek, 2016). Phenomenological studies are a comprehensive sense of individual/personal experiences related to a phenomenon, a situation, or a concept. In this research, interdisciplinary relations, the factors affecting teachers' decision-making, the features that are important to the approach, the effects on students, the needs and expectations have been emphasized based on the opinions of teachers.

Participants

The participants were chosen according to the criterion sampling, which is a type of purposive sampling. The main criterion is for secondary school teachers to include interdisciplinary teaching approach in their practices. Preliminary interviews were held to determine the teachers to participate in the study. In the context of the preliminary negotiations, 25 of the teachers said that they had established a relationship between the courses, and three of them stated that they established the relation between the lessons to some extent. Participants consisted of 35 teachers who worked in the fields of Turkish, social sciences, mathematics and science in the province of Adana in the academic year of 2016-2017. Among the participant teachers, 13 teachers worked at the schools of high socioeconomic status, 11 teachers worked in the schools of middle-socioeconomic status, the other 11 teachers worked in the schools of low-socioeconomic status. 12 teachers taught Turkish, five teachers taught social sciences, nine teachers taught mathematics and the other nine taught science courses. Of them, 26 participants were females and nine of them were males. Their professional seniority ranged between four years and 38 years at most. Their term of employment at their current workplaces varied between one year and 24 years at most.

Data Collection Tools

The data were collected through interviews with the Demographic Features Form developed by the researcher and the semi-structured Interdisciplinary Teaching Practices Evaluation Form consisting of six items. In the form of demographic features, there are items about gender of the teachers, their school names, their fields, their professional seniority, their term of employment, socio-economic level of the schools, and the interview date. Two basic methods were followed to prepare the semi-structured interview form. Firstly, literature review was made and questions were formed. Two academic members from curriculum and teaching departments and one instructor specialized in the field of Turkish language and literature checked the questions. The necessary corrections have been made as a result of the examination. In order to clarify the questions, a pilot study was conducted with three teachers from Turkish, mathematics and science branches and their practicality was checked; then the main study was administered. The data obtained without the pilot study was not included in the analysis process due to research ethics.

Data Collection

The study was conducted in April and May on appropriate dates for the teachers. A voice recorder was used during the interviews which took place in teachers' offices or idle classes. Views of the teachers who did not want the recorder to be used were noted down and read to them. Interviews generally took between 35 and 40 minutes.

Data Analysis

The data collected through the semi-structured interview form was analyzed by content analysis method. The answers given by the participants for each question were put together and related codes and themes were determined. The generated categories were presented to the experts and the agreement rates were calculated by the reliability formula; "P (Percent of Reconciliation) = [Na (Opinion Units) / Na (Opinion Units) + Nd (Visibility Separation)] X100" which was proposed by Miles and Huberman (1994, p.64) and the reliability value was 91.66 %. An agreement was made regarding the codes with the field expert and finalized. Findings of the study will be presented in the form of tables, with frequency values, and will directly be supported by the quotations. The participants were classified by ordinal numbers and the letter "P" was used to represent them. Abbreviations such as Sn for science, Soc.Stud. for social studies, Trk for Turkish, Mat for mathematics were used to represent each field. (E.g., P2-Mat, P9-Trk etc.)

Results

In this section, the findings of research subgoals are presented in order.

Findings of Teaching Process Related to Establishment of Interdisciplinary Relations

The teachers who participated in the research (f=25) stated that they had established a relationship between the courses, and (f =3) stated that they partially established the relationship between the courses. Findings indicate that social sciences are related to Turkish, science, religion and ethics courses; Turkish course is related to social sciences, science, art and religion and ethics courses; Mathematics course is related to Turkish, science, art and religion and ethics courses; science course is related to Turkish, mathematics, art and music. Below are quotations stating how teachers have provided this relationship in the teaching process.

"I believe Turkish course is intertwined with art and science. For example, when you describe something you draw a picture using words, as it was mentioned in Diwān Lughāt al-Turk and Atabetü'l- Hakayık in 12th century." (P9-Trk)

"For example, we talked about the lives of the earliest Turks in the social studies class in an activity that the successful discoveries of the Turks were included. Students easily remembered that the first Turkish nation to adopt a sedentary life was Uyghurs. We also learned that Uyghurs used miniature craft in their architecture." (P5-Trk)

"When we are teaching the concept of democracy, we ask students to draw a picture depicting a democratic environment or sing a song about specific wars in the history. We teach them songs to sing especially on special occasions." (P22-Soc. Scn.)

"For example, we had a topic called..hmmm ... periodic history. Each student was given a historical scientist to make a presentation about by acting out (with their own costumes and images of these people's works). Later on, each made a story out of their character and the best story was awarded." (P24-Scn)

"I can start talking by saying: "Ataturk wrote a book of geometry, did you know that? ". In science class, I can refer to the relationship between liquid measure and volume by mentioning the fact that" Liquids take the shape of the container they are in." etc" (P26-Math)

Findings Related to the Factors Affecting the Implementation of Interdisciplinary Instruction

Teachers' decisions about the relationship between courses often seem to be influenced by the current curriculum (f =14). Factors such as providing effective teaching (f = 6), different course context (f =3), student status (f = 5), teaching experience (f =2) and other (f =1) also affect teachers' decisions. Table 1 indicates subcategories of factors that affect teachers' decisions to provide interdisciplinary relations.

Table 1.
Findings Related to the Factors Affecting the Implementation of Interdisciplinary Instruction.

Themes	Codes	f
Current Curriculum	curriculum content	6
	characteristics of the outcomes of the curriculum	4
	the characteristics of the topic	1
	the date when the topic is taught	1
	syllabi	1
	guidebooks	1
Providing Effective Teaching	provide understanding	2
	attracting attention	1
	providing permanent knowledge	1
	increasing the quality of learning	1
	embodying abstract concepts	1
Student Status	inability to relate	1
	lack of knowledge	1
	difficulty to comprehend	1
	individual differences	1
	interest	1
Different Course Context	the preparation chapter for the topic	1
	that the topic takes place in different courses	1
	appropriateness of the topic to other fields	1
Teacher Experience	personal experiences	1
	teacher cooperation	1
Other	current developments	1

Table 1 indicates that the teachers make interdisciplinary connections by considering *curriculum content* (f=6) and *outcomes* (f=4) within the scope of current curriculum. Within the same frame, *characteristic* (f=1) and *the date of the topic* (f=1), *syllabi* (f=1) and *guidebooks* (f=1) affect the decision-making process. Examples of teachers' views on these themes and categories are given below:

"I decide to establish this relationship by following the curriculum and content of the courses." (P2-Math.)

"The time period in which the topic is discussed is important since other fields may also discuss the same topic at the same time." (P23-Trk)

"Of course, I determine the courses to link based on their outcomes." (P24-Scn)

The same table indicates that, *providing understanding* (f=2), *attracting attention* (f=1), *providing permanent knowledge* (f=1), *increasing learning quality* (f=1) ve *embodying abstract concepts* (f=1) also affect the teachers' decisions. Moreover, *inability to relate* (f=1), *lack of knowledge* (f=1), *difficulty to comprehend* (f=1), *individual differences* (f=1) and *interest* (f=1) affect the decision of interdisciplinary teaching as well. Teachers' opinions on related themes and sub-categories are presented below:

"I linked the topics together when I think the topic will be understood better by the students. When the students are interested in the topic." (P9-Trk)

"I do it to improve the quality of learning by relating abstract topics in mathematics to the topics of other courses. I decide whether to link the topics depending on the students' needs." (P10-Math)

"I do it when I see that the students having difficulty in comprehending the topic." (P11-Math)

"If I think that the students will not learn the topic when it's not associated with other courses or if I think that the student will learn more efficiently." (P21-Scn)

"Based on the guidebook and student differences I decide to link the topics or not." (P25-Trk)

“When I see that the students cannot relate the topic to their daily lives, I link the topics together.” (P28-Trk)

Another factor that influences teachers' interdisciplinary teaching process is the context of different courses. This theme reveals the effect of the factors such as *the preparation chapter for the topic* (f=1), *that the topic takes place in different courses* (f=1), and the *appropriateness of the topic to other fields* (f=1) on decision-making process. Furthermore, the teachers' decisions are affected by *personal experiences* (f=1), *teacher cooperation* (f=1) and *current developments* (f=1). Some of the comments of teachers on the relevant themes and categories are given below:

“I check to learn whether content of the topics taught in other courses.” (P4-Soc.Sc.)

“When the topics of history, geography or science courses come up while preparing for the topic....” (P12-Trk)

“I make my decision based on my experiences, current developments and the suitability of the topic for other courses.” (P26-Math)

Findings on the Importance of Establishing Interdisciplinary Relationship

As shown in Table 2, participants consider interdisciplinary teaching to be important in terms of providing *effective learning* (f =14) and *the nature of knowledge* (f =13). In addition, interdisciplinary relations are important in terms of providing *qualified teaching services* (f =6), *affective outcomes* (f =4) and supporting the development of *cognitive skills* (f = 3). In Table 2, categories of the related themes are presented.

Table 2.
Findings on the Importance of Establishing Interdisciplinary Relationship.

Themes	Codes	f
Effective Learning	providing permanent knowledge	6
	making the knowledge relatable to the daily life	3
	increasing the level of readiness	1
	facilitating understanding of the topic	1
	raising awareness about the importance of the topic	1
	facilitating recollection	1
	saving time for learning	1
The Nature of Knowledge	complementary nature of the courses	5
	holistic structuring	4
	course density (detailed, different etc.)	2
	the inadequacy of one discipline	1
	the relatable nature of knowledge	1
Qualified Teaching Service	revision and consolidation of the topics	2
	being able to use different methods	1
	provision of feedback	1
	stimulating multiple intelligences	1
	preventing discipline problems in the classroom	1
Affective Outcomes	attracting attention	1
	providing fun in the lessons	1
	increasing the love for the course	1
	developing a positive attitude	1
Cognitive Skills	transferring knowledge	2
	providing multi-faceted thinking	1

Table 2 shows that teachers find interdisciplinary teaching to be effective due to the reasons like *increasing the permanence of the knowledge* (f=6), *making knowledge relatable to the daily life* (f=3), *facilitating understanding of the topic* (f=1), *increasing the level of readiness* (f=1), *raising awareness about the topic* (f=1), *facilitating recollection* (f=1), and *saving time for learning* (f=1). Below are the teachers' statements regarding this point:

"Different courses should be associated with one another. For example, the topic of scales in social sciences can be related to the the topic of ratio in mathematics. Students, then, can relate mathematics to real life." (P10-Math)

"I find it very important in terms of getting feedback from the students and preparing them for the topics in other courses. This helps accelerate the learning process" (P17-Scn)

"Yes, I find it important. Students seem to understand the importance of the topic better in that way. They can make connections between the courses and remember what the other teacher said about the topic."(P18-Scn)

"Yes, I find it important. In order to make our courses more effective and lasting, we need to associate them with different courses. Permanent learning is achieved when outcomes of different courses correspond to one another." (P28-Trk)

These statements are generally about the fit between the nature of knowledge and interdisciplinary teaching. In this theme, *complementary nature of the courses* (f=5) and *holistic structuring of knowledge* (f=4), *course density (detailed, different)* (f=2), *the inadequacy of one discipline* (f=1) and *the relatable nature of knowledge* (f=1) were emphasized. Below are statements of teacher opinions that support these findings:

"Interdisciplinary teaching is a necessity for social sciences. It is often unsatisfying to try to solve a problem from the aspect of only one discipline." (P16-Trk)

"Yes, I find it important. It is important that mathematics is related to courses like chemistry, biology and science, and that they cannot be considered separate from each other."(P26-Math)

According to the teachers, the interdisciplinary teaching practices are based on revision and consolidation of the topics (f=2), being able to use different methods (f=1), provision feedback (f=1), stimulating the multiple intelligences (f =1) and preventing discipline problems in class (f =1). Some of the statements are as follows:

"It is a very effective way to teach since in this way the courses support and provide revision for each other." (P1-Soc. Scn.)

"Yeah. The student is, thus, able to acquire knowledge in a holistic way and realize that that knowledge serves in every aspect of life." (P23-Trk)

Table 2 indicates that interdisciplinary teaching approach is important because of its affective contributions. In this sense, the teachers cited the reasons such as its *being interesting* (f = 1), *providing fun in the lessons* (f = 1), *increasing the love for the course* (f = 1) and *causing an interest for other courses* (f =1) to emphasize the importance of interdisciplinary teaching approach. Moreover, in terms of developing mental skills by making a transfer of knowledge among courses (f=2) and versatile thinking (f =1). Some excerpts from the views of the teachers on the relevant themes and categories are presented:

"This way, students have a chance to make use of their knowledge in other courses." (P15-Math)

"Yeah, it is especially important for science. Science itself is related to many lessons because of life itself. When these relations are noticed, the whole structure will be realized. I also believe that when students are involved in different areas of intelligence, learning can take place in every individual. The discipline problems in the classroom is reduced and lessons are more fun, so even the students with low grades like the lessons." (P24-Scn)

Findings on the Effects of Interdisciplinary Instruction on Students

The teachers who participated in the study stated that the most effective factor of interdisciplinary teaching on students was the *affective factors* (f=29). The teachers also stated that the application of interdisciplinary teaching provides learners with *effective learning* (f=24). As a result of teachers' observations, *improving students' thinking skills* (f=8) *student context* (f=1) and *recognition and shaping* (f=1) themes were also constructed. It was also mentioned that *general role of the approach* (f=4) has a positive effect on the students. Table 3 below presents categories of related themes.

Table 3.
Findings regarding the Effects of Interdisciplinary Teaching on Students.

Themes	Codes	f
Affective Factor	appealing to students	7
	students realize the necessity and functionality of knowledge	3
	it increases self-confidence	3
	preventing boredom in the class	3
	stimulating positive feelings (happiness, satisfaction etc.)	3
	stimulating students' interests	3
	stimulating students curiosity	2
	stimulating students'excitement	2
	stimulating students' motivations	1
	raising awareness in making students realize the connection between the knowledge	1
	internalizing knowledge	1
Effective Learning	increases the permanence of knowledge	5
	encouraging active participation	4
	makes recollection of knowledge easier	3
	embodying the knowledge	2
	increases learning level	2
	guiding students towards research and observation	2
	consolidation of knowledge	1
	students get detailed knowledge	1
	making learning easier	1
	providing understanding	1
	providing students with a chance to express themselves in different fields	1
Development of Cognitive Skills	encouraging student success	1
	encourages high-level of thinking	4
	relating to real life	2
General Role of the Approach	providing different perspectives	2
	topic gains importance/value	2
	courses are not routinized	1
	suuporting the STEM approach	1
Student Context	individual differences	1
Recognition and Shaping	determining and fulfil the students' needs	1

Table 3 shows affective effects of interdisciplinary teaching observed by the teachers. The teacher participants mention their observations by saying *appealing to the students* (f=7), *students realize the necessity and functionality of knowledge* (f=3), *it increases self-confidence* (f=3), *preventing boredom in the class* (f=3), *stimulating positive feelings* (happiness, satisfaction etc.) (f=3). The teachers talk about students' feelings such as *stimulating students' curiosity* (f=2) and *motivation* (f=3). In addition, *feeling*

motivated (f=1), being surprised to see the relation between knowledge (f=1), internalizing the topic (f=1) and feeling satisfied (f=1). Here are some statements of teachers that support these findings:

"Of course it affects the learning process positively. When I say " You should know this from X course." and they immediately answer "Yes, we remember." At that moment I give the floor to them to let them show what they know about the topic." (P8-Trk)

"The student who makes a connection with different courses are surprised at first..." (P10-Mat)

"...It's a different kind of excitement for them (students). They follow the lessons more eagerly" (P12-Trk)

"Students are clearly more interested in courses and they have fun during lessons..." (P24-Scn)

Table 3 also indicates the positive effects of interdisciplinary teaching practice by *increasing the permanence of knowledge (f=5), encouraging the active participation (f=4), making recollection of knowledge easier (f=3), embodying the knowledge (f=2), increasing level of learning (f=2), guiding students towards research and observation (f=1), consolidation of knowledge (f=1), making learning easier (f=1), providing understanding (f=1), and providing students with a chance to express themselves in different fields (f=1).* Here are some teacher statements about relevant categories:

"I think positively of this approach since it makes students participate in these lessons. This affects learning positively." (P6-Math)

"...Students remember the topics from different courses" (P19-Soc. Scn.)

"The student can learn the topics in detail from different aspects. For example, when we are talking about marble art, students say that they do it in their art class. Science and technology theme can be related to the science course and in this way students get more curious about the topics like space and robotics." (P23-Trk)

"I'm a teacher of a verbal course. And if there are students who are predisposed to artistic content such as painting, music, etc., learning becomes permanent for them." (P25-Trk)

"... The most important and positive outcome to me is that interest and success rate of the students with low GPA, even the ones with discipline problems, increase." (P24-Scn)

Teachers stated that interdisciplinary teaching practices provide students with *high level of thinking skills (f=4) different perspectives (f=2) and perspective to relate the topics to their everyday life (f=2).* Some of the opinions of teachers regarding the related themes and categories are as follows:

"... students gain different point of views" (P1-Soc.Scn.)

"I believe students are positively affected (by interdisciplinary approach). The students see their deficiencies in different courses and work on them... In this way we support student creativity and production." (P21-Scn)

Participants also mentioned some of the qualities of interdisciplinary approach such as *the topic gains importance/value (f=2), courses are not routinized (f=1) and supporting the STEM approach (f=1).* Moreover, since the effect of the application changes according to *the individual differences (f=1), it is mentioned that it is possible to detect and eliminate the deficiencies of students with this approach (f=1).* Some of these findings are as follows:

"This approach pioneered some of the international educational approaches such as STEM..." (P21-Scn)

"It mostly depends on the student readiness..." (P26-Math)

"...and the student understands that what we teach is important..." (P28-Trk)

Findings of Teachers' Needs and Expectations for Interdisciplinary Teaching

The teachers who participated in the research indicated that they need the factors under the titles of *effective teaching design (f=25), teacher competence (f=23) and current curriculum (f=21)* in order to

implement interdisciplinary teaching practices. Moreover, teachers stated that *student context* (f=8) and *expectations from the MEB (Ministry of National Education)* (f= 2) are among the needs and expectations. Table 4 shows the related themes and categories with their frequency values.

Table 4.
Findings regarding Teacher Needs and Expectations about Interdisciplinary Practices.

Themes	Codes	f
Effective Teaching Design	interdisciplinary teaching sources	12
	sufficient time	7
	interdisciplinary curriculum/plan	2
	sample activities	1
	appropriate physical conditions	1
	technology/ the internet support	1
	coursebooks and workbooks	1
Teacher Competence	cooperation/coordination among teachers	9
	preparing for lessons	4
	having the content knowledge and skills	4
	related to other subjects	
	emotional preparation (discipline, curiosity, ambition etc.)	3
	inservice training	1
	ability to cope with the problems	1
	student recognition activities	1
	coordination among topics	4
	joint topics and themes	3
Current Curriculum	integrated curriculum	2
	clearness of the boundaries of topics	1
	joint outcomes	3
	simple and clear outcomes	2
	annual plan divided in to units	1
	the fit between contents and outcomes	1
	outcomes of other courses	1
	reduction of curriculum load	1
	curriculum update	1
	flexibility of the curriculum	1
	enhancement of students' thinking skills	4
	to attract students' attention	1
	reduction of the number of students	1
Student Context	attendance of students	1
	forming grades	1
	for MEB to give more importance to this matter	1
The Role of MEB (the Ministry of Education)	preparing a content foreba (educational information network) training portal	1

Table 4 shows that the most frequently stated needs and expectations of teachers, which are; *interdisciplinary teaching sources* (f=12), *cooperation/coordination among teachers* (f=9) and *sufficient time* (f=7), respectively. Some of the opinions of teachers regarding these themes are as follows

"I personally need the cooperation, observations and suggestions of other teachers to do interdisciplinary teaching." (P8-Trk)

"Because of the ten-minute breaks we need additional time." (P9-Trk)

"We need sufficient amount of time for interdisciplinary practices." (P11-Math)

"All kinds of documentaries, CDs and magazines should be sent to schools and these should be included in the course outcomes." (P17-Scn)

"Lessons and workbooks should be prepared to support interdisciplinary studies. Books should be enriched by such (interdisciplinary) activities." (P21-Scn)

Other needs that teachers pointed out were *preparing interdisciplinary curriculum/plan* (f=2), *sample activities* (f=1), *appropriate physical conditions* (f=1), *technology/the Internet support* (f=1), and *coursebooks and workbooks* (f=1). Table 4 shows that there are a number of situations in which teachers want to gain competence. Teachers are in need of *preparation for lessons* (f=4), *having the content knowledge and skills related to other subjects* (f=4), *emotional preparation (having discipline, curiosity and ambition)* (f=1), *inservice training* (f=1), *ability to cope with problems* (f=1), *student recognition activities* (f=1). Some of the opinions of teachers regarding these themes and categories are as follows:

"We need to know the skills and knowledge that we are going to teach and make connections between them." (P2-Math)

"I personally need the syllabi of the courses to see their outcomes and match mine with them." (P11-Math)

"It is a must to come prepared for the lesson. If I know what to discuss then I would know what I would relate to which course. Better to have the necessary materials under my hand. Sometimes I forget to say things and it may take me some time to get fully prepared for the lesson. For example, this year I made a connection that I have never done before. A text in our book is written by Selahattin Eyuboglu and also mentions his brother Bedri Rahmi Eyuboglu. I was going to tell the kids that he was a painter and a poet, they said: "We saw his paintings in visual arts class." For the first time we made a relationship with a different course." (P5-Trk)

"First of all our own background knowledge is very effective. Apart from this, we need the Internet for the transfer of information and images.." (P13-Trk)

"We actually need to receive training on this matter." (P22-Soc. Scn.)

The teachers stated some of their expectations regarding the role of interdisciplinary teaching in the current curriculum. They made an emphasis on the content and outcomes of the curriculum. In particular, teachers have touched on the needs of the curriculum related to the content of the program in terms of *coordination among topics* (f=4), *joint topics and themes* (f=3), *integrated curriculum* (f=2) and the *clearness of the boundaries of the subjects* (f=1). In terms of outcomes, determination of *joint outcomes* (f=3), *simple and clear outcomes* (f=2), *the annual plan divided into units* (f=1), *the fit between contents and outcomes* (f=1) are needed. In addition, *reduction of curriculum load* (f=3), *curriculum update* (f=1) and *flexibility of the curriculum* are among the expectations of the teachers. The following are the statements of the teachers regarding these categories:

"There is a need for co-operative studies of common outcomes for each classroom level. Lesson plans can be used for this purpose." (P4-Soc.Sc.)

"Outcomes should be determined and then they should be presented in an appropriate content in line with the other disciplines." (P15-Math)

"I need boundaries regarding a specific topic in relevant courses. Because a topic or unit in the science course can also be taught in social studies. It can also be taught in geography. The problem will be solved if I know what the topic covers." (P17-Scn)

'....and it should be updated so as to help teachers." (P21- Scn)

"The number of outcomes must be reduced. In addition, activities should be prepared in this regard, which is a time-consuming process. There should certainly be resources for interdisciplinary activities each branch." (P24-Scn)

"In mathematics, the current topic should be in line with the other branches. Especially for the science course ..." (P26-Math)

Table 4 also shows that the teachers have expectations related to the students. It indicates the expectations of *strengthening the students' thinking skills* (f=4), *attracting students' attention* (f=1), *reduction of the number of students* (f=1), *attendance of students* (f=1) and *forming of grades* (f=1) as well. In addition, the teachers need *MEB to give more importance to this matter* (f=1) and *prepare a content for EBA training portal* (f=1). The statements of the teachers regarding these categories are given below.

"The formation of level classes or the simplification of the topics would make it easier for us to practice this approach." (P11-Math)

"No student studies at home, does homework or questions anything. We should be able to raise individuals who read books, come to school prepared, analyze and synthesize." (P18-Scn)

"Ministry of National Education needs to sort this situation out... Teachers need to take their jobs more seriously and do what needs to be done regarding this matter. ... Educational content such as EBA should be added to the training portals in which we can conduct interdisciplinary studies." (P21-Scn)

Discussion, Conclusion & Implementation

Curricula are the most powerful guidebooks for teachers to manage learning processes. Each curriculum has a general philosophy and an approach to put this philosophy into practice. Teachers are expected to help students gain relevant behaviors within the boundaries of the curriculum. The findings of this study show that design of interdisciplinary teaching process have been based on current curriculum. Current curriculum, the purpose of effective instruction, student characteristic, context of the courses and the experiences of the teachers affect teachers' decisions about interdisciplinary teaching practices. These results coincide with the results of the study of Karakuş et al. (2016), which showed that the teachers paid attention to "the fit among topics, courses, curriculum and students together with the cooperation among teachers" to be able to make use of the interdisciplinary approach. Ultimately, these results indicate that the effective implementation of interdisciplinary teaching is mainly based on the factors of curriculum, teacher and student.

Findings of the research show that connection among courses is not limited to only one discipline. That is, courses of physical and social sciences, or Turkish and mathematics can be related to one another. Similarly, Karakuş et al. (2017), found in their study which was aimed to determine the views of science and mathematics teachers towards interdisciplinary approach that mathematics and physical science courses could be related to the courses of "social studies, Turkish, visual arts, history, geography, physical education, music, technology and design". This indicates that teachers do not employ a traditional viewpoint of conducting their lessons; instead, they try to determine the connections between courses. Güneyli, Özder, Konedraı and Arsan (2010) found that correlations of mathematics, social sciences, science, English and music lessons are remarkable in their study in which they try to determine the relation between students' achievements in Turkish lessons and other lessons. They emphasized the importance to discuss the understanding of dividing the courses into two categories as numerical and verbal and elimination of this distinction. Therefore, all these results reveal that it is possible to link social or physical sciences subjects to each other with the help of interdisciplinary teaching.

With interdisciplinary approach, students improve their individual understanding skills according to constructivism (Marshall, 2005; Wood, 2009, p.7). Moreover, in this process, the student will not feel confined to the way of thinking of a specific discipline, but will perceive disciplinary information as a means of reaching their own goals or solving problems they encounter (Yıldırım, 1996). In the research, interdisciplinary teaching approach is considered important by the teachers because it increases the permanence of knowledge, facilitates recollection and understanding, enhances effective participation, increases the level of learning and relates to the daily life, stimulates multiple intelligences and positive attitudes, provides teachers with different teaching methods and improves thinking skills of students.

Because of the complementary nature of the lessons and the holistic view of knowledge have increased the importance of the approach in the teachers' eyes. This also provides students with repetition of the topics. The results of this research are in line with the study of Karakuş et al. (2017) in which teachers found interdisciplinary teaching useful in terms of "facilitating learning, relating the topics to real life, consolidation of the topics, increasing permanence of knowledge, providing effective use of time, facilitating classroom management, and holistic understanding of the topics". In this case, it can be said that the teachers' observations about the effect of interdisciplinary teaching on learning are positive and these results also overlap with the theoretical basis.

The interdisciplinary teaching approach is crucial in revitalizing the teaching environment, ensuring that students use their creativity and, most importantly, encouraging them to become involved in class (Aybek, 2001). According to Jensen (2006, p.71), the cognitive aspects of individuals are often more noticeable. Moreover, most of the learning behaviors are related to affective domain. Teachers believe that interdisciplinary teaching supports students' cognitive and affective developments, enhances their self-esteem, motivation and creativity, makes them feel happy, satisfied and provides them with multi-faceted thinking. The studies of Yarımca (2010), Barış (2016) Karakuş et al. (2017) also support these results. In addition, the interdisciplinary learning approach encourages the understanding of STEM concepts (Asghar, Ellington, Rice, Johnson, & Prime, 2012). In this study, it was emphasized that interdisciplinary teaching practices pioneer international education approaches such as STEM. This result shows that these two approaches are linked to each other.

It is possible to say that there are a number of needs and expectations of teachers in interdisciplinary teaching practices, as in many other teaching processes. For one thing, interdisciplinary teaching practices require a long time to work (Wood, 2009, p.14). In a study conducted jointly by Santau and Ritter (2013), the research-based interdisciplinary teaching approach revealed that the subject areas could not reinforce teachers' management skills due to lack of resources. Likewise, in the studies of Dervişoğlu (2013) and Akyol (2015), teachers' lack of knowledge related to the approach, lack of time, intensive content of the approach, lack of cooperation among the groups and lack of hardware in schools were listed as limitations. In this research, it has been determined that teachers need adequate teaching resources, adequate time, technological support and suitable classroom environments. Teachers want to have sufficient knowledge and skills of the different courses to be able to make connections between them. They also want to prepare appropriate lesson plans and to collaborate with other teachers. In their study, Yeung and Lam (2007) pointed out that teachers needed much more professional input on program integration to achieve their goal of providing quality integrated programs. Similarly, Karakuş et al. (2016) pointed out that for interdisciplinary teaching, teachers needed appropriate curriculum, setting and materials to be able to practice interdisciplinary approach. These results show that interdisciplinary teaching practices can be carried out more effectively through programs that are more explicitly prepared. The interdisciplinary teaching approach in our country took place in 2005 primary education curriculums. However, this approach has not been tailored to appropriate teaching designs, and has been left to the qualifications of teachers. Taşdemir and Taşdemir (2011) also emphasized that the curriculum encouraged the interdisciplinary relations, but it was not organized according to the requirements of this approach. For this reason, teachers may have certain expectations regarding this matter. Another issue is that the content of the current curriculum cannot be adequately elaborated in the context of interdisciplinary connections. The amount of the content load of the current curriculum is perceived as an obstacle for the approach to be able to put into practice, which leads teachers to have specific demands and expectations.

The interdisciplinary teaching approach has many features that will benefit students. It is necessary to encourage students' thinking skills in the interdisciplinary approach-based teaching process (Budak Coşkun, 2008; Lattuca et al. 2004). Özçelik (2015) also suggested that long-term practices should be made in the development of high-level skills involving problem solving. In this research, teachers clearly stated that they need activities to improve students' thinking competence. This approach is closely related to reasoning skill, since it is based on making and understanding connections. Making

connections is closely related to the thinking processes and requires higher mentation than recitation. For this reason, teachers may need activities throughout the program to enhance students' level of reasoning. In the context of all these results, the following suggestions have been developed:

- By clarifying the outcomes and topics of the current curriculum, relevant curriculum can be designed and updated accordingly.
- Course books including interdisciplinary teaching practices can be prepared to support the practice of teachers.
- MEB can evaluate the courses and course books in terms of suitability to interdisciplinary teaching and make timed calls for preparations of relevant curriculum.
- MEB can meet the schools' material needs and organize appropriate learning settings so that interdisciplinary teaching approach and other teaching practices supports can be carried out effectively.
- In-service training seminars on how to practice interdisciplinary teaching based on co-operation can be prepared for teachers.
- In terms of undergraduate education, training related to the planning, practicing and evaluating the interdisciplinary approach can be provided for teachers.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günümüzde hızla üretilen bilginin en güçlü ve inandırıcı yönü bilimsel düşüncenin ürünü olmasıdır. Bilgi üretiminin hız kazanması bilgilerin organizasyonunu da etkilemektedir. Aynı araştırma metodolojisiyle üretilmiş bilgiler tek disiplin çatısı altında toplanmakta hatta birden çok alt disiplin alanları yapılandırılmaktadır. Ackoff (1973) disiplinleri dosyalama kategorilerine benzetmekte ve doğanın onun hakkındaki bilinenler gibi düzenlenmediğini vurgulamaktadır. Ancak disiplinler kendi sınırlarında bilgilerini üretirken diğer disiplinlerden de yararlanma durumundadır. Çünkü tek bir disiplinle çözülemeyecek olaylar birlikte hareket etmeyi hali hazırda zorunlu kılmaktadır. Newell'e (2007) göre, farklı disiplinlerin değişkenleri arasındaki bağların birbirine yakın olması şaşırtıcı görülmemelidir. Disiplinler arası bir Fen dersinde, sosyal ya da beşeri bilimler bakış açılarıyla öğrencilerin bilimi bir insan çabası olarak görmelerine yardımcı olunabilmektedir (pp.252-260). Bu noktada disiplinler arası yaklaşım farklı disiplinleri, aralarında bağlantı sağlayarak birleştirmekte, olguların değişkenlerini bütün olarak hissettirmektedir. Örneğin, nüfus artışı gibi bir olgunun sadece matematiksel boyutu yoktur; ayrıca psikolojik, coğrafik, ekonomik, eğitimsel vb. boyutları da vardır. Tüm bu boyutlar ilgili olgunun evrendeki boşluğunu birlikte tamamlamaktadırlar.

Stein'e (2007) göre, birden fazla disipline hâkim olmak yerine disiplinler arası yaklaşımla işbirliği içinde çalışmak çok daha önemlidir. Böylece disiplinler arasında koordineli ve tutarlı bir bütün olduğu için analiz, sentez ve uyum açısından daha belirgin bir bağlantı kurulabilir (Choi & Pak, 2006; Drake, 2007, p.36). Disiplinler arası yaklaşım her disipline eşit derecede değer vermektedir ve disiplinlerin sınırlarına müdahale etmemektedir. Tek bir disiplinin diğer konu alanı ya da alanlarını gölgede bırakacak şekilde ön plana çıkartılması bu yaklaşımın doğasına aykırıdır. Crowell (1989) birbirlerinden ayrılmış bilgileri, becerileri, hedefleri, değerlendirmeyi ve sınıf ortamlarını varsaymayı yeni anlayışlar açısından yetersiz görmektedir. İnsan zihni gördüklerini bütün olarak algılama ve bilgileri paralel işleme eğilimindedir. Bu nedenle öğrenenlerin akademik konular arasındaki bağı görmelerini sağlayacak yöntemlere ihtiyaçları vardır. Disiplinler arası yaklaşım bu noktada uygulamalarıyla devreye girmektedir. Birbirleriyle ilişkili konuları tek bir potada toplayan disiplinler arası yaklaşım, öğretim kuramı olma gibi bir işleve de sahiptir. Erickson (1995, p.96) disiplinler arası öğretimi içeriğin ortak, soyut bir kavram altında örgütlenmesi şeklinde ifade etmiştir. Disiplinler arası öğretim geleneksel konu alanlarını belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getiren, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır (Jacobs, 1989, p.8; Yıldırım, 1996). Disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla farklı bilim dallarında sınıflandırılmış en az iki disiplin ilişkilendirilebilir. Ayrıca, çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılarak süreç devam ettirilebilir. Disiplinler arası öğretim yaklaşımı ortak ilişkiyi anlama çabasına dayanır. Drake ve Burns'e (2004, p.94) göre de, disiplinler arası yaklaşımla öğrencilerin konunun önemini ve gerçek yaşamla ilgili durumları anlamaları sağlanmakta ve bu durumların büyük resmini görmelerine yardımcı olunmaktadır. Erickson (1995, p.100), yaklaşımın öğrenci açısından faydalarına şu şekilde değinmiştir:

- Programın parçalanmasını azaltır.
- Öğretme ve öğrenmeye derinlik sağlar.
- Öğretme ve öğrenmeye odaklanmayı sağlar.
- Öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılımını sağlar.
- Üst düzey düşünmeye meydan okur.
- Öğrencilerin bilgiyi bağlamasına yardımcı olur.
- Önemli problemlere, meselelere, kavramlara adres gösterir.
- "Neden bu olguları öğrenmeli?" sorusuna cevap vermeyi zorlar.

- Çoklu öğrenme stillerini üzerine çeker.

Disiplinler arası öğretim uygulamalarında öğrenciler süreçte aktiftirler, sorgular, anlar, ne öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini de fark edebilirler. İlgili literatür incelendiğinde, disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik başarılarında ve bilgilerinde yükselme olduğunu (Akins & Akerson, 2002; Aydın & Balım, 2005; Bolat, 2016; Budak Çoşkun, 2009; Çıray, 2010; Gürkan, 2016; Mahanin, Shahrill, Tan, & Mahadi, 2015; Özçelik, 2015), motivasyonlarının ve ilgilerinin arttığını (Barış, 2016; Bolat, 2016; Gero, 2017; Guthrie, Wigfiles, & Vonsecker, 2002; Gürkan, 2016; Lattuca, Voight, & Fath, 2004), değer kazanımlarının sağlandığını (Çelik, 2016), üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini (Aslantaş, 2012; Bolat, 2016; Özkök, 2005), kavramları kazanmalarının sağlandığını (Bolat, 2016; Gürkan, 2016) ve davranış problemi gösterenlerin de süreçten olumlu etkilendiğini (Ürey, Çepni, & Kaymakçı, 2015) göstermektedir. Ayrıca disiplinler arası öğretim öğrenci üzerindeki faydaları yanında öğretmelere de eğitim durumlarını organize etmede katkı sağlayabilir. Öğretmenleri daha çok okumaya, araştırmaya ve sorgulamaya sevk eder, işbirliği içinde çalışmaya yönlendirir. Böylece öğretmenler yeni alanlar hakkında düşünceler geliştirerek kendi gelişimlerine katkı getirebilirler. Öğretmenler öğrencilerin bağlantıları kurmalarını sağlamadan önce ortak noktayı kendileri de görebilirler. Nihayetinde, bilgilerin evrende bağımsız olmadığını fark ederler ve bütünlük hissiyatını yakalarlar.

Bilindiği üzere öğretmenler öğretim programlarını, temel felsefelerine ve yaklaşımlarına bağlı kalarak yürütmek zorundadırlar. Ülkemizde 2004 yılında MEB tarafından benimsenen ilköğretim programlarını geliştirme sürecinde diğer alanlarla bağlantı kurulması düşüncesi yer almaktadır; böylece disiplinler arası yaklaşım vurgulanmak istenmektedir (Demirel, 2013, p.55). 2017 yılı ilköğretim programları incelendiğinde disiplinler arası öğretim uygulamalarına “Farklı disiplinlerin bir arada olduğu ama nihayetinde sadece bu disiplinlerin toplamından ibaret olmadığı, kendi niteliklerini taşıyan bir “bütün”e sahip ve aynı zamanda disiplinler arası etkileşimin açık olduğu bir yaklaşımla sadece hedefi değil, yolu da inşa eden bir içerikle öğretim programları hazırlanmıştır” ifadesiyle devam edileceği anlaşılmaktadır. Öğretim programları öğretmenlere disiplinler arası öğretim uygulamaları konusunda yönergelerle vurgulamalar yapmakta, ancak tasarımı öğretmenlere bırakmaktadır. Bilindiği üzere bu süreçte öğretmenlerin yaklaşımla ilgili öğretim sürecini tasarlama ve yönetmeye dönük pedagojik bilgileri öğrenci çıktılarına etkileyeceğinden önemlidir. Genel olarak disiplinler arası yaklaşımın pedagojik bilgisi, (1) program sınırları çerçevesinde temaları kullanarak kavramların anlaşılmasını içeren düşünceyle çalışma, (2) birden fazla konu alanlarını eşzamanlı ele almaya yönelik pedagojik yöntemler ve disiplinler arası tematik etkinlikleri uygulama, (3) belirli konular arasında bilgi bağlantılarını tanımlama ve bu bağlantılara dayalı dersler geliştirme, (4) disiplinler arası keşiflerin öğretim sürecinin bir parçası olarak nasıl geliştirilebileceği bilgisini kullanma ve birden fazla konudan oluşan bağlamları sunma gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (An, 2016). Vars’a (1991) göre, disiplinler arası programın tasarım süreci öğrencilerin ya da toplumun yaşadığı yerle başlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim yaklaşımının doğasını anlamaları önceliklidir ve tasarlama yeterliliklerine sahip olmaları programların uygulanabilirliği açısından gereklidir.

Ulusal alan yazın tarandığında, ara disiplin eğitimi, disiplinler arası Coğrafya, Biyoloji, Sosyal ve Matematik öğretimine ilişkin öğretmen ve adaylarının görüşlerinin incelendiği (Aladağ & Şahinkaya, 2013; Akyol, 2015; Barış, 2016; Çimen, 2002; Dervişoğlu, 2003; Karakuş & Aslan, 2016; Karakuş, Turhan Türkkan, & Karakuş, 2017; Sağdıç & Demirkaya, 2014) görülmektedir. Ancak, genel durumun ve temel ihtiyaçların ortaya konulması açısından güçlendirilmeye gerek olduğu anlaşılmaktadır. Bir programdaki temel öğretim yaklaşımlarına uygun hareket edilmesinde ve amaçların öğrenciler tarafından kazanılmasında öğretmenlerin görevleri büyüktür. Öğretmenlerden program gereğince hangi alan yeterliliklerine sahip olursa olsunlar bilgiyi bütün olarak ele almaları ve kavratmaları beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim yaklaşımını nasıl uyguladığı, bu uygulamaya yapmayı yönlendiren öğretimsel kararları, uygulamanın önemine ve öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ortaokulda görev yapan Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim yaklaşımına ilişkin

uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin disiplinler arası öğretime ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre disiplinler arası öğretimin yapılmasını etkileyen faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlere göre disiplin arası öğretimi önemli kılan özellikleri nelerdir?
4. Öğretmenlere göre disiplinler arası öğretimin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
5. Disiplinler arası öğretim uygulamalarında öğretmenlerin ihtiyaçları ve beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini inceleyen olgu bilim desenine göre gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bulgularının tek başlarına veya nicel olarak sunulduğu, insan ve grup davranışlarının nedenlerini ve nasılını anlamaya yönelik bir araştırma süreci olarak açıklanmaktadır (Patton, 2014; p.5; Saruhan & Özdemirci, 2013, p.300; Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 41). Olgu bilim araştırmaları ise bireylerin kendi bakış açısından bir fenomen, bir durum veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2016, p.77; Lester, 1999). Bu araştırmada da, öğretmenlerin algılarına göre disiplinler arası öğretim deneyimlerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda disiplinler arası öğretimin nasıl uygulandığı, önemli görülen özellikleri, öğrenci üzerindeki etkileri, hangi faktörlerden etkilendiği, nelere ihtiyaç yarattığı ve hangi beklentileri oluşturduğunun ortaya çıkartılmasına çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına yer vermeleri temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesi için ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler bağlamında öğretmenlerden 25'i dersler arasında ilişki kurduğunu, üçü ise dersler arasında ilişkiyi kısmen kurduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Adana ilinde 13'ü üst, 11'i orta, 11'i alt sosyo ekonomik yapılı okullar olmak üzere Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında görev yapan 35 öğretmenden oluşmuştur. Bu öğretmenlerin 12'si Türkçe, beşi Sosyal Bilgiler, dokuzu Matematik, dokuzu Fen Bilimleri alanlarında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 26'sı kadın, dokuzu erkektir ve mesleki kıdemleri en az dört yıl ile en fazla 38 yıl aralığında; görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri ise en az bir yıl ile en fazla 24 yıl aralığında değişim göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Özellikler Formu" ve araştırma alt amaçlarını kapsayan altı soruluk yarı yapılandırılmış "Disiplinler Arası Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Formu" kullanılmış, veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Demografik özellikler formunda öğretmenlerincinsiyetleri, okul isimleri, okulun sosyo ekonomik düzeyi, branşları, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri ve görüşme tarihi hakkında bilgi edinmeye yönelik maddeler yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması için iki temel yol takip edilmiştir. Öncelikle literatür taraması yapılarak taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular konu alanı açısından eğitim programları ve öğretim alanından iki öğretim üyesine, dil ve anlatım yeterliliği açısından da Türk dili ve edebiyatı alan uzmanı bir öğretim görevlisine incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların netlik

kazanması için de Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri alanından üç öğretmenle pilot çalışma yapılmış, uygulanabilirlikleri kontrol edilmiş ardından da asıl uygulamaya geçilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler araştırma etiği açısından analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma, Nisan ve Mayıs aylarında öğretmenlerin uygun oldukları tarihlerde yapılan yüz yüze görüşmelerle tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler boş derslerde veya öğretim günü sonunda öğretmenler odasında yürütülmüştür ve görüşme sırasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazı kullanılmasına gönüllü olmayan öğretmenlerin görüşleri de hızlı bir şekilde not alarak tutulmuş, kendilerine de okunmuştur. Görüşmeler genel olarak 35 ile 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yoluyla bulgulara dönüştürülmüştür. Bu aşamada her soru için katılımcıların verdikleri cevaplar bir araya getirilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve ilgili temaları uzman görüşüne sunulurken uyuma oranları Miles ve Huberman'ın (1994, p.64) önerdiği; $P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi \%)} = [Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na(Görüş Birliği) + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ güvenilirlik formülüyle hesaplanmış ve güvenilirlik değeri % 91.66 olarak bulunmuştur. Alan uzmanıyla temalar ve kodlar konusunda ortak karar alınmış ve bulgulara son hali verilmiştir. Çalışmanın bulguları tablolar şeklinde, frekans değerleriyle sunulmuştur ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcıları temsil etmek amacıyla "K" harfi kullanılmış ve sıra sayısı verilerek sınıflandırılmıştır. Hangi branşı temsil ettiğini göstermek amacıyla da Fen Bilimleri için *Fn*, Sosyal Bilgiler için *Sos.Bil.*, Türkçe için *Trkç*, Matematik için *Mat.* şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. (Örneğin, *K2-Mat*, *K9-Trkç vb.*)

Bulgular

Bu bölümde araştırma alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Disiplinler Arası İlişkilerin Kurulmasına İlişkin Öğretim Süreci Bulguları

Araştırmadan elde edilen bulgular, *Sosyal Bilgiler dersinin* Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilimlerle ilişkilendirildiğini; *Türkçe dersinin* Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Sosyal Bilimlerle ilişkilendirildiğini, *Matematik dersinin* Türkçe, Fen Bilimleri, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilişkilendirildiğini, *Fen Bilimleri dersinin* Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Resim, Müzik gibi derslerle ilişkilendirildiğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının öğretim sürecinde bu ilişkileri nasıl sağladıklarını belirten alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"Türkçe dersini sanatla ve bilimle iç içe olduğunu düşünüyorum. Örneğin, betimlemenin sözle çizilen bir resim olması, sosyal bilgileri dersinde XII. Yüzyıllardaki "Divan-ı Lügat-it Türk, Atabetü'l- Hakayık" eserlerinden bahsedildiği gibi." (K9-Trkç)

"Mesela bugün Türklerin tarihteki başarılı buluşlarının yer aldığı etkinlikte öğrencilere sosyal bilgiler dersindeki ilk Türklerin yaşamlarından söz ettik. Yerleşik hayata geçen ilk Türklerin Uygular olduğunu hemen hatırladılar. Uyguların yaptıkları yapıların içinde minyatür sanatını başarıyla kullandıklarını da bugünkü etkinliğimizde görmüş olduk." (K5-Trkç)

"Mesela demokrasi kavramını işlerken öğrencilerden demokratik ortam nasıl olmalı bir resim çizim diyebiliyoruz ya da savaşlarla ilgili yazılan türkülerden söylemelerini isteyebiliyoruz. Özellikle belirli günlerde biz de öğretebiliyoruz türküleri." (K22-Sos. Bil)

"Örneğin, periyodik...hmmm...tarihçe konumuz var. Tarihçede yer alan bilim insanları öğrencilere paylaştırıldı. Sonraki derste gruplar halinde bu bilim insanlarını canlandırarak (kendi hazırladıkları kostüm ve bu insanların çalışmaların ait görselleriyle) sınıfta sunuldu. Daha sonra bu insanların yine tarihsel sıra göz önünde tutularak yaptıkları hikâyeleştirilip en iyi hikâye ödülü verildi." (K24-Fn)

“Atatürk, geometri kitabı yazmış, bunu biliyor muydunuz? “ ile cümleye başlayabiliyorum. Fen dersinde “sıvılar bulundukları kabın şeklini alır.” cümlesinden hareketle sıvı ölçüleri ve hacim ilişkisine değinebiliyorum vb.” (K26-Mat)

Disiplinler Arası Öğretimin Yapılmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin disiplinler arası öğretim yapmalarında çoğunlukla *mevcut programın* ($f=14$) etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca *öğretimi etkili kılma* ($f=6$), *öğrenci durumu* ($f=5$), *farklı ders bağlamı* ($f=3$), *öğretmen deneyimi* ($f=2$) ve *diğer* ($f=1$) gibi faktörlerin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 1’de öğretmenlerin disiplinler arası ilişkileri sağlamalarını etkileyen faktörlere ait kodlar ve temalar sunulmuştur.

Tablo 1.

Disiplinler Arası Öğretimin Yapılmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular.

Temalar	Kodlar	f
Mevcut Program	program içeriği	6
	programdaki kazanımların özelliği	4
	konunun özelliği	1
	konunun işleniş zamanı	1
	ders programları	1
	kılavuz kitaplar	1
Öğretimi Etkili Kılma	anlamayı sağlama	2
	dikkat çekme	1
	kalıcılığı sağlama	1
	öğrenme kalitesini artırma	1
	soyut kavramları somutlaştırma	1
Öğrenci Durumu	ilişki kurma yetersizliği	1
	bilgi eksikliği	1
	kavrama zorluğu	1
	bireysel farklılıklar	1
	ilgi	1
Farklı Ders Bağlamı	metne hazırlık bölümü	1
	konunun farklı derslerde yer alması	1
	konunun farklı branşlara uygunluğu	1
Öğretmen Deneyimi	bireysel deneyimler	1
	öğretmen işbirliği	1
Diğer	güncel gelişmeler	1

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok programın *içeriğini* ($f=6$) ve *kazanımlarını* ($f=4$) dikkate alarak mevcut program kapsamında disiplinler arası bağlantı kurmaya karar verdikleri anlaşılmaktadır. Aynı tema çerçevesinde *konunun özelliğinin* ($f=1$), *konunun işleniş zamanının* ($f=1$), *ders programlarının* ($f=1$) ve *kılavuz kitaplarının* ($f=1$) karar sürecini etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin bu tema ve kodlarına ilişkin görüşlerinden alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Derslerin müfredat programını ve içeriğini takip ederek bu ilişkiyi kurmaya karar veriyorum.” (K2-Mat)

“İsleyebileceğim konunun tarihi önemli. O tarihte diğer branşlarda hemen hemen aynı konuyu işler.” (K23-Trkç)

“Tabii ki kazanıma bakarak ilişkili olabilecek dersleri ve etkinlikleri belirliyorum.” (K24-Fn)

Aynı tabloya bakıldığında, disiplinler arası öğretimin *anlamayı sağlama* (f=2), *dikkat çekme* (f=1), *kalıcılığı sağlama* (f=1), *öğrenme kalitesini artırma* (f=1) ve *soyut kavramları somutlaştırma* (f=1) gibi özellikleri öğretmenlerin karar süreçlerini yönlendirmektedir. Ayrıca *ilişki kurma yetersizliği* (f=1), *bilgi eksikliği* (f=1), *kavrama zorluğu* (f=1), *bireysel farklılıklar* (f=1) ve *ilgi* (f=1) gibi öğrenciye ait özelliklerin öğretmenlerin dersler arasında ilişki kurma kararlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kodlara ve ilgili temalara ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar sunulmuştur:

“İlişki kurulduğunda daha iyi anlaşılacağını düşündüğüm durumlarda. Öğrencilerin ilgilerini çok çeken durumlarda ilişki kuruyorum.” (K9-Trkç)

“Matematikteki soyut konuları diğer derslerle işledikleri konularla ilişkilendirerek öğrenmenin kalitesini arttırmak için... Öğrencide gördüğüm eksikliğe göre karar veriyorum.” (K10-Mat)

“Öğrencilerin konuları kavramada zorlandıkları an.” (K11-Mat)

“Eğer konuyu başka derslerle ilişkilendiremediğimde öğrencilerin öğrenemeyeceğini görüyorsam ya da öğrencinin daha verimli bir şekilde öğreneceğini düşünüyorsam bu kararı alırım.” (K21-Fn)

“Kılavuz kitabın rehberliğinde ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak karar veriyorum.” (K25-Trkç)

“Öğrencilerin dersteki bazı konuları günlük hayatla ilişkilendiremediği durumlarda karar veriyorum.” (K28-Trkç)

Öğretmenlerin disiplinler arası öğretim yapmalarını etkileyen diğer bir faktör ise farklı derslerin bağlamlarıdır. Bu tema *metne hazırlık bölümü* (f=1), *konunun diğer derslerde yer alması* (f=1) ve *farklı branşlara uygunluğu* (f=1) gibi durumların karar süreci üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kararlarını *bireysel deneyimler* (f=1) ve *öğretmen işbirliği* (f=1) gibi öğretmen deneyimlerinin ve *güncel gelişmelerin* (f=1) yönlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili tema ve kodlarına ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Konunun içeriğinin diğer derslerde işlenip işlenmediğine bakıyorum.” (K4-Sos.Bil.)

“Metne hazırlık bölümünde tarih, coğrafya veya fen dersine ait konular geldiğinde.” (K12-Trkç)

“Kendi deneyimlerimden, güncel gelişmelerden ve konunun o andaki diğer hangi branşlara uygun olduğundan yola çıkarak karar veriyorum.” (K26-Mat)

Disiplinler Arası Öğretimin Önemine İlişkin Bulgular

Tablo 2’ de görüldüğü gibi katılımcılar disiplinler arasında ilişki kurulmasını daha çok *etkili öğrenmeyi sağlama* (f=14) ve *bilginin doğası* (f=13) açısından önemli bulmuşlardır. Ayrıca *nitelikli öğretim hizmeti* sunması (f=6), *duyuşsal kazanımlar* (f=4) ve *zihinsel beceri gelişimini* desteklemesi (f=3) gibi yönleri de disiplinler arası ilişkiyi önemli kılmaktadır. Tablo 2’de konuyla ilgili diğer temalar ve kodlar sunulmuştur:

Tablo 2, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim uygulamalarının *kalıcı bilgi edindirme* (f=6), *günlük yaşamla bağlantı kurdurma* (f=3), konuyu anlaşılır kılma (f=1), *hazırbulunuşluğu artırma* (f=1), *konunun önemini fark ettirme* (f=1), *hatırlamayı kolaylaştırma* (f=1) ve *zamandan tasarruf ettirme* (f=1) gibi nedenlerle etkili öğrenmeyi sağladığı görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin bu durumla ilgili belirttikleri görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Farklı derslerle ilişkilendirilmelidir. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde ölçek konusu matematikteki oran konusu ile ilişkilidir. Bu ilişkiyi fark eden öğrenci matematiğin günlük hayatta kullanım yerini fark eder.” (K10-Mat)

“Önemli buluyorum. Çünkü çocuklardan aldığım dönütlere göre bir ünite başka derslerde de işlendiğinde konuyla ilgili hazır bilgileri oluyor bu da öğrenme sürecini hızlandırıyor.” (K17-Fn)

Tablo 2.
Disiplinler Arası Öğretimin Önemine İlişkin Bulgular.

Temalar	Kodlar	f
Etkili Öğrenme	kalıcı bilgi edindirme	6
	günlük yaşamla bağlantı kurdurma	3
	hazırbulunuşluluğu artırma	1
	konuyu anlaşılır kılma	1
	konunun önemi fark ettirme	1
	hatırlamayı kolaylaştırma	1
	zamandan tasarruf ettirme	1
	tamamlama	5
Bilginin Doğası	bütüncül yapılanma	4
	bilgi yoğunluğu (ayrıntılı, farklı vb.)	2
	tek disiplin yetersizliği	1
	doğal bağlantı özelliği	1
Nitelikli Öğretim Hizmeti	konuyu tekrarlama ve pekiştirme	2
	çeşitli yöntem kullandırma	1
	geribildirim verme	1
	farklı zekâ alanlarını harekete geçirme	1
	disiplin problemlerini önleme	1
Duyuşsal Kazanımlar	dikkat çekme	1
	dersi eğlenceli kılma	1
	dersi sevdirmeye	1
	olumlu tutum geliştirme	1
Zihinsel Beceriler	bilgiyi transfer ettirme	2
	çok yönlü düşündürme	1

“Evet, önemli buluyorum. Anlattığınız konunun önemini daha iyi anlıyor gibi. Evet, başka öğretmen de söylemişti diyor.” (K18-Fn)

“Evet, önemli buluyorum. Derslerimizin daha etkili ve kalıcı olması için farklı derslerle ilişkilendirmek gerekir. Öğrencinin bir derste gördüğü kazanımı diğer derslerde de gördüğünde daha uzun süreli ve etkili bir öğrenme sağlanmış olur.” (K28-Trkç)

Öğretmenler genel olarak bilginin doğasının disiplinler arası öğretimi önemli kıldığına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu tema disiplinler arası bilginin *tamamlama* (f=5), *bütüncül yapılanma* (f=4), *ayrıntılı ve farklı içerik yoğunluğu* (f=2), *doğal bağlantı özelliği* (f=1) ve *tek disiplinin yetersizliği* (f=1) gibi nedenlerin disiplinler arası öğretim uygulamalarının önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir:

“Disiplinler arası sosyal bilimler için bir gerekliliktir. Çoğu kez herhangi bir soruna bir tek disiplinin çerçevesinden bakmak yetersiz olabiliyor.” (K16-Trkç)

“Evet önemli buluyorum. Matematiğin kimya, biyoloji, fen gibi derslerle ilişkilendirilmesi derslerin bilmin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği önemli.” (K26-Mat)

Öğretmenlere göre disiplinler arası öğretim uygulamaları konuyu *tekrarlama ve pekiştirme* (f=2), *çeşitli yöntem kullandırma* (f=1), *geribildirim verme* (f=1), *farklı zekâ alanlarını harekete geçirme* (f=1) ve *disiplin problemlerini önleme* (f=1) gibi özellikleriyle nitelikli hizmet sağlamaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Derslerin birbirini ilgilendiren konularda desteklenmesi olumlu etkiler. Hem tekrar hem pekiştiriyor oluyor.” (K1-Sos.Bil.) i

“Evet,. Öğrenci böylece bütüncül bir şekilde bilgiye sahip olabiliyor ve o bilginin hayatın her noktasında işine yarayacağını farkına varıyor.” (K23-Trkç)

Tablo 2 incelendiğinde, disiplinler arası öğretim uygulamalarının duyuşsal katkıları nedeniyle önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçeveye için öğretmenler disiplinler arası öğretimin *dikkat çekme* (f=1), *dersi eğlenceli kılma* (f=1), *dersi sevdirmeye* (f=1) ve *farklı derseolumlu tutum geliştirme* (f=1) gibi yönlerini kullanmalarına gerekçe olarak göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenler bilgiyi *transfer ettirme* (f=2) ve *çok yönlü düşünme* (f=1) gibi zihinsel becerilerin gelişimini desteklediği görüşüyle de disiplinler arası öğretimi önemli bulmuşlardır. Öğretmenlerin ilgili temalara ve kodlara ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar sunulmuştur:

“Önemli buluyorum. Bir derste öğretilen bilgi ve becerilerin diğer derslerde de kullanma fırsatı yakananmış olur.” (K15-Mat)

“Evet. Özellikle fen için oldukça önemlidir. Fen hayatın kendisi dolayısıyla birçok dersle de ilişkili. Bu ilişkiler fark ettirildiğinde bütünsel anlamda yapılanma gerçekleşecektir. Ayrıca öğrencilerin farklı zekâ alanları da işin içine dâhil edildiğinde her bireyde öğrenmenin gerçekleşebildiği inancındayım. Derslerdeki disiplin sorunlarının ortadan kalkması ve daha eğlenceli olduğu için diğer notları düşük öğrencileri bile dersini sevmesi de çabası.” (K24-Fn)

Disiplinler Arası Öğretimin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılımcı olan öğretmenler disiplinler arası öğretimin öğrenciler üzerinde daha çok *duyuşsal etkisinin* (f=29) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler uygulamanın *etkili öğrenmeyi* (f=24) sağlamasını da öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gözlem sonuçları *öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi* (f=8), *öğrenci bağlamı* (f=1), *tanıma ve biçimlendirme* (f=1) gibi temalar çerçevesinde de yapılmıştır. Ayrıca *yaklaşımın genel rolü* (f=4) olarak ifade edilebilecek birkaç özelliğin öğrenci üzerindeki olumlu etkisine de değinilmiştir. Aşağıda verilen Tablo 3’te ilgili temalara ait kodlar sunulmuştur.

Tablo 3’e göre, öğretmenler *ilgi çekme* (f=7), *bilginin gerekliliğini ve işlevselliğini fark ettirme* (f=3), *özgüveni artırma* (f=3), *derste sıkılmayı önleme* (f=3), *olumlu duygular uyandırma (mutluluk, memnuniyet vb.)* (f=3) şeklindeki gözlemleriyle disiplinler arası öğretim uygulamalarının öğrenci üzerindeki duyuşsal etkisine değinmişlerdir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrenciler için *merak uyandırma* (f=2), *öğrenmeye ve dersti takip etmeye istekli kılma* (f=3) gibi açıklamaları olumlu etkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca *heyecan uyandırma* (f=2), *motivasyonu artırma* (f=1), *bilgiler arası bağlantıları fark etme/şaşırtma*(f=1) ve *bilgiyi benimseme* (f=1) şeklindeki gözlemleri de duyuşsal gelişime katkı olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine ilişkin bazı alıntılarla yer verilmiştir:

“Tabii ki olumlu etkilemektedir. Ben “X derste de bu konuyla ilgili bilgi edinmiş olmalısınız.” deyince “Aaa, evet, hatırladık.” diye tepki veriyorlar. O esnada sözü onlara veriyorum ve öğrendikleri bir konuyu özgüvenli bir biçimde anlatmaları onları memnun ediyor.” (K8-Trkç)

“Farklı derslerle ilişki kuran öğrenci önce şaşıyor, sonra ikisi arasında bağ kuruyor...” (K10-Mat)

“...Farklı bir heyecan lezzet veriyor. Öğrencilerin sıkılmadıklarını daha canlı bir şekilde dersti takip ediyorlar.” (K12-Trkç)

“Derse olan ilgilerinin arttığını ve eğlendiklerini görebiliyoruz...” (K24-Fn)

Tablo 3.*Disiplinler Arası Öğretimin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.*

Temalar	Kodlar	f
Duyuşsal Etki	ilgi çekme	7
	bilginin gerekliliğini ve işlevselliğini fark ettirme	3
	özgüveni arttırma	3
	derste sıkılmayı önleme	3
	olumlu duygular uyandırma (mutluluk, memnuniyet vb.)	3
	istekli kılma (öğrenmeye, ders takibine vb.)	3
	merak uyandırma	2
	heyecan uyandırma	2
	motivasyonu arttırma	1
	bilgiler arası bağlantıları fark etme/şaşırtma	1
Etkili Öğrenme	bilgiyi benimseme	1
	bilginin kalıcılığını artırma	5
	aktif katılımı teşvik etme	4
	bilginin hatırlanmasını kolaylaştırma	3
	bilgiyi somutlaştırma	2
	öğrenme seviyesini yükseltme	2
	araştırmaya ve gözleme yöneltme	2
	bilgiyi pekiştirme	1
	detaylı bilgi edindirme	1
	öğrenmeyi kolaylaştırma	1
	anlamayı sağlama	1
	kendini ifade etme fırsatı sunma	1
	başarıyı destekleme	1
Düşünme Becerilerinin	üst düzey düşünme (üreticilik, özgünlük, transfer vb)	4
Gelişimi	günlük yaşamla bağlantı kurdurma	2
	farklı bakış açısı kazandırma	2
Yaklaşımın Genel Rolü	konuya değer/önem kazandırma	2
	dersi tek düzelikten çıkarma	1
	STEM eğitim yaklaşımını destekleme	1
Öğrenci Bağlamı	bireysel farklılıklar	1
Tanıma ve Biçimlendirme	öğrenci eksiklerini tespit etme ve giderme	1

Tablo 3 incelendiğinde, *bilginin kalıcılığını artırma* (f=5), *aktif katılıma teşvik etme* (f=4), *bilginin hatırlanmasını kolaylaştırma* (f=3), *bilgiyi somutlaştırma* (f=2), *öğrenme seviyesi yükseltme* (f=2), *araştırmaya ve gözleme yöneltme* (f=2), *bilgiyi pekiştirme* (f=1), *detaylı bilgi edindirme* (f=1), *öğrenmeyi kolaylaştırma* (f=1), *anlamayı sağlama* (f=1), *kendini ifade etme fırsatı sunma* (f=1) ve *başarıyı destekleme* (f=1) şeklindeki öğretmen gözlemlerine ait bulgular uygulamaların öğrenme üzerindeki olumlu etkisini ortaya çıkarmaktadır. İlgili kodlara ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Olumlu olduğunu düşünüyorum. Kendileri de bu konularda katılım sağlıyorlar. Bu da öğrenmeyi olumlu etkiliyor.” (K6-Mat)

“...O konudan bahsedilirken “A..biz bunu şu derste görmüştük” diyerek hatırlamaları sağlanıyor.” (K19-Sos.Bil.)

“Öğrenci her yönden bir konuyu detaylı öğrenebiliyor. Konuyu anlattığında “A biz bunu resim dersinde yaptık. (ebru sanatını) gibi tepkilerle karşılaşılabiliyoruz. Bilim ve teknoloji temasında fen bilimleri dersi ile ilişkilendirip robot yapımını, uzayı, gök cisimlerini daha da merak etmeleri sağlanıyor.” (K23-Trkç)

“Sözel bir ders öğretmeniğim. Sayısala yatkın ya da resim, müzik gibi sanat içerikli derslere yatkın öğrenciler var ise öğrenme onlar için kalıcı oluyor.” (K25-Trkç)

“... Akademik anlamda bazen de olumlu etkileniyor. En büyük kazanç bence genel ortalaması düşük öğrencilerin, hatta diğer derslerde disiplin problemi yaratan öğrencilerin bile ders başarılarının ve derse olan ilgilerinin arttığını bizzat yaşayarak öğreniyoruz.” (K24-Fn)

Öğretmenler disiplinler arası öğretim uygulamalarının üst düzey düşünme (f=4), farklı bakış açısı kazandırma (f=2) ve günlük yaşamla bağlantı kurma (f=2) gibi yönüyle öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili temalara ve kodlara ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

“... farklı bakış açısını kazanmalarını sağlıyor.” (K1-Sos.Bil.)

“Olumlu etkilenmektedirler. Öğrenciler öncelikle farklı derslerle ilgili eksikliklerini görmüş ve gidermiş olur...Bu konu benim ne işime yarayacak sorusuna farklı cevaplar bulabilmesini sağlar. ...Öğrencilerin böylece üretici ve özgün yanlarının ortaya çıkmasına yardımcı olunmuş olur.” (K21-Fn)

Öğretmenler disiplinler arası öğretimin konuya değer/önem kazandırma (f=2), dersi tek düzelikten çıkarma (f=1) ve STEM eğitim yaklaşımını destekleme (f=1) gibi özelliklerine değinmişlerdir. Ayrıca, yaklaşımın etkisinin bireysel farklılıklara (f=1) göre değişebileceğinden bahsetmişler ve yaklaşımla öğrenci eksiklerini tespit etme ve gidermenin (f=1) mümkün olacağını da belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

“STEM gibi uluslararası programların ülkemizde uygulanmasına ön ayak olunmuş olur...” (K21-Fn)

“Değişebiliyor. Öğrenci hazırbulunuşluğuna göre...” (K26-Mat)

“...ve öğretmiş olduğumuz konunun önemli olduğunu öğrenci anlıyor...” (K28-Trkç)

Öğretmenlerin Disiplinler Arası Öğretim İçin İhtiyaçları ve Beklentileri

Araştırmaya katılımcı olan öğretmenler disiplinler arası öğretim uygulamalarını yürütebilmek için daha çok etkili öğretim tasarımı (f=25), öğretmen yetkinliği (f=23) ve uygulanmakta olan program (f=21) temalarındaki öğelere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenci bağlamının (f=8) ihtiyaçlarını yönlendirdiğini ve MEB (f=2) açısından da bazı beklentilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Tablo 4'te ilgili temalara ait kodlar frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim yapabilmeleri için en çok disiplinler arası öğretim kaynakları (f=12) ve ikinci sırada öğretmenler arası işbirliği/eşgüdümü (f=9) ve üçüncü sırada yeterli zaman (f=7) gibi durumlara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durumlarla ilgili öğretmen görüşlerinin yer aldığı bazı alıntılar şu şekildedir:

“Disiplinler arası çalışmalar yapabilmek için, öğretmenlerle işbirliğine, gözlemlerine ve önerilerine ihtiyaç duymaktayım.” (K8-Trkç)

“On dakikalık teneffüslerden dolayı zaman ihtiyacı duyuyoruz.” (K9-Trkç)

“Disiplinler arası yaklaşım için yeterli zamana da ihtiyaç var.” (K11-Mat)

“Okullara her türlü belgesel, CD, dergi gönderilmeli ve bunlar kazanım olarak derslerde anlatılmalıdır.” (K17-Fn)

“Disiplinler arası çalışmalar yapabilmemizi sağlayacak şekilde oluşturulmuş ders ve çalışma kitapları. Kitaplar bu tür etkinliklerle zenginleştirilmeli.” (K21-Fn)

Tablo 4.*Öğretmenlerin Disiplinler Arası Öğretim İçin İhtiyaçlarına ve Beklentilerine İlişkin Bulgular.*

Temalar	Kodlar	f	
Etkili Öğretim Tasarımı	disiplinler arası öğretim kaynakları	12	
	yeterli zaman	7	
	disiplinler arası program/plan	2	
	örnek etkinlikler	1	
	uygun fiziksel koşullar	1	
	teknoloji/internet desteği	1	
	ders ve çalışma kitapları	1	
Öğretmen Yetkinliği	öğretmenler arası işbirliği/eşgüdümü	9	
	ders öncesi hazırlık	4	
	farklı derslerin bilgi ve becerileri	4	
	duyuşsal hazırlık (disiplin, merak, istek vb.)	3	
	hizmet içi eğitim	1	
	problemlerle baş edebilme yeterliği	1	
	öğrenciyi tanıma uygulamaları	1	
Uygulanmakta Olan Program	İçerik	konular arası eşgüdüm	4
		ortak konu ve temalar	3
		bütünleştirilmiş program	2
		konu sınırlarının netliği	1
	Kazanımlar	ortak kazanımlar	3
		sade ve net kazanımlar	2
		ünitelendirilmiş yıllık plan	1
		kazanım ve konu uyumu	1
	Programın Özelliği	diğer derslerin kazanımları	1
		program yükünün azaltılması	1
		programın güncellenmesi	1
		programın esnekliği	1
	Öğrenci Bağlamı	düşünme becerilerinin güçlendirilmesi	4
		dikkatin çekilmesi	1
mevcudun azaltılması		1	
derse devam edilmesi		1	
sınıfları seviyeye ayırma		1	
MEB'nin Rolü	MEB'nin konuya önem vermesi	1	
	EBA eğitim portalında uygun içerik	1	

Ayrıca *disiplinler arası program ya da plan* (f=2), *örnek etkinlikler* (f=1), *uygun fiziksel koşullar* (f=1), *teknoloji/internet desteği* (f=1), *ders ve çalışma kitapları* (f=1) gibi durumlar etkili öğretim yapılması için öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini oluşturmaktadır. Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenlerin yetkinlik kazanmak istedikleri bir takım durumların da olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda *ders öncesi hazırlık* (f=4), *farklı derslerin bilgi ve becerileri* (f=4), *duyuşsal hazırlık* (disiplinli olma, merak duyma, istekli olma vb.) (f=1), *hizmet içi eğitim* (f=1), *problemlerle baş edebilme yeterliği* (f=1), *öğrenciyi tanıma uygulamaları* (f=1) şeklindeki birçok durumun öğretmenler için ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ilgili tema ve kodlarına ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

"Diğer derslerin çocuklara kazandıracakları bilgi ve becerileri bilmemiz ve dersler arasındaki ilişkiyi kurmaya ihtiyacımız var." (K2-Mat)

"Disiplin kazanım anlamında kullanılmış ise o sınıf seviyesinde, o ders müfredatına uygun kazanımların hangi sırada ve zamanda verildiğine yani kısaca o dersin yıllık planına ihtiyaç duymaktayım." (K11-Mat)

“Derse hazırlıklı gelmek şart. Neyi işleyeceğimi bilirsem hangi dersin konusuyla ilişkilendireceğimi de önceden kafamda planlamış olurum. Elimin altında gerekli materyaller olsa iyi olur. Bunları benim hazırlamama zaman alabilir ve bazı şeyler aklıma gelmeyebilir. Mesela bu sene daha önce hiç yapmadığım bir ilişkilendirme yaptım. Kitabımızdaki bir metin Selahattin Eyüboğlu tarafından yazılmış ve içinde kardeşi Bedri Rahmi Eyüboğlu’ndan da bahsediyor. Çocuklara tam onun bir ressam ve şair olduğunu söyleyecektim ki onlar: “Biz onun resimlerini görsel sanatlar” dersinde gördük dediler. İlk kez farklı bir dersle ilişki yaptık” (K5-Trkç)

“Öncelikle kendi birikimlerimiz etkili olmaktadır. Bunun haricinde sınıf ortamından aktarım yaparken ilgili bilgi ve görseller için internet ortamı gerekli olmaktadır.” (K13-Trkç)

“Aslında bizim bu konuda eğitim almamamız gerekir.” (K22-Sos.Bil.)

Öğretmenler uygulamadaki programın disiplinler arası öğretim süreci kapsamıyla ilgili bir takım beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin vurgusunun program bağlamında içeriğe ve kazanımlara yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenler *konular arası eşgüdüm* (f=4), *ortak konu ve temalar* (f=3), *bütünleştirilmiş program* (f=2) ve *konu sınırlılığının netliği* (f=1) gibi programın içerik ögesiyle ilişkili ihtiyaçlarına değinmişlerdir. Kazanımlar açısından bakıldığında ise *ortak kazanımlar* (f=3), *sade ve net kazanımlar* (f=2), *ünitelendirilmiş yıllık plan* (f=1), *kazanım ve konu uyumu* (f=1) ve *diğer derslerin kazanımları* (f=1) şeklinde ifade edilen durumlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca, *öğretmenler program yükünün azaltılması* (f=3), *programın güncellenmesi* (f=1) ve *programın esnek hale getirilmesi* (f=1) açılarından da beklentilerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumları içeren alıntılar yer almıştır:

“Her sınıf seviyesinde ortak çalışma alanlarına denk gelen kazanımların ortak çalışma cetvellerine ihtiyaç var. Ders planları da bu amaca yönelik kullanılabilir.” (K4-Sos.Bil.)

“Kazanımların belirlenmesi gerekir. Belirlenen kazanımlara uygun içerik ile kazanım kavratılır. Kazanımlar kavratılırken diğer disiplinlerin bilgi ve becerileri gerekiyorsa bu derslerin öğretmenleri ile uyum içerisinde hareket edilir.” (K15-Mat)

“Bir konuyla ilgili derslerdeki sınırlamalara ihtiyaç duyarım. Çünkü fen dersindeki bir konu ya da ünite sosyal bilgiler dersinde de işlenebilir. Coğrafya dersinde de işlenebilir. Neleri kapsadığını bilirsek sorun çözülür.” (K17-Fn)

“.....ve öğretmenlere yardımcı olacak şekilde güncellenmesi gerekiyor.” (K21-Fn)

“Kazanım sayısı azaltılmalı. Ayrıca bu alanda etkinlikler hazırlanarak bizlere düşüyor bu da oldukça zaman isteyen bir süreç. Branşlar için disiplinler arası etkinliklerin olduğu kaynaklar hazırlanmalı kesinlikle.” (K24-Fn)

“Matematik dersinde o anda işlenen konunun, diğer branşlarda paralel olması gerekebiliyor. Özellikle fen... yan branş dersindeki ilgili konuyu görmeleri gerekebiliyor.” (K26-Mat)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle de ilgili beklentilerinin olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenler *öğrencilerin düşünme becerilerinin güçlendirilmesine* (f=4) ilişkin beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin *dikkatlerinin çekilmesi* (f=1), *mevcudun azaltılması* (f=1), *derse devam edilmesi* (f=1) ve *sınıfları seviyeye ayırma* (f=1) gibi beklentilere de girmişlerdir. Öğretmenlerin *MEB’nin disiplinler arası öğretim uygulamalarına önem vermesi* (f=1) ve *EBA eğitim portalına uygun içeriğin eklenmesi* (f=1) gibi durumları da ihtiyaç olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin bu bağlamdaki görüşlerini içeren bazı alıntılar aşağıda sunulduğu gibidir:

“Konular daha basite indirilse veya sınıflar oluşturulurken seviye sınıfları oluşturulması daha çok bu yöneme boş vurmamızı sağlayacaktır.” (K11-Mat)

“Evde ön hazırlık yapmıyor. Soru sormuyor ve sorgulamıyor. Kitap okunması, evden hazırlıklı gelmesi, sorgulanması, analiz-sentez yapabilen bireyler yetiştirmemiz gerekiyor.” (K18-Fn)

“Milli Eğitim tüm kaynaklarıyla bu konuyu uygun hale getirmesi gerekiyor. ...Öğretmenlerin bu işe daha canla başla sarılması ve bu konuyu sahiplenmesi, gerekenleri yapması gerekiyor. ...EBA gibi eğitim portallarında disiplinler arası çalışmalar yapabileceğimiz eğitim içerikleri eklenmeli.”(K21-Fn)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini sağlayan en güçlü rehber programlardır. Her programın genel felsefesi ve bu felsefeyi uygulamaya koyabilecek yaklaşımları vardır. Öğretmenlerden beklenen, programın yapısının dışına çıkılmadan ilgili davranışları öğrencilere kazandırmalarıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da disiplinler arası öğretim sürecinin tasarlanmasında uygulanmakta olan programlara ağırlıklı olarak bağlı kalındığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, yaklaşımın uygulanmasında öğretmenlerin kararlarını mevcut programın uygunluğu, etkili öğretim amacı, öğrenci özellikleri, derslerin bağlamları ve öğretmen deneyimi gibi temel faktörlerin etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Karakuş vd.’nin (2016) ilköğretimde disiplinler arası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesine yönelik çalışmalarında öğretmenlerin disiplinler arası çalışma yapmak için “konunun farklı derslere uyumuna, farklı derslerle ilişkilendirebilmesine, öğretim programlarına uygunluğuna, öğrenciye uygunluğuna ve öğretmenlerle iş birliğine” dikkat ettikleri sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nihayetinde bu durumlar, uygulanmakta olan programın yaklaşımlarından biri olan disiplinler arası öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesinin temelinde öğretim programı, öğretmen ve öğrenci faktörlerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, Sosyal Bilim alanlarına ya da Fen Bilimleri alanlarına ait derslerin sadece kendi aralarında ilişkilendirilmediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Sosyal Bilimler dersinin “Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilimler” dersleriyle, Türkçe dersinin “Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilimler” dersleriyle, Fen Bilimleri dersinin “Sosyal Bilimler, Türkçe, Matematik, Resim, Müzik” dersleriyle; Matematik dersinin “Türkçe, Fen Bilimleri, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersleriyle ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Karakuş vd. (2017), Fen Bilgisi ve ilköğretim Matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin Fen Bilimleri ve Matematik derslerini “Sosyal Bilimler, Türkçe, Görsel Sanatlar, Tarih, Coğrafya, Beden Eğitimi, Müzik, Teknoloji ve Tasarım” dersleriyle ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlar, öğretmenlerin geleneksel bakış açısıyla yaklaşım sergilemediklerini, konuların ortak ilişkisine göre hareket ettiklerini göstermektedir. Güneşli, Özder, Konuralp ve Arsan’ın (2010), öğrencilerin Türkçe dersi ve diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştıkları araştırmalarında ilgili dersin Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, İngilizce ve Müzik dersleriyle korelasyonunun dikkate değer derecede olduğunu ifade etmişlerdir. Dersleri sayısal ve sözel olmak üzere iki kategoride toplayan anlayışın tartışılması gerektiğini ve disiplinler arası ayrılığın ortadan kaldırılmasını elde ettikleri sonuçlardan yola çıkarak vurgulamışlardır. Dolayısıyla tüm bu sonuçlar, disiplinler arası öğretimle Sosyal ya da Fen Bilimlerine ait derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesinin mümkün olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilere disiplinler arasındaki bağlantıyı fark etme ve görme fırsatı sağlayan disiplinler arası yaklaşım, yapılandırmacı anlayışa göre bireylerin anlama becerilerini geliştirmektedir (Marshall, 2005; Wood, 2009, p. 7). Ayrıca, bu süreçte öğrenci kendini belirli bir disiplinin düşünme biçimiyle sınırlı hissetmeyecek, aksine disiplinlere bağlı bilgileri kendi amaçlarına ulaşmada ya da karşılaştığı problemlerin çözümünde bir araç olarak algılayacaktır (Yıldırım, 1996). Araştırma sonuçları, disiplinler arası öğretim yaklaşımının kalıcı bilgi edindirme, günlük yaşamla bağlantı kurma, hatırlamayı kolaylaştırma, konuyu anlaşılır kılma, konunun önemini fark ettirme, farklı zekâ alanlarını harekete geçirme, öğretmenlere çeşitli öğretim yöntemi kullanma fırsatı sunma, disiplin problemlerini önleme, dikkat çekme, dersi eğlenceli kılma, dersi sevdirmeye, olumlu tutum geliştirme, düşünme becerilerini geliştirme gibi özellikleriyle öğretmenler için önemli gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Derslerin birbirlerinin tamamlayıcı özellikleri ve bilginin bütün olarak yapılandırılması gibi sebepler öğretmenlerin gözünde yaklaşımın önemini arttırmıştır. Ayrıca bir derste görülen bilginin farklı bir dersin başka boyutu

olarak da ele alınması pekiştirmeyi sağlaması açısından da değerli algılanmıştır. Bu araştırma sonuçları, Karakuş vd.'nin (2017) öğretmenlerin disiplinler arası öğretimi “öğrenmeyi kolaylaştırma, konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme, konuyu pekiştirme, kalıcılığı arttırma, zamanı etkili kullandırma, sınıf yönetimini kolaylaştırma, ilgiyi arttırma, dikkat çekme, çok yönlü düşündürme, konuyu bütünsel ele alma” gibi özellikleriyle yararlı buldukları sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin, disiplinler arası öğretimin öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin gözlemlerinin olumlu olduğu ve bu sonuçların kuramsal temelle de örtüştüğü söylenebilir.

Disiplinler arası öğretim yaklaşımı öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek, 2001). Jensen'e (2006, p. 71) göre, bireylerin bilişsel yönü genellikle daha çok dikkat çekmektedir. Ancak, öğrenmenin görünmeyen diğer lokomotifleri duyuşsal alanla ilgili davranışlardır. Çalışmada yaklaşımın dikkati ve ilgileri çekmesi, tutumları olumlu yönde etkilemesi, özgüveni ve motivasyonu arttırması, mutlu ve memnun etmesi, eğlendirmesi, anlamayı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, başarıyı desteklemesi, bilgiyi somutlaştırması, çok yönlü düşünmeyi desteklemesi, günlük yaşamla bağlantı kurdurması, transferi sağlaması gibi özellikleriyle öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal gelişimlerini desteklemesi öğretmenlerin gözünde önemli görülmektedir. Yarımca'nın (2010), Barış'ın (2016), Karakuş vd.'nin (2017) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da disiplinler arası öğretim yaklaşımının anlamayı desteklemesi, dersi eğlenceli kılması, öğrencide ilgi uyandırması ve motivasyonu sağlaması, konuyu somutlaştırması, başarıyı arttırması, bilgilerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve kalıcılığının artması yönünde olup bu çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, disiplinler arası öğretim yaklaşımı öğrencinin fen ve matematik derslerinde öğrendiklerini günlük hayatta mühendislik ve teknoloji ile birleştirerek kullanabildiği STEM uygulamalarının anlaşılmasını teşvik etmektedir (Asghar, Ellington, Rice, Johnson, &Prime, 2012). Bu çalışmada da disiplinler arası öğretim uygulamalarının STEM gibi uluslararası eğitim yaklaşımlarına ön ayak olması vurgulanmıştır. Bu durumla ilgili görüş, bahsi geçen yaklaşımla disiplinler arası öğretim arasında bağın kurulabildiğini ve bir farkındalığın oluştuğunu göstermektedir.

Birçok öğretim sürecinde olduğu gibi disiplinler arası öğretim uygulamalarında da öğretmenlerin bir takım ihtiyaçlarının ve beklentilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, disiplinler arası öğretim uygulamaları uzun bir zaman diliminde çalışmayı gerektirmektedir (Wood, 2009, p.14). Santau ve Ritter'in (2013) birlikte yürüttükleri bir çalışmada da araştırma temelli disiplinler arası öğretim yaklaşımının konu alanları kaynaklarının eksikliği nedeniyle öğretmenlerin yönetim becerisini güçlendiremediğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Dervişoğlu (2013) ve Akyol (2015) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin yaklaşımla ilgili bilgi yetersizliği, zaman sıkıntısı, yoğun içerik nedeniyle programı yetiştirememe kaygısı, zümreler arası işbirliğinin yeterli olmaması, okullardaki donanım eksikliği gibi durumlar sınırlılık olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin özellikle öğretim kaynaklarına, yeterli zamana, teknolojik desteğe, uygun sınıf ortamlarına ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bağlantı kuracakları farklı derslerin bilgi ve becerilerine sahip olma istekleri ve bunu yansıtabilecekleri ders planı hazırlıkları, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma talepleri dikkat çekmektedir. Yeung ve Lam (2007), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaliteli bütünleştirilmiş programlar sağlama hedefine ulaşabilmeleri için program entegrasyonu konusunda çok daha profesyonel girdilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karakuş vd. (2016) disiplinler arası öğretim için öğretmenlerin öğretim programlarına, ders ve çalışma kitaplarının ilgili yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmasına, fiziki şartların düzenlenmesine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, disiplinler arası öğretim uygulamalarının uygun programlar aracılığıyla etkili bir şekilde yürütülebileceğini göstermektedir. Ülkemizde disiplinler arası öğretim yaklaşımı 2005 ilköğretim programlarında yerini almıştır. Ancak bu yaklaşıma uygun öğretim tasarımları hazırlanmamış, süreç öğretmenlerin yeterliliklerine bırakılmıştır. Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) yaptıkları çalışmada da programların disiplinler arası ilişkilendirmeleri vurguladığı ancak tam anlamıyla bu yaklaşıma göre düzenlenmediği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler özellikle belirttikleri bu hususlar konusunda beklentiye girmiş olabilirler. Öğretmenlerin açıklama getirdiği bir diğer ihtiyaç ise, mevcut programda kazanım ve içeriklerin disiplinler arası bağlantılar bağlamında yeterince ayrıntılandırılmadığıdır.

Uygulanmakta olan programın içerik yükünün fazla görülmesi de yaklaşımın öğrenme sürecine taşınmasında engel olarak algılanmakta ve bu yönde talepleri doğurmaktadır.

Disiplinler arası öğretim yaklaşımı öğrencilere fayda sağlayacak çok özelliğe sahiptir. Disiplinler arası yaklaşıma dayalı öğretim sürecinde öğrenciler düşünme becerilerinin kullanımı konusunda cesaretlendirilmeli, öğretmenler farklı çözümler sunarak bilginin sorgulanmasına imkân yaratmalıdır (Budak Coşkun, 2008; Lattuca et al. 2004). Özçelik (2015) yaptığı araştırmada da problem çözme içeren üst düzey becerilerin geliştirilmesinde uzun süreli uygulamaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler öğrencilerin düşünme yeterliliklerini yükseltecek çalışmalara ihtiyaç duyduklarını açıkça belirtmişlerdir. Disiplinler arası öğretim yaklaşımı bağlantı kurma ve bağlantıyı anlama temeline dayandığından muhakeme gücüyle yakından ilişkilidir. İlişki kurma düşünme süreçlerinin işe koşulmasına bağlıdır ve ezberden daha üst zihinsel eylem gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenler genel olarak program aracılığıyla öğrencilerin akıl yürütme seviyelerini artıracak etkinliklere gereksinim duyuyor olabilirler. Tüm bu sonuçlar bağlamında aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulanmakta olan mevcut programda disiplinler arası öğretimi destekleyen kazanımlar ve konular netleştirilebilir ve ardından ilgili öğretim tasarımları hazırlanarak program güncellenebilir.
- Öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirebilecek disiplinler arası öğretim uygulamalarının yer aldığı kaynak kitaplar hazırlanabilir.
- MEB hazırlanan ders ve çalışma kitaplarını disiplinler arası öğretime uygunluğu açısından değerlendirebilir ve eğitim portallarında disiplinler arası öğretime uygun içeriklerin hazırlanması konusunda süreli çağrılarda bulunabilir.
- MEB disiplinler arası öğretim yaklaşımı ve desteklediği diğer öğretim uygulamalarının etkili yürütülebilmesi için okulların araç-gereç ihtiyaçlarını karşılayabilir ve uygun öğrenme ortamlarını düzenleyebilir.
- Öğretmenlere disiplinler arası öğretimi işbirliğine dayalı olarak nasıl yürütebileceklerine ilişkin hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Lisans eğitimi itibarıyla da öğretmenlere disiplinler arası öğretim yaklaşımının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda eğitim verilebilir.

References

- Ackoff, R. L. (1973). Science in the systems age. *Beyond IE, OR and MS, Operations Research*, 21, 93-104.
- Akins, A. & Akerson, V. L. (2002). Connecting science, social studies, and language arts: an interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, 10 (3), 479-497.
- Akyol, Ş. (2015). Matematik öğretmenlerinin ara disiplinlere ilişkin görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5 (1), 61-75.
- Aladağ, E. & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 157-176.
- An, S. A. (2016). Preservice teachers' knowledge of interdisciplinary pedagogy: the case of elementary mathematics-science integrated lessons. *ZDM Mathematics Education*, 49 (2), 237-248.
- Asghar, A., Ellington, R., Rice, E., Johnson, F., & Prime, G. M. (2012). Supporting STEM education in secondary science contexts. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6 (2), 85-125.
- Aslantaş, S. (2012). *Disiplinler arası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Aydın, G. & Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 145-166.
- Barış, Ş. (2016). *Coğrafya öğretiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı GEMS uygulamaları: Trabzon BİLSEM örneği*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması*. Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Budak Coşkun, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Choi, B. C. K. & Pak, A.W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1.definition, objectives and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29 (6), 351-364.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıray, F. (2010). *İlköğretim disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çimen, S. (2002). *Lise ekoloji konularının disiplinler arası öğrenci merkezli öğretiminin başarıdaki rolü*. Unpublished doctorate dissertation, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Crowell, S. (1989). A new way of thinking: the challenge of the future. *Educational Leadership*, 7 (1), 60-63.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. In Bütün, M. & Demir, S. B. (Eds.) *Beş temel araştırma yaklaşımı*. (pp. 69-110) (Trans. M. Aydın). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dervişoğlu, S. (2003). *Ortaöğretim biyoloji eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Drake, M. & Burn, R. C. (2004). *Meeting standarts through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drake, M. (2007). *Creating standarts-based integrated curriculum. Aligning curriculum, content, assessment and instruction*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart, and soul (redefining curriculum and instruction)*. California: Corwin Press, Inc.
- Gero, A. (2017). Students' attitudes towards interdisciplinary education: a course on interdisciplinary aspects of science and engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 42 (3), 260-270.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C.(2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal ofEdulcationall Psychology*, 92 (2), 331–341.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G., & Arsan,N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*,3(7), 60-72.
- Gürkan, B. (2016). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları: bir durum çalışması*. Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H.H. Jacobs (Ed), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. (pp.1-12). Alexandria: VA: ASCD.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*. (Trans. A. Doğanay). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karakuş, M. & Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinler arası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1325-1344.
- Karakuş, M., Turhan Türkkkan, B., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Lattuca, L., Voigt, L. J. & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinary promote learning? Theoretical support and researchable question. *The Review of Higher Education*, 28 (1), 23–48.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomennological research*. Retrieved March 17, 2018, from <https://www.researchgate.net/publication/255647619>.
- Mahanin, H.U.H., Shahrill, M., Tan, A. ,& Mahadi, M.A. (2017). Integrating the use of interdisciplinary learning activity task in creating students mathematical knowledge. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 280-298.
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: a case for curriculum integration. *Journal of Issue And Research*,46(3), 227–241.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publication, Thousand Oaks.
- Newell, W. H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. In G. Morçöl (Ed), *Handbook of decision making*. New York: CRC.
- Özçelik, C. (2015). *Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2005), 159-167.
- Ürey, M., Çepni, S., & Kaymakçı, S. (2015). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Uludağ ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 7-29.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası. In Bütün, M. & Demir, B. (Eds.) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (pp.3-33). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sağdıç, M. & Demirkaya, H. (2014). Coğrafya eğitiminde disiplinler arası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 386-410.
- Santau, A. O. & Ritter, J.K. (2013). What to teach and how to teach it: elementary teachers' views on teaching inquiry-based, interdisciplinary science and social studies in urban setting. *The New Educator*, 9 (4), 255-286.
- Saruhan, Ş. C. & Özdemirci, A. (2013). *Bilim, felsefe ve metodoloji*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Stein, Z. (2007). Modeling the demands of interdisciplinarity: toward a framework for evaluating interdisciplinary endeavor. *Integral Rewiew*, 4, 91-107.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 217-232.
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49 (2), 14-15.
- Yarımca, Ö. (2010). *İlköğretim II. kademede görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeung, S. Y. S. & Lam, C.C. (2007). Teachers' conception of curriculum integration: a problem hindering its implementation in Hong Kong. *Education Journal*, 35(2), 109-144.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. & Şimşek. H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (10th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wood, K. Y. (2009). *Interdisciplinary instruction for all learners K-8: A practical guide*. New Jersey: Prentice Hall.

Investigation of pre-service elementary mathematics teachers' problem posing situations in dynamic geometry environment

Birnaz KANBUR TEKEREK ^{*a}, Ziya ARGÜN ^{**a}

^a Gazi University, Education Faculty, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.005

Article History:

Received 24 January 2018
Revised 09 June 2018
Accepted 16 June 2018
Online 09 October 2018

Keywords:

Problem posing,
Geometric concepts,
Dynamic geometry software.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study examined problem posing situations of pre-service elementary mathematics teachers in dynamic geometry environment by using problem posing strategies. The qualitative method of multiple case study was applied and geometric concepts that participants used for each type of problem posing are examined. Eight participants from 3rd grade pre-service mathematics teachers voluntarily participated in the study in 2015-2016 fall semester had previously received Computer Aided Mathematics course in the 2014-2015 spring semester. During six weeks' data collection period, participants tried to pose new problems via dynamic geometry software by using given problem posing situations and their studies were recorded by screen saving program. The relationship between the problems that given to them and the concepts in the new problems were examined through screen recordings. Findings show new problems are established in parallel with the shape or problem statement in the problem posing situations given to them. Compared with other types of problem posing situations, it is seen the concepts are more diversified in the free problem posing. Participants develop their problem posing skills during the process so it is suggested these topics should be included in mathematics education undergraduate program in order for future students to gain these skills.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş ortamda problem kurma durumlarının incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.005

Makale Geçmişi:

Geliş 24 Ocak 2018
Düzeltilme 09 Haziran 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 09 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Problem kurma,
Geometri kavramları,
Dinamik geometri yazılımı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada, problem kurma stratejileri kullanılarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ortamında problem kurma durumları araştırılmıştır. Bu amaçla çoklu durum çalışması kullanılmış ve katılımcıların her problem kurma türü için kullandıkları geometrik kavramlar incelenmiştir. Çalışmaya 2015-2016 güz döneminde gönüllü olarak katılan 3.sınıf öğretmen adaylarından 8 katılımcı 2014-2015 bahar döneminde Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi dersini almışlardır. 6 hafta süren veri toplama sürecinde, katılımcılar onlara verilen yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumlarını kullanarak dinamik geometri yazılımı ortamında yeni problemler kurmaya çalışmışlardır. Bilgisayar üzerinde yapılan bütün çalışmalar ekran kaydetme programı aracılığıyla kaydedilmiştir. Katılımcıların kurdukları problemler ile onlara verilen problemler arasındaki ilişki ve kullanılan geometri kavramları ekran kayıtları aracılığıyla incelenmiştir. Bulgular, verilen problem kurma türlerinde bulunan geometrik şekle veya problem cümlesine paralel olarak yeni problemler kurulduğunu göstermiştir. Diğer problem kurma türleri ile karşılaştırıldığında serbest problem kurma türünde kurulan problemlerde kullanılan kavramların daha fazla çeşitlendirildiği görülmüştür. Katılımcıların süreç boyunca problem kurma becerilerini geliştirdikleri görülmüş ve öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmeleri için matematik eğitimi lisans programında bu konuların bulunması önerilmiştir.

* Author: brnz617@gmail.com

** Author: zyargun@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5263-1339>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8101-7215>

Introduction

Developments in mathematics education highlighted to train of individuals, who criticize, question and know how to produce and use their own knowledge. Students are expected to support their existing knowledge with their own learning by following technological developments. Based on this, the aim is that students should experience problem solving process by reasoning and using their own thinking according to Primary and Middle School Mathematics Curriculum (Ministry of National Education [MONE], 2018).

Altun (2012, p. 7) explains that one of the main objectives of mathematics education is to gain mathematical knowledge and skills used in daily life, to develop problem solving skills and to be able to approach problems in problem solving attitude. An individual who can solve a problem has the ability of understanding the problem and the relationships among data. The need for empowerment of problem solving skills in individuals has been emphasized by researchers and has been particularly noted in curricula. As stated in the Middle School Mathematics Curriculum, learning mathematics requires solving problems and relating them to real life (MONE, 2013). Hence, it is essential that problems are chosen carefully. Problems which are posed meticulously provide students to improve positive thinking about mathematics and use problem solving skills by relating with daily life (Kırnap Dönmez, 2014, p.3).

Silver (1994), one of the pioneers of problem posing, defines problem posing as “generating new problems or reorganizing the given problem”. Stoyanova and Ellerton (1996) interpreted the problem posing as building mathematical experiences, constructing personal interpretations of concrete situations, and using them to form meaningful mathematical problems. Researchers have pointed out that problem posing has central importance in the mathematical discipline and nature of mathematical thinking (Silver, Mamona-Downs, Leung, & Kenny, 1996). Silver (1994) notes that the creativity and critical thinking skills of students who have created new problems have improved. The relevance of mathematical concepts used in problem posing studies is also indicated by researchers. English (1997) emphasizes that problem posing studies have developed mathematical thinking. In addition, improving geometry knowledge has made it possible for students to relate mathematical concepts and reconstruct previous knowledge (Moses, Bjork, & Goldenberg, 1990, cited in: Rosli, Copraro, & Copraro, 2014). Hashimoto (1986) emphasizes that problem posing exercises are a mirror that allows students to perceive and develop mathematical concepts. Since teachers are expected that students gain these skills, it is essential that pre-service teachers are educated with this conscious. Işık, Kar, Yalçın, and Zehir (2011) stated that problems posed by teachers are efficient for students to develop mathematical thinking skills and comprehend mathematical concepts. Also they (2011) determined that individuals who evaluate problems posed by students and guide students are definitely pre-service teachers. Studies that aim to develop problem posing skills of pre-service teachers revealed that they comprehend relationships between mathematical concepts very well while they experience problem posing process with different problem posing strategies (Xie, 2016). Therefore, it is significant that the university education should provide pre-service teachers to think and work independently in the problem solving and problem posing environment (Polya, 1957, cited in: Aydın (2014, p. 27)).

Teachers are expected to provide this learning environment for their students by using technology. Van Voorst (1999) indicated that technology ensures students to be more active about reasoning, discovering, problem solving and asking new questions. Yevdokimov (2005) expressed that technology is one of the important factors for students to understand the process of problem posing and observed that students using dynamic geometry software have deep understanding between their drawings and given problems. Hence, MONE (2013, p.7) stated that the effective use of dynamic geometry software in the Geometry Learning Area in the Middle School Mathematics Curriculum is necessary for mathematics education and teaching and has given its achievements. Also, Baki (2004) focused attention on that mathematics pre-service teachers should experience problem posing according to new approaches in curriculums so that they can prepare problem posing environments for their students in the future. Hence, it is essential that mathematics teachers who are expected to provide good education for students have knowledge about problem posing, mathematical concepts and educational technology.

Because of this, it is expected that there are more studies about that, but studies (Cai & Hwang, 2002; English, 1998; Silver & Cai, 1996) were generally related to elementary students and benefits (problem solving, creativity, positive attitude toward mathematics) of problem posing on students. However, contribution of studies conducted with pre-service teachers and whether there is essential and necessary education for pre-service teachers in education faculties and mathematics education undergraduate curriculums needs to be clarified. In addition, the international literature states that Walter and Brown (2013) have tried to put problem posing skills on centre of the mathematics since the end of 1960s. Despite the fact that the problem posing ability has been given before in the Mathematics Curriculum in our country, it has been emphasized for the first time consciously and systematically in the 2005 curriculum. According to these objectives in the curriculum, students are expected to pose problems by using mathematics and in daily life conditions (MONE, 2005, p.13). Although problem posing is included in the curriculum, teachers focused on that they do not have enough time to implement and they do not have knowledge about problem posing due not to given necessary education (Kılıç, 2013). So, in our country, teacher education institutions and teachers do not have enough knowledge and experience about what problem posing is, how problem posing work contributes to mathematics education, how problem posing activities are designed and used in classrooms. Therefore, studies about problem posing are needed in Turkey.

The aim of this study is to clarify problem posing situations of pre-service mathematics teachers in dynamic geometry environment. It will also try to determine which concepts and topics pre-service teachers tend to use while posing new problems.

Method

Research Design

The multiple case study of qualitative method has been approved for this study. Qualitative research provide knowledge about people's lifestyles, behaviours or social changes (Strauss & Corbin, 1998). Yin (2003, p. 13) described case study as scientific research which investigates current events in daily life. There is more than one condition to be interpreted in the holistic multiple case study. Each condition is interpreted within itself and compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2013). Therefore, in this study, structured, semi-structured and free problem posing situations that are suggested by Stoyanova and Ellerton (1996) are investigated within itself and compared with each other. Hence, the holistic multiple case study is approved for this study.

Study Group

Criterion sampling that is purposeful sampling method was used in this study. Patton (1990) express that criterion sampling is conditions that already ensure specific criterion. Criteria in the sampling are that pre-service teachers took Geometry, Analysis I-II, Linear Algebra I-II and Computer Aided Mathematics Education and they are taking Analysis III, Analytic Geometry and Special Teaching Methods currently. Computer Aided Mathematics Education covers GeoGebra which is free, the easiest, the most common and offers variety points of view. Hence, pre service teachers have knowledge about GeoGebra and this software was seen appropriate. Participants who provide these criteria have essential knowledge about mathematics, mathematics education and technology to pose mathematical problems in dynamic geometry environment. According to these criteria, eight participants (six of them are girl and two of them are boy) who are in third grade level of Elementary Mathematics Education Department from a university in Central Anatolia Region attended this study voluntarily.

Data Collection Tools

Structured, semi-structured and free problem posing situations which are suggested by Stoyanova and Ellerton (1996) were used to examine problem posing conditions of pre-service mathematics teachers. Various problem posing situations for each problem posing types were prepared in dynamic geometry software and the opinions of two mathematics educators who worked on problem posing and on doctoral thesis phase were consulted in terms of validity and reliability. According to opinions problem posing situations in Figure 1, Figure 2 and Figure 3 were presented to pre-service teachers and they were asked to produce their own problems by using given problems. Prepared problem posing situations are examined by two mathematics education specialist. Also, data triangulation is used to provide validity and reliability by using posed problems by participants, screen recording files and sound recordings during lessons. Triangulation is a method for reliability and validity by using more than one data (Yıldırım & Şimşek, 2013).

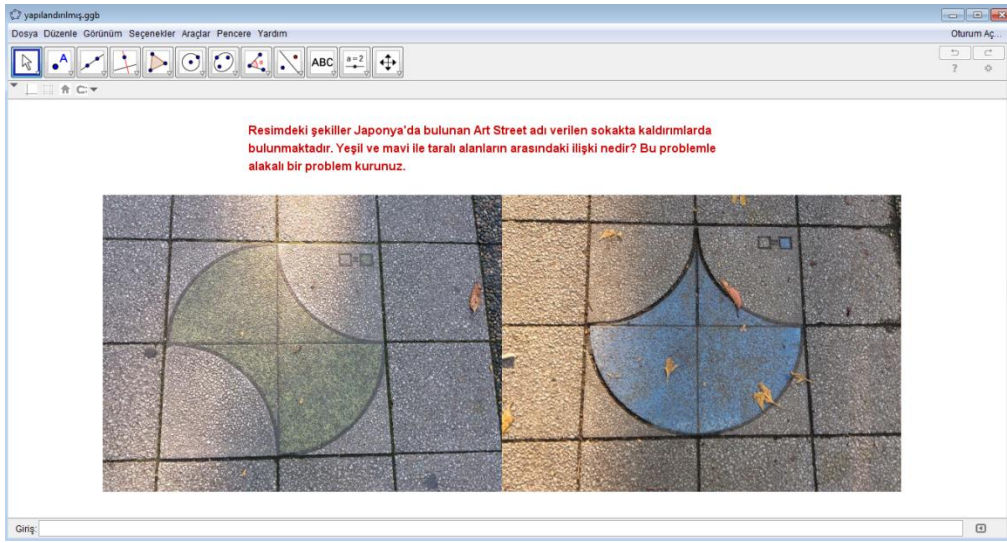


Figure 1. Structured problem posing.

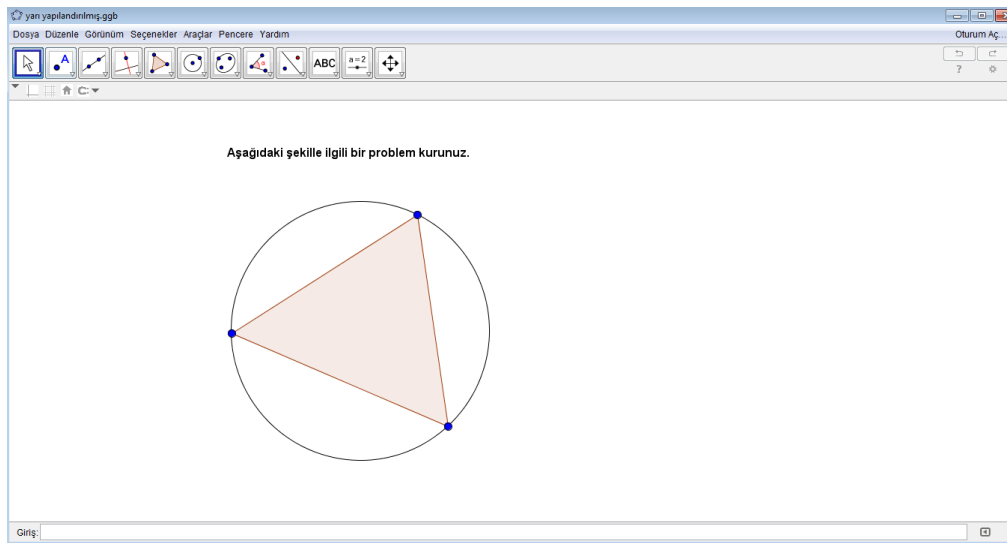


Figure 2. Semi-structured problem posing.

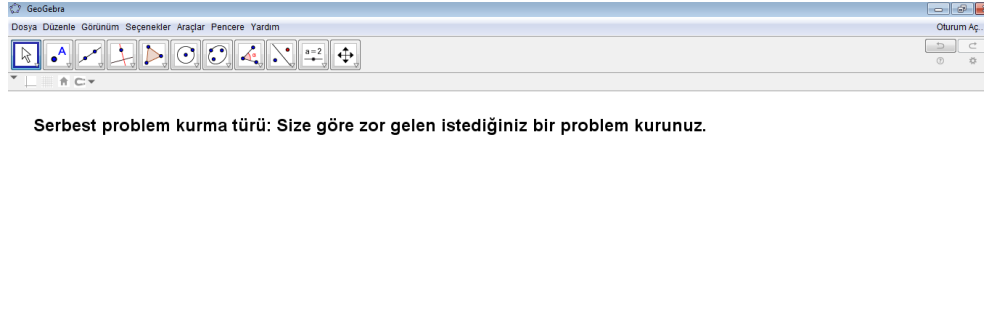


Figure 3. Free problem posing.

Data Collection

Pre-service teachers studied in a class with projection and their personal computers. It was easy to show problem posing situations and article examples in the class with projection. Data collection took two hours for each six weeks. In the first three weeks of six weeks, participants were informed about what problem posing is and given some articles about problem posing. In the last three weeks, they studied on structured, semi-structured and free problem posing situations prepared by the researcher by using the examples of problem posing situations of Stoyanova and Ellerton (1996). They tried to pose new problems in the dynamic geometry environment by using given problem posing situations about two hours per three weeks. Problems posed by participants were saved by a screen saved program during their studies. Table 1 reveals duration used by pre-service teachers during problem posing. Names in the table are nicknames of the participants.

Table 1.
Duration of Problem Posing of Pre-service Teachers.

	Structured	Semi-Structured	Free
Hakan	1 h 8 min 51 s	41 min 6 s	1 h 7 min 47 s
Ramazan	9 min 4 s	40 min 16 s	34 min 34 s
Kevser	40 min 54 s	1 h 4 min 37 s	1 h 10 min 24 s
Tuğba	30 min 30 s	50 min 26 s	1 h 2 min 34 s
Zehra	26 min 35 s	39 min 17 s	1 h 14 min 35 s
Cemre	57 min 52 s	40 min 15 s	54 min 15 s
İpek	23 min 9 s	28 min 4 s	38 min 10 s
Melike	1 h 35 min 20 s	22 min 31 s	44 min 42 s

Data Analysis

Frame analysis method, which was developed by Karadağ (2009) during his doctoral study, was used to analyse screens including posed new problems by pre-service teachers. According to Karadağ (2009), the first stage is pre-analysis stage including first analysis of data. In this stage, screen records are quickly investigated and necessary and important points are noted for the next stage. The second step is microanalysis stage including detailed review. The aim is to obtain detailed knowledge by examining what each participant did in each frame. At the last stage that is tree-to-forest stage, investigated each detailed data is put together and a general conclusion is obtained. In this study, the screen recordings of the problems posed by the pre-service mathematics teachers were examined in detail and the concepts were analysed. Data were first analysed by the researcher and then by one of the experts interpreted problem posing situations. During the analysis, it was examined whether the concepts in posed problems were related to the concepts given to the participants. In the first stage, the records were looked at quickly and were paid to attention to the existence of different or similar concepts to the

concepts given to them, in the second stage all the moments were examined one by one and which concepts were used respectively. In the last stage, the concepts used and the posed problems are put together and interpreted. As a result of the analysis of the researcher and the expert, it is seen that there is a common decision on the concepts used in each frame.

Results

The aim is to reveal the relationship between posed problems by pre-service teachers and the given problem posing situations, which concepts were used and the variety of concepts in terms of problem posing situations. According to methodology, each condition was evaluated within itself and compared with each other.

Structured Problem Posing

The main concepts in structured problem posing situation in Figure 1 are polygon, circular sector and area. It was observed that 15 different geometric concepts were used in the new posed problems for the structured problem posing situation. The most used concept was the point concept with 26.50%. Then, the concepts of polygon with 17.95% and circular sector with 8.55% are among the most used concepts. Pre-service teachers also used area, circle and arc concepts. There were pre-service teachers used “what if not?” strategy developed by Brown and Walter (1969). It was observed that they used hexagon instead of square or circle instead of circular sector. Also, they posed different problems by using question root. An example from posed problems is given in Figure 4.

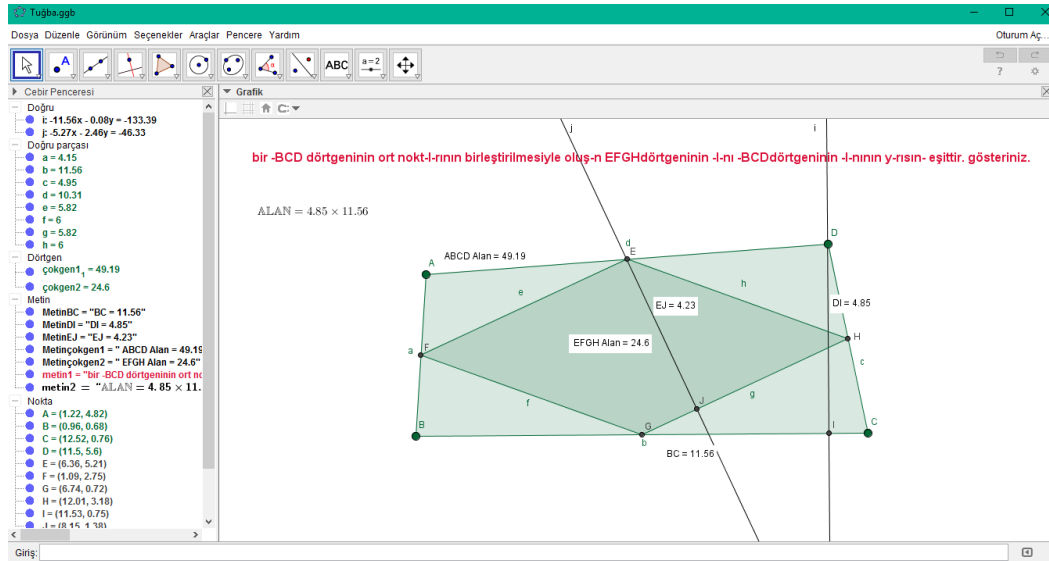


Figure 4. Show that the area of the EFGH quadrilateral formed by joining the midpoints of an ABCD quadrilateral is equal to half of the area of the ABCD quadrilateral.

According to Figure 4, the participant posed a problem included the ratio between the areas of quadratic regions. Given problem contains a ratio between square and circular sector and posed problem contains ratio between the areas of quadratic regions. Also Table 2 shows concepts that pre-service teachers used while posing problems.

According to the Table 2, the pre-service teachers mostly posed problems by using the concepts of the problem given to them. However, there are also participants who tend to use different concepts from these concepts.

Table 2.
Concepts in Structured Problem Posing.

Concepts	Frequency	Percent
Point	31	26.50
Polygon	21	17.95
Circle sector	10	8.55
Segment	8	6.84
Circle	7	5.98
Perpendicular line	7	5.98
Area	6	5.13
Intersect	6	5.13
Tangent line	5	4.27
Line	4	3.42
Vector	4	3.42
Arc	4	3.42
Reflection	2	1.71
Angle	1	.85
Length	1	.85
Total	117	100.00

Semi-Structured Problem Posing

The main concepts in semi-structured problem posing situation in Figure 2 are polygon and circle. It was observed that 16 different geometric concepts were used in the new posed problems for the semi-structured problem posing situation. The most used concept was circle concept with 14,49%. This was followed by 13.08% point, 12.15% segment, 11.21% angle and 10.28% polygon concepts. Also, participants used ellipse, conic and bisector concepts while posing their problems. Pre-service teachers identified that there are not many limitations for this problem posing situation in class. There is a problem posed by a participant in Figure 5.

"I was more relaxed in semi-structured problem posing when compared to others since structured problem posing is more restricted. It was like a complete question and that the thing to change was very limited."

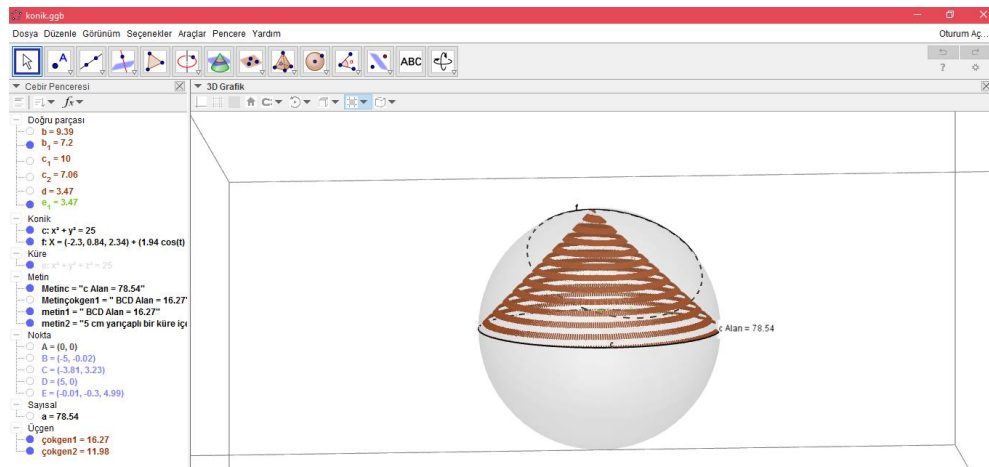


Figure 5. Plot two circles intersecting each other at two points within a 5 cm Radius sphere. Then, draw two triangles belong to two circles so that the line segment passing through two intersecting points will be common. Please comment the area and the volume of the shape which will be formed when one of the triangles is rotated around the other circle.

According to Figure 5, the participant tried to pose a problem on 3D plane by using circle and triangle on given problem posing situation. Table 3 shows concepts that pre-service teachers used while posing problems.

Table 3.
Concepts in Semi-Structured Problem Posing.

Concepts	Frequency	Percent
Circle	31	14.49
Point	28	13.08
Segment	26	12.15
Angle	24	11.21
Polygon	22	10.28
Intersect	13	6.07
Length	12	5.61
Parallel line	11	5.14
Arc	11	5.14
Ellipse	9	4.21
Bisector	8	3.74
Perpendicular line	7	3.27
Area	6	2.80
Perpendicular bisector	4	1.87
Line	1	.47
Conic	1	.47
Total	214	100.00

According to Table 3, pre-service teachers can use variety of concepts and tend to use concepts in 3D plane.

Free Problem Posing

There is no restriction in free problem posing situation in Figure 3 and pre-service teachers were asked to pose any problem they desire. It was observed that 28 different geometric concepts were used in the new posed problems for the free problem posing situation. The most used concept was segment with 15.60%. The other concepts frequently used are point with 15.20%, polygon with 10.40% and intersect concepts with 9.20%. Participants also used sequence, plane, curve, function, volume, hyperbola, prism and pyramid concepts in their problems. Pre-service teachers suggested that dynamic geometry software facilitates thinking on 3D shapes. There is a problem posed by a participant in Figure 6.

“Dynamic Geometry Software can show 3D problems very easily. It can make us feel more comfortable and think about 3D shapes.”

According to Figure 6, the participant used the advantage of dynamic geometry software and posed a problem by generating many polygons in a circle. Table 4 shows concepts that pre-service teachers used while posing problems.

According to Table 4, variety of concepts was increased more. Pre-service teachers realized that they can pose problems independently from 2D plane and they started to work more on 3D plane.

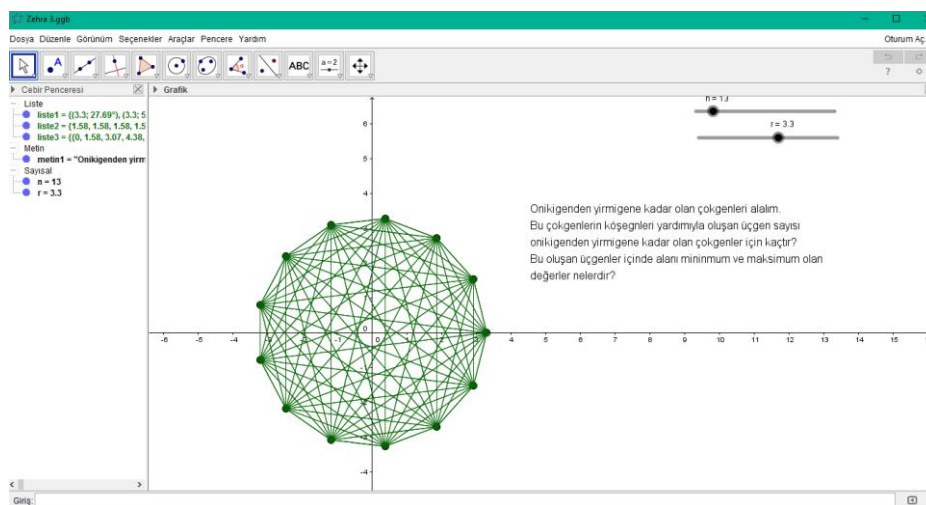


Figure 6. Take polygons from dodecagon to twentygon. What is the number of triangles which is formed by diagonal of these polygons? What are the minimum and maximum values of the area of these triangles?

Table 4.
Concepts in Free Problem Posing.

Concepts	Frequency	Percent
Segment	39	15.60
Point	38	15.20
Polygon	26	10.40
Intersect	23	9.20
Conic	15	6.00
Line	13	5.20
Area	12	4.80
Function	8	3.20
Length	8	3.20
Perpendicular line	7	2.80
Volume	7	2.80
Sequence	6	2.40
Rotation	5	2.00
Parallel line	5	2.00
Hyperbola	4	1.60
Parabol	4	1.60
Prism	4	1.60
Arc	4	1.60
Angle	3	1.20
Bisector	3	1.20
Cone	3	1.20
Pyramid	3	1.20
Tangent Line	3	1.20
Plane	2	.80
Ellipse	2	.80
Curve	1	.40
Hyperbolic paraboloid	1	.40
Cone	1	.40
Total	250	100.00

Discussion, Conclusion & Implementation

The aim of this study is to investigate problem posing situations of pre-service mathematics teachers in dynamic geometry environment. For this purpose, participants were given structured, semi-structured and free problem posing situations in dynamic geometry environment. Works of participants were recorded via screen saving program and concepts in problems posed by pre-service teachers were examined by screens.

In the structured problem posing situation, pre-service teachers used polygon and circular sector mostly while posing new problems. The reason is that given problem included these concepts and it is thought given problem posing situation was guided so that they made relationship between problems and the concepts.

Moreover, they used the “what if not?” strategy developed by Brown and Walter (1969) that reveals they focused on the problem itself instead of the solution of the problem. This conclusion supports that WIN strategy provides to think about the problem and focus the meaning of the problem instead of the solution by focusing on different ideas (Brown & Walter, 2005).

In the semi-structured problem posing situation, the circle concepts which were used mostly, is related with that the given problem includes circle and its properties. Also, more using of segment, angle and polygon concepts is related with the given problem. It was observed that different concepts were used such as ellipse, conic and bisector in semi-structured problem posing when compared to structured problem posing. This shows that pre-service teachers can vary concepts while posing problems. In fact, pre-service teachers said that there was no much limitation in the semi-structured problem posing during dialogues in the class.

Pre-service teachers diversify concepts they used in free problem posing when compared to others. For example, they used sequence, plane, curve, function, volume, hyperbola, prism and pyramid while posing problems. Also, there is special attention on that they lean on 3D geometric shapes. Argün, Arıkan, Bulut, and Halıcıoğlu (2014, p. 199) said studies in 3D space are very significant and students generally have trouble with this, therefore computer software is useful to generate these concepts.

As it is seen, pre-service teachers used the most various concepts in free problem posing situation. When limitations in problem posing situations decrease, participants can think about different concepts on a broader perspective.

The point concept is used frequently in every problem posing situation. The reason of this is any geometric shape is generated from points. Güven and Karataş (2005) identified that basic conditions related with geometry start with the point and it expands to line, segment, curve and 3D shapes.

From structured problem posing to free-problem posing situation, participants posed problems by using different concepts without depending on given problems. In the literature review, it is seen that research supports this conclusion. Leung and Silver (1997) emphasized that problems posed by pre-service teachers can improve mathematical concepts and pose more rational and multi-step problems. Also, teaching in dynamic geometry software provides increasing of different geometric concepts and enrichment of geometry by students who use different properties of geometric concepts (Gomes & Vergnaud, 2004).

Moreover, studies about problem posing have focused only one of these problem posing situations. On the other hand, this research provides different findings about comparisons of used concepts and multiple case study between three problem posing situations. Therefore, a broader interpretation can be made about concepts in three problem posing situations as it was seen from broader perspective. In addition, unlike other research, there was no topic restriction so mathematical thinking ability of pre-service teachers was not limited. Even when they were given problem posing situations included certain concepts, they could think about problems in different contexts and pose problems in 3D plane thanks to no topic restriction.

The literature shows that pre-service teachers should be educated well to educate students who have problem posing skills. Thus, it is essential that problem posing lessons are given importance besides problem solving lessons. That these lessons are compulsory courses instead of elective is useful for not only people taking these courses but also all pre-service teachers. Academicians who give these courses should also have enough knowledge about this. In addition, in this research only strategies of Stoyanova and Ellerton (1996) were used. Hence, process of problem posing of pre-service teachers can be traced with different approaches..

Türkçe Sürüm

Giriş

Matematik eğitimindeki gelişmeler; eleştiren, sorgulayan ve kendi bilgisini üretilip kullanmayı bilen bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerden teknolojik gelişmelerden haberdar olarak bilgilerini kendi öğrenmeleriyle desteklemeleri beklenmektedir. Buna dayanarak Matematik Dersi Öğretim Programında öğrencilerin akıl yürüterek ve kendi düşüncelerini kullanarak problem çözme süreçlerini tecrübe etmeleri gerektiği amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Matematik öğretiminin temel amaçları arasında bireylere günlük hayatta kullanılan matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözme becerisini geliştirmek ve sorunlara problem çözme yaklaşımı içinde yaklaşıma becerisini edindirmek yer almaktadır (Altun, 2012, p. 7). Problem çözebilen kişi problemi anlama yeteneğine sahip ve veriler arasında ilişki kurabilen bir bireydir. Problem çözme becerisinin bireylerde güçlendirilmesi gerekliliği araştırmacılar tarafından vurgulanmış ve öğretim programlarında da özellikle dikkat çekilmiştir. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında belirtildiği gibi Matematik öğrenmek problem çözme ve bunu gerçek hayatla ilişkilendirmeyi gerektirir (MEB, 2013). Bunun için ise özenle seçilmiş problemlere ihtiyaç vardır. Özenle kurulan problemler öğrencilerin Matematiğe karşı olumlu düşünceler geliştirmelerini ve problem çözme becerilerini günlük hayatla da ilişkilendirerek kullanabilmelerini sağlayacaktır (Kırnap Dönmez, 2014, p. 3).

Problem kurmanın öncülerinden olan Silver (1994) problem kurmayı “verilen problemde yeni problemler üretmek veya verilen problemi yeniden düzenlemek” şeklinde tanımlamaktadır. Stoyanova ve Ellerton (1996) ise problem kurmayı, matematiksel deneyimler temelinde, somut durumların kişisel yorumlarının inşa edilmesi ve bunları kullanarak anlamlı matematiksel problemler oluşturulması olarak yorumlamışlardır. Araştırmacılar problem kurmanın Matematik disiplini ve matematiksel düşüncenin doğasında merkezi bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir (Silver, Mamona-Downs, Leung & Kenney, 1996). Silver (1994) yeni problemler kuran öğrencilerin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Problem kurma çalışmalarının kullanılan matematiksel kavramlar ile ilişkisi de araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. English (1997), problem kurma çalışmalarının matematiksel düşünmeyi geliştirdiğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca geometri bilgisini geliştirmeyi, öğrencilerin matematiksel kavramlar arasında ilişkiler kurabilmelerini ve önceki bilgilerini yeniden yapılandırarak kullanmalarını sağladığı ortadadır (Moses, Bjork, & Goldenberg, 1990, cited in: Rosli, Copraro & Copraro, 2014). Hashimoto (1986), problem kurma çalışmalarının öğrencilerin matematiksel kavramları algılamalarını ve geliştirmelerini sağlayan bir ayna olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlayacak olan kişiler de öğretmenler olduğundan öğretmen adaylarının bu bilinçle yetiştirilmesi gerekmektedir. Işık, Kar, Yalçın ve Zehir (2011), öğretmenler tarafından kurulan problemlerin öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinde ve matematiksel kavramları anlamalarında etkili olduğunu ifade etmekle birlikte, öğrencilerin kurduğu problemleri değerlendirecek ve yol gösterici olması beklenen kişilerin de öğretmen adayları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının da problem kurma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların, onların farklı stratejiler kullanarak problem kurma süreçleri yaşamaları, matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağladığı ortaya konulmuştur (Xie, 2016). Dolayısıyla öğretmen eğitiminin problem çözme ve kurma gibi çeşitli öğrenme ortamlarında, öğretmen adaylarının bağımsız şekilde düşünebilecekleri ve yaratıcı çalışmalar ortaya koyabilecekleri şekilde olmasının önemli olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Polya, 1957, cited in: Aydın (2014, p. 27).

Öğretmenlerden öğrenciler için günümüz teknolojisinin getirdiği olanaklardan da faydalanarak bu öğrenme ortamlarını sağlamaları beklenmektedir. Teknoloji, öğrencilerin muhakeme, keşfetme, problem çözme ve yeni sorular sorma yetenekleri konusunda daha aktif olmalarını sağlamaktadır (Van Voorst,

1999). Yevdokimov (2005), teknolojinin öğrencilerin problem kurma sürecini anlamalarında önemli faktörlerden biri olduğunu belirterek dinamik geometri yazılımı kullanan öğrencilerin çizimleri ile verilen sorular arasında derin bir anlayış içine girdiklerini gözlemlemiştir. MEB (2013, p. 7), Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Geometri Öğrenme Alanında dinamik geometri yazılımlarının etkin kullanımının da Matematik eğitimi ve öğretimi için gerekli olduğunu belirtmiş ve buna yönelik kazanımlara yer vermiştir. Baki (2004) de Matematik öğretmen adaylarının, gelecekteki öğrencilerine problem kurma ortamları hazırlamaları için öğretim programlarındaki yeni yaklaşımlarla uyumlu problem kurma deneyimlerini tecrübe etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrencilere gelecekte iyi bir Matematik eğitimi sağlamaları beklenen Matematik öğretmen adaylarının, problem kurma, gerekli matematiksel kavram bilgisi ve teknolojiyi kullanma becerileri hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmaları gerektiği ortadadır. Yapılan çalışmalar (Cai & Hwang, 2002; English, 1998; Silver & Cai, 1996) çoğu zaman ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerle yapılmış ve bu çalışmalarda problem kurma çalışmalarının öğrenciler üzerinde meydana getirdiği faydalar (problem çözme, yaratıcılık, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme) ortaya konulmuştur. Ancak, öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmaların getireceği katkılar, eğitim fakültelerinde, Matematik eğitimi lisans programlarında adı geçen problem kurma çalışmalarını yürütebilecek öğretmen adayları için yeterli ve gerekli eğitimin verilip verilmediğini ortaya çıkaracaktır. Bunun yanı sıra uluslararası literatür, Walter ve Brown'ın (2013, p. 9) 1960'ların sonundan beri problem kurma becerisini Matematik'in merkezine koyma çabası içinde olduklarını ifade etmektedir. Ancak, ülkemizde Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem kurma becerisine daha önce yer verilmesine rağmen ilk kez bilinçli ve sistematik olarak 2005 yılı öğretim programında özellikle vurgulanmaya başlanmıştır. Bu kazanımlara göre öğrencilerden Matematik ve günlük yaşam durumlarını kullanarak problem kurmaları beklenmektedir (MEB, 2005, p. 13). Problem kurma her ne kadar programa dahil edilse de, öğretmenler uygulanması için yeterli zamanlarının olmadığından ve nasıl uygulanacağı konusunda gerekli eğitimin verilmediğinden bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamışlardır (Kılıç, 2013). Dolayısıyla ülkemizde, öğretmen yetiştiren kurumlar ile öğretmenler problem kurmanın ne olduğuna, problem kurma çalışmalarının Matematik eğitimine ne ölçüde katkı sağladığına, problem kurma etkinliklerinin nasıl tasarlandığına ve sınıflarda nasıl kullandığına yönelik yeterince bilgi ve deneyime sahip değildir. Bundan dolayı, bu çalışma ile bu alana bir nebze de olsa katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Buna göre, bu araştırmanın amacı Matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ortamında problem kurma becerilerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının problem kurarken hangi kavram ve konuları kullanmaya meyilli oldukları belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

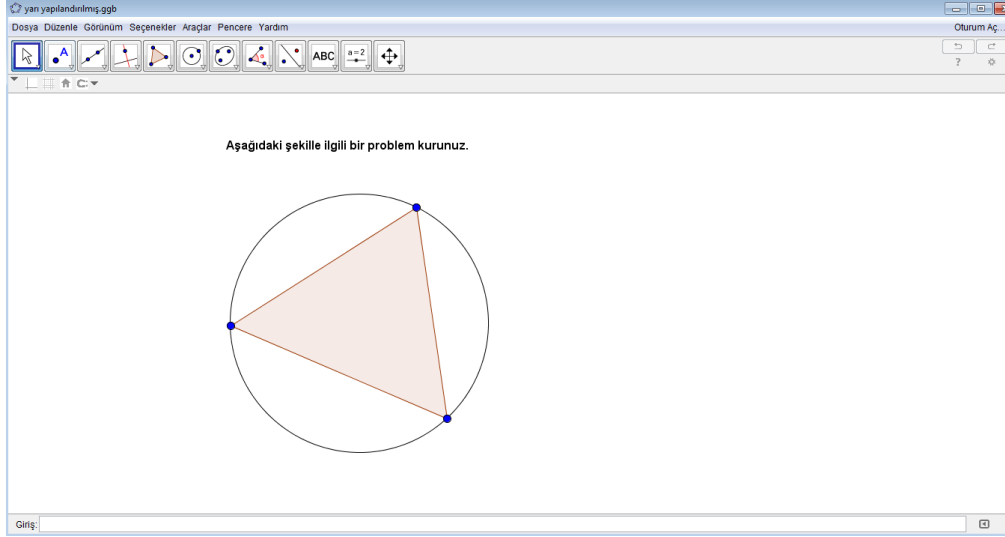
Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar insanların yaşam tarzları, davranışları veya toplumsal değişimleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar (Strauss & Corbin, 1998). Yin (2003, p.13), durum çalışmasını günlük hayattaki güncel olguları inceleyen bilimsel bir araştırma olarak ifade etmiştir. Bütüncül çoklu durum çalışmasında ise birden fazla kendi içinde yorumlanacak durum söz konusudur. Her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından ortaya atılan yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumları öncelikle kendi içinde ele alınmış ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir.

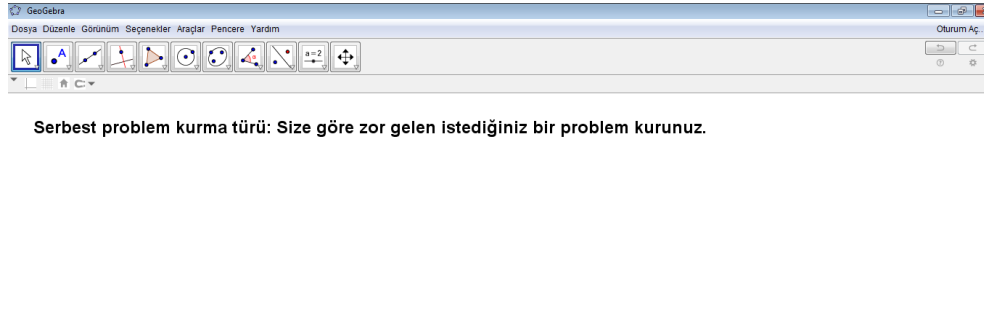
Çalışma Grubu

Katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Patton (1990) ölçüt örnekleme için belirli kriterleri önceden sağlayan durumlar ifadesini kullanmıştır. Buradaki örnekleme ölçütleri, katılımcıların Geometri, Analiz I-II, Lineer Cebir I-II ve Bilgisayar Destekli

durumları verilmiş ve kendi problemlerini kurmaları istenmiştir. Katılımcılar üç haftanın her birinde her hafta yaklaşık iki saat boyunca çalışmışlar ve dinamik geometri yazılımı üzerinde kendi problemlerini üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının problem kurma çalışmaları, ekran kaydetme programı vasıtasıyla anlık olarak kaydedilmiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarının problem kurarken kullandıkları süreler verilmiştir. Bu tabloda adaylar için takma isimler kullanılmıştır.



Şekil 2. Yarı yapılandırılmış problem kurma durumu.



Şekil 3. Serbest problem kurma durumu.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Problem Kurarken Kullandıkları Süreler.

	Yapılandırılmış	Yarı yapılandırılmış	Serbest
Hakan	1 sa. 8 dk. 51 sn.	41 dk. 6 sn.	1 sa. 7 dk. 47 sn.
Ramazan	9 dk. 4 sn.	40 dk. 16 sn.	34 dk. 34 sn.
Kevser	40 dk. 54 sn.	1 sa. 4 dk. 37 sn.	1 sa. 10 dk. 24 sn.
Tuğba	30 dk. 30 sn.	50 dk. 26 sn.	1 sa. 2 dk. 34 sn.
Zehra	26 dk. 35 sn.	39 dk. 17 sn.	1 sa. 14 dk. 35 sn.
Cemre	57 dk. 52 sn.	40 dk. 15 sn.	54 dk. 15 sn.
İpek	23 dk. 9 sn.	28 dk. 4 sn.	38 dk. 10 sn.
Melike	1 sa. 35 dk. 20 sn.	22 dk. 31 sn.	44 dk. 42 sn.

Verilerin Analizi

Öğretmen adayları tarafından kurulan problemleri içeren ekran kayıtlarının analizi için Karadağ'ın (2009) doktora çalışması sırasında geliştirdiği kare inceleme metodu kullanılmıştır. Karadağ'a (2009) göre ilk aşamada, ekran kaydetme verilerinin ön analizi (pre-analysis stage) yapılır. Bu sırada ekran kayıtlarına hızlı bir şekilde göz atılır. Bir sonraki adım için gerekli ve önemli görülen yerler not alınır. İkinci aşamada, ekran kayıtları ayrıntılı şekilde incelenir (microanalysis stage). Bunun için kare kare detaylı bir inceleme yapılır. Her katılımcının her karede ne yaptığı ayrıntılı şekilde incelenerek olabildiğince ayrıntılı bilgi elde etmek amaçlanır. Son aşamada ise detaylı incelenen veriler toparlanır (tree-to-forest stage). Bu araştırmada da öğretmen adayları tarafından kurulan problemlerin ekran kayıtları bu yöntemle incelenmiş ve kullandıkları kavramlar analiz edilmiştir. Veriler önce araştırmayı yürüten kişi, daha sonra problem kurma durumları için görüş alınan uzmanlardan biri tarafından analiz edilmiştir. Analiz boyunca problem kurma çalışmalarına özgü olarak her problem kurma türünde kullanılan kavramların adaylara verilen durumlardaki kavramlarla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Birinci aşamada kayıtlara hızlıca göz atılmış ve onlara verilen durumlardaki kavramlara benzer ya da farklı kavramların varlığına, ikinci aşamada bütün anlar tek tek incelenip sırasıyla hangi kavramların kullanıldığına dikkat edilmiştir. Son aşamada ise kullanılan kavramlar ve ortaya konan problemler bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın analizi sonucunda her karede kullanılan kavramlar konusunda ortak karara varıldığı görülmüştür.

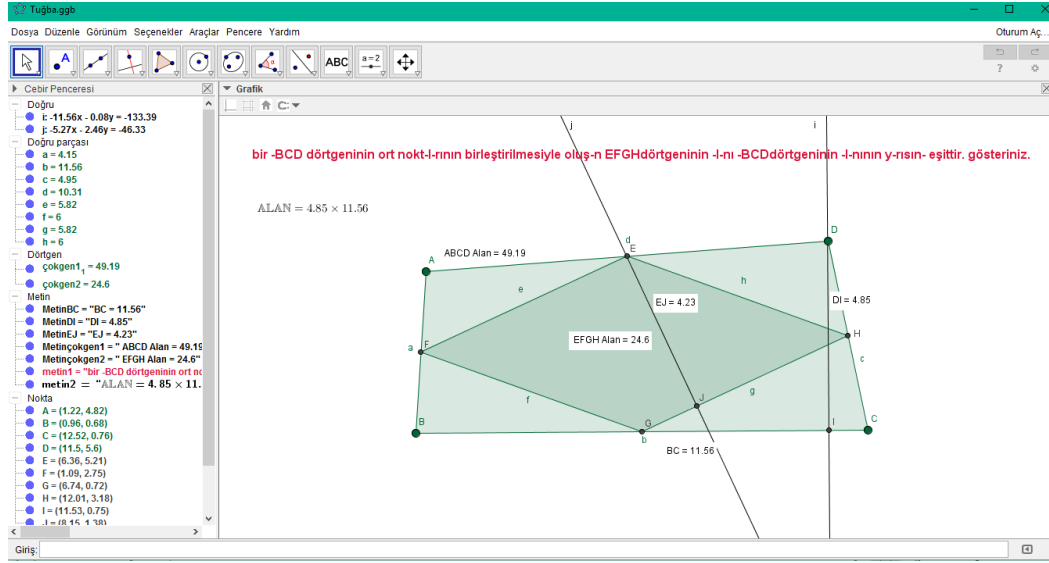
Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kurdukları problemler ile onlara verilen problem kurma durumları arasında kullanılan kavramlar açısından bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemine uygun olarak her durum kendi içinde değerlendirilmiş ve birbirleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yapılandırılmış Problem Kurma

Öğretmen adaylarına Şekil 1'de verilen yapılandırılmış problem kurma türünde başlıca çokgen, dairesel dilim ve alan gibi kavramlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurma türü için kurdukları problemlerde 15 farklı kavram kullandıkları görülmüştür. En fazla kullanılan kavram, % 26.50 oranla nokta kavramıdır. Arkasından % 17.95 oranla çokgen ve % 8.55 oranla daire dilimi kavramları en çok kullanılan diğer kavramlardır. Ayrıca öğretmen adayları alan, çember ve yay kavramlarını da kullanmışlardır. Öğretmen adaylarından Brown ve Walter (1969) tarafından geliştirilen "what if not?" (WIN, ya öyle değilse?) stratejisini kullananlar olmuştur. Yapılandırılmış problem kurma türünde onlara verilen problemde kare yerine altıgen veya dairesel dilim yerine çember kullandıkları ya da soru kökünden yola çıkarak başka problemler kurdukları görülmüştür. Buna örnek teşkil eden bir problem Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4'e göre öğretmen adayı dörtgensel bölgelerin alanları arasındaki oranın kullanıldığı bir problem kurmuştur. Onlara verilen yapılandırılmış problem kurma durumunda kare ve dairesel dilimlerin alanları arasında bir oran varken bu problemde de dörtgenlerin alanları arasındaki oran söz konusudur. Tablo 2' de ise adayların problem kurarken kullandıkları kavramlar verilmiştir.



Şekil 4. Bir ABCD dörtgeninin orta noktalarının birleştirilmesiyle oluşan EFGH dörtgeninin alanı ABCD dörtgeninin alanının yarısına eşittir. Gösteriniz.

Tablo 2.
Yapılandırılmış Problem Kurma Türünde Kullanılan Kavramlar.

Kullanılan Kavramlar	Frekans	Yüzde
Nokta	31	26.50
Çokgen	21	17.95
Daire dilimi	10	8.55
Doğru parçası	8	6.84
Çember	7	5.98
Dik doğru	7	5.98
Alan	6	5.13
Kesişim	6	5.13
Teğet	5	4.27
Doğru	4	3.42
Vektör	4	3.42
Yay	4	3.42
Yansıma	2	1.71
Açı	1	.85
Uzunluk	1	.85
Toplam	117	100.00

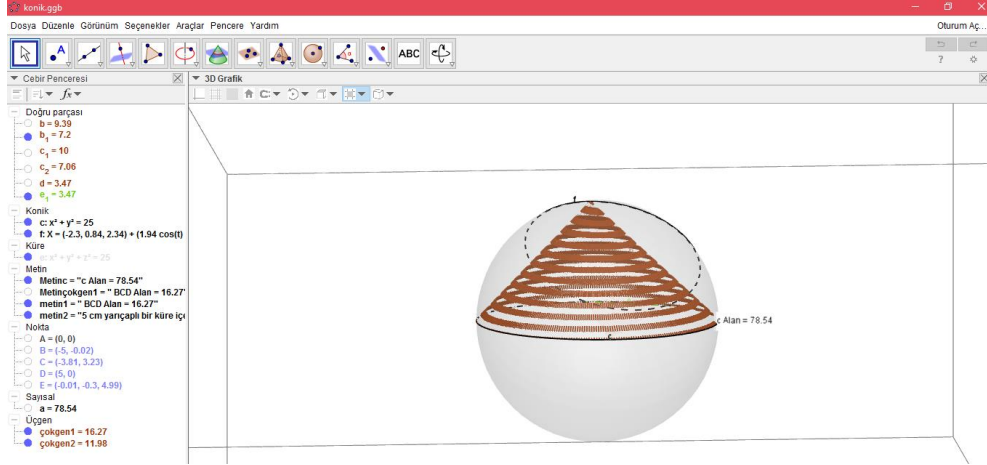
Tablo 2'ye göre öğretmen adayları çoğunlukla onlara verilen problem kurma durumundaki kavramları kullanarak problem kurmuşlardır. Ancak, durumdaki kavramlardan farklı kavramlara yönelen adaylar da vardır.

Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma

Öğretmen adaylarına Şekil 2'de verilen yarı yapılandırılmış problem kurma türünde başlıca bulunan kavramlar çokgen ve çemberdir. Öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış problem kurma türü için kurdukları problemlerde 16 farklı kavram kullandıkları görülmüştür. % 14.49 oranla çember kavramı en çok kullanılan kavramdır. Bunu % 13.08 oranla nokta, % 12.15 oranla doğru parçası, % 11.21 oranla açı

ve % 10.28 oranla çokgen kavramları izlemiştir. Ayrıca, öğretmen adayları elips, konik ve açığortay gibi çeşitli kavramları kullanarak da problem kurmuşlardır. Öğretmen adayları sınıf içi konuşmalarda ise bu problem kurma türünde fazla sınırlama olmadığını ifade etmişlerdir. Şekil 5'te kurulan problemlerden bir örnek verilmiştir.

“Yarı yapılandırılmışta ben en rahat ettim. Çünkü yapılandırılmış böyle çok sınırlıydı zaten. Hani soru gibi bir şeydi hani üzerinde oynayacak şey çok sınırlıydı.”



Şekil 5. 5 cm yarıçaplı bir küre içerisinde birbirini iki noktada kesişecek iki adet çember çizelim. Kesişen iki noktadan geçen doğru parçası ortak olacak şekilde iki çembere ait iki üçgen çizelim. Bu üçgenlerden birini diğer çember etrafında döndürülünce oluşacak şekil ve bu şeklin alanı ve hacmi hakkında yorumda bulununuz.

Şekil 5'e göre öğretmen adayı verilen problem kurma durumundaki çember ve üçgenden yola çıkarak üç boyutlu düzlemde bir problem kurmaya çalışmıştır. Tablo 3'te ise adayların problem kurarken kullandıkları kavramlar verilmiştir.

Tablo 3.
Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma Türünde Kullanılan Kavramlar.

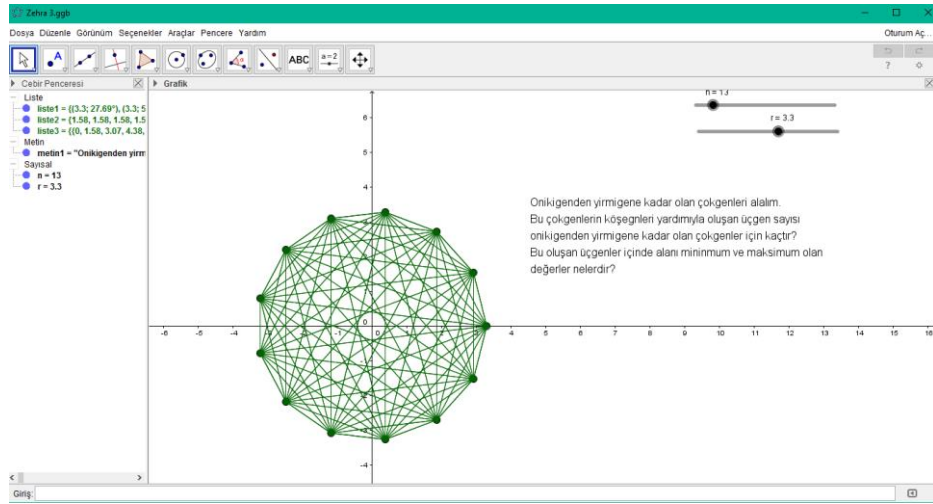
Kullanılan Kavramlar	Frekans	Yüzde
Çember	31	14.49
Nokta	28	13.08
Doğru parçası	26	12.15
Açı	24	11.21
Çokgen	22	10.28
Kesişim	13	6.07
Uzunluk	12	5.61
Paralel doğru	11	5.14
Yay	11	5.14
Elips	9	4.21
Açıortay	8	3.74
Dik doğru	7	3.27
Alan	6	2.80
Orta dikme	4	1.87
Doğru	1	.47
Konik	1	.47
Toplam	214	100.00

Tablo 3'e göre kullanılan kavramların çeşitlendirilmesiyle birlikte öğretmen adayları verilen kavramlar dışına çıkabilmiş ve hatta üç boyutlu kavramlara da eğilim göstermişlerdir.

Serbest Problem Kurma

Öğretmen adaylarından Şekil 3'te verilen serbest problem kurma türünde herhangi bir sınırlama olmaksızın istedikleri bir problem kurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının serbest problem kurma türü için kurdukları problemlerde 28 farklı kavram kullandıkları görülmüştür. En çok kullanılan kavram % 15.60 oranla doğru parçasıdır. % 15.20 oranla nokta, % 10.40 oranla çokgen ve % 9.20 oranla kesişim kavramları sık kullanılan diğer kavramlardır. Katılımcılar dizi, düzlem, eğri, fonksiyon, hacim, hiperbol, prizma ve piramit gibi kavramları da problem kurarken kullanmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarından dinamik geometri yazılımının üç boyutlu şekiller üzerinde düşünmeyi kolaylaştırdığını ifade edenler olmuştur. Şekil 6'da kurulan problemlerden bir örnek verilmiştir.

“GeoGebra 3 boyutlu problemleri çok rahat gösterebiliyor. Hani onları daha rahat algılamamızı sağlayabilir. 3 boyutluda düşünmeyi.”



Şekil 6. Onikigenden yirmigene kadar olan çokgenleri alalım. Bu çokgenlerin köşegenleri yardımıyla oluşan üçgen sayısı onikigenden yirmigene kadar olan çokgenler için kaçtır? Bu oluşan üçgenler içinde alanı minimum ve maksimum olan değerler nelerdir?

Şekil 6'ya göre öğretmen adayı dinamik geometri yazılımının avantajını kullanarak bir çemberin içinde çok sayıda çokgenler oluşturarak problem kurmuştur. Tablo 4'te ise kullanılan diğer kavramlar verilmiştir. Tablo 4'e göre kavram çeşitliliğinin daha da arttığı görülmüştür. Ayrıca adaylar iki boyutlu düzleme bağlı kalmadan da problem kurabileceklerini fark etmişler ve üç boyutlu düzlemde daha çok çalışmalar yapmaya başlamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ortamında problem kurma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumları verilmiştir. Katılımcıların çalışmaları ekran kaydetme programı ile kayda alınmış ve görüntüler ayrıntılı şekilde incelenerek öğretmen adaylarının problem kurarken kullandıkları kavramlar araştırılmıştır.

Tablo 4.*Serbest Problem Kurma Türünde Kullanılan Kavramlar.*

Kullanılan Kavramlar	Frekans	Yüzde
Doğru parçası	39	15.60
Nokta	38	15.20
Çokgen	26	10.40
Kesişim	23	9.20
Çember	15	6.00
Doğru	13	5.20
Alan	12	4.80
Fonksiyon	8	3.20
Uzunluk	8	3.20
Dik doğru	7	2.80
Hacim	7	2.80
Dizi	6	2.40
Döndürme	5	2.00
Paralel doğru	5	2.00
Hiperbol	4	1.60
Parabol	4	1.60
Prizma	4	1.60
Yay	4	1.60
Açı	3	1.20
Açıortay	3	1.20
Konik	3	1.20
Piramit	3	1.20
Teğet	3	1.20
Düzlem	2	.80
Elips	2	.80
Eğri	1	.40
Hiperbolik paraboloid	1	.40
Koni	1	.40
Toplam	250	100.00

Yapılandırılmış problem kurma türünde, öğretmen adaylarının problem kurarken en çok çokgen, dairesel dilim gibi kavramları kullanmaları, onlara verilen problem bu kavramları içerdiğinden problem durumunun yol gösterici olduğu düşünülmüştür.

Öğretmen adaylarının Brown ve Walter (1969) tarafından geliştirilen “what if not?” (WIN, ya öyle değilse?) stratejisini kullanmaları problemin çözümüne değil kendisine odaklandıklarını göstermektedir. Bu da Brown ve Walter (2005) tarafından vurgulanan, problem üzerinde düşünmeyi sağlayan ve daha farklı fikirler üzerinde yoğunlaşarak problemin çözümünden ziyade problemin anlamına odaklanmayı sağlayan WIN stratejisini desteklemektedir.

Yarı yapılandırılmış problem kurma türünde, en sık kullanılan çember kavramı, öğretmen adaylarına sunulan problem kurma durumunun çember ve özellikleri ile ilgili olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Yine nokta kavramı da en sık kullanılan kavramlardan biridir. Doğru parçası, açı ve çokgen kavramlarının da en çok kullanılması, öğretmen adaylarına verilen problem kurma durumu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elips, konik ve açıortay kavramlarının da kullanılması; öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış problem kurma türünde yapılandırılmış problem kurma türüne göre kullandıkları kavramları daha çok çeşitlendirebildiklerini göstermektedir. Bununla ilgili olarak, ders sırasında geçen konuşmalarda, öğretmen adayları bu türde sınırlama daha az olduğu için başka kavramları da kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları diğer problem kurma türlerine göre serbest problem kurma durumunda kullandıkları kavramları çeşitlendirmişlerdir. Dizi, düzlem, eğri, fonksiyon, hacim, hiperbol, prizma ve piramit gibi kavramları da kullanarak diğer iki problem kurma türüne göre daha farklı kavramlara da yer vermişlerdir. Burada özellikle dikkat çeken durum, öğretmen adaylarının üç boyutlu şekiller üzerinde de çalışmış olmalarıdır. Argün, Arıkan, Bulut ve Halıcıoğlu (2014, p. 199) tarafından yapılan araştırmada üç boyutlu uzaydaki çalışmaların çok önemli olduğu, öğrencilerin güçlükler yaşadığı ve bilgisayar yazılımlarının bu kavramların oluşmasında faydalı olduğu ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarına sunulan problem kurma türleri arasında kullanılan kavramların en fazla serbest problem kurma durumunda çeşitlendirildiği ortadadır. Problem kurma durumlarındaki sınırlamalar azaldıkça öğretmen adayları da sadece dar bir alan içinde düşünmek yerine farklı kavramlara yönelmişlerdir.

Her üç problem kurma türünde de nokta kavramının sıkça kullanıldığı görülmüştür. Bunun sebebi, herhangi bir geometrik şeklin noktaların birleşmesinden oluşması şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, katılımcılar bir problem kurarken nokta ile işe başlamışlardır. Güven ve Karataş (2005) da geometri ile ilgili en temel durumların nokta ile başladığını, doğru, doğru parçası, eğriler ve üç boyutlu şekillere doğru genişlediğini vurgulamıştır.

Yapılandırılmış problem kurma türünden serbest problem kurma türüne doğru, katılımcılar sadece onlara verilen problemlerdeki kavramlara bağlı kalmayarak daha çeşitli kavramlar kullanarak problem kurmuşlardır. Araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Leung ve Silver (1997) problem kuran öğretmen adaylarının kullandıkları matematiksel kavramların gelişme gösterdiğini, daha mantıklı ve çok adımlı problem kurmalarını sağladığını vurgulamışlardır. Gomes ve Vergnaud (2004) ise dinamik geometri yazılımları ortamında yapılan öğretimin, farklı geometrik kavramların kullanımının arttırdığını ve öğrencilerin geometri kavramlarının farklı özelliklerini kullanmaları ile geometrinin zenginleşmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, problem kurma üzerinde yapılan çalışmalar bu durumlardan sadece birine odaklanmaktadır. Ancak bu araştırma, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma türlerinin birlikte olduğu çoklu durum çalışmasının yapılması ve problem kurma durumları arasında kavramlar arası karşılaştırmaların görülebildiği bir araştırma olması nedeniyle farklı nitelikte bulgular da sağlamıştır. Böylece aynı anda üç problem kurma türü arasında kullanılan kavramların nasıl geliştiği hakkında daha geniş bir perspektiften bakıldığı için daha kapsamlı bir yorum yapılmıştır.

Diğer araştırmalardan farklı olarak konu sınırlaması getirilmemesi de öğretmen adaylarının matematiksel düşünme becerisini kısıtlamamış, onlara belli kavramların olduğu bir problem kurma durumu verilse de problemi istedikleri farklı bağlamlarda düşünmelerini ve hatta üç boyuta varan problemler kurmalarını sağlamıştır.

Bu çalışma, literatür taramasında olduğu gibi problem kurma becerisine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi için geleceğin öğretmenlerinin bu konuda iyi eğitilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında Problem Çözme derslerinin yanı sıra Problem Kurma derslerine de gereken önemin verilmesi tavsiye edilmektedir. Bu derslerin seçmeli değil zorunlu olarak verilmesi de sadece dersi alanların değil tüm öğretmen adaylarının faydasına olacaktır. Bu dersleri verecek olan öğretim elemanlarının bu konuda donanımlı olmaları önemlidir.

Bu araştırmada sadece Stoyanova ve Ellerton (1996) tarafından tavsiye edilen problem kurma yaklaşımları ele alınmış olup katılımcıların farklı yaklaşımlar kullanarak problem kurma süreçleri izlenebilir.

Uygulama sırasında öğretmen adayları tarafından dinamik geometri yazılımı ile üç boyutlu şekillerin hayal edilmesinin daha kolay olduğu ifade edilmiştir. Üç boyutlu şekillerin daha iyi algılanmasını sağlamak için dinamik geometri yazılımları daha sık kullanılabilir.

References

- Altun, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki (6., 7. ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- Argün, Z., Arıkan, A., Bulut, S., & Halicioğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, H. (2014). *Matematik öğretmen adaylarının gerçek hayat durumlarından matematiksel problem yazma ve çözme becerilerinin incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baki, A. (2004). Problem solving experiences of students' mathematics teachers through Cabri: A case study. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 23(4), 172-180.
- Brown, S., & Walter, M. (1969). What if not? *Mathematics Teaching*, 46, 38-45.
- Brown, S., & Walter, M. (2005). *The art of problem posing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 401-421.
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal context. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106.
- Gomes, A. S., & Vergnaud, G. (2004). On the learning of geometric concepts using Dynamic Geometry Software. *Novas Tecnologias na Educação*, 2(1), 1-20.
- Güven, B., & Karataş, İ. (2005). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile oluşturmaya öğrenme ortamı tasarımı: Bir model. *İlköğretim-Online*, 4(1), 62-72.
- Hashimoto, Y. (1986). Classroom practice of problem solving in Japanese elementary schools. In J. Becker & T. Miwa (Eds.), *Paper presented at the Proceedings of the U.S.-Japan Seminar on Mathematical Problem Solving* (pp. 94-119). Carbondale, IL: Southern Illinois University.
- Işık, C., Kar, T., Yalçın, T., & Zehir, K. (2011). Prospective teachers' skills in problem posing with regard to different problem posing models. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 485-489.
- Karadağ, Z. (2009). *Analyzing students' mathematical thinking in technology-supported environments*. Unpublished doctorate dissertation, Toronto.
- Kırnap Dönmez, S. M. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Leung, S. S., & Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 9(1), 5-24.
- MEB (2005). *T.C. Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013). *T.C. Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *T.C. Milli eğitim bakanlığı talim terbiye kurulu başkanlığı, matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosli, R., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2014). The effects of problem posing on student mathematical learning: A meta-analysis. *International Educational Studies*, 7(13), 227-241.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.

- Silver, E. A., Mamona-Downs, J., Leung, S. S., & Kenny, P. A. (1996). Posing mathematical problems: An exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3), 293-309.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Paper presented at the Proceedings of the 19th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp.518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New Delhi: SAGE.
- Voorst, C. V. (1999). *Technology in mathematics teacher education*. Retrieved March 24, 2016, from [http://www.cimm.ucr.ac.cr/usodetecnologia/Uso%20de%20tecnologia/PDF,%20Viejos%20y%20Nuevos%20\(uso%20de%20tecnologia\)/Van%20Voorst,%20C.pdf](http://www.cimm.ucr.ac.cr/usodetecnologia/Uso%20de%20tecnologia/PDF,%20Viejos%20y%20Nuevos%20(uso%20de%20tecnologia)/Van%20Voorst,%20C.pdf)
- Walter, S. I., & Brown, M. I. (2013). *Problem posing: Reflections and applications*. Retrieved March 24, 2016, from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0GSYAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=problem+posing+reflections+and+applications&ots=I5bFRvEDd4&sig=F-QPqQlx3m5XfEEGaHWQ9HepH60&redir_esc=y#v=onepage&q=problem%20posing%20reflections%20and%20applications&f=false
- Xie, J. (2016). *An investigation of us and Chinese prospective elementary teachers' problem posing when interacting with problem-solving activities*. Unpublished doctorate dissertation, Syracuse University.
- Yevdokimov, O. (2005). On development of students' abilities in problem posing: A case of plane geometry. In A. Gagatsis, F. Spagnolo, Gr. Makrides, & V. Farmaki (Eds.), *Paper presented at the 4th Mediterranean Conference on Mathematics Education* (pp. 255-267). Palermo: University of Palermo.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction

Müslim ALANOĞLU ^{*a}, Zülfü DEMİRTAŞ ^{**a}

^a Fırat University, Education Faculty, Elazığ/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.006

Article History:

Received 22 February 2018
Revised 07 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 15 October 2018

Keywords:

Teacher,
Organizational justice,
Job satisfaction.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to determine the relationship between teachers' perceived organizational justice and job satisfaction. This quantitative study is designed in relational survey model. The sample of the research consists of 396 teachers working in the public high schools located in four central provinces of Mersin city. Organizational Justice Scale and Job Satisfaction Scale were used as data collection tools in the study. Arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA and correlation analysis were performed by using SPSS 21 package program. According to the findings, the level of perception of teachers' organizational justice and job satisfaction is high. Of the demographic variables, only professional tenure caused meaningful differentiation at job satisfaction. Other variables did not cause meaningful differences at organizational justice and job satisfaction perceptions. There is a meaningful, low level and positive relationship between organizational justice and job satisfaction perception levels.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.006

Makale Geçmişi:

Geliş 22 Şubat 2018
Düzeltilme 07 May 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 15 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen,
Örgütsel adalet,
İş doyumu.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini, Mersin ilinin dört merkez ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 396 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere SPSS 21 paket programından yararlanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Demografik değişkenlerden sadece mesleki kıdem iş doyumunda anlamlı farklılaşmaya neden olmuştur. Diğer değişkenler, örgütsel adalet ve iş doyumu algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamıştır. Örgütsel adalet ve iş doyumu algı düzeyleri arasında anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

* Author: muslimalanoglu@gmail.com

** Author: zdemirtas@firat.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1828-4593>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-5772>

Introduction

Work has an important place in the life of the employee. The time spent at work is considered to be quite long. This timeframe is influential on the physical and mental health of the employee. The attitudes and behaviors developed against the work are important for the healthy operation of the business life. Positive attitudes towards work are expected to be effective in improving employee performance (Altaş & Kuzu, 2013; Babalola, 2016; Büte, 2011; Özutku, 2008). Employees' performance is one of the most important factors in achieving productivity, which has an important place among organizational goals. The positive attitudes and behaviors that employees have developed against their jobs are regarded in terms of organizations. Therefore, organizations aim to increase performance and productivity within the organization by raising the satisfaction of their employees and providing their psychological balances (Dugguh & Ayaga, 2014). Perceptions developed by employees about how they are treated within the organization are effective in determining their attitudes towards business and business environment. At the same time, these perceptions help employees to form and shape justice.

Justice is one of the most important issues in organizational life as well as in social life. As a fundamental requirement for employees' personal satisfaction and effective organizational functions, the importance of justice is recognized by social scientists as long-lasting (Greenberg, 1990). Organizational justice is related to the degree at which individuals are satisfied with the treatment applied to them in the organizational setting (Köybaşı, Uğurlu & Öncel, 2017).

Organizational justice means that the distribution of work-related outputs and the processes used in this distribution and the transfer of these processes to the employees are considered fair by the employees (Beugr, 2002). The concept of organizational justice is based on the Equity Theory, which was put forward by Adams (1965) and made tremendous impact in those years (Altıntaş, 2006; İşbaşı, 2001; Özdevecioğlu, 2003).

Basic insight into the equity theory suggests that it is likely that employees will reduce their contributions when they receive low wages and increase their contributions if they receive high wages. According to this theory, employees compare the proportion of their contribution and work they provide to their employees proportionally with employees in other organizations. They improve their feelings of guilt and resentment in the sense that this ratio is not equal. Employees will feel guilty because they are rewarded higher than others, and will feel angry if they are rewarded at a lower rate (Greenberg, 1990; Özkalp & Kirel, 2013).

Employees may have an idea about whether this comparison is comparable to what others have achieved in the same organization, and whether it is fair or not. In order to ensure employee satisfaction, the expected situation should be equality, as Adams (1965) points out. Employees expect to get output from themselves for their contribution to the organization. In the equity theory, the degree of job success and satisfaction of employees is related to the equality or inequality perceived by the working environment (Giderler Atalay, 2015). Equality perceptions of employees are related not only to the distribution of material resources but also to all values that can be shared such as opportunities, roles, statuses, appreciation (Özkalp & Kirel, 2013). The equity theory deals with the fairness of the outputs and is more often expressed as distributive justice. When the first studies on organizational justice were examined, it was emphasized that justice was composed of two components, distributive and procedural justice. In recent years, however, the concept of interactive justice has been added as a third component of these two components (Aslan & Özkoç, 2015).

Distributive justice is the perception of justice regarding the achievements of the individual. While procedural justice concerns the justice of the decision-making process, interaction justice is related to the disclosure of these processes to employees (Özkalp & Kirel, 2013). In other words, the humanity of organizational practices emphasizes the justice of interaction (Aslan & Özkoç, 2015). Despite this classification, in recent years there has been a tendency to look at organizational justice with a holistic approach (Yılmaz, 2010).

In schools, human involvement emerges as a much more important factor than other organizations. Schools, like other organizations, are influenced by many organizational variables. One of these variables is the perception of organizational justice on teachers (Kasapoğlu, 2015). In studies on justice, it is understood that this concept has had a meaningful effect on the relations between the teachers (Köybaşı et al., 2017). The fact that teachers have a positive perception of organizational justice can be expected to affect the functioning of educational institutions positively. It is possible that the teachers who believe that the environment is fair can interact positively with their environment and therefore with their students.

Organizational justice in the literature is highly anticipated as a subject of much interest. Therefore, organizational justice has been associated with many concepts (Roch & Shanock, 2014). Job satisfaction is one of the concepts related to organizational justice. There is a meaningful, linear and high level relationship between these two concepts (İşcan & Sayın, 2010; McFarlin & Sweeney, 1992; Sweeney & McFarlin, 1993; Walk, 2008; Yıldırım, 2007) and high sense of justice increases the job satisfaction of the employee (Giderler Atalay, 2015). When there is a perception that employees are exposed to unfair behavior; reduces feelings of commitment and loyalty towards the whole organization and this situation causes the employees to exhibit negative feelings and attitudes (Eren, 2015).

Job satisfaction defined by different researchers in different ways and it can be defined as an increase in productivity and quality of work as a result of appreciation of individual's work or experiences (Demirtaş & Alanoğlu, 2015). Eren (2015) defines job satisfaction as financial income from work and the enjoyment of the employee as he / she has spent with colleagues. Job satisfaction, which expresses the positive feelings and attitudes that the employee has developed against the work he / she has done; loving the employee's work, feeling happy and confident in his / her work and this situation is very important for both employee and organization (Karcioğlu & Akbaş, 2010).

In general, job satisfaction or dissatisfaction is related to the motivation. Also, it is influenced by a number of factors related to the employee, the characteristics of the job, and the job environment (Demirtaş, 2010a). Employee satisfaction, performance and retention have always been very important issues in employee management literature and among human resource management practitioners. Attitudes towards pay, working conditions, co-workers and managers, career prospects and intrinsic aspects of the job may influence the level of employee's satisfaction in the organization (Dugguh & Ayaga, 2014).

Job satisfaction causes the desired results such as individual pleasure, positive emotion and self-confidence that the employee gets from his work, and increases the efficiency in the organizational sense (Yetim, 1997). It is expected that an individual who is happy and enjoys his / her individual job will increase his / her individual performance and productivity. It is an inevitable consequence that the individual increase in performance and efficiency has the same effect on organizational structure. According to Başaran (2008); the quality of work, the possibility of promotion, payment, praise, working conditions, supervision, the quality of colleagues, organization and management, organization climate and personality of employees can be listed as factors affecting job satisfaction.

Organizations can improve the satisfaction of their employees by improving organizational factors such as the quality of management, the quality of work, the ability to rise, and the working conditions that affect job satisfaction. According to Başaran (2008); There are two important purposes of the organization. One of them is to produce and the second is to provide satisfaction of the employees. Hoy and Miskel (2010) similarly mentioned the importance of meeting human needs as well as achieving organizational goals.

As in all organizations, it is very important that the level of satisfaction of teachers is high (Özen, Kutanis & Mesci, 2010). Because teachers educate students and shape the society in a sense. Teachers' satisfaction or dissatisfaction is of great importance in terms of teaching quality. It is expected that the teachers who achieve high level satisfaction from their work will increase their performance and productivity. As a result, the quality of the education they give is a fact that cannot be ignored. The high

perception of teachers' organizational justice in educational institutions is seen as an important indicator of owning their school. It is expected that the efficiency and performance of the teachers who own the school will be higher.

Özer and Urtekin (2007) have investigated organizational justice perceptions in four dimensions and found that all dimensions are related to job satisfaction. Altinkurt and Yılmaz (2010), Keklik and Coşkun Us (2013) have found that organizational justice is an important predictor of job satisfaction.

Despite the fact that organizational justice and job satisfaction are attracted and researched by many researchers, the present study is aimed to investigate the relationships between organizational justice and job satisfaction in a different time frame, at different stages and in a different sample, and to create a different point of view. In this context, the purpose of the research is to examine "the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction". The answer to the following questions was sought to achieve this purpose:

1. What is the perception level of teachers' organizational justice?
2. What is the perception level of teachers' job satisfaction?
3. Do the teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction show meaningful differences according to gender, education status, bachelor's degree and professional tenure?
4. Is there a meaningful relationship between teachers' organizational justice and job satisfaction perceptions?

Method

Research Design

The research was designed as a relational survey model within quantitative research. The relational survey is a research model aimed at determining the presence and degree of mutual exchange between two or more variables (Karasar, 2010). This model was used to test whether there is a meaningful and linear relationship between the teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction levels. Rather than testing which variable is the initiator, which variable is the result, the existence or absence of the relationship is tested.

Population and sample

The study's population constitutes a total of 65 high schools located in the four central provinces of Mersin (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir and Mezitli) in the academic year 2016-2017. The number of teachers working in this high school is 3194 (<http://www.mersin.meb.gov.tr>). The sample of the research consists of 396 teachers working in 20 high schools, five of which are Yenişehir, five of Toroslar, six of Akdeniz and four of Mezitli. Random proportional cluster sampling is done. Scales were distributed and collected to the teachers of the schools sampled by the researchers. 204 of the participants were women, 192 were men; 336 of them received 60 undergraduate degrees; 226 of them are in education faculty, 170 are faculty or college graduates other than education faculty; 46 have 1-5 years, 54 have 6-10, 55 have 11-15 and 241 have 16 years and more tenure.

Data Collection Tools

Organizational Justice Scale

The scale developed by Hoy and Tarter (2004), consists of 10 items Likert type items and single dimension. The adaptation of the scale to Turkish was done by Taşdan and Yılmaz (2008) and the explained variance was found as 61.74%. Factor loadings ranged from .44 to .89, and the Cronbach's Alpha reliability coefficient was .92. The scale developed for educational institutions reflects a holistic

view of organizational justice. In this study, explanatory and confirmatory factor analyses of the scale were carried out again. Explanatory Factor Analysis (EFA) findings; KMO (.93) and Barlett's Test of Sphericity (2890.11; $df = 45$; $p = .00$) showed that the data reached adequate sample size and were suitable for factor analysis. The scale, like the original scale, contains single dimension and 10 items. The factor loadings of the items in the scale range from .49 to .89. Cronbach's Alpha reliability coefficient is .93. The scale explains 63.26% of the total variance. The result of Confirmatory Factor Analysis (CFA) showed that factor loadings ranged between .42 and .88. The fit indices of the model were found ($\chi^2 / df = 3.01$; GFI = .96; AGFI = .92; CFI = .99; NNFI = .98; NFI = .98; RMSEA = .07 and SRMR = .02) very well.

Job Satisfaction Scale

The original Job Satisfaction Scale developed by Ho and Au (2006) and adapted to Turkish by Demirtaş (2010b) consists of five items. In this study, EFA and CFA of the scale was carried out again. EFA findings; KMO (.79) and Barlett's Test of Sphericity (734.92; $df = 10$; $p = .00$) showed that the data revealed adequate sample size and were suitable for factor analysis. The factor loadings of the items in the scale range from .71 to .83. The Cronbach's Alpha reliability coefficient is .82. The scale explains 58.86% of the total variance. The load values of the scale items for which CFA is performed vary between .53 and .86. The fit indices of the model were found ($\chi^2 / df = 2.42$, GFI = .99, AGFI = .96, CFI = 1.00, NNFI = .98, NFI = .99, RMSEA = .06 and SRMR = .01) very well.

The two scales are in the 5-point Likert type and the options are ordered from Totally Agree (5) to Never Agree (1). The four interval values of the five choices ($4/5 = .80$) are as follows:

- 4.21 - 5.00 = Totally Agree
- 3.41-4.20 = Agree
- 2.61-3.40 = Moderate Agree
- 1.81-2.60 = Disagree
- 1.00-1.81 = Never Agree

Data Analysis

In the analysis of the data, descriptive statistic, t-test and ANOVA were conducted to determine the teachers' perception of organizational justice and job satisfaction. All of these analyzes were based on average scores. The mean scores of organizational justice and job satisfaction scales were examined whether these averages differed according to gender, education status, bachelor's degree and professional tenure. For meaningful F values, the Scheffe test was used to determine the source of the difference. In addition, correlation analysis was applied in order to determine relationship between organizational justice and job satisfaction. The normality of the distribution was tested with the coefficients of kurtosis and skewness and these coefficients are found to be between -1.00 and +1.00. According to Tabachnick and Fidell (2013), if the values of skewness and kurtosis are between -1.50 and +1.50, and those of George and Mallery (2010) are between -2.00 and +2.00, the distribution is normal. Therefore, the distribution of current study data is considered normal.

Results

The answers that teachers give to the items on the Organizational Justice Scale are indications of their perceptions of the organizational justice level in their schools. The mean perceptions and standard deviations of teachers' towards organizational justice are given in Table 1. According to Table 1, participants' organizational justice scale perception average ($\bar{X} = 3.66$) was "Agree" ($\bar{X} = 3.41-4.20$). The mean score of the items varies between 3.46 and 3.91. The highest mean ($\bar{X} = 3.91$) was found in item "The principal adheres to high ethical standards". The lowest mean ($\bar{X} = 3.46$) was achieved in item "There is no preferential treatment in this school".

Table 1.
Means and Standard Deviations of Teachers' Organizational Justice Scale.

Organizational Justice Scale Items	n	$\bar{X}$	SD
1. The principal's behavior is consistent	396	3.58	1.18
2. Students in this school are treated fairly	396	3.75	1.09
3. The principal does not play favorites	396	3.70	1.22
4. The principal treats everyone with respect and dignity	396	3.81	1.15
5. There is no preferential treatment in this school	396	3.46	1.19
6. The principal is this school is fair to everyone	396	3.69	1.20
7. Teachers in this school follow courses of action that are generally free of self interest	396	3.70	1.10
8. The principal adheres to high ethical standards	396	3.91	1.04
9. Teachers are involved in decisions that affect them	396	3.55	1.12
10. Teachers are treated fairly in this school	396	3.50	1.12
Total perceived organizational justice	396	3.66	.85

Teachers' perceptions for job satisfaction were determined by the Job Satisfaction Scale. The means and standard deviations of participants' job satisfaction measures are given in Table 2.

Table 2.
Means and Standard Deviations of Teachers' Job Satisfaction Scale.

Job Satisfaction Scale Items	n	$\bar{X}$	SD
1. Being a teacher is close to my ideality in many ways	396	4.09	1.06
2. My conditions of being a teacher are excellent	396	3.57	1.11
3. I am happy to be a teacher	396	4.01	1.06
4. I have achieved all the important conditions to become a teacher	396	4.03	.98
5. If I had to choose my career again, I would choose to be a teacher again	396	3.47	1.37
Total perceived job satisfaction	396	3.83	.91

Table 2 shows the perception levels of participants' Job Satisfaction Scale. Perception of job satisfaction scale ($\bar{X}$ = 3.83) was "Agree". This result is accepted as a sign that teachers' sense of job satisfaction is high. The means of the items ranged from 3.47 to 4.09 and the highest mean ($\bar{X}$ = 4.09) occurred in the article "Being a teacher is close to my ideality in many ways". The lowest mean ($\bar{X}$ = 3.47) occurred in "If I had to choose my career again, I would choose to be a teacher again".

The findings of the independent samples t test to determine whether teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction showed meaningful differences in terms of gender, education status and undergraduate graduation variables are given in Table 3.

According to Table 3; male perceptions ($\bar{X}$ = 3.69) of organizational justice are higher than female ($\bar{X}$ = 3.65). The perceptions of undergraduates ($\bar{X}$ = 3.68) are higher than those of graduates ($\bar{X}$ = 3.63). The means of faculties and college graduates outside education ($\bar{X}$ = 3.70) are higher than the education faculty graduates ($\bar{X}$ = 3.65). However, this difference is not statistically meaningful at .05 level in terms of all variables.

Female job satisfaction perceptions ($\bar{X}$ = 3.90) are higher than male ($\bar{X}$ = 3.77). Perceptions of graduates ($\bar{X}$ = 3.95) are higher than those of undergraduates ($\bar{X}$ = 3.82). Perceptions of faculty and college graduates outside education ($\bar{X}$ = 3.85) are higher than those of education faculty graduation ($\bar{X}$ = 3.83). However, this difference is not statistically meaningful at .05 level in terms of all variables.

Table 3.
Results of Independent Samples t Test.

Variables	Scales		n	$\bar{X}$	t	p
Gender	Organizational Justice	Female	204	3.65	-.37	.71
		Male	192	3.69		
	Job Satisfaction	Female	204	3.90	1.61	.11
		Male	192	3.77		
Education Status	Organizational Justice	Undergraduate	336	3.68	.34	.73
		Graduate	60	3.63		
	Job Satisfaction	Undergraduate	336	3.82	-1.07	.29
		Graduate	60	3.95		
Bachelor's degree	Organizational Justice	Education Faculty	226	3.65	-.56	.58
		Other Faculty	170	3.70		
	Job Satisfaction	Education Faculty	226	3.83	-.26	.80
		Other Faculty	170	3.85		

The findings of the ANOVA test to determine whether participants' perceptions of organizational justice and job satisfaction showed meaningful differences in terms of professional tenure variables are shown in Table 4.

Table 4.
ANOVA Test Results Showing the Effect of Professional Tenure Variable on Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction.

Scale	Tenure	n	$\bar{X}$		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Dif.
Organizational Justice	1-5	46	3.86	Within Groups	3.25	3	1.08	1.309	.27	
	6-10	54	3.77	Between Groups	323.82	392				
	11-15	55	3.56							
	16 and more	241	3.63	Total	327.07	395	.83			
	Total	396	3.66							
Job Satisfaction	1-5	46	4.19	Within Groups	18.37	3	6.12	8.85*	.00	1-4
	6-10	54	4.21	Between Groups	271.34	392				2-3
	11-15	55	3.73							2-4
	16 and more	241	3.70	Total	289.71	395	.69			
	Total	396	3.83							

r: Correlation coefficient; $p < .01$

According to Table 4, there is no meaningful difference in the perception of organizational justice for professional tenure variable participants ($F_{(3, 392)} = 1.31$; $p > .05$). In terms of job satisfaction perceptions, professional tenure has a meaningful difference ($F_{(3, 392)} = 8.85$; $p < .05$). The results of the Scheffe test to find out which groups are occurring this difference are looked at. According to these results, the difference between the teachers who are at 1-5 years professional tenure and those who are 16 years or more at tenure level; Between 6-10 ($\bar{X} = 4.21$) years of tenure and 11-15 ($\bar{X} = 3.73$) years of tenure; 6-10 years ($\bar{X} = 4.21$ years) and 16 and more years ($\bar{X} = 3.70$) professional tenure. Teachers who are at 1-5 years and 6-10 years of professional tenure have higher perceptions of job satisfaction than other groups.

The direction and level of the relationship between two variables is determined by a correlation analysis (Seçer, 2015). A pearson correlation analysis was conducted to determine whether there was a relationship between participants' organizational justice and job satisfaction perceptions. The result of this analysis is given in Table 5.

Table 5.*Correlation Analysis Results between Organizational Justice and Job Satisfaction.*

<i>Scales</i>		<i>Organizational Justice</i>	<i>Job Satisfaction</i>
<i>Organizational Justice</i>		-	
<i>Job Satisfaction</i>	<i>r</i>	.28**	-

According to the results of the correlation analysis in Table 5; there is a positive, low-level, and meaningful relationship between participants' organizational justice perceptions and job satisfaction perceptions ($r = .28$; $p < .01$). This result implies that teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction are related to each other at a low level. In other words, a one-point increase in the teachers' perceptions of organizational justice will result in a .28 increase in job satisfaction. Similarly, a one-point increase in job satisfaction will result in a .28 increase in perceptions of organizational justice.

Discussion, Conclusion and Implementation

This research aimed to reveal the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. The research was conducted on 396 teachers working in Mersin city. Teachers who participated in the survey by responding to the scales were found to be at the "agree" level with the perceptions of organizational justice scale. When the literature is examined; there are studies (Altinkurt & Yılmaz, 2012; DüNDAR, 2011) that support these findings. Unlike this, there are studies (Akram et al., 2015; Çelik, 2011; Tekingündüz, Aydın & Polat, 2014; Yürür, 2008) that show employees are at moderate level of organizational justice perception. The perception of organizational justice, the distribution of resources within the organization, the perception of the process steps observed during this distribution and the disclosure of these processes to the employees are the result. Employee perception of a negative situation against one of these three processes is caused by a change in perception of justice. In general, the distribution justice and procedural justice averages are lower than the interaction justice averages (Özer & Urtekin, 2007; Rai, 2013; Şeşen, 2011). This indicates that participants are not as satisfied with the distribution of resources and the process steps as they are in the organization.

When the average scores of organizational justice scale are examined; respectively, "The school principal is ethical," "The school principal is valued and respectful," and "Students are fair to this school" items the highest scores. Teachers have high perceptions that the school principals are belong to ethical codes and does not distinguish between students. On the other hand, it was seen that the teachers gave low scores to "There is no preferential treatment in this school" and "Teachers are treated fairly in this school". This can be interpreted as the fact that teachers are not fully satisfied with the behavior of school principals towards them. Teachers perceive behaviors exhibited against students and other individuals more fairly than behaviors exhibited against them. Teachers pay more attention to the behavior of school principals towards themselves. Ethical or unethical behaviors are directed towards the general population and teacher perceptions towards these behaviors are high. Teachers have developed a more subjective sense of the behavior of principals and other employees towards themselves and the perception that these behaviors are not at a sufficient level.

Teachers' perceptions of job satisfaction scale are at the "agree" level. When studies on job satisfaction in the literature are examined; in many studies, teachers' job satisfaction is moderate (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Demirtaş, 2010b; Demirtaş & Alanoğlu, 2015; Ordu, 2016; Şeşen, 2011; Yılmaz & Altinkurt, 2012). These findings do not coincide with the findings of the present study. Participants were found to have high level of job satisfaction perceptions in some studies conducted by academic staff (Zaman Kılıç & Gümüşeli, 2010), health workers (Rai, 2013) and industrial organizations (Yelboğa, 2012; Yürür, 2008). The results obtained from the second group of studies are consistent with the present study. In contrast, the level of job satisfaction of teachers was found to be low in the study conducted by Köklü (2012). Employees are expected to increase their job satisfaction in order to

increase their performance and achieve organizational goals (Dugguh & Ayaga, 2014). These research findings show that although the level of teachers' job satisfaction is above average, it is not very high. High job satisfaction can be a source of teachers' better performance. In this context, it would be useful to organize activities to raise teachers' job satisfaction in school.

The highest mean level of job satisfaction was achieved in the following order: "Being a teacher is close to my ideality in many ways", "I am happy to be a teacher", "I have achieved all the important conditions to become a teacher". When item contents are examined, it can be concluded that teachers believe that they have acquired the qualifications necessary to do their profession. However, the mean of "My conditions of being a teacher are excellent" and "If I had to choose my career again, I would choose to be a teacher again" items is relatively lower than other items. This has shown that teachers are not satisfied with the gains they have achieved from their profession.

Teachers' perceptions of organizational justice did not differ according to gender, education status, undergraduate degree and professional tenure. Many studies to reveal teacher perceptions in the literature show that demographic variables do not cause meaningful differentiation in the perception of justice (Baş & Şentürk, 2011; Başar, 2011; Çelik, 2011; Dünder, 2011; Polat & Celep, 2008). The data of the current study are similar to literature. Teachers' perceptions of justice can be influenced in many ways. Cohen-Charash and Spector (2001) stated that in the meta-analysis of organizational justice, demographic variables had very little effect on justice perception and that personality traits had stronger ties with organizational justice.

Teachers' job satisfaction perceptions did not differ according to gender, education status and graduation degree. However, these perceptions differ meaningfully from the professional tenure variable. Many studies have shown that demographic characteristics do not cause differentiation in job satisfaction (Başar, 2011; Demirtas & Alanoglu, 2015; Kağan, 2010; Taşdan & Tiryaki, 2008). In some researches, it was found that teachers' job satisfaction did not differ according to the gender and teaching situation but it differ according to tenure. For example, in the study conducted by Ordu (2010), it was revealed that the satisfaction levels of teachers with 10 years and below are higher than those with higher professional tenure. The study conducted by Çelik (2011) has also resulted in a decrease in tenure job satisfaction. These studies support the results of the current study showing that teachers with professional tenure of 1-5 and 6-10 years have higher job satisfaction than teachers with higher tenure. Hoy and Miskel (2010) indicate that personal variables such as age and gender have a limited relationship to job satisfaction. The current research results are in line with that of Hoy and Miskel.

A positive and low level relationship was found between teachers' organizational justice and job satisfaction perceptions. Many studies have revealed that the perceptions of organizational justice and job satisfaction are positively related to each other. However, in some studies this relationship was found to be low as it is in the current research (Başar, 2011; Özer & Urtekin, 2007; Yelboğa, 2012). This relationship was found to be moderate in some studies (Çelik, 2011; Dünder, 2011; Elma, 2013; Kutanis & Mesci, 2010; Rai, 2013; Yıldırım, 2007) and high in some studies (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Cohen-Charash & Spector, 2001; Keklik & Coşkun Us, 2013). Almost all studies show that there is a positive relationship between organizational justice perception and job satisfaction, whether at low, moderate or high level. The high perception of organizational justice is an undeniable fact that positive perceptions and attitudes will develop in employees. It is expected that job satisfaction, which expresses the overall satisfaction level of employees, is expected to be influenced by organizational justice.

The main results obtained from this research can be recovered at the following points: Teachers' perception of organizational justice was the level of "agree", in other words, above the moderate. There were no meaningful differences according to organizational justice perceptions, gender, education status and graduated faculty variables. Teachers' perceptions of job satisfaction were found at the level of agree. Job satisfaction perceptions did not change according to gender, education status, and undergraduate degrees. Meaningful differences were found only according to the professional tenure variable. Considering these results, we have developed the following suggestions:

The perception of organizational justice is related to the distribution of resources in schools and the processing of operation, as well as how much information teachers have on these issues. It is therefore expected that school administrators will be able to positively affect perceptions of justice by properly informing teachers. It is thought that a study to be conducted in this regard will guide school principals in achieving higher performance by influencing teachers' perceptions of organizational justice.

As Cohen-Charash and Spector (2001) point out, demographic characteristics are thought to have a higher effect on perceptions of organizational justice, and studies to determine the relationship between personality traits and organizational justice perceptions will contribute to the literature.

The fact that the research was carried out only in the high school in the center of the province and limited to the year 2016-2017 suggests that care should be taken to generalize the results. The repetition of the research in different universes and samples will be useful in explaining this in more detail.

Türkçe Sürüm

Giriş

İş, çalışanın yaşamında önemli bir yere sahiptir. İş yerinde geçirilen zaman oldukça uzun sayılır. Bu zaman dilimi, çalışanın fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde etkilidir. İşe karşı geliştirilen tutum ve davranışlar iş yaşamının sağlıklı işlemesi açısından önemlidir. İşe karşı geliştirilen olumlu tutumların, çalışanın performansını yükseltmede etkili olması beklenmektedir (Altaş & Kuzu, 2013; Babalola, 2016; Büte, 2011; Ordu, 2016; Özutku, 2008). Örgütsel amaçlar arasında önemli bir yere sahip olan verimliliğin sağlanmasında çalışanların performansı en önemli öğeler arasında yer alır. Çalışanların işlerine karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve davranışlar örgütler açısından önemsenmektedir. Bundan dolayı örgütler, çalışanlarının memnuniyetlerini yükselterek ve psikolojik dengelerini sağlayarak örgüt içinde performansı ve üretkenliği artırmayı hedeflemektedirler (Dugguh & Ayaga, 2014). Çalışanların örgüt içerisinde kendilerine nasıl muamele edildiğine dair geliştirdiği algılar, onların işe ve iş çevresine karşı geliştirecekleri tutumları belirlemede etkili olmaktadır. Bu algılar aynı zamanda, çalışanlarda adalet duygusunun oluşmasına ve şekillenmesine yardımcı olmaktadır.

Adalet toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da en önemli konuların başında gelmektedir. Çalışanların kişisel tatmini ve etkin örgütsel fonksiyonlar için temel bir gereklilik olarak adaletin önemi, sosyal bilimciler tarafından uzun süredir kabul görmektedir (Greenberg, 1990). Örgütsel adalet, örgüt ortamında bireylerin kendilerine uygulanan muameleden memnun olma düzeyi ile ilişkilidir (Köybaşı, Uğurlu & Öncel, 2017).

Örgütsel adalet, işle ilgili çıktıların dağıtımı ile bu dağıtımda kullanılan işlemler ve bu süreçlerin çalışanlara aktarılması sonucu, örgütün çalışanlar tarafından adil olarak nitelendirilmesi anlamına gelmektedir (Beugr, 2002). Örgütsel adalet kavramı, Adams (1965) tarafından ortaya atılan ve o yıllarda oldukça ses getiren Eşitlik Teorisi'ne dayanmaktadır (Altıntaş, 2006; İşbaşı, 2001; Özdevicioğlu, 2003).

Eşitlik teorisinin temel öngörüsü; çalışanların düşük ücret aldıklarında örgüte katkılarını azaltacağı, yüksek ücret aldıklarında ise bu katkılarını artıracığı yönündedir. Bu teoriye göre çalışanlar örgüte sağladıkları katkı ve işten elde ettiklerini oransal olarak başka örgütlerde çalışanlar ile karşılaştırırlar. Bu oranın eşit olmadığı algısı geliştirmeleri halinde suçluluk ve kızgınlık duygularını geliştirirler. Çalışanlar, başkalarından daha yüksek oranda ödüllendirildiği için suçluluk, daha düşük oranda ödüllendirildiği için ise kızgınlık hissedecektir (Greenberg, 1990; Özkalp & Kirel, 2013).

Çalışanlar bu karşılaştırmayı başka örgüt çalışanları ile yaptıkları kadar aynı örgüt içerisinde farklı kişilerin elde ettiklerini, kendi elde ettikleri ile karşılaştırmaları sonucu da örgütün adil olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilirler. Çalışanların memnuniyetini sağlamak için beklenen durum ise Adams'ın (1965) belirttiği gibi eşitlik olmalıdır. Çünkü çalışanlar örgütün amaçlarına ulaşmasına yaptıkları katkı oranında kendileri açısından çıktı elde etmeyi beklerler. Eşitlik teorisinde, kişilerin iş başarısı ve tatmin olma derecesi, çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik ya da eşitsizlikle bağlantılıdır (Giderler Atalay, 2015). Çalışanların eşitlik algıları sadece maddi kaynakların dağıtımıyla değil aynı zamanda fırsatlar, roller, statüler, takdir gibi paylaşılabılır tüm değerlerle ilgilidir (Özkalp & Kirel, 2013). Eşitlik teorisi, çıktıların adil olması ile ilgilenmekte olup daha çok dağıtım adaleti olarak ifade edilmektedir. Örgütsel adalet konusunda yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde adaletin dağıtım ve işlem (prosedür) adaleti olmak üzere iki bileşeni olduğu üzerinde durulmaktaydı. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda bu iki bileşene üçüncü bileşen olarak etkileşim adaleti kavramı da eklenmiştir (Aslan & Özkoç, 2015).

Dağıtım adaleti, bireyin elde ettiği kazanımlara ilişkin adalet algısıdır. İşlem adaleti, alınan karardaki sürecin adilliği ile ilgiliyken, etkileşim adaleti yaşanan bu süreçlerin çalışanlara açıklanması ile ilgilidir (Özkalp & Kirel, 2013). Yani örgütsel uygulamaların insani yönüne *etkileşim adaleti* vurgu yapmaktadır (Aslan & Özkoç, 2015). Bu sınıflandırmaya rağmen son yıllarda örgütsel adalet bütüncül yaklaşımla bakma eğilimi görülmektedir (Yılmaz, 2010).

Toplum hayatını etkileyen en önemli örgütsel yapılardan biri olan okullarda, insan girdisi diğer örgütlere göre çok daha önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar da diğer örgütler gibi pek çok örgütsel değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden biri de öğretmenlerde oluşan örgütsel adalet algısıdır (Kasapoğlu, 2015). Adalet ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda bu olgunun eğitim ortamlarında bulunan insanlar arasındaki ilişkilerde önemli bir etki yarattığı anlaşılmaktadır (Köybaşı et al., 2017). Öğretmenlerin olumlu örgütsel adalet algısına sahip olmalarının, işlediği hammadde insan olan eğitim kurumlarının işleyişine olumlu yönde etki etmesi beklenebilir. Bulunduğu ortamın adil olduğuna inanan öğretmenlerin, çevrelerini ve dolayısıyla öğrencilerini olumlu etkilemesi mümkündür.

Alan yazında örgütsel adalet oldukça fazla ilgi gören bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı örgütsel adalet pek çok kavram ile ilişkilendirilmiştir (Roch & Shanock, 2014). Örgütsel adaletle ilişkili kavramlardan biri de iş doyumudur. Bu iki kavram arasında anlamlı, doğrusal ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır (İşcan & Sayın, 2010; McFarlin & Sweeney, 1992; Sweeney & McFarlin, 1993; Yıldırım, 2007; Yürür, 2008) ve yüksek adalet algısı çalışanın iş doyumunu artırmaktadır (Giderler Atalay, 2015). Çalışanlarda adaletsiz davranışlara maruz kaldıklarına dair bir algı oluştuğunda; işlerine, yöneticilerine, iş arkadaşlarına ve örgütün tümüne karşı bağlılık ve sadakat duyguları azalır. Çalışanların olumsuz duygu ve tutumlar takınmalarına neden olur (Eren, 2015).

İş doyumunu çalışanların, işlerinin veya tecrübelerinin takdir edilmesinin sonucunda verimliliklerinin, üretkenliklerinin ve yaptıkları işin kalitesinin artması olarak tanımlanabilir (Demirtaş & Alanoğlu, 2015). Başka bir tanıma göre iş doyumunu işten elde edilen maddi gelir ve çalışanın iş arkadaşları ile geçirdiği zamandan zevk alması ile birlikte yaptığı işten haz ve mutluluk duymasıdır (Eren, 2015). Çalışanın yaptığı işe karşı geliştirdiği olumlu duygu ve tutumları ifade eden iş doyumuna; çalışanın işini sevmesi, kendini mutlu ve işinde güvende hissetmesi gibi durumları kapsamakta olup bu durum hem çalışan hem de örgüt açısından büyük önem arz etmektedir (Karcioğlu & Akbaş, 2010).

İş doyumuna ya da doyumsuzluğa, kişinin güdülenmesi ile ilgili olduğu kadar çalışanın kendisi, işin özellikleri ve iş çevresi ile ilgili çok sayıda faktörden etkilenerek ortaya çıkmaktadır (Demirtaş, 2010a). Çalışanların doyumuna, performansı ve örgüte devamını sağlamak yönetim alan yazınında ve insan kaynakları yönetimi uygulayıcıları arasında her zaman önemli bir konu olmuştur. Ücret, çalışma koşulları, iş arkadaşları, yöneticiler, gelecekte beklenenler ve işe yönelik genel tutumlar çalışanların iş doyumlarını etkilemektedir (Dugguh & Ayaga, 2014).

İş doyumuna, kişinin yaptığı işten aldığı bireysel haz, olumlu duygu ve kendine güven gibi istenen sonuçları ortaya çıkarırken örgütsel anlamda verimliliğin artmasına da neden olmaktadır (Yetim, 1997). Bireysel olarak yaptığı işten mutlu olan ve keyif alan bir bireyin kendi bireysel performans ve verimini artırması beklenir. Performans ve verimde meydana gelen bireysel artışın örgütsel olarak da aynı etkiyi göstermesi kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Başaran'a (2008) göre; işin niteliği, ödeme, yükselme olanağı, övülmek, çalışma koşulları, denetim, iş arkadaşları, örgüt ve yönetiminin niteliği, örgütün iklimi ve çalışanın kişiliği iş doyumunu etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

Örgütler, iş doyumunu etkileyen yönetimin ve işin niteliği, yükselme olanağı, çalışma koşulları vb. örgütsel faktörleri iyileştirerek çalışanlarının doyumunu artırabilirler. Başaran'a (2008) göre; örgütün iki önemli amacı vardır. Bunlardan biri üretim yapmak ikincisi ise çalışanlarının doyumunu sağlamaktır. Hoy ve Miskel (2010) benzer şekilde örgütsel hedeflere ulaşmak kadar insan ihtiyaçlarına cevap vermenin de öneminden bahsetmiştir.

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin çalışanı olan öğretmenlerin doyum düzeyinin yüksek olması oldukça önem taşımaktadır (Özen Kutanis & Mesci, 2010). Çünkü öğretmenler geleceğimiz olan öğrencileri yetiştirmekte ve bir anlamda toplumu şekillendirmektedirler. Öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluğu eğitim-öğretimin kalitesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Yaptıkları işten yüksek düzeyde doyum elde eden öğretmenlerin performans ve verimliliklerinin artması beklenmektedir. Bunun sonucunda verdikleri eğitimin kalitesinin artacağı yadsınamayacak bir gerçektir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması onların okullarını sahiplendiğinin önemli bir göstergesi olarak görülmektedir. Okulu sahiplenen öğretmenlerin verim ve performansının daha yüksek olması beklenmektedir.

Özer ve Urtekin (2007), örgütsel adalet algılarını dört boyutta incelemiş ve bütün boyutların iş doyumunu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2010), Keklik ve Coşkun Us (2013) örgütsel adaletin iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Örgütsel adalet ve iş doyumunu pek çok araştırmacı tarafından ilgi çekici bulunup araştırılmasına rağmen bu araştırmada, farklı bir zaman diliminde, farklı evrende ve farklı bir örnekleme örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin araştırılması ve farklı bir bakış açısının oluşturulması hedeflenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı “öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyum algıları arasındaki ilişkiyi” incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, lisans mezuniyeti ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyum algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel araştırmalar kapsamında ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla bu modele başvurulmuştur. Hangi değişkenin başlatıcı, hangi değişkenin sonuç olduğunu test etmekten ziyade ilişkinin varlığı ya da yokluğu test edilmektedir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mersin ili dört merkez ilçesinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli) bulunan toplam 65 lise oluşturmaktadır. Bu liselerde görev yapan öğretmen sayısı 3194'tür (<http://www.mersin.meb.gov.tr>). Araştırmanın örneklemini ise, Yenişehir ve Toroslar ilçelerinden beş, Akdeniz ilçesinden altı ve Mezitli ilçesinden dört olmak üzere toplam 20 lisede görev yapan 396 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yapılırken tesadüfi oransal küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmacılar tarafından tesadüfi küme örneklemesine alınan liselerin öğretmenlerine ölçekler dağıtılmış ve aynı şekilde toplanmıştır. Katılımcıların 204'ü kadın, 192'si erkek; 336'sı lisans 60'ı lisansüstü eğitim almış; 226'sı eğitim fakültesinde, 170'i eğitim fakültesi dışında bir fakülte ya da yüksekokul mezunu; 46'sı 1-5 yıl arası, 54'ü 6-10 arası, 55'i 11-15 arası ve 241'i 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Adalet Ölçeği

Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve Likert tipi 10 madde içermektedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlaması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından yapılmış olup açıkladığı varyans % 61.74 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .89 arasında değişmekte olup ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Eğitim kurumları için geliştirilen ölçek örgütsel adalet konusuna bütüncül bir bakış açısı yansıtmaktadır. Bu araştırmada söz konusu ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yeniden yapılmıştır. Açıcı Faktör Analizi

(AFA) bulguları; ölçeğin KMO (.93) ve Barlet's Test of Sphericity (2890.11; df= 45; p = .00) değerleri, yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ve verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek, orijinal ölçekte olduğu gibi, tek boyut ve 10 madde içermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .89 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93'tür. Ölçek, toplam varyansın % 63.26'sını açıklamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi yapılan ölçeğin maddelerinin yük değerleri .42 ile .88 arasında değişmiştir. Modelin uyum indeksleri $\chi^2/df=3.01$; GFI=.96; AGFI=.92; CFI=.99; NNFI=.98; NFI=.98; RMSEA=.07 ve SRMR=.02 olarak bulunmuştur.

İş Doyum Ölçeği

Ho ve Au (2006) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2010b) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan İş Doyum Ölçeğinin orijinali beş maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada söz konusu ölçeğin açılımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi yeniden yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizi bulguları; ölçeğin KMO (.79) ve Barlet's Test of Sphericity (734.93; df= 10; p = .00) verilerin yeterli örneklem büyüklüğüne ulaştığını ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .71 ile .83 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Ölçek, toplam varyansın % 58.86'sını açıklamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi yapılan ölçeğin maddelerinin yük değerleri .53 ile .86 arasında değişmektedir. Modelin uyum indeksleri $\chi^2/df=2.42$; GFI=.99; AGFI=.96; CFI=1.00; NNFI=.98; NFI=.99; RMSEA=.06 ve SRMR=.01 olarak bulunmuştur.

İki ölçek de 5'li Likert tipinde olup, seçenekler Tamamen Katılıyorum'dan (5) Kesinlikle Katılmıyorum'a (1) doğru sıralanmaktadır. Beş seçeneğin dört aralık değerleri (4/5= .80) aşağıdaki gibidir:

- 4.21-5.00 = Tamamen Katılıyorum
- 3.41-4.20 = Katılıyorum
- 2.61-3.40 = Orta Düzeyde Katılıyorum
- 1.81-2.60 = Katılmıyorum
- 1.00-1.81 = Kesinlikle Katılmıyorum

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üçlü ve daha fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu analizlerin tümü, ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Bu ortalama puanların cinsiyet, öğrenim durumu, lisans mezuniyeti ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Son olarak örgütsel adalet ile iş doyumu arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir. Dağılımın normalliği, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile sınanmış olup bu katsayıların -1.00 ile 1.00 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında, George ve Mallery'e (2010) göre de bu değerler -2.00 ile +2.00 arasında değişiyorsa veriler normal dağılmaktadır. Bundan dolayı mevcut çalışma verilerinin dağılımı normal olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar, onların kendi okullarında örgütsel adaletin ne düzeyde olduğuna yönelik algılarının göstergesidir. Katılımcı öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik algılarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği Ortalama ve Standart Sapmaları.*

Örgütsel Adalet Ölçeği Maddeleri	n	$\bar{X}$	SS
1.Okul müdürümün davranışları tutarlıdır	396	3.58	1.18
2.Bu okulda öğrencilere adil davranılır	396	3.75	1.09
3.Okul müdürü ön plana çıkmaya (popüler olmaya) çalışmaz	396	3.70	1.22
4.Okul müdürü herkese değer verir ve saygılı davranır	396	3.81	1.15
5.Bu okulda hiç kimseye ayrıcalıklı muamele yapılmaz	396	3.46	1.19
6.Okul müdürü herkese karşı adil davranır	396	3.69	1.21
7.Bu okuldaki öğretmenler görevlerini yaparken kişisel menfaatlerini düşünmezler	396	3.70	1.11
8.Okul müdürü etik ilkelere bağlıdır	396	3.91	1.04
9.Bu okuldaki öğretmenler kendilerini etkileyecek kararlarda söz sahibidir	396	3.55	1.12
10.Bu okuldaki öğretmenlere adil muamele yapılır	396	3.50	1.20
Toplam örgütsel adalet algısı	396	3.66	.86

Tablo 1'e göre katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeğine ait algı düzeyleri incelendiğinde; örgütsel adalet ölçeği algı ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.66) "katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$ = 3.41-4.20) olduğu görülmektedir. Maddelerin aldıkları puan ortalamalarının 3.46 ve 3.91 arasında değiştiği ve en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$ = 3.91) "Okul müdürü etik ilkelere bağlıdır" maddesine ait olduğu, en düşük ortalamasının ise ($\bar{X}$ = 3.46) "Bu okulda hiç kimseye ayrıcalıklı muamele yapılmaz" maddesine ait olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları İş Doyumu Ölçeği ile belirlenmiştir. Katılımcıların iş doyumunu ölçeğine yönelik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Ortalama ve Standart Sapmaları.*

İş Doyumu Ölçeği Maddeleri	n	$\bar{X}$	SS
1. Öğretmen olmak birçok yönü ile benim idealime yakındır	396	4.09	1.06
2.Öğretmen olmak için şartlarım mükemmeldir	396	3.57	1.11
3.Öğretmen olduğum için memnunum	396	4.01	1.06
4.Öğretmen olmak için bütün önemli şartları elde ettim	396	4.03	.98
5.Eğer kariyerimi yeniden seçmem gerekseydi, yeniden öğretmenliği seçerdim	396	3.47	1.37
Toplam iş doyum algısı	396	3.83	.91

Tablo 2 katılımcıların İş Doyumu Ölçeğine ait algı düzeylerini göstermektedir. İş doyumunu ölçeği algı ortalaması ($\bar{X}$ = 3.83) "katılıyorum" düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin iş doyumunu algısının yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Madde ortalamaları 3.47 ve 4.09 arasında değişmiş ve en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 4.09) "Öğretmen olmak birçok yönü ile benim idealime yakındır" maddesinde ortaya çıkmıştır. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 3.47) "Eğer kariyerimi yeniden seçmem gerekseydi, yeniden öğretmenliği seçerdim" maddesinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumunu algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve lisans mezuniyeti değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testinin bulguları Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'e göre; örgütsel adalet algıları; erkeklerde ($\bar{X}$ = 3.69), kadınlara ($\bar{X}$ = 3.65); lisans mezunlarında ($\bar{X}$ = 3.68), lisansüstü mezunlarına ($\bar{X}$ = 3.63) nispeten; eğitim fakültesi dışındaki fakülte ve yüksekokul mezunlarında ($\bar{X}$ = 3.70) eğitim fakültesi mezunlarına ($\bar{X}$ = 3.65) nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak, bu farklılık bütün değişkenler açısından istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Tablo 3.
Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.

Değişkenler	Ölçek		n	$\bar{X}$	t	p
Cinsiyet	Örgütsel adalet	Kadın	204	3.65	-.37	.71
		Erkek	192	3.69		
	İş doyumu	Kadın	204	3.90	1.61	.11
		Erkek	192	3.77		
Öğrenim Durumu	Örgütsel adalet	Lisans	336	3.68	.34	.73
		Lisansüstü	60	3.63		
	İş doyumu	Lisans	336	3.82	-1.07	.29
		Lisansüstü	60	3.95		
Lisans Mezuniyeti	Örgütsel adalet	Eğitim Fakültesi	226	3.65	-.56	.58
		Diğer Fakülteler	170	3.70		
	İş doyumu	Eğitim Fakültesi	226	3.83	-.26	.80
		Other Faculty	170	3.85		

İş doyumu algıları; kadınlarda ($\bar{X}$ = 3.90), erkeklere ($\bar{X}$ = 3.77) nispeten daha yüksek; lisansüstü mezunlarında ($\bar{X}$ = 3.95), lisans mezunlarına ($\bar{X}$ = 3.82) nispeten daha yüksek; eğitim dışındaki fakülte ve yüksekokul mezunlarında ($\bar{X}$ = 3.85) eğitim fakültesi mezunlarına ($\bar{X}$ = 3.83) nispeten daha yüksek çıkmıştır. Ancak, bu farklılık bütün değişkenler açısından istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Katılımcıların örgütsel adalet ve iş doyumu algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinin bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
Mesleki Kıdem Değişkeninin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Üzerindeki Etkisini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	SD	Kareler Ort.	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	(1)1-5	46	3.86	Grup İçi	3.25	3	1.08	1.31	.27	
	(2)6-10	54	3.77	Gruplar Arası	323.82	392	.83			
	(3)11-15	55	3.56	Toplam	327.07	395				
	(4)16 üstü	241	3.63							
	Toplam	396	3.66							
İş Doyumu	(1)1-5	46	4.19	Grup İçi	18.37	3	6.12	8.85*	.00	1-4
	(2)6-10	54	4.21	Gruplar Arası	271.34	392	.69			
	(3)11-15	55	3.73	Toplam	289.71	395				
	(4)16 üstü	241	3.70							
	Toplam	396	3.83							

Tablo 4'e göre, mesleki kıdem değişkeni katılımcıların örgütsel adalet algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır ($F_{(3, 392)} = 1.31$; $p > .05$). İş doyumu algıları açısından ise mesleki kıdem anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır ($F_{(3, 392)} = 8.85$; $p < .05$). Ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre, farklılık 1-5 yıl mesleki kıdemde olan öğretmenlerle 16 yıl ve üstü mesleki kıdemde bulunanlar arasında; 6-10 ($\bar{X}$ = 4.21) yıl mesleki kıdemde bulunanlarla 11-15 ($\bar{X}$ = 3.73) yıl kıdemde bulunanlar arasında; 6-10 ($\bar{X}$ = 4.21) yıl mesleki kıdemde bulunanlarla 16 yıl ve üstü ($\bar{X}$ = 3.70) mesleki kıdemde bulunanların algılarından kaynaklanmaktadır. 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdemde bulunan öğretmenlerin iş doyumu algıları diğer gruplardan daha yüksektir.

İki değişken arasında var olan ilişkinin yönü ve düzeyi korelasyon analizi ile belirlenir (Seçer, 2015). Katılımcıların örgütsel adalet ile iş doyumu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Örgütsel Adalet ile İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.

Ölçekler	Örgütsel Adalet
Örgütsel Adalet	-
İş Doyumu	r .28**

r: Korelasyon katsayısı; **p<.01

Tablo 5'te yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre; katılımcıların örgütsel adalet ile iş doyumu algıları ($r = .28$; $p < .01$) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu algılarında meydana gelen değişimin birbiriyile düşük düzeyde de olsa ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel adalet algılarındaki bir puanlık artış, iş doyumunda .28'lik bir artışa neden olacaktır. Benzer şekilde, iş doyumundaki bir puanlık artış, örgütsel adalet algılarında .28'lik bir artışa neden olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, Mersin ilinde görev yapan 396 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ölçekleri yanıtlarak katılım sağlayan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Alan yazın incelendiğinde; bu bulguları destekleyen çalışmalar (Altınkurt & Yılmaz, 2012; Dündar, 2011) bulunmaktadır. Bundan farklı olarak alan yazında, çalışanların örgütsel adalet algısının orta düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da (Akram et al., 2015; Çelik, 2011; Tekingündüz, Aydın & Polat, 2014; Yürür, 2008) bulunmaktadır. Örgütsel adalet algısı, örgüt içerisinde kaynakların dağıtımı, bu dağıtım yapılırken izlenen işlem basamaklarının algılanması ve bu süreçlerin çalışanlara açıklanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanların bu üç süreçten birine karşı olumsuz bir durum algılaması adalet algısında değişime neden olur. Yapılan çalışmalarda genel olarak dağıtım adaleti ve işlem adaleti ortalamalarının, etkileşim adaleti ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir (Rai, 2013; Özer & Urtekin, 2007; Şeşen, 2011). Bu durum, katılımcıların kaynakların dağılımından ve izlenen işlem basamaklarından örgüt içi etkileşim kadar memnun olmadıklarını göstermektedir.

Örgütsel adalet ölçeği madde puan ortalamalarına bakıldığında; sırasıyla “Okul müdürü etik ilkelere bağlıdır”, “Okul müdürü herkese değer verir ve saygılı davranır” ve “Bu okulda öğrencilere adil davranılır” maddelerinin en yüksek puanları aldıkları görülmüştür. Madde içeriklerine bakıldığında okul müdürünün etik kodlara bağlı olduğuna ve öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapmadığına yönelik öğretmen algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin “Bu okulda hiç kimseye ayrıcalıklı muamele yapılmaz” ve “Bu okuldaki öğretmenlere adil muamele yapılır” maddelerine düşük puan verdikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerine yönelik davranışlarından tam anlamıyla memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin, öğrencilere ve diğer bireylere karşı sergilenen davranışları, kendilerine karşı sergilenen davranışlara göre daha adil algılamaları, onların kendilerine yönelik davranışlara daha fazla önem verdikleri anlamına gelmektedir. Etik ya da etik dışı davranışlar toplum geneline yöneliktir ve bu davranışlara yönelik öğretmen algıları yüksek çıkmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin ve diğer çalışanların kendilerine yönelik davranışlarına ise daha öznel anlam yüklemiş ve bu davranışların yeterli düzeyde olmadığı algısını geliştirmişlerdir.

Öğretmenlerin iş doyumu algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Alan yazında iş doyumu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; pek çok çalışmada öğretmenlerin iş doyumu orta düzeyde (Altınkurt & Yılmaz, 2012; Demirtaş, 2010b; Demirtaş & Alanoğlu, 2015; Ordu, 2016; Şeşen, 2011; Yılmaz & Altınkurt, 2012) bulunmuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Öğretim elemanları (Zaman Kılıç & Gümüşeli, 2010), sağlık çalışanları (Rai, 2013) ve sanayi örgütlerinde (Yelboğa, 2012;

Yürür, 2008) yapılan bazı çalışmalarda katılımcıların iş doyumu algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. İkinci grup araştırmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut çalışma ile tutarlılık arz etmektedir. Buna karşılık, Köklü (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş doyum düzeyi düşük bulunmuştur. Örgütlerin çalışanlarının performanslarını artırmak ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanların iş doyumlarını yükseltmeleri beklenir (Dugguh & Ayaga, 2014). Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ortanın üstünde olmasına rağmen yüksek olmadığını göstermiştir. Yüksek iş doyumu, öğretmenlerin daha iyi performans sergilemelerine kaynaklık edebilir. Bu bağlamda, okul içerisinde öğretmenlerin iş doyumunu yükseltmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.

İş doyumu ölçeğinin madde puan ortalamalarına bakıldığında; *“Öğretmen olmak birçok yönü ile benim idealime yakındır”, “Öğretmen olduğum için memnunum”, “Öğretmen olmak için bütün önemli şartları elde ettim”* madde ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Madde içerikleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerini yapmak için gerekli nitelikleri kazandıklarına inandıkları sonucuna varılabilir. Ancak, *“Öğretmen olmak için şartlarım mükemmeldir”* ve *“Eğer kariyerimi yeniden seçmem gerekseydi, yeniden öğretmenliği seçerdim”* madde ortalamalarının diğer maddelere nispeten bu denli düşük olması öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri kazanımlardan memnun olmadıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet, öğrenim durumu, lisans mezuniyeti ve mesleki kıdemlerine göre değişmemiştir. Alan yazında öğretmen algılarını belirlemeye yönelik pek çok araştırma demografik değişkenlerin adalet algısında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir (Baş & Şentürk, 2011; Başar, 2011; Çelik, 2011; Dünder, 2011; Polat & Celep, 2008). Mevcut araştırmanın verileri alan yazındaki bu araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin adalet algıları pek çok değişkenden etkilenebilir. Cohen-Charash ve Spector (2001) örgütsel adalet üzerine yaptıkları meta analiz çalışmasında, demografik değişkenlerin adalet algısı üzerinde çok küçük etkilerinin olduğunu, kişilik özelliklerinin örgütsel adalet ile daha güçlü bağlarının olduğunu ifade etmişlerdir.

İş doyumu algıları cinsiyet, öğrenim durumu ve lisans mezuniyetlerine göre değişmezken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Alan yazında demografik özelliklerin iş doyumunda farklılaşmaya neden olmadığı çalışmalara (Başar, 2011; Demirtaş & Alanoğlu, 2015; Kağan, 2010; Taşdan & Tiryaki, 2008) rastlamak mümkündür. Ayrıca, cinsiyet ve öğrenim durumunun öğretmenlerin iş doyumunu etkilemediğini ancak mesleki kıdemin etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Ordu (2010) tarafından yapılan çalışmada 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin doyum düzeyinin mesleki kıdemi fazla olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik (2011) tarafından yapılan çalışmada da kıdem artıkcı iş doyumunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalar, mevcut çalışmada 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdemde bulunan öğretmenlerin iş doyumlarının daha fazla kıdemde bulunan öğretmenlerin doyumlarından daha yüksek olduğunu gösteren sonuçları destekler niteliktedir. Hoy ve Miskel (2010), yaş ve cinsiyet gibi kişisel değişkenlerin iş doyumu ile sınırlı bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırma sonuçları, Hoy ve Miskel’in bu düşüncesi ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre ölçülen örgütsel adalet ile iş doyum algı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Birbirleriyle pozitif ilişki içerisindeki iki değişkenin ilişki derecesi bu değişkenlerin birinde meydana gelen değişimin diğer değişkende de değişiklik meydana gelmesine neden olduğu anlamına gelmektedir. Örgütsel adalet ve iş doyumu algı düzeylerinin birbirleriyle pozitif yönlü bir ilişkide bulunduğu, yapılan pek çok araştırmada ortaya çıkmaktadır. Ancak, kimi çalışmalarda bu ilişki mevcut araştırmada olduğu gibi düşük düzeyde bulunmuştur (Başar, 2011; Özer & Urtekin, 2007; Yelboğa, 2012). Daha fazla sayıdaki araştırmada orta düzeyde (Çelik, 2011; Dünder, 2011; Elma, 2013; Kutanis & Mesci, 2010; Rai, 2013; Yıldırım, 2007), bazı araştırmalarda ise yüksek düzeyde (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Cohen-Charash & Spector, 2001; Keklik & Coşkun Us, 2013) bulunmuştur. İster düşük, ister orta ve ister yüksek düzeyde olsun örgütsel adalet algısı ile iş doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bu konuda yapılan hemen hemen bütün çalışmalarda görülmektedir. Örgütsel adalet algısının yüksek olmasının çalışanlarda olumlu algı ve tutumların gelişmesine neden olacağı yadsınamayacak bir gerçektir. İşten duyulan genel memnuniyet durumunu ifade eden iş doyumunun da örgütsel adalet algısından etkilenmesi beklenen bir durumdur.

Bu araştırmadan elde edilen temel sonuçlar şu noktalarda toparlanabilir: Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları katılıyorum düzeyinde, başka bir deyişle ortalamanın üzerindedir. Örgütsel adalet algıları, cinsiyet, öğretim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Katılımcı öğretmenlerin iş doyumu algıları da katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. İş doyumu algıları cinsiyet, öğrenim durumu ve lisans mezuniyetlerine göre değişmezken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Örgütsel adalet algılaması okullardaki kaynakların dağılımı ve işlem süreçleri kadar öğretmenlerin bu konularda ne kadar bilgi sahibi olduklarıyla da ilişkilidir. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin öğretmenleri doğru bir şekilde bilgilendirmesiyle adalet algılarını olumlu derecede etkilemesi beklenmektedir. Bu konuda yapılacak bir çalışmanın okul müdürlerine öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkileyerek daha yüksek performans elde etmesi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Cohen-Charash ve Spector'un (2001) ifade ettiği gibi demografik özelliklerden ziyade kişilik özelliklerinin örgütsel adalet algıları üzerinde daha yüksek düzeyde etkili olacağı düşünülmekte olup kişilik özellikleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sadece bir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapılmış olması ve 2016-2017 yılı ile sınırlı olması sonuçların genellenmesi açısından dikkatli davranılması gerektiğini göstermektedir. Farklı evren ve örnekleme araştırmanın tekrarlanması konunun daha detaylı bir şekilde irdelenmesi açısından faydalı olacaktır.

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social change. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. (pp.267-299). New York: Academic Press.
- Akram, M. U., Hashim, M., Khan, M. K., Zia, A., Akram, Z., & Saleem, S. (2015). Impact of organizational justice on job satisfaction of banking employees in Pakistan. *Global Journal of Management and Business Research*, 15, 5(1), 6-16.
- Altaş, S. S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 29-41.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-485.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: Akademik personel üzerinde bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Aslan, Z., & Özkoç, A. G. (2015). Örgütsel adalet. In D. Küçükaltan, Ş. A. Tülek, & G. Ç. Gürkan (Eds.), *Örgütsel davranışta güncel konular* (pp.145-162). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Babalola, S. S. (2016). The effect of leadership style, job satisfaction and employee-supervisor relationship on job performance and organizational commitment. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 32(3), 935-946.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.
- Başar, U. (2011). *Örgütsel adalet algısı, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkilere yönelik görgül bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Beugr, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-191.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The Role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirtaş, H. (2010a). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 185-200.
- Demirtaş, Z. (2010b). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 2, 83-100.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Unpublished doctorate dissertation, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dinç, A., & Ceylan, A. (2008). Kaçak elektrik kullanımıyla ilgili idare çalışanı tutumunun örgütsel adalet ve iş memnuniyeti ile ilişkisi, çalışma gruplarına göre farklılıklar. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 13-29.

- Dugguh, S. I., & Ayaga, D. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations. *Journal of business and management*, 16(5), 11-18.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elma, C. (2013). The Predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157-175.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update, Boston: Pearson.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Giderler Atalay, C. (2015). Örgütsel adalet. In N. D. Ergun Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular* (pp.41-63). Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 250-259.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. S. Turan (Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İşcan, Ö. F., & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-215.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Karcioğlu, F., & Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-161.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keklik, B., & Coşkun Us, N. (2013). Örgütsel adalet algılamalarının iş tatminine etkisi: Hastane çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 143-161.
- Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 01-14.
- Kutanis, R. Ö., & Mesci, M. (2010). Örgütsel adaletin çalışanların iş tatminine etkisi: turizm alanında eğitim veren bir yükseköğretim kurumuna yönelik bir örnek olay çalışması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19, 527-552.
- Landy, F. J., Barnes, J. L., & Murphy, K. R. (1978). Correlates of perceived fairness and accuracy of. *Journal of Applied psychology*, 63(6), 751-754.
- McFarlin, D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of management Journal*, 35(3), 626-637.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.

- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özer, P. S., & Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Özutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-97.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 307-331.
- Rai, G. S. (2013). Impact of organizational justice on satisfaction, commitment and turnover intention: Can fair treatment by organizations make a difference in their workers' attitudes and behaviors?. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 260-284.
- Roch, S. G., & Shanock, L. R. (2006). Organizational justice in an exchange framework: Clarifying organizational justice distinctions. *Journal of management*, 32(2), 299-322.
- Sweeney, P. D., & McFarlin, D. B. (1993). Workers' evaluations of the "ends" and the "means": an examination of four models of distributive and procedural justice. *Organizational behavior and human decision processes*, 55(1), 23-40.
- Şeşen, H. (2010). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: iş tatmininin aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 67-90.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 87-96.
- Tekingündüz, S., Aydın, M., & Polat, H. (2014). Kamu sektöründe örgütsel adalet, örgütsel güven ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir devlet hastanesi örneği. *Sayıştay Dergisi*, 94, 53-72.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumu ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 83-99.
- Yetim, Ü. (1997). Çalışma yaşamında iş doyumu ve iş etiği. III. *Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi ve Dergisi*, 203(77), 77-84.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(01), 253-278.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 579-616.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.
- Zaman Kılıç, S., & Gümüşeli, A. İ. (2010). İstanbul ili vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 290-309.

Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions

Betül MEYDAN ^{*a}

^a Ege University, Education Faculty, İzmir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.007

Article History:

Received 25 October 2017
Revised 14 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 15 October 2018

Keywords:

Clinical supervision,
Supervisory relationship,
Counseling supervisor.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of the present study was to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. Upon completion of Individual Counseling Practice course, semi-structured individual interviews were conducted with four voluntary supervisors (two female and two male) and their four voluntary undergraduate supervisees (four female) in a case study design. Content analysis results revealed three main categories of supervisors' and supervisees' opinions on the supervisory relationship: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. The findings were discussed in the light of the relevant literature and recommendations regarding developing strong supervisory relationship with undergraduate supervisees are presented.

Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.007

Makale Geçmişi:

Geliş 25 Ekim 2017
Düzeltilme 14 May 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 15 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik danışma süpervizyonu,
Süpervizyon ilişkisi,
Süpervizör.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada, süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi sonunda, gönüllü dört süpervizör (iki kadın ve iki erkek) ve onlardan süpervizyon alan gönüllü dört psikolojik danışman adayı (dört kadın) ile durum çalışması deseni kapsamında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon ilişkisine yönelik süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları üç temel kategoride toplanmıştır: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla güçlü süpervizyon ilişkisi kurulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

* Author: betul.meydan@ege.edu.tr

Introduction

Clinical supervision is central for counselor trainees to reflect theory to practice and develop counseling skills and professional identity. According to the U.S. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) standards (2016), clinical supervision is the most important part of practicum and internship for counselor trainees. Studies supported that practicum and internship under clinical supervision has an essential role for the development of counselor trainees as an effective professional practitioner (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Borders et al., 1991; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Reviews of the clinical supervision studies (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Karpenko & Gidycz, 2012) also showed that supervisees needed to feel supported, comfortable, trusting, and safe in their supervision environment in order to take risks to self-disclose and seek feedback in supervision, and practice new skills. Thus, some researchers (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Ellis, 2010) indicated that the development and sustaining of the strong supervisory relationship creates safe learning environment for supervisees and is of great importance for the delivery of effective clinical supervision.

Supervisory relationship has appeared in the clinical supervision literature with Bordin's (1979; 1983) studies in the first years of 1980s. Bordin's initial studies were about therapeutic working alliance. Subsequently, his studies were revised and reflected on the supervisory working alliance. Bordin (1983) highlighted three components of the supervisory working alliance: goals, tasks, and emotional bond. According to these components, qualified supervisory relationship can be developed and sustained with establishing a caring emotional bond between supervisor and supervisee, deciding mutual supervision goals in the beginning of the relationship, revising them during the clinical supervision process if necessary, and implementing the accurate tasks to achieve supervisory goals. In pursuit of Bordin's initial studies regarding supervisory working alliance, several researchers (Bernard & Goodyear, 2009; Beinart, 2014; Campbell, 2000; Ellis, 2010; Holloway, 1995) have also focused on the supervisory relationship. Reviews of these studies supported that supervisory relationship also included broader cultural, educational, and evaluative characteristics in addition to goals, tasks, and emotional bond components (Beinart, 2014). Consequently, it is obvious that goals, tasks and emotional bond components are of great importance for considering the structure of supervisory relationship. Also, reviewing the clinical supervision studies today, it is widely accepted that supervisory relationship has been an outstanding research topic in several studies for effective clinical supervision.

A major part of the previous studies on the supervisory relationship was concentrated on identifying the facilitative and hindering factors that have effects on the supervisory relationship. For instance, research indicated that supervisor's interpersonally sensitive and task-oriented style (Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; Lizzio, Wilson, & Que, 2013), self-disclosure (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999), sensitivity to the supervisee's developmental level (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), and supportive and instructive feedback (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979), as well as supervisee's cognitive complexity (Fong, Borders, Ethington, & Pitts, 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) were some of the factors that contributed the strong supervisory relationship. However, inaccuracy of feedback (Karpenko & Gidycz, 2012), role ambiguity and role conflict between supervisor and supervisee (Ladany & Friedlander, 1995; Nelson, Gray, Friedlander, Ladany, & Walker, 2001; Olk & Friedlander, 1992), and supervisee's anxiety (Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996) were stated as the hindering factors for the supervisory relationship. For example, Bernard and Goodyear (2009) highlighted that negative supervisory environment increased supervisees' anxiety and impaired their ability to learn. Research findings also indicated that the supervisory relationship was related to supervisee's satisfaction from supervision (Cheon, Blumer, Shih, Murphy, & Sato, 2009; Hutt, Scott, & King, 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), perceived effectiveness of supervision (Palomo, Beinart, & Cooper, 2010), supervision outcome (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996), supervisee's personal and professional development (Ellis

& Ladany, 1997; Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001), and supervisor's multicultural competence (Inman, 2006). Nevertheless, reviews of supervisory relationship literature showed that several studies (Beinart, 2014; Cheon et al., 2009) have examined the supervisory relationship according to supervisees' views. However, few studies (Nelson, Barnes, Evans, & Triggiano, 2008) have studied the supervisory relationship according to the supervisors' perspectives. However, both supervisors' and supervisees' views are important to explore and gain comprehensive understanding about the supervisory relationship. Therefore, in recent years, researchers (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) found more crucial and effective to focus both supervisors' and supervisees' perspectives to explore and understand the supervisory relationship.

Clinical Supervision Related Studies in Turkey

When the counselor education in Turkey is reviewed, the history of counselor education in Turkey dates back to the 1960s (Doğan, 2000; Korkut Owen & Güneri Yerin, 2015; Poyrazlı, Doğan, & Eskin, 2013). Counselor education in Turkish universities is carried out at undergraduate, master's and doctoral levels. Today, numbers of counseling undergraduate, master's, and doctoral programs have been reached to 60 (Atlas of Undergraduate Programs, 2017), 21, and 15 (Yeşilyaprak, 2012), respectively. Considering the numbers of counseling programs, it can be claimed that counseling undergraduate programs have still critical role for training of Turkish counselors. Since counseling undergraduate programs mainly train counselor trainees as guidance teacher and mental health providers in Turkey, practicum and internship under clinical supervision during the undergraduate level becomes more critical for undergraduate supervisees.

In recent years, since counselor educators and researchers have addressed the importance of the systematic and effective clinical supervision in counselor education, some advances in clinical supervision in Turkey have been observed. For instance, researchers have been studying supervision models (Koç, 2013; Meydan, 2015), supervision methods and techniques (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, & Özeke-Kocabaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Zeren & Yılmaz, 2011), supervisors' characteristics and supervisory feedback (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011), the effect of supervision on counseling skills (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Denizli, 2010; Büyükgöze-Kavas, 2011; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2015), the effect of supervision on counselor's self-efficacy (Koç, 2013; Meydan, 2015), the relationship between supervision satisfaction and counselor's self-efficacy (Pamukçu, 2011), experiences of undergraduate counselor trainees (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Rahat, & Yöntem, 2015; Meydan & Denizli, 2018; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin, & Kurtyılmaz, 2015), effective supervision practices (Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017), peer supervision (Atik, 2015; Atik, Çelik, Güç, & Tural, 2016), and multicultural competencies (Kağnıcı, 2015) in Turkey. However, the research on supervisory relationship is still limited to a few studies (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018), although the international literature on supervisory relationship seems to be quite rich and there is a consensus that strong supervisory relationship is the foundation of effective clinical supervision (Beinart, 2014; Bordin, 1983; Falender & Shafranske, 2007). In general, findings of studies (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018) in Turkey indicated that undergraduate supervisees defined the interactions with their supervisors as warm, intimate, sincere, and trustworthy. In the first study examining Turkish undergraduate supervisees' views regarding the supervisory relationship by Meydan and Denizli (2018), undergraduate supervisees stated that the supervisory relationship was impacted by their own developmental needs, as well as supervisor's attitudes, interventions, feedback, roles, personal characteristics, and time management. In addition, the supervisory relationship had an intense effect on supervisees' attitudes and feelings towards supervision. However, it is obvious that what we actually know about the supervisory relationship between supervisors and undergraduate supervisees in Turkey is inadequate although these studies provided a point of view about the supervisory relationship. Nevertheless, these studies focused on the supervisory relationship from only supervisees' perspectives.

However, researchers (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) highlighted that it is worthwhile to examine the supervisory relationship according to both supervisors' and supervisees' opinions. Moreover, reviewing the international literature on the supervisory relationship (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004), researchers indicated that it is easier to prevent problems about the supervisory relationship than solving them after they have occurred. For instance, Beinart (2014) suggested, "it is worthwhile to invest time and attention early on supervisory relationship to ensure good beginnings" (p. 269). Additionally, Karpenko and Gidycz (2012) suggested that facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship should be taken into consideration for developing the strong supervisory relationship.

The Purpose of the Study

In conclusion, taking into consideration the importance of undergraduate counseling programs in Turkey, it is considered that there is a need for understanding facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on both supervisors' and undergraduate supervisees' views in undergraduate level in Turkey. Therefore, in this study, it was aimed to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. The findings of the present study are thought to shed a light for supervisors to develop strong supervisory relationship with the first-time undergraduate supervisees. Accordingly, the research question of the study was:

"What are Turkish supervisors' and undergraduate supervisees' opinions regarding the supervisory relationship?"

Method

Research Design

Case study design was used in the present study. A case study is a study that investigates a "case" in its real world context (Yin, 2011). The case investigated in this study was the opinions of supervisors and their undergraduate supervisees about supervisory relationship within Individual Counseling Practice course during fall semester of 2016-2017 academic years.

Study Group

Maximum variation sampling method (Patton, 1990) was used for the present study when selecting supervisors, as each supervisor's supervisory relationship style and characteristics were expected to be different from each other. Of the original five supervisors, four supervisors (two female, two male) with doctoral degrees in counseling and at least two years of experience in clinical supervision for undergraduate supervisees volunteered to participate in the study. The supervisor participants supervised the students in Individual Counseling Practice course offered in a university in west coast of Turkey Guidance and Counseling undergraduate program. The supervisors' ages ranged from 35 to 42 years. Nevertheless, the supervisee participants of the study were four voluntary undergraduate supervisees (four female) who were enrolled in Individual Counseling Practice course offered in a university in west coast of Turkey Guidance and Counseling undergraduate program. The supervisees' ages ranged from 21 to 23 years. The supervisees' counseling experiences ranged from ten to 15 counseling sessions. Clinical supervision experiences of the supervisees ranged from ten to 15 supervision sessions. None of supervisees had prior counseling or clinical supervision experiences. Informed consent was obtained from all participants.

Data Collection Tools

The data was collected through semi-structured, face-to-face, and individual interviews. When the draft forms prepared, clarity and appropriateness of the questions were taken into consideration as proposed by Patton (1990). According to these recommendations, open-ended, clear, and nondirective interview questions for supervisees and supervisors were formed by researcher on the basis of the supervisory relationship literature and the research questions of the study. The draft form of interview questions for supervisees and supervisors included 12 open-ended questions. Also, the complexity of the interview questions for the participants was taken into consideration and alternative questions and probes were formed by researcher. Next, three experts who had experiences in qualitative research in counseling shared their opinions to prevent ambiguity of questions. Moreover, a pilot interview with an undergraduate supervisee and a lecturer who had doctoral degree in counseling was conducted before actual interviews. The interview questions revised according to experts' feedbacks and the pilot study experiences of the researcher. Finally, two separate interview forms for supervisees and supervisors were formed ten open-ended questions.

Data Collection

At the beginning of the Individual Counseling Practice course, supervisees were divided into five groups. Nearly 12-13 supervisees randomly assigned to each of the five supervisors. In each supervision group, supervisors re-grouped their supervisees into two smaller groups and supervise them for five academic hours once in every week. During supervision, each supervisee was supervised for about 15-20 minutes, where supervisees took feedback from both their supervisor and peers in the group. Group supervision continued for 14 weeks. At the end of the semester, research was announced to the supervisees and supervisors. The supervisees and supervisors were informed about the aim of the study and asked to participate in the study. Individual interviews were carried out with the voluntary supervisees (n=4) and supervisors (n=4). The individual interviews with supervisees and supervisors took approximately 30 minutes and 35 minutes each, respectively. Each interview was audio-recorded and all interviews were completed in two weeks.

Data Analysis

The data was analyzed utilizing content analysis (Bogdan & Biklen, 2007). Firstly, interviews were transcribed and prepared for data analysis by researcher. Secondly, the raw data set was read several times and coded by the researcher. To provide confidentiality, before feedback of a researcher was asked, supervisees were coded with the letter as "S1, S2, S3, and S4" and supervisors were coded with the letter as "Sr1, Sr2, Sr3, and Sr4". Thirdly, two researchers, who had doctoral degrees in counseling, coded the transcripts, separately. Finally, researchers came together and discussed the coding lists and their possible conflicts.

Validity and reliability

Validity and reliability (trustworthiness) were checked by different strategies in qualitative research (Marshall & Rossman, 1999). In the present study, trustworthiness were ensured by using researcher triangulation, consulting other researchers when forming the interview questions and themes and code list of the data set, using open-ended interview questions for in depth data collection, making detailed transcriptions, spending sufficient time for in depth data coding. Maximum variation sampling method was also used, participants, data collection procedures, data analysis, results were described in detail. Direct quotations without making any comments were used when results of the study were presented. The interview questions, coding drafts, and researcher's notes without any change were secured.

The Role of the Researcher

The researcher earned the doctoral degree from Guidance and Counseling Division and focused on clinical supervision in her doctoral dissertation. During graduate education, researcher took individual and group supervision courses to develop her knowledge and skills regarding clinical supervision and also took one qualitative research course to conduct qualified qualitative studies. The researcher participated in several quantitative and qualitative studies regarding counseling skills training, counseling practices and supervision. The researcher did not teach Individual Counseling Practice course when she was conducting the current study, as the relationship among supervisors, undergraduate supervisees and the researcher could have negative effects on participants' answers to interview questions of the study. Nevertheless, during individual interviews, the researcher explained to the participants the purpose of the study and how and where she would use the findings of the study in order to ensure their answers' sincerity. Consequently, the researcher took necessary precautions to ensure the validity and reliability of the study.

Results

Content analysis results of the study indicated three main themes: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. The themes and the codes of the study are listed in Table 1.

Table 1.
Themes and Codes of the Study.

	According to supervisees	According to supervisors
Facilitative Factors	Supervisors'	Supervisors'
	Personal characteristics (n=4)	Personal characteristics (n=4)
	Style (n=4)	Style (n=3)
	Feedback (n=3)	
	Interventions (n=1)	
	Supervisees'	Supervisees'
	Personal characteristics (n=4)	Personal characteristics (n=4)
		Professional identity (n=3)
		Appropriate behaviors to tasks (n=3)
		Effective time management (n=1)
Hindering Factors	Mutual	Mutual
	Specified supervisory tasks (n=3)	Specified supervisory tasks (n=4)
	Specified supervisory goals (n=1)	Specified supervisory goals (n=3)
	Supervisors'	Supervisors'
	Interventions (n=1)	Personal characteristics (n =1)
	Personal characteristics (n=1)	Style (n=1)
	Style (n=1)	Feedback (n=1)
	Feedback (n=1)	Ineffective time management (n=1)
	Supervisees'	Supervisees'
	Personal characteristics (n=3)	Personal characteristics (n=2)
Effects	Negative attitudes (n=1)	Negative attitudes (n=2)
		Counseling and supervision anxiety (n=1)
	Mutual	Mutual
	Ambiguous supervisory goals (n=3)	Ambiguous supervisory goals (n=1)
		Ambiguous supervisory tasks (n=1)
	Personal	Supervision process (n=1)
	Emotions (n=4)	
	Coping skills (n=1)	
	Self-awareness (n=1)	
	Professional	Professional
	Supervisory satisfaction (n=4)	Supervisory satisfaction (n=2)
	Counseling self-efficacy (n=3)	Gaining experience (n=2)
	Professional identity (n=1)	

Facilitative Factors

Facilitative factors according to supervisees

Under the facilitative factors theme, according to supervisees three main codes emerged; 1) supervisors' personal characteristics (n=4), style (n=4), feedback (n=3), and interventions (n=1), 2) supervisees' personal characteristics (n=4), and 3) mutual factors including specified supervisory tasks (n=3), and specified supervisory goals (n=1). In terms of supervisors' personal characteristics, supervisees reported that they established and maintained stronger supervisory relationship with supervisors' who are open to feedback, humorous, helpful, soothing, flexible, tolerant, sincere, fair, calm, systematic, not being prejudice, and have effective interpersonal relationship skills. One of the supervisees indicated that: "The relationship with my supervisor was very intimate and sincere. When I came to supervision, I felt comfortable and serene because my supervisor was not judgmental. S/he was systematic in supervision class. Since sincerity is important to me, our relationship was very good and made me feel adequate." (S4)

Regarding supervisors' style, supervisees' indicated that supervisors who are supportive, try to reduce supervisees' counseling and supervision anxiety, use proper guidance and direction, and focus supervisees' feelings about counseling. One supervisee mentioned that:

Obviously, s/he was very open to help. Whenever s/he expressed his/her opinion in every matter, s/he also got my opinion. I think this way, but what do you think? S/he did not order. In some cases, s/he guided me like "it would be better if you think way", but there was no direct guidance, that has allowed me to proceed with my own ideas. (S2)

As another facilitative factors theme according to supervisees, supervisors' feedback regarding counseling sessions and supervisees' self-awareness was also underlined by supervisees. One of the supervisees stated that "My supervisor's feedbacks made it easier for me to establish a relationship. Our supervisory relationship would be weak if I had not received enough feedback. Our relationship was good, as s/he was giving me convenient feedbacks. The fact that supervisor was giving supportive feedback, that is to say, being constructive and pointing out negativity in a constructive manner was important." (S4)

It was also found that one of the supervisees benefited from supervisors' interventions such as minimal encouragers, reflection of feeling, and interpretation when established stronger relationship. The supervisee expressed his/her thoughts in this way: "Understanding my feelings and thoughts and reducing my anxiety was important for me. I felt like mentally alert with my supervisor's comments. Making enriching comments provided satisfaction in our relationship." (S3)

Under the supervisees' personal characteristics code, supervisees reported that they have stronger relationship when they are hardworking, practical, curious, adaptable, cooperative, well-disciplined, responsible, humorous, warm, solution-focused, and open to help and feedback. A supervisee mentioned that: "I am a business-oriented person in general and fulfilling my responsibilities in time. I plan everything. I think these personal characteristics made our relationship easier. My humorous side was also fun in the supervision group. Also, my calm attitude and not being apprehensive... My solution-oriented approach had a good effect on the relationship." (S4)

Reviewing mutual factors code, supervisees reported that specified supervisory tasks such as examining the transcripts, listening audio-records, writing session reports, and regular participation for supervision class provided stronger relationship with supervisors. Supervisees expressed his/her thoughts as "I heard that most supervisors did not listen to voice recordings and had superficially examined transcripts. However, I was very happy with my own supervisor. S/he was scoring our counseling skills. S/he listened to the voice recordings and made the supervision class listen to it. One week s/he opened the video record and we watched it all together. All of these contributed to our relationship." (S2)

The supervisees also stated specified supervisory goals as another factor that facilitated to establish and maintain the relationship. One of the supervisees mentioned that: “There was an implicit supervisory goal. My counseling style was like a teacher, and my supervisor worked with me at supervision class to change it. This goal had a positive effect on me” (S4).

Facilitative factors according to supervisors

Under the facilitative factors theme, according to supervisors three main codes emerged: 1) supervisors’ personal characteristics (n=4), and style (n=3), 2) supervisees’ personal characteristics (n=4), professional identity (n=3), appropriate behaviors to tasks (n=3), and effective time management (n=1), and 3) mutual factors including specified supervisory tasks (n=4), and specified supervisory goals (n=1).

Supervisors reported that their own personal characteristics such as being humorous, soothing, polite, sincere, flexible, respectful, unprejudiced, and open to feedback and communication facilitated the relationship with supervisees. One supervisor explained his/her thoughts as: “Being open to feedback, communication, development and assistance; being knowledgeable and experienced in counseling and partly in supervision, having a counselor’s point of view, style and attitude and having a prejudiced approach to the supervisees... I think these characteristics facilitated the relationship with supervisees.” (Sr1)

Supervisors also reported that their style played important role for the relationship. For example, their sensitivity to the personal issues of supervisees, their teacher role, usage of proper guidance and direction in supervision, and being supportive affected the supervisory relationship. One of the supervisors indicated that: “I make comments about the lives and personalities of the supervisees. I connect those with their clients. In addition, for example, if they do not understand something, if there is a gap from their theoretical perspectives, I try to explain briefly and teach it in supervision class. I think this style facilitated the relationship.” (Sr2)

According to supervisors, supervisees’ personal characteristics such as being curious, hardworking, adaptable, brave, purposive, well disciplined, motivated, systematic, and open to feedback and learning, and having high self-efficacy were also important for establishing and maintaining the relationship. One supervisor reflected his/her thoughts as “I think that it is easier for curious, hard-working, open-minded, self-confident, self-promoting and professionally courageous supervisees to establish supervisory relationship with me.” (S1)

It was also found that supervisees who have professional identity facilitated the supervisory relationship. In other words, supervisees who could decide proper counseling theory and techniques for their clients, establish a therapeutic relationship with his/her clients according to ethics, aware of normal and abnormal mental health clues, use proper basic and advanced counseling skills, have conceptualization skills established stronger relationship with supervisors. One supervisor indicated that:

I expected them to decide and use a counseling theory in counseling sessions, to get in touch with their clients by considering basic ethical principles, to learn what abnormal behaviors and disorders are, and generally expected to remember the basic counseling skills and use them. My expectations were these for the facilitation of relationships in general. (Sr1)

Reviewing appropriate behaviors to tasks code, supervisors reported that establishing the supervisory relationship with supervisees attending the supervision class regularly and arranging necessary forms before supervision class was easier. One of the supervisors expressed his/her thoughts as:

Firstly, they were open to learning. The latter, they were all very hard working, they all brought their transcripts in time and arrived to the supervision class very early. They all adapted the directions that I gave at the beginning of the lesson. I set the supervision duration for everyone; I wanted them to specify what they were going to say during that time and what they wanted to learn from me. When everyone followed my directions and made high efforts to learn, our supervisory relationship has become easier. (Sr3)

Effective time management was also indicated by one supervisor as another facilitative factor. This supervisor expressed his/her thoughts as:

There were few supervisees who demanded longer time outside the supervision class and who wanted to share opinions about their client outside supervision class. This is also important in terms of our relationship, as there may be cases in which I might refuse the supervisee who is constantly demanding time out of the supervision class and fail to satisfy his/her needs, or I may be angry with him/her for taking my time which I have spared it for a different job. Moreover, none of this was experienced. Being loyal to their supervision time was important for the relationship. (Sr4)

Under mutual factors code, supervisors stated that specified supervisory tasks and specified supervisory goals were other facilitative factors. One of the supervisors expressed his/her thoughts regarding specified supervisory tasks as "At the beginning of the semester I mentioned that I would pay attention to their studies about an effective counseling process, being an effective counselor and how to carry out an effective process, how to help clients and their efforts in this direction." (Sr1)

Another supervisor expressed his/her thoughts regarding specified supervisory goals as:

Specifying the supervisory tasks relieve supervisee to a large extend. S/he comes to supervision well prepared every week because s/he knows what to study, what to think about and what to plan beforehand and how we work better. Generally, when they are clear about what to do in the next counseling session after the current one, they are satisfied with the supervision and with our relationship. For this reason, after the weeks that we specified tasks, I noticed that it usually had a positive impact on the relationship because the supervisee was very relaxed. (Sr4)

Hindering Factors

Hindering factors according to supervisees

Under the hindering factors theme according to supervisees, three main codes emerged: 1) supervisors' interventions (n=1), personal characteristics (n=1), style (n=1), and feedback (n=1), 2) supervisees' personal characteristics (n=3), and negative attitudes (n=1), and 3) mutual factors including ambiguous supervisory goals (n=3).

As interventions code, one supervisee reported that he/she wanted to hear examples about his/her supervisor's own counseling sessions and clients. This supervisee mentioned that: "I expected my own supervisor to give examples of his/her clients and share more cases with us. I think it would have been more useful for our relationship if s/he had explained how to follow the process with examples." (S1)

Regarding supervisors' personal characteristics, one supervisee underlined that establishing a relationship with supervisors who are not soothing and polite was harder. He/she expressed this thought as "I expected him/her to be a little more understanding and kind in our supervisory relationship because his/her criticism style could sometimes be ruthless. This caused me to put off from the supervision and counseling process and sometimes made me think I would not be a counselor. S/he could be more understanding." (S1)

It was also found that a supervisor who does not use proper guidance and direction as a style in supervision sessions hindered the supervisory relationship. One supervisee indicated that:

When I say a supervisor, the first thing that comes to my mind is guiding me. I would expect him/her to say that “you made a mistake in this counseling session, it would be better if you did that way, or you could do this and that in the following session”. But, it was not the case with my supervisor. (S1)

Reviewing the feedback code, supervisees stated that disruptive feedback from supervisors also hindered the relationship. One of the supervisees mentioned that: “S/he could have delivered the feedbacks more constructively. Okay, we deserved negative feedbacks because we were making too many mistakes since we were inexperienced. But the feedback of these mistakes could be delivered in a little more constructive manner.” (S1)

Under the supervisees’ personal characteristics code, supervisees mentioned that they establish weak supervisory relationship when they are oversensitive, reluctant to feedback, impatience, shy, and introverted. A supervisee mentioned that: “I am a person who is having difficulty in self-disclosing. I am a bit introverted. S/he made it a little harder. Then, as I said, I was afraid of doing wrong and sharing my mistakes.” (S3)

Another hindering factor according to supervisees was their negative attitudes towards clinical supervision. One supervisee expressed his/her negative attitudes and its effects to the supervisory relationship as:

I was a bit reluctant because I am too sensitive and emotional person, and feeling that the supervisor was saying something to me personally or criticizing me personally. So, there were disagreements between us, and my reluctance affected our relationship negatively. (S1)

As mutual factors code, supervisees stated that ambiguous supervisory goals hindered the relationship. One of the supervisees expressed his/her thoughts as “To tell the truth, at some point I asked myself where I was heading and the road ahead was very blurry. It was a period that I felt empty. I think it might be better to specify the supervisory tasks. I think it might be better if we specified clear tasks and move forward.” (S2)

Hindering factors according to supervisors

Under the hindering factors theme, according to supervisors three main codes emerged: 1) supervisors’ personal characteristics (n=1), style (n=1), feedback (n=1), and ineffective time management (n=1), 2) supervisees’ personal characteristics(n=2), negative attitudes (n=2), and counseling and supervision anxiety (n=1), and 3) mutual factors including ambiguous supervisory tasks (n=1), and ambiguous supervisory goals (n=1).

According to supervisors, their own personal characteristics such as perfectionism and high expectations from supervisees’ session performance played a hindering role for establishing and maintaining the relationship with supervisees. One supervisor reflected his/her thoughts as: “I think that my characteristics, such as being a perfectionist, having high expectations from my supervisees, being elaborative, attaching importance to individual learning and curiosity made the relationship difficult.” (Sr1)

As a style, supervisors mentioned inadequate guidance and direction in supervision sessions, ineffective communication skills, and being over strict in supervision class hindered the supervisory relationship. One supervisor indicated that: “Sometimes I made explanations about all kinds of information when they needed, but I did not exactly state what they would say or do, like other supervisors did. It could have been difficult for our relationship when I sometimes left them incomplete or uncertain about these matters.” (Sr1)

Another finding regarding hindering factors, negative and corrective feedback had unfavorable effects on the relationship. One of the supervisors reflected his/her thoughts as “The fact that I gave negative and corrective feedback than positive feedback might have complicated the relationship from the supervisees’ point of view.” (Sr1)

It was also found that ineffective time management hindered the supervisory relationship. One supervisor indicated that: "Sometimes there were supervisees who asked a lot of questions, and I answered all of them. Those who waited might have thought that they were disentitled. I mean, it was like I had trouble using time." (Sr2)

In terms of supervisees' personal characteristics, supervisees who are over dependent to guidance and direction, incurious, having limited social skills and low self-efficacy, and prejudiced were slow in establishing and maintaining the relationship. One supervisor mentioned that: "Some supervisees had limited social skills. It was harder to develop strong relationship with them." (Sr3)

Negative attitudes of supervisees such as reluctance to take negative feedback, unwillingness for supervision, and unmotivated were another hindering factors according to supervisors. One supervisor expressed his/her thoughts in this way:

The ones who established a relationship with me as if I am a student made the relationship difficult. So it looks like they sit in the class and take notes of what the teacher said. Whether s/he listens or does not listen, it doesn't matter ... S/he can also play with his cell-phone. The relationship was also weak with the ones who carried the behaviors we observed in the supervision class, saw supervision as just a classroom time and waited for the end of the class rather than trying to establish a relationship with the supervisor, expected the supervisor to tell them what to do in the counseling session. The relationship became difficult with the ones who saw this as a necessity and as a duty. (Sr4)

As counseling and supervision anxiety, one supervisor underlined that performance anxiety had negative effects on establishing relationship. He/she reflected his/her thoughts as:

Some had fear of making a mistake and hearing negative evaluations by authority. In fact, the mission of "Do not hurt a client", which is tried to be taught in counseling skills class, is becoming a fear of making mistakes in supervision and hearing negative evaluations by authority. This is something that pushes them not to make a stride, to make contact with clients and me. (Sr3)

As mutual factors code, supervisors stated that ambiguous supervisory goals and ambiguous supervisory tasks hindered the relationship. One of them mentioned that: "Not specifying supervisory goals with a supervisee individually may have caused the relationship to start distant from the beginning and make the supervisees felt a bit lost." (Sr1)

Effects

Effects according to supervisees

Under the effects theme according to supervisees, two main codes emerged: 1) personal effects including emotions (n=4), coping skills (n=1), and self-awareness (n=1), and 2) professional effects including supervisory satisfaction (n=4), counseling self-efficacy (n=3), and professional identity development (n=1). Supervisees reported that they felt mainly anxiety, tension, and shyness in the beginning of the supervisory relationship. One of the supervisees expressed his/her first feelings regarding the relationship as "I was anxious at first. When supervision class started, my anxiety was reduced because my supervisor was directive. S/he calmed us down when we were anxious. Then, s/he has stopped guiding us towards the last counseling sessions, and we already had not much to anxiety. It was more relaxing because s/he followed a reduced guidance." (S3)

Subsequently, supervisees reported that some of them felt calm, peaceful, relief, hopeful, confidence, supported, and happy, or others felt frustrated, sadness, unwillingness, discomfort, and worn according to the quality of their relationship. One supervisee indicated that: "The most intense feeling was probably comfort and competence. I mean, I never felt the feeling I could never do. I felt the most intense comfort and competence because I was going out of the supervision class like I am doing this job every week." (S4)

Another supervisee mentioned that: "I may have made too many mistakes in this counseling session. I would always get restless about how these mistakes would be slapped on my face in this supervision class, how I would face them and how my supervisor's wording would be while telling me these." (S1)

In terms of coping skills, one of supervisees reported that trouble in their relationship with his/her supervisor caused him/her to gain specific coping skills. He/she expressed his/her thoughts as "I wonder if I would be a counselor. Then, I learned to deal with it. I can say that my supervisor has developed my coping skills in supervision. I can say that it has contributed to my problem-solving skills because I was searching myself and finding the solution myself." (S1)

It was also found that other personal effect of the relationship was self-awareness. One supervisee mentioned that: "Our relationship had personal effects because our supervisor gave feedback about our own personal characteristics as well as feedbacks about the clients in the supervision. S/he gave each of us clues as to how we could develop those. It made me think about myself." (S3)

As professional effects, all supervisees underlined that their supervisory satisfaction affected by the relationship. One of them explained that: "I was satisfied because it was an intimate relationship. Since I cared about all the relationships in my life and my supervisor's sincere and non-judgmental attitudes have also allowed me to get satisfaction." (S4)

Another supervisee mentioned that "I wasn't fully satisfied because like I said I had some expectations. I wish s/he would soften his/her wording a little bit more, share some more cases. These did not meet my expectations." (S1)

Counseling self-efficacy was stated by some supervisees as professional effects of the relationship. One supervisee said that "I felt I could do this job. In the first few counseling sessions, I said this job was not for me and possibly, I could not do this. But then I was hopeful with the support and encouragement of my supervisor." (S3)

Also, one supervisee reported that his/her professional identity was developed through the supervisory relationship. This supervisee explained this development as "This relationship was good for me to obtain a professional identity. I am finishing this faculty, but I still could not develop that identity until the supervision class. Obviously our relationship was useful in obtaining that identity." (S3)

Effects according to supervisors

Two main codes emerged under the effects theme; 1) supervision process (n=1), and 2) professional effects including supervisory satisfaction (n=2), and gaining experience (n=2). One supervisor mentioned that supervisory relationship affected the supervision process. He/she explained this effect as:

This relationship has affected the supervision process. I cannot say that the stronger a relationship is, the more effective it will be, but if the relationship does not exist, it becomes very difficult to gather that energy to run and work on the supervision. The relationship is like a prerequisite. However, it was not the only thing that made the whole supervision effective. I could say that it has created the substructure. (Sr4)

It was also found that supervisory satisfaction was affected by the relationship. One of the supervisors indicated that "I was satisfied with the ones who understood and practiced what I meant. I was satisfied with those who developed themselves by questioning and who made an effort. Thirdly, I was actually satisfied with those who were basically not very capable but who worked hard." (Sr2)

In terms of gaining experience, since some supervisors perceived the supervision class as a learning process, they reported that they gained supervision experiences through the different supervisory relationships. One supervisor mentioned this as "Every semester I learn something new, I notice something new, I see the changes in myself and I discover a different supervisee. I always learn something from the supervisory relationship." (Sr3)

Discussion, Conclusion, & Implementation

In the present study it was aimed to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. The results of the study provided three main categories: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. In terms of personal characteristics, according to developmental supervision models, it is accepted that the personal and professional characteristics of the supervisor were important variables for the strong supervisory relationship (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998). For example, parallel to the findings of this study, Loganbill et al. (1982) stated that being transparent, optimistic, supportive, humorous, close, and respectful facilitated the establishment of the supervisory relationship. Supporting the findings of this study, some research (Fong et al., 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) found that it was easier to develop the supervisory relationship with supervisees who have high level of conceptualization and practicality; in other words, who have a high level of cognitive complexity. When the research conducted in Turkey was examined, it was found out that some personal characteristics have facilitative role for the supervisory relationship. For example, being promotive (Aladağ & Bektaş, 2009; Meydan & Denizli, 2018); being supportive (Atik, 2017; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018), and sincere and understanding (Atik, 2017; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) were stated as the facilitative personal characteristics. In a study by Aladağ (2014), it has been stated that there was stronger supervisory relationship with supervisors who were open to criticism, humorous, openhearted, reliable, understanding, calming, sincere, understanding, sensitive, thoughtful and well-intentioned. In the lights of these findings, it seemed reasonable for this study that supervisees expected their supervisors to be open to feedback, humorous, helpful, soothing, flexible, tolerant, sincere, fair, calm, systematic, unbiased, and have effective interpersonal skills and that they could not develop strong supervisory relationship with intolerant and rude supervisors. Nevertheless, in this study, it was also found that the supervisees, who were over-dependent on guidance and direction, uncurious, inadequate social skills, low self-efficacy, prejudiced, and unwilling and unmotivated attitudes, hindered the development of the relationship. For instance, Clohessy (2008) indicated that when supervisees were open to learning and feedback, and showed motivation and enthusiasm for supervision, the supervisory relationship was stronger and more effective. In fact, when those characteristics were taken into consideration, they were the essential characteristics for establishing an effective communication. In this sense, it is clear that possessing effective interpersonal skills (Campbell, 2000) and positive attitudes in establishing and reinforcing a supervisory relationship, are the factors influencing both supervisors and supervisees.

In parallel with personal characteristics, it was found that the style of the supervisors also influenced the supervisory relationship in this study. When this finding of the study was examined in more detail, supervisees indicated that they were anxious since it was their first counseling and supervision experiences, and that they needed to deal with their emotions and they developed stronger relationships with supervisors who had a didactic style. However, it was observed that supervisees had weak relationship with supervisors who were strict in supervision class, implemented inadequate guidance and direction in supervision sessions, and had ineffective communication skills. In addition, supervisors mentioned that it was difficult to develop the relationship with supervisees who had high anxiety for counseling and supervision. Ronnestad and Skovholt (2003) indicated that supervisees went through different stages during their professional development process, and that they were often concerned about their experience in the first counseling practices under supervision, and that they needed to be informed and guided by their supervisors. Bang and Park (2009) found that teaching and exploration of personal issues were useful for supervisees who receive clinical supervision for the first time. Nevertheless, it is known that supervisees who receive clinical supervision for the first time frequently experienced anxiety about their performances of the counseling sessions and the supervisory process (Bernard & Goodyear, 2009; Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996). In a study (Hilton, Russell, & Salmi, 1995), it was found that supervisees who receive supervision for the first time were more likely to experience performance anxiety and found that supervisors with a supportive style made it easier for supervisees to deal with this anxiety. Findings of another study (Jacobsen & Tanggaard,

2009) indicated that beginning supervisees found supervisors' guidance and support helpful. In a study by Aladağ (2014), it has been found that supervisees, who receive supervision for the first time, needed the guidance and instruction of their supervisors. In addition to this, some research (Ladany, Mori, & Mehr, 2013; Ladany et al., 1996; Ladany et al., 2001; Lizzio et al., 2013) showed that it was easier to develop the relationship with supervisors who were interpersonally sensitive and task-oriented styles. Similarly, in a study by Ramos-Sánchez et al. (2002), the supervisory relationship with the supervisors with critical, judgmental, and disrespectful style was pointed out as a weak supervisor relationship by supervisees. Taking into consideration developmental supervision models and studies that investigated the developmental needs of supervisees (Ladany et al., 1999; Magnuson et al., 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), it is thought that supervisors may consider adopting a more instructive, guiding and supportive style and use anxiety-reducing strategies towards supervisees with performance and evaluation anxiety (Bernard & Goodyear, 2009) in order to reinforce the supervisory relationship in undergraduate level.

When the other factors affecting the supervisory relations were examined within the scope of this study's findings, supervisors' feedback and interventions were found to be important in developing the supervisory relationship. In terms of feedback, supervisees have reinforced their relationship with adequate, constructive and supportive feedbacks; but it was evident that disruptive feedback made the relationship weak. Reviewing the studies, the feedback itself stands out as one of the essentials of clinical supervision and supervisory relationship (Bernard & Goodyear, 2009; Campbell, 2000; Karpenko & Gidycz, 2012; Phelps, 2013). It was stated that adequate, supportive and instructive feedback has a critical importance for the professional development of supervisees who perform counseling under supervision for the first time (Beinart, 2014; Scaife, 2009). For example, Beinart (2014) indicated that one of the most important ways to build a qualified supervisory relationship was to receive and gave supportive and meaningful feedback during the supervision. Parallel to these views, it has also been supported by some research that supportive and instructive/corrective feedback was an important factor in developing supervisory relationship (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979). Additionally, it was proposed that feedback should be accurate, specific, timely, objective, consistent, clear, constructive, and behaviorally-based (Bernard & Goodyear, 2009; Heckman-Stone, 2003; Karpenko & Gidycz, 2012) and should be delivered in a respectful manner (Hughes, 2012) for a strong supervisory relationship. In a review of the studies in Turkey, there were similar findings indicating that the feedbacks of supervisors were one of the predictors of effective supervision according to supervisees (Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan & Denizli, 2018). Based on these findings, it is thought that it is important for supervisors to be trained on how to provide effective feedback to supervisees for establishing effective supervisory relationships.

Besides feedback, another finding of this study, the interventions such as minimal encouragers, reflection of feeling, and interpretation used by the supervisors were the facilitative factors of the supervisory relationship. It was also found that the supervisor's inability to self-disclose in professional matters; in other words supervisor's inability to share his/her counseling experiences during supervision did not seem to hamper the relationship, but at the same time it did not seem to strengthen the relationship. In terms of skills such as minimal encouragers and reflection of feeling defined as facilitative interventions in the clinical supervision (Loganbill et al., 1982), it became clear that supervisees, who encouraged with these skills and felt that their emotions are understood, were more likely to communicate and establish relationship with supervisors who frequently used these skills during supervision. Moreover, studies suggested that such facilitative interventions should be integrated with confrontational and conceptual interventions (Borders et al., 1991; Loganbill et al., 1982). Besides, in this study, supervisees mentioned that the interventions such as self-disclosure and interpreting contributed to the establishment of the relationship. In some studies (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999; Ladany et al., 2013), indicated that when supervisors' used self-disclosure in supervision, it facilitated also supervisees' self-disclosure in the supervision. Nevertheless, supervisors and supervisees who easily self-disclose in the supervision had a higher supervisory working alliance. In the light of these

findings, it is meaningful when supervisees expected their supervisors to use advanced skills such as self-disclosure and interpretation (Ivey & Ivey, 2003) in order to develop strong supervisory relationship. In summary, the findings of this study and the results of other research demonstrated the role and importance of feedback and facilitating, confronting and conceptual interventions used in supportive manner in establishing a supervisory relationship.

Finally, in terms of facilitative and hindering factors, another finding of this study was that supervisees' professional identity and appropriate behaviors to tasks and time management in supervision affected the relationship. In terms of professional identity, supervisors seemed to think that supervisees with a professional identity provided more effective help to their clients and they were also more effective in their supervisory relationship. In this context, these expectations of the supervisors became clear when considering Bordin's seminal study (1983) which was revised from therapeutic working alliance to supervisory working alliance. Because developing strong relationship with a client and helping him/her within effective therapeutic working alliance by a supervisee could be an example for supervisory working alliance for supervisors. Patton and Kivlighan (1997) indicated that the quality of supervisory relationship was related to the quality of the counseling working alliance. Nevertheless, in the supervision groups, it was presented under the "Data Collection" title that each supervisor had approximately 15 minutes to deliver supervision. When supervision time was considered, it was understandable that supervisors expected supervisees to attend the class on time, to fulfill assigned tasks and to use the time effectively. They easily established relationships with such supervisees, and they have difficulty to establish and foster this relationship with supervisees who cannot effectively use the time. This finding of the study was parallel with the studies. For instance, Falender and Shafranske (2012) listed some of the appropriate behaviors of supervisees for an effective supervisory relationship: making supervision sessions is a priority, avoiding being late or canceling, following through with supervisory suggestions, taking responsibility for preparing for supervision, reporting back and following up on suggestions from previous supervision sessions, identifying any specific supervision strategies that they find particularly helpful, being open and receptive to discussions of differences of assumptions and attitudes, respectfully raising any concerns, using outcome measures to add to the supervisory discussion, taking responsibility for professional development (e.g. reading), and discussing any innovative ideas in supervision before trying them out in practice were appropriate behaviors of supervisees. Moreover, it was said that this finding of the study was also related to the supervisory goals and tasks codes that both supervisors and supervisees mentioned under the mutual theme. Thus, according to Bordin (1983), the first two of the three components of the supervisory working alliance were defined as mutual agreements on goals and tasks. When examined in more detail, it was stated that specifying supervisory tasks and fulfilling these specified goals in line with these aims enhanced supervisory working alliance (Bordin, 1983).

Additionally, Holloway (1995) proposed that expectations from supervision according to both supervisors and supervisees and supervision goals should be determined in the beginning of the supervision for the quality of the supervisory relationship. Beinart (2014) also indicated that clarifying expectations, goals, and tasks in the beginning of the supervisory relationship provided stronger relationship between supervisors and supervisees. Otherwise, the negotiation of expectations, goals, and tasks at the beginning of the relationship can reduce uncertainty and hamper to establish the trust (Holloway, 1995). Thus, it was stated that supervisors and supervisees experienced less role conflict and ambiguity (Karpenko & Gidycz, 2012; Ladany & Friedlander, 1995; Nelson et al., 2001; Olk & Friedlander, 1992). In a study (Olk & Friedlander, 1992), that role conflict was often seen in inexperienced supervisees, it was mentioned that the handling of expectations regarding the supervision and the supervision tasks and goals clearly in the supervision prevented the complication and conflict. In that case, it can be proposed that such preventive interventions (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004; Holloway, 1995; Karpenko & Gidycz, 2012) such as contracting by self-report or paper-and-pencil instruments to determine supervisory goals and tasks will lead to easier establishment of supervisory relationship.

Effects of the supervisory relationship were the final theme of the current study. Both supervisors and supervisees reported professional effects of the relationship. Nevertheless, supervisees expressed also personal effects and supervisors indicated effects of the relationship on the supervision process. According to supervisees, personal effects of the relationship were emotions, coping skills, and self-awareness. In terms of the feelings, coping skills and self-awareness of supervisees, in the beginning many supervisees felt anxiety, tension, and shyness. The supervisees, who developed strong supervisory relationship afterwards, indicated that these feelings turned into being calm, peaceful, relieved, hopeful, confident, supported, and happy but the supervisees who indicated weak supervisory relationship were intensely display frustration, sadness, unwillingness, discomfort, and worn. Nevertheless, supervisees who stated that the supervisory relationship made them feel positive feelings, have expressed their self-awareness increased in this process, but those who expressed that the supervisory relationship made them feel negative feelings often developed various coping skills to overcome these feelings and situation. In parallel with this study's findings, there have been studies indicating that the supervisory relationship had effects on the supervisee's personal development (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Meydan & Denizli, 2018; Nelson & Friedlander, 2001) and emotions (Aladağ, 2014; Hutt et al., 1983; Meydan & Denizli, 2018; Min, 2012). In addition to personal effects of the relationship, professional effects of the relationship such as supervisory satisfaction, counseling self-efficacy, and professional identity were expressed by supervisees. When examined in detail, it was observed that when supervisees received supervision from supervisors with whom they had a strong supervisory relationship improved their supervisory satisfaction, counseling self-efficacy and professional identity development. Similarly, supervisors mentioned that the supervisory relationship affected the supervision process. Also, supervisory satisfaction and gaining experience regarding clinical supervision were professional effects of the relationship. Following the review of the previous studies, many studies concluded that supervisory relationship were related to supervision satisfaction (Cheon et al., 2009; Hutt et al., 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), perceived effectiveness (Palomo et al., 2010), supervision outcome (Ladany et al., 1999; Weak, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996) trainee's self-efficacy (Ladany et al., 1999), supervisee's professional development (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001). Indeed, Bernard and Goodyear (2009) highlighted that negative interaction in supervision increased supervisees' anxiety, and impaired their ability to learn, demonstrate skills and interact with their supervisor.

Consequently, the findings of the present study provided a point of view of both supervisors and undergraduate supervisees regarding the supervisory relationship in Turkey. Although the present study is one of the first studies that examined Turkish supervisors' and undergraduate supervisees' opinions regarding facilitative and hindering factors on the supervisory relationship, this study has also its own limitations. The data of the present study was collected from only one counseling undergraduate program. This limits the transferability of results to other supervisors and undergraduate supervisees. As another limitation, the data was gathered with case study design. For the following studies, various quantitative and qualitative research designs should use to obtain deeper information regarding the supervisory relationship in undergraduate level. In conclusion, since the present study is one of the first studies conducted about supervisory relationship in Turkey, it is believed that the findings will contribute to Turkish clinical supervision literature.

Türkçe Sürüm

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya yansıtabilmeleri, psikolojik danışma becerilerini ve mesleki kimliklerini geliştirebilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) standartlarına (2016) göre süpervizyon, psikolojik danışman adayları için uygulama ve kurum deneyimi derslerinin en önemli parçasıdır. Yapılan çalışmalar, süpervizyon altında yürütülen uygulama ve kurum deneyimi derslerinin psikolojik danışman adaylarının etkili birer uygulayıcı olarak yetişmelerinde önemli bir rolü olduğunu destekler niteliktedir (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Borders et al., 1991; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Bununla birlikte, süpervizyon konusunda yapılan çalışmalar (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Karpenko & Gidycz, 2012) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kendilerini açabilmeleri, geribildirim talebinde bulunabilmeleri ve yeni becerileri deneyebilmeleri için süpervizyon ortamında desteklenme, rahatlık, dürüstlük ve güvende olma duygularını hissetmeye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Ellis, 2010), güçlü süpervizyon ilişkisi kurulması ve geliştirilmesinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağladığını ve süpervizyon sürecinin etkililiğini artırdığını vurgulamaktadırlar.

Süpervizyon ilişkisi kavramı, süpervizyon alanyazınında Bordin'in (1979; 1983) çalışmaları ile birlikte 1980'li yılların başlarında ortaya çıkmıştır. Bordin'in ilk çalışmaları terapötik çalışma uyumu üzerine temellenmiştir. Daha sonra, bu çalışmalarını süpervizyon çalışma uyumuna yansıtmıştır. Bordin (1983) süpervizyon çalışma uyumunda amaçlar, görevler ve duygusal bağ olmak üzere üç bileşen olduğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenlere göre, nitelikli süpervizyon ilişkisi süpervizör ve süpervizyon alan aday arasında koruyucu bir duygusal bağ geliştirilmesi, süpervizyon ilişkisinin başında ortak süpervizyon amaçlarına karar verilmesi ve gerektiğinde bu amaçların süpervizyon sürecinde revize edilmesi ve süpervizyon amaçlarının gerçekleşmesi için amaçlara uygun görevlerin yerine getirilmesi ile mümkündür. Bordin'in süpervizyon çalışma uyumu konusundaki bu ilk çalışmalarını takiben pek çok araştırmacı (Bernard & Goodyear, 2009; Beinart, 2014; Campbell, 2000; Ellis, 2010; Holloway, 1995) süpervizyon ilişkisine odaklanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar, süpervizyon ilişkisinin söz konusu amaçlar, görevler ve duygusal bağ bileşenlerinin yanı sıra çok daha geniş kültürel, eğitimsel ve değerlendirici özellikler içerdiğini ortaya çıkarmıştır (Beinart, 2014). Sonuç olarak, süpervizyon ilişkisinin yapısını kavramak için amaçlar, görevler ve duygusal bağ bileşenlerinin büyük önem taşıdığı açıktır. Bununla birlikte, günümüzde, süpervizyon konusunda yapılan araştırmalarda süpervizyon ilişkisi kavramının etkili süpervizyon verilebilmesi için öne çıkan bir araştırma konusu olduğu da kabul edilmektedir.

Alanyazında süpervizyon ilişkisi konusundaki araştırmaların önemli bir kısmı, süpervizyon ilişkisini etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesine odaklanmıştır. Örneğin, araştırmalar süpervizörün kişilerarası ilişkilere duyarlı ve görev yönelimli bir süpervizyon tarzına sahip olmasının (Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; Lizzio, Wilson, & Que, 2013), kendini açmasının (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999), süpervizyon alan adayın mesleki gelişim düzeyine duyarlı olmasının (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), destekleyici ve düzeltici geribildirim (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979) ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının bilişsel/kavramlaştırma düzeyinin (Fong, Borders, Ethington, & Pitts, 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) güçlü süpervizyon ilişkisine katkı sağlayan faktörlerden bazıları olduğunu göstermiştir. Ancak, uygun olmayan geribildirim (Karpenko & Gidycz, 2012), süpervizör ve süpervizyon alan aday arasındaki rol karmaşası ve rol çatışmasının (Ladany & Friedlander, 1995; Nelson, Gray, Friedlander, Ladany, & Walker, 2001; Olk

& Friedlander, 1992), süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kaygısının (Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996) süpervizyon ilişkisini zorlaştıran faktörlerden olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Bernard ve Goodyear (2009) olumsuz süpervizyon ortamının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kaygısını artırdığını ve öğrenmelerini engellediğini vurgulamıştır. Ek olarak, araştırma sonuçları süpervizyon ilişkisinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayının süpervizyon memnuniyeti (Cheon, Blumer, Shih, Murphy, & Sato, 2009; Hutt, Scott, & King, 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), algılanan süpervizyon etkililiği (Palomo, Beinart, & Cooper, 2010), süpervizyon sonuçları (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996), süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel ve mesleki gelişimi (Ellis & Ladany, 1997; Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001) ve süpervizörün çok kültürlü yeterliği (Inman, 2006) ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, süpervizyon ilişkisiyle ilgili alanyazın pek çok araştırmacının (Beinart, 2014; Cheon et al., 2009) süpervizyon alan adayların görüşlerine göre şekillendiğini göstermektedir. Ancak, sınırlı sayıda çalışmada (Nelson, Barnes, Evans, & Triggiano, 2008) süpervizyon ilişkisi süpervizörlerin bakış açılarına göre incelenmiştir. Oysaki süpervizyon ilişkisine yönelik kapsamlı bir anlayış kazanmak için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşleri önemlidir. Bu nedenle, son yıllarda araştırmacılar (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) süpervizyon ilişkisini incelemek ve derinlemesine anlamak için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine odaklanılmasını daha yararlı ve etkili bulmaktadırlar.

Türkiye’de Süpervizyon Konusundaki Bazı Çalışmalar

Türkiye’deki psikolojik danışman eğitimi incelendiğinde, psikolojik danışman eğitiminin 1960’lara dayandığı görülmektedir (Doğan, 2000; Korkut Owen & Güneri Yerin, 2015; Poyrazlı, Doğan, & Eskin, 2013). Türkiye’deki üniversitelerde psikolojik danışman eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmektedir. Günümüzde, ülkemizde lisans programlarının sayısı 60’a (Atlas of Undergraduate Programs, 2017), yüksek lisans programlarının sayısı 21’e ve doktora programlarının sayısı 15’e (Yeşilyaprak, 2012) yükselmiştir. Psikolojik danışman eğitimi programlarının sayıları dikkate alındığında, lisans programlarının ülkemizde psikolojik danışman yetiştirme konusunda kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de lisans programları rehber öğretmen ve ruh sağlığı elemanı yetiştirme konusunda temel bir yere sahip olduğundan, lisans düzeyindeki süpervizyon altında yapılan uygulama ve kurum deneyimi dersleri psikolojik danışman adayları için büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda, psikolojik danışman eğitimcileri ve araştırmacılar sıklıkla psikolojik danışman eğitiminde sistematik ve etkili süpervizyonun önemini vurguladıkları için Türkiye’de süpervizyon konusunda bazı önemli gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, araştırmacıların Türkiye’de süpervizyon modelleri (Koç, 2013; Meydan, 2015), süpervizyon yöntem ve teknikleri (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, & Özeke-Kocabaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Zeren & Yılmaz, 2011), süpervizörlerin özellikleri ve geribildirimleri (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011), süpervizyonun psikolojik danışma becerilerine etkisi (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Denizli, 2010; Büyükgöze-Kavas, 2011; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2015), süpervizyonun psikolojik danışma öz-yeterliliğine etkisi (Koç, 2013; Meydan, 2015), süpervizyon memnuniyeti ve psikolojik danışma öz-yeterliliği ilişkisi (Pamukçu, 2011), lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının süpervizyon deneyimleri (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Rahat, & Yöntem, 2015; Meydan & Denizli, 2018; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin, & Kurtaymaz, 2015), etkili süpervizyon uygulamaları (Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017), akran süpervizyonu (Atik, 2015; Atik, Çelik, Güç, & Tatal, 2016), ve çok kültürlü yeterlikler (Kağnıcı, 2015) konularında çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Ancak, süpervizyon ilişkisi konusundaki uluslararası alanyazın oldukça zengin olmasına ve güçlü süpervizyon ilişkisinin etkili süpervizyonun temelini oluşturduğu konusunda fikir birliği olmasına rağmen (Beinart, 2014; Bordin, 1983; Falender ve Shafranske, 2007), Türkiye’de süpervizyon ilişkisi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017;

İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018). Genel olarak, Türkiye’deki araştırma sonuçları (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015) lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının süpervizörleriyle kurdukları etkileşimi sıcak, yakın, huzurlu ve güvenilir olarak tanımladıklarını göstermektedir. Meydan ve Denizli (2018) tarafından Türkiye’de lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin doğrudan incelendiği ilk çalışmada sonuçlar, psikolojik danışman adaylarının kendi mesleki gelişimsel ihtiyaçlarının ve süpervizörlerinin tutumlarının, müdahalelerinin, geribildirimlerinin, rollerinin, kişisel özelliklerinin ve zaman yönetimlerinin süpervizyon ilişkisini etkilediğini ve bununla birlikte süpervizyon ilişkisinin süpervizyona yönelik tutumları ve duyguları üzerinde yoğun etkileri olduğunu göstermiştir. Ancak, söz konusu araştırmalar süpervizyon ilişkisi konusunda bir bakış açısı sağlasa da, Türkiye’de süpervizörler ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları arasındaki süpervizyon ilişkisi konusundaki bilgimizin henüz sınırlı olduğu açıktır. Bununla birlikte, bu araştırmalar süpervizyon ilişkisini sadece süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Oysaki araştırmacılar (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) süpervizyon ilişkisinin hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin alanyazına çok değerli katkıları olacağı sonucuna ulaşmıştır. Dahası, süpervizyon ilişkisine yönelik uluslararası alanyazın (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004) incelendiğinde, araştırmacıların süpervizyon ilişkisinde sorunlar ortaya çıkmadan önce önlenmesinin daha anlamlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Örneğin, Beinart (2014) “*süpervizyon ilişkisinde iyi başlangıçlar yapmak için ilişki kurmaya zaman ayrılması ve dikkatli olunması önemlidir*” (p. 269) diyerek ilişkide sorunların önlenmesinin önemini vurgulamıştır. Karpenko ve Gidycz (2012) de güçlü süpervizyon ilişkisi kurulması için ilişkiyi etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin dikkate alınmasını vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Sonuç olarak, Türkiye’de lisans programlarının rehber öğretmen ve ruh sağlığı elemanı yetiştirmedeki önemi dikkate alındığında, hem süpervizörlerin hem de lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada Türkiye’de süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayların süpervizyon ilişkisi kurmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, Türkiye’de süpervizyon altında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarıyla güçlü süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörlere yol göstereceğine inanılmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir:

“Türkiye’de süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?”

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir “durum”un gerçek yaşam koşullarında incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Yin, 2011). Bu çalışmada incelenen durum, süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde kurdukları süpervizyon ilişkisine yönelik görüşleridir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada süpervizörlerin seçiminde her bir süpervizörün süpervizyon ilişkisi tarzı ve ilişki kurma özelliklerinin birbirlerinden farklı olacağı düşünülmektedir. Bu maksimimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi (Patton, 1990) kullanılmıştır. Türkiye'nin batısında bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini veren beş süpervizörden, psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip ve lisans düzeyinde süpervizyon alan adaylara süpervizyon verme konusunda en az iki yıllık deneyimi olan dört (iki kadın, iki erkek) gönüllü süpervizör araştırmacının katılımcısı olmuştur. Süpervizörlerin yaşları 35-42 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, araştırmacının katılımcısı olan psikolojik danışman adayları aynı üniversitede Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersine kayıtlı lisans düzeyindeki gönüllü dört kadın psikolojik danışman adaydır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yaşları 21-23 arasında değişmektedir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri 10 ila 15 oturum arasında değişmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının önceden herhangi bir psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri bulunmamaktadır. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onay formu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve yüz yüze bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formları hazırlanırken soruların açıklığı ve uygunluğu konusunda Patton'ın (1990) önerileri dikkate alınmıştır. Bu öneriler temelinde, süpervizyon ilişkisi alanyazınına ve bu çalışmanın araştırma sorusuna dayalı olarak araştırmacı tarafından süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için açık uçlu, anlaşılır ve yönlendirme içermeyen sorulardan meydana gelen bir soru havuzu oluşturulmuştur. Süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için hazırlanan taslak görüşme soruları formu 12 açık uçlu sorudan meydana gelmiştir. Aynı zamanda, söz konusu soruların katılımcılar tarafından anlaşılma olasılığı dikkate alınarak alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Ardından, psikolojik danışmada nitel araştırma deneyimine sahip üç uzmandan görüşme sorularındaki karmaşıklığın önlenmesi amacıyla görüşleri alınmıştır. Gerçek görüşmelerden önce süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı ve psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanların geribildirimlerine ve araştırmacının pilot görüşmelerdeki deneyimlerine göre görüşme soruları düzeltilmiştir. Sonuç olarak, süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için 10'ar açık uçlu sorudan oluşan iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinin başında, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları beş gruba ayrılmıştır. Her süpervizyon grubuna yaklaşık 12-13 süpervizyon alan psikolojik danışman adayı atanmıştır. Her bir süpervizyon grubunda, süpervizörler süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarını iki küçük gruba ayırmışlar ve her hafta beş akademik ders saati boyunca süpervizyon vermişlerdir. Süpervizyonda, her bir psikolojik danışman adayına süpervizöründen ve gruptaki akranlarından geribildirim alması için yaklaşık 15-20 dakika ayrılmıştır. Grup süpervizyonu 14 hafta sürmüştür. Dönem sonunda süpervizörlere ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına araştırma duyurusu yapılmıştır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve süpervizörler araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve süpervizörler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ve süpervizörler ile yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Her görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm görüşmeler yaklaşık iki haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007). İlk olarak, görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve veri analizi için hazır hale getirilmiştir. İkinci olarak, ham veri seti araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş ve kodlanmıştır. Gizliliği korumak amacıyla, iki farklı araştırmacının geribildirimleri alınmadan önce süpervizyon alan psikolojik danışman adayları “S1, S2, S3 ve S4” olarak ve süpervizörler “Sr1, Sr2, Sr3 ve Sr4” olarak kodlanmıştır. Üçüncü olarak, psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip iki araştırmacıdan deşifreleri yazarın kodlamasından bağımsız olarak kodlamaları istenmiştir. Sonuç olarak, araştırmacılar bir araya gelerek kod listelerini ve olası anlaşmazlıklarını tartışmışlardır.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık) farklı stratejilerle sağlanmaya çalışılmaktadır (Marshall & Rossman, 1999). Bu araştırmada inandırıcılık araştırmacı çeşitlemesi yapılarak, görüşme sorularının oluşturulması ve veri setine ilişkin tema ve kod listesi oluşturulması sürecinde diğer araştırmacılara danışılarak, derinlemesine veri toplanması için açık uçlu görüşme soruları kullanılarak, detaylı deşifreler yapılarak ve derinlemesine veri kodlaması için yeterli zaman ayrılarak sağlanmıştır. Bununla birlikte, çalışmada maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmış ve katılımcılar, veri toplama süreci, veri analizi ve sonuçlar detaylı olarak betimlenmiştir. Araştırma sonuçları sunulurken doğrudan alıntılar herhangi bir yorum katılmaksızın verilmiştir. Görüşme soruları, kod listesi taslakları ve araştırmacının süreçte aldığı notlar üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan saklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora eğitimini tamamlamıştır ve doktora tezinde süpervizyon konusunu çalışmıştır. Araştırmacı, lisansüstü eğitimi sırasında süpervizyon konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bireysel ve grup süpervizyonu derslerine ve nitel araştırmaları nitelikli yürütebilmek amacıyla bir nitel araştırma dersine devam etmiştir. Araştırmacı, psikolojik danışma becerileri eğitimi, psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyonu konusunda çeşitli nicel ve nitel araştırmalarda yer almıştır. Araştırmacı, araştırmayı yürüttüğü dönemde anabilim dalında lisans düzeyinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi vermemiştir. Dolayısıyla süpervizörler, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve araştırmacı arasında katılımcıların araştırmaya katılmalarını ve görüşme sorularına verdikleri yanıtları etkileyecek bir ilişki gelişmemiştir. Ayrıca, araştırmacı, bireysel görüşmelerde, katılımcılara araştırmanın amacını, araştırma sonuçlarının nasıl ve nerede kullanılacağını açıklamış ve katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Sonuçta, araştırmacı, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için gerekli önlemleri almıştır.

Bulgular

Araştırmanın içerik analizi sonuçları üç temayı işaret etmiştir: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Araştırmanın temaları ve kodları Tablo 1’de sunulmuştur.

Kolaylaştırıcı Faktörler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre kolaylaştırıcı faktörle

Kolaylaştırıcı faktörler teması altında, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=4), tarzı (n=4), geribildirimi (n=3) ve müdahaleleri (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=4) ve 3) belirlenmiş

süpervizyon görevleri (n=3) ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarını (n=1) kapsayan ortak faktörler. Süpervizörlerin kişisel özellikleri açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları geribildirimde açık, esprili, yardımsever, sakinleştirici, esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sakin, sistematik, yargılayıcı olmayan ve etkili kişilerarası ilişki kurma becerilerine sahip süpervizörlerle daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Süpervizörümle kurduğum ilişki gayet samimi ve içtendi. Süpervizyona her geldiğimde kendimi rahat ve huzurlu hissediyordum. Çünkü süpervizörüm yargılayıcı değildi. Süpervizyonda sistemliydi. Samimiyet benim için önemli olduğu için ilişkimiz gayet iyiydi ve kendimi yeterli hissettirdi bana.” (S4)

Tablo 1.*Araştırmanın Tema ve Kodları.*

	Süpervizyon alan adaylara göre	Süpervizörlere göre
Kolaylaştırıcı Faktörler	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n=4) Tarzı (n=4) Geribildirimi (n=3) Müdahaleleri (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=4)	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n=4) Tarzı (n=3)
	Ortak Belirlenmiş süpervizyon görevleri (n=3) Belirlenmiş süpervizyon amaçları (n=1)	Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=4) Profesyonel kimliği (n=3) Görevlere uygun davranışları (n=3) Etkili zaman yönetimi (n=1) Ortak Belirlenmiş süpervizyon görevleri(n=4) Belirlenmiş süpervizyon amaçları(n=3)
Zorlaştırıcı Faktörler	Süpervizörlerin Müdahaleleri (n=1) Kişisel özellikleri (n=1) Tarzı (n=1) Geribildirimi (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=3) Olumsuz tutumları (n=1)	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n =1) Tarzı (n=1) Geribildirimi (n=1) Etkisiz zaman yönetimi (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=2) Olumsuz tutumları (n=2) Psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı (n=1)
	Ortak Belirsiz süpervizyon amaçları (n=3)	Ortak Belirsiz süpervizyon amaçları (n=1) Belirsiz süpervizyon görevleri (n=1)
Etkiler	Kişisel Duygular (n=4) Baş etme becerileri (n=1) Kişisel farkındalık (n=1) Profesyonel Süpervizyon memnuniyeti (n=4) Psikolojik danışma öz-yeterliliği (n=3) Profesyonel kimlik (n=1)	Süpervizyon süreci (n=1) Professional Süpervizyon memnuniyeti (n=2) Deneyim kazanma (n=2)

Süpervizörlerin tarzına ilişkin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylar destekleyici, psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısını azaltmaya çalışan, uygun rehberlik ve yönlendirmeyi kullanan ve psikolojik danışmaya yönelik duygulara odaklanan süpervizörlerle ilişki kurmanın daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Açıkçası çok fazla yardım etmeye açık biriydi. Her konuda fikir belirtirken benim fikrimi de alırdı. Ben böyle düşünüyorum ama sen ne düşünüyorsun şeklinde. Emretmiyordu. Bazı noktalarda acaba şöyle gitsen iyi olur mu şeklinde söylüyordu ama direk bir yönlendirme olmadığı için kendi fikirlerimle de hareket etmemi sağladı.” (S2)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre bir diğer kolaylaştırıcı faktör süpervizörlerin psikolojik danışma oturumlarına ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel farkındalık kazanmasına yönelik verdiği geribildirimlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Süpervizörümün verdiği geribildirimler ilişki kurmamızı kolaylaştırdı. Yeterli geribildirim almasaydım, süpervizyonda ilişkimiz zayıf kalırdı. İşime yarayan geribildirimler verdiği için ilişkimiz iyiydi. Süpervizörümün destekleyici geribildirimler vermesi yani yapıcı olması ve olumsuzları da yapıcı bir şekilde söylemesi önemliydi.” (S4)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri, ilişki kurarken asgari düzeyde teşvik etme, duygu yansıma ve yorumlama gibi süpervizörün kullandığı müdahalelerin yararı olduğunu belirtmiştir. Süpervizyon alan aday düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Benim duygumu ve düşüncelerimi anlayıp anlaşıldığımı hissettirmesi ve kaygımı azaltması önemliydi. Sanki benim zihnimi açıyormuş gibi hissediyordum yaptığı yorumlarla. Zenginleştirici yorumlar yapması ilişkimizde doyum sağlıyordu.” (S3)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel özellikleri kodu altında süpervizyon alan adayların çalışkan, pratik, meraklı, uyumlu, işbirlikçi, disiplinli, sorumluluk sahibi, esprili, ılımlı, çözüm odaklı ve yardıma ve geribildirmeye açık olmaları durumunda daha güçlü ilişki kurabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Benim de genel olarak iş odaklı bir insan olmam ve sorumluluklarımı zamanında yerine getirmem ilişkiyi kolaylaştırdı. Çünkü ben her şeyi planlı yaparım. Esprili olmam da süpervizyon grubunda eğlenceli oluyordu. Sakin tavırlarım, evhamlı olmamam... Probleme çözüm odaklı yaklaşmam iyi etkiledi ilişkiyi.” (S4)

Ortak faktörler kodu altında süpervizyon alan psikolojik danışman adayları deşifrelerin incelenmesi, ses kayıtlarının dinlenmesi, oturum özetlerinin yazılması ve süpervizyona düzenli katılım gibi belirlenmiş süpervizyon görevlerinin süpervizörleriyle daha güçlü ilişki kurmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Çoğu süpervizörün ses kayıtlarını dinlemediğini ve deşifreleri yüzeysel incelediğini duyuyordum. Ama kendi süpervizörümün çok memnundum. Tek tek becerilerimizi puanlıyordu. Ses kayıtlarını dinliyordu ve sınıfta dinletiyordu, bir hafta video kaydını duvara yansıttı ve hep beraber izledik. Bunları yapması ilişkimize katkı sağladı.” (S2)

Belirlenmiş süpervizyon amaçları da süpervizyon alan psikolojik danışman adaylar için ilişki kurmayı kolaylaştıran faktörlerden biri olarak belirtilmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Örtük bir amaç vardı, benim psikolojik danışma tarzım öğretmen gibiydi ve süpervizörüm bunu değiştirebilmem için oturumlarda benimle çalıştı. Bu amacın benim için olumlu bir etkisi oldu.” (S4)

Süpervizörlere göre kolaylaştırıcı faktörler

Kolaylaştırıcı faktörler teması altında süpervizörlere göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=4) ve tarzı (n=3), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=4), mesleki kimlikleri (n=3), görevlere uygun davranışları (n=3) ve etkili zaman yönetimi (n=1) ve 3) belirlenmiş süpervizyon görevleri (n=4) ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarını (n=1) kapsayan ortak faktörlerdir.

Süpervizörler esprili, sakinleştirici, kibar, yakın, esnek, saygılı, önyargısız ve iletişime ve geribildirimde açık olma gibi kendi kişisel özelliklerinin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Geri bildirimde, iletişime, gelişmeye ve yardımcı olmaya açık olmam; psikolojik danışma ve kısmen süpervizyon konusunda bilgili ve deneyimli olmam ve bir psikolojik danışman bakış açısına, tarzına ve duruşuna sahip olmam, öğrencilere önyargısız yaklaşmam... Bunların kolaylaştırdığını sanıyorum bu süreci.” (Sr1)

Süpervizörler kendi tarzlarının da süpervizyon ilişkisinde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel konularına duyarlılık, öğretmen rolü, süpervizyonda uygun şekilde rehberlik etme ve yönlendirme yapma ve destekleyici olmanın süpervizyon ilişkisini etkilediğini belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin hayatlarıyla ve kişilikleriyle ilgili yorum yaparım. Bunların danışanlarıyla bağı kurarım. Ve mesela birşeyi anlamamışsa kuramsal açıdan bir boşluk varsa, süpervizyonda kısaca anlatıp öğretmeye çalışırım.” (Sr2)

Süpervizörler, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının meraklı, çalışkan, uyumlu, cesur, amaçlı, disiplinli, motive, sistematik, geribildirimde açık ve öz-yeterliği yüksek olma gibi kişisel özelliklerinin de ilişki kurmada ve sürdürmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şöyle yansıtmıştır: “Meraklı, araştırmacı, geribildirimde açık, öz farkındalığı ve özgüveni yüksek, kendini geliştirmeye açık ve mesleki anlamda cesur tiplerin benimle süpervizyon ilişkisi kurmalarının daha kolay olduğunu düşünüyorum.” (S1)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının mesleki kimliğe sahip olmalarının da süpervizyon ilişkisi kurmayı kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bir başka deyişle, danışanları için uygun psikolojik danışma kuramı ve tekniklerine karar verebilen, meslek etiğine uygun olarak danışanlarıyla terapötik ilişki kurabilen, normal ve anormal ruh sağlığının ipuçlarının farkında olan, uygun temel ve ileri düzey becerileri kullanabilen ve kavramlaştırma becerilerine sahip adaylarla daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurulduğu ortaya çıkmıştır. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Kendilerine bir psikolojik danışma kuramı belirlemelerini ve bunu kullanmaya çalışmalarını, temel etik ilkeleri göz önünde bulundurarak danışanlarıyla ilişki kurmalarını, anormal davranışların ve bozuklukların neler olduğunu öğrenmelerini, genel olarak temel beceriler konusundaki bilgileri hatırlamalarını ve bunları kullanmalarını bekledim. Onlardan ilişkiyi kolaylaştırmaları için beklentim genel olarak buydu.” (Sr1)

Görevlere uygun davranışlar kodu incelendiğinde, süpervizörlerin süpervizyona düzenli olarak katılan ve gerekli formları süpervizyondan önce hazırlayan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın daha kolay olduğunu belirttikleri görülmüştür. Süpervizörlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Birincisi onlar öğrenmeye açıktı. İkincisi hepsi çok çalışkandı, hepsi zamanında raporlarını getirdiler ve derse çok erken geldiler. Ders başında verdiğim yönergeler hepsi uydular. Herkese süreyi belirtmiştim, o süre içinde anlatacakları ve benden neler öğrenmek istediklerini somutlaştırmalarını istemişim. Yönergelere uyunca ve öğrenmeye dönük çabaları da yüksek olunca süpervizyon ilişkimiz kolaylaştı.” (Sr3)

Etkili zaman yönetimi de bir süpervizör tarafından bir diğer kolaylaştırıcı faktör olarak belirtilmiştir. Bu süpervizör düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Süpervizyon oturumu dışında uzun süreler talep eden ve bu oturumlar dışında da danışanıya ilgili paylaşımda bulunmak isteyen öğrenciler azdı. Bu da ilişkimiz açısından önemli; çünkü süpervizyon oturumu dışında sürekli talepte bulunan öğrenciyi de ister istemez reddetme ve onun ihtiyaçlarına karşılık vermeme ya da benim farklı bir iş için ayırdığım zamanda ona karşı öfkelenme ve sinirlenme gibi durumlar yaşanabilirken bunlar yaşanmamış oldu. Süpervizyon saatlerine sadık kalmaları ilişki açısından önemliydi.” (Sr4)

Ortak faktörler kodu altında süpervizörler belirlenmiş süpervizyon görevleri ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarının diğer kolaylaştırıcı faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri belirlenmiş süpervizyon görevlerine yönelik düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Dönem başında onların araştırmalarını, etkili bir psikolojik danışma süreci, etkili bir psikolojik danışman olmak ve etkili bir süreç nasıl yürütülür, danışanlara insanlara nasıl yardım edilir bunlarla ilgili çalışmalarını ve bu doğrultudaki çabalarına benim dikkat edeceğimi belirttim.” (Sr1)

Bir diğer süpervizör belirlenmiş süpervizyon amaçlarına yönelik düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Öğrenciyi rahatlatıyor büyük ölçüde süpervizyon amacı belirlemek. O her hafta süpervizyona gelirken neyle ilgili çalışılacağını, neyi düşüneceğini ve neyi planlayacağını önceden bildiği için daha hazırlıklı geliyor ve daha iyi çalışıyoruz. Genellikle de süpervizyon oturumu bittiğinde bir sonraki oturumda ne yapacağıyla ilgili ne kadar net olurlarsa süpervizyondan ve ilişkimizden o kadar doyum alıyorlar. O nedenle amaç belirlediğimiz haftalar sonrasında genellikle ilişkinin olumlu etkilendiğini görüyorum çünkü öğrenci çok rahatlıyor.” (Sr4)

Zorlaştırıcı Faktörler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre zorlaştırıcı faktörle

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre zorlaştırıcı faktörler teması altında üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin müdahaleleri (n=1), kişisel özellikleri (n=1), tarzı (n=1) ve geribildirimi (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=3) ve olumsuz tutumları (n=1) ve 3) belirsiz süpervizyon amaçlarını içeren ortak faktörlerdir (n=3).

Müdahaleler kodu için bir psikolojik danışman adayı süpervizörünün kendi psikolojik danışma oturumlarına ve danışanlarına ilişkin deneyimlerini süpervizyonda paylaşmasını istediğini belirtmiştir. Bu psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Süpervizörümden daha çok kendi danışanlarından örnek vermesini ve daha çok vaka paylaşmasını bekledim. Bu yolda nasıl bir süreç izlediğini örneklerle söyleseydi ilişkimize daha faydalı olurdu diye düşünüyorum.” (S1)

Süpervizörlerin kişisel özelliklerine ilişkin bir psikolojik danışman adayı sakinleştirici ve kibar olmayan süpervizörlerle ilişki kurmanın daha zor olduğunu ifade etmiştir. Bu aday düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Süpervizyon ilişkimizde biraz daha anlayışlı ve nazik olmasını beklerdim. Çünkü tarz olarak eleştirileri bazen biraz acımasız olabiliyordu. Bu da benim süreçten soğumama ve bazen benden psikolojik danışman olmaz diye bir düşünceye sebep olabiliyordu. Daha anlayışlı olabilirdi.” (S1)

Süpervizyon oturumlarında uygun şekilde rehberlik etmeyen ve yönlendirme kullanmayan tarza sahip süpervizörlerle de süpervizyon ilişkisi kurmanın zor olduğu belirtilmiştir. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim zaten süpervizör dediğim zaman ilk aklıma gelen şey beni yönlendirmesi. “Bu oturumda şöyle bir hata yapmışsın, böyle yapsan daha iyi olurdu” demesini ya da “bir sonraki oturumda şunları yap” demesini beklerdim. Ama benim süpervizörümde öyle bir durum söz konusu değildi.” (S1)

Geribildirim kodu incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden yıkıcı geribildirim almanın ilişkiyi zorlaştırdığını belirttikleri görülmüştür. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şöyle açıklamıştır: “Tamam, olumsuz geribildirimleri tabii hak ediyoruz; çünkü tecrübesiz olduğumuz için çok fazla hata yapıyorduk. Ama bu hataların bize geribildirim olarak verilmesi biraz daha yapıcı olabilirdi.” (S1)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri kodu altında psikolojik danışman adaylarının aşırı duyarlı, geribildirim almaya isteksiz, sabırsız, utangaç ve içe kapanık olmanın süpervizyon ilişkisini kurmayı zorlaştırdığını belirttikleri görülmüştür. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Ben sosyal ilişkilerimi ve kendimi açmak konusunda zorluk yaşayan biriyim, biraz içine kapanık biriyim. O biraz zorlaştırdı. Sonra dediğim gibi yanlış yapmaktan ve yanlışımı açığa vurmaktan da korkuyordum.” (S3)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre bir diğer zorlaştıran faktör süpervizyona yönelik olumsuz tutumlarıdır. Bir süpervizyon alan psikolojik danışman adayı olumsuz tutumunun süpervizyon ilişkisine etkilerini şöyle açıklamıştır:

“Benim biraz duygusal olmam ve biraz da belki de süpervizörün söylediklerini kişisel bir şey söylüyormuş gibi yani beni kişisel olarak eleştiriyormuş gibi hissetmemden dolayı biraz isteksizdim. Böyle olunca aramızda anlaşmazlıklar oldu ve bu isteksizliğim ilişkimizi de olumsuz yönde etkiledi.” (S1)

Ortak faktörler kodu için süpervizyon alan psikolojik danışman adayları belirsiz süpervizyon amaçlarının da ilişki kurmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarından biri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Açıkçası bazı noktalarda kendime nereye gittiğimi sordum, ilerisi çok bulanıktı. Boşlukta hissettiğim bir dönem oldu açıkçası. Amaç belirlemek daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Net bir amaç belirleyip ilerlesek daha net olabilirdi diye düşünüyorum.” (S2)

Süpervizörlere göre zorlaştıran faktörler

Zorlaştıran faktörler teması altında süpervizörlere göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=1), tarzı (n=1), geribildirim (n=1) ve etkisiz zaman yönetimi (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=2), olumsuz tutumları (n=2) ve psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı (n=1) ve 3) belirsiz süpervizyon görevleri (n=1) ve belirsiz süpervizyon amaçlarının (n=1) kapsayan ortak faktörlerdir.

Süpervizörlere göre mükemmeliyetçilik ve psikolojik danışman adaylarının oturumlardaki performanslarına yönelik yüksek beklentilere sahip olmak gibi kendi kişisel özellikleri süpervizyon ilişkisi kurulmasını ve sürdürülmesini zorlaştıran bir role sahip olmuştur. Bir süpervizör düşüncesini şu şekilde yansıtmıştır: “Mükemmeliyetçi olmam, öğrencilerden beklentimin fazla olması, ayrıntıcı olmam, bireysel öğrenmeye ve meraka önem veriyor olmam gibi özelliklerimin ilişkiyi zorlaştırdığını düşünüyorum.” (Sr1)

Tarz açısından süpervizörler, süpervizyon oturumlarında yetersiz rehberlik ve yönlendirme kullanmalarının, etkisiz iletişim becerilerine sahip olmanın ve süpervizyonda aşırı kuralcı olmalarının süpervizyon ilişkisini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bazen ihtiyaç duyduklarında her türlü bilgi konusunda onlara açıklama yaptım ama başka süpervizörlerin yaptığı gibi kelime kelime nerede, ne söyleyeceklerini ve ne yapacaklarını da söylemedim. Bazen bu konularda eksik ya da belirsiz bırakmış olmam ilişkiyi zorlaştırmış olabilir.” (Sr1)

Zorlaştıran faktörlere ilişkin bir diğer bulgu, olumsuz ve düzeltici geribildirim ilişkisi üzerinde istenmeyen etkiye sahip olduğudur. Süpervizörlerden biri bu konudaki düşüncelerini şöyle yansıtmıştır: “Olumlu geribildirimlerden daha çok olumsuz ve düzeltici geribildirim vermiş olmam yapıcı da olsa ilişkiyi öğrenciler açısından zorlaştırmış olabilir.” (Sr1)

Etkisiz zaman yönetimi de süpervizyon ilişkisini zorlaştıran faktörlerden biridir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Bazen çok soru soranlar oluyordu ve ben hepsine cevap veriyordum. Sonrasında bekleyenler haklarının ellerinden alındığını düşünmüş olabilir. Yani zamanı kullanmakla sıkıntı var gibiydi.” (Sr2)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri açısından rehberliğe ve yönlendirmeye aşırı bağımlı, meraklı, sınırlı sosyal becerilere ve düşük öz-yeterliliğe sahip ve önyargılı psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın ve sürdürmenin zor olduğu görülmüştür. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bazı öğrencilerin sosyal becerileri sınırlı. Sosyal becerileri biraz daha sınırlı çocuklar vardı onlarla ilişki kurmak biraz zorluyordu.” (Sr3)

Olumsuz geribildirim almaya gönülsüzlük ve süpervizyona isteksizlik gibi psikolojik danışman adaylarının olumsuz tutumları da süpervizörlere göre zorlaştıran faktörlerdendir. Bir süpervizör bu konudaki düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

“Benimle sadece öğrenciymiş gibi ilişki kuranlar zorlaştırdı ilişkiyi. Yani sanki bir derste oturmuş öğretmenin söylediği şeyleri not alacak. Dinlese de olur dinlemese de... Telefonuyla da oynayabilir. Sınıfta gözlediğimiz davranışları süpervizyona taşıyan, süpervizyonu bir ders saati olarak gören ve süpervizörüyle bir ilişki kurmaya çalışmaktan çok sınıfta oturan bir öğrenciymiş gibi kendini gören ve ders saati bitimini bekleyen, süpervizyonda ne yapacağını hemen söylememi isteyenler ilişki de zayıf oluyordu. Bunu bir gereklilik ve bir görev olarak görenle ilişki de güç oluyor.” (Sr4)

Psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı kodu için bir süpervizör performans kaygısının ilişki kurma üzerinde olumsuz etkisi olduğunun altını çizmiştir. Bu süpervizör düşüncesini şöyle yansıtmıştır:

“Bazılarında yanlış yapma ve otorite tarafından negatif değerlendirilme korkusu vardı. Aslında derslerde öğretilmeye çalışılan “danışana zarar vermeyin” misyonu, süpervizyonda yanlış yapma ve otorite tarafından kötü değerlendirilme korkusuna dönüşüyor. Bu da adım atmamalarını, danışanlarla ve benimle ilişki kurmalarını çok zorlayan bir şey oluyor.” (Sr3)

Ortak faktörler açısından süpervizörler, belirsiz süpervizyon amaçları ve belirsiz süpervizyon görevlerinin ilişkiyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bireysel olarak öğrenciyle amaç belirlememek ilişkinin baştan mesafeli başlamasına ve öğrencilerin biraz daha kaybolmuş hissetmelerine neden olmuş olabilir.” (Sr1)

Etkiler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre etkiler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre etkiler teması altında iki kod ortaya çıkmıştır; 1) duyguları (n=4), baş etme becerilerini (n=1) ve kişisel farkındalığı (n=1) kapsayan kişisel etkiler ve 2) süpervizyon memnuniyeti (n=4), psikolojik danışma öz-yeterliği (n=3) ve profesyonel kimlik gelişimini (n=1) kapsayan profesyonel etkiler. Süpervizyon alan psikolojik danışman adayları temel olarak süpervizyon ilişkisinin başlarında kaygılı, gergin ve utangaç hissettiklerini belirtmişlerdir. Adaylardan biri ilişkiye yönelik bu duygularını şu şekilde açıklamıştır: “Başta kaygılıydım. Süpervizyona başladığımda kaygım azaldı çünkü süpervizörüm yönlendiriciydi. Biz kaygıya kapıldığımızda sakinleştiriyordu. Son oturumlara doğru yönlendirmeyi bıraktı, zaten bizim de kaygımız çok kalmamıştı. Azalan bir yönlendirmeyle gittiği için daha rahatlatıcı oldu.” (S3)

Ardından, süpervizyon ilişkisinin niteliğine bağlı olarak süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından bazıları sakin, huzurlu, umutlu, güvenli, desteklenmiş ve mutlu hissettiklerini belirtirken; diğerleri kafası karışmış, üzgün, isteksiz ve rahatsızlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Adaylardan biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “En yoğun duygum herhalde rahatlık bir de yetkinlikti. Yani hiçbir zaman yapamayacağım duygusunu hissetmedim. Her hafta ben bu işi yapıyorum diye süpervizyondan çıktığım için en yoğun rahatlık ve yetkinlik hissettim.” (S4)

Bir diğer aday görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bu oturumda da çok hata yapmış olabilirim. Acaba bu hatalarım bu süpervizyon oturumunda yüzüme nasıl vurulacak, bunlarla nasıl yüzleşeceğim ve süpervizörüm bana bunları söylerken nasıl bir üslupta olacak bu konuda hep huzursuzlandım.” (S1)

Baş etme becerileri açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri süpervizörüyle yaşadığı ilişkideki karmaşanın kendisine belli baş etme becerilerini kazandırdığını belirtmiştir. Söz konusu psikolojik danışman adayı düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Acaba benden psikolojik danışman olmaz mı diye düşünüyordum. Sonra bununla başa çıkmayı öğrendim. Süpervizyonda, süpervizörümün başa çıkma stratejilerini geliştirdiğini söyleyebilirim. Problem çözme becerilerime katkısı oldu diyebilirim. Çünkü kendim araştırıyordum ve kendim buluyordum.” (S1)

Süpervizyon ilişkisinin bir diğer kişisel etkisi ise kişisel farkındalık olarak bulunmuştur. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Kişisel olarak ilişkimizin etkileri oldu. Çünkü süpervizörümüz süpervizyonda danışan hakkındaki geribildirimlerinin yanı sıra vakit kaldığında bizim

kendi kişisel özelliklerimiz hakkında da geribildirimler veriyordu. Her birimize bizim bunları nasıl geliştirebileceğimiz konusunda ipuçları veriyordu. Kendim hakkımda düşünmemi sağlayan tarafları oldu.” (S3)

Profesyonel etkiler için, bütün süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ilişkinin süpervizyon memnuniyetini etkilediğinin altını çizmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Samimi bir ilişki olduğu için daha fazla doyum aldım. Ben kurulan ilişkilere önem verdiğim için süpervizörümün de içten ve yargılamayan tavırları ilişkimizden doyum almamı sağladı.” (S4)

Bir diğer psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Tam bir doyuma ulaşamadım çünkü dediğim gibi beklentilerim vardı. Biraz daha üslubunu yumuşatmasını ve biraz daha vaka paylaşmasını istedim. Bu beklentilerimi karşılamadı ilişkimiz açısından.” (S1)

İlişkinin profesyonel etkilerinden biri de süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından psikolojik danışma öz-yeterliği olarak belirtilmiştir. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bu mesleği yapabileceğimi hissettim. Başlarda ilk birkaç oturumda bu iş bana göre değil herhâlde ben bu yapamayacağım dedim. Ama sonra süpervizörümün desteğiyle ve beni yüreklendirmesiyle umutlandım.” (S3)

Bununla birlikte, bir psikolojik danışman adayı süpervizyon ilişkisi sayesinde mesleki kimlik gelişimi sağlamasını da profesyonel etkilerin içerisinde belirtmiştir. Bu psikolojik danışman adayı yaşadığı gelişimi şu şekilde açıklamıştır: “Mesleki kimliği edinme konusunda iyi geldi. Ben bu bölümü bitiriyorum ama hala o kimliği edinmemiştim. O kimliği edinmem de açıkçası faydalı oldu ilişkimiz.” (S3)

Süpervizörlere göre etkiye

Etkiler teması altında iki kod ortaya çıkmıştır. Bunlar; 1) süpervizyon süreci (n=1), 2) süpervizyon memnuniyeti (n=2) ve deneyim kazanmayı (n=2) kapsayan profesyonel etkilerdir. Bir süpervizör, süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecine etkisini şu şekilde açıklamıştır:

“Süpervizyon sürecine etkisi oldu bu ilişkinin. Bir ilişki ne kadar güçlü olursa o kadar etkili bir süpervizyon olur diyemem ama o ilişki olmadığında süpervizyonu yürütmek ve çalışmak için enerjiyi toplamak oldukça zor hale geliyor. Sanki bir ön koşul gibi ilişki. Ama tabii ki bütün süpervizyonun etkililiğini sağlayan tek şey ilişki de değildi. Alt yapısını oluşturdu diyebilirim.” (Sr4)

Süpervizyon memnuniyetinin de süpervizyon ilişkisinden etkilediği ortaya çıkmıştır. Süpervizörlerden biri bu etkiyi şu şekilde ifade etmiştir: “Dediğimi anlayıp uygulayanlarla ilişkiden doyum sağladım. Bir taraftan da sorup kendini geliştiren ve çabalayanlarla doyum sağladım. Üçüncü olarak bu işe aslında temelde çok yeteneği olmayan fakat çalışıp çabalayıp gelişim sağlayanlarla da doyum sağladım.” (Sr2)

Deneyim kazanma açısından, bazı süpervizörlerin süpervizyonu bir öğrenme deneyimi olarak algılamasından dolayı farklı süpervizyon ilişkileri sayesinde süpervizyonda deneyim kazandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bir süpervizör bunu şöyle açıklamıştır: “Her dönem ben yeni bir şey öğrenirim, yeni bir şey fark ederim, kendim de değişen bir şey görürüm ve farklı bir öğrenci keşfederim. Her zaman kurulan ilişkiden bir şey öğrenirim.” (Sr3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ve süpervizörlerinin süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları üç temada toplanmıştır: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Kişisel özellikler açısından incelendiğinde, genel olarak gelişimsel süpervizyon modellerinin (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998) güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörün kişisel ve mesleki özelliklerinin önemli bir değişken olduğunu işaret ettiği görülmektedir. Örneğin, Loganbill vd. (1982) bu araştırmanın bulgularına paralel olarak saydam, iyimser, destekleyici, esprili, yakın ve saygılı olmanın süpervizyon ilişkisi kurulmasını kolaylaştırdığını

belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde, çeşitli araştırmalarda (Fong et al., 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O’Saben, 1993) kavramlaştırma düzeyi yüksek ve öğrendiğini uygulama konusunda daha pratik olan bir başka deyişle bilişsel karmaşıklık (cognitive complexity) düzeyi yüksek süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın daha kolay olduğu bulunmuştur. Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde ise süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde bazı kişisel özelliklerin kolaylaştırıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, teşvik edici olmak (Aladağ & Bektaş, 2009; Meydan & Denizli, 2018); destekleyici (Atik, 2017; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) ve ilgili, içten ve anlayışlı olmak (Atik, 2017; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) ilişki kurulmasını kolaylaştırıcı kişisel özellikler olarak ifade edilmiştir. Aladağ (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı, yatıştırıcı, içten, anlayışlı, duyarlı, düşünceli, iyi niyetli süpervizörlerle daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurulduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden geribildirime açık, esprili, yardımsever, sakinleştirici, esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sıcak, sistematik, önyargısız ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını beklemeleri ve bununla birlikte hoşgörülü ve kibar olmayan süpervizörlerle güçlü ilişki kuramamaları anlaşılır hale gelmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının rehberliğe ve yönlendirmeye aşırı bağımlı, sınırlı sosyal becerilere ve düşük özyeterliğe ve önyargılı olmalarının ve süpervizyona karşı gönülsüz ve isteksiz tutuma sahip olmalarının ilişki kurmayı zorlaştırdığı görülmüştür. Örneğin, Clohessy (2008) süpervizyon alan psikolojik danışman adayları öğrenmeye ve geribildirime açık olduklarında ve süpervizyona karşı motivasyonlarını ve isteklerini gösterdiklerinde süpervizyon ilişkisinin daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Aslına bakılırsa, söz konusu kişisel özellikler birarada düşünüldüğünde, bu özelliklerin etkili iletişim ve ilişki kurmak için temel kişisel özellikler olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, süpervizyon ilişkisinin kurulmasında ve pekiştirilmesinde ön koşul kabul edilebilecek etkili kişilerarası ilişki becerilerine (Campbell, 2000) ve olumlu tutuma sahip olmanın hem süpervizörler hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adayları açısından ilişkiyi etkileyen faktörlerden olması anlaşılırdır.

Bu araştırmada söz konusu kişisel özelliklere paralel olarak, süpervizörlerin tarzlarının da süpervizyon ilişkisini etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu daha detaylı incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları gelişimsel olarak ilk psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri olması dolayısıyla kaygılı olduklarını, duygularının ele alınmasına ihtiyaç duyduklarını ve öğretici/yönlendirici tarza sahip süpervizörlerle daha kolay ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda yetersiz rehberlik ve yönlendirme kullanan, etkisiz iletişim becerilerine sahip ve süpervizyonda aşırı katı sahip süpervizörlerle zor ilişki kurduklarını belirttikleri görülmüştür. Ek olarak, süpervizörler psikolojik danışma ve süpervizyona yönelik kaygısı yüksek adaylarla ilişki kurmanın zorlaştığını belirtmişlerdir. Ronnestad ve Skovholt (2003) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim süreçleri boyunca farklı aşamalardan geçtiklerini ve süpervizyon altındaki ilk psikolojik danışma deneyimlerinde sıklıkla kaygılı olduklarını, süpervizörlerinden bilgi almaya ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bang ve Park (2009) yaptıkları araştırmada kişisel konuların süpervizyonda keşfedilmesinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için faydalı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının oturumlardaki performanslarına ve süpervizyon sürecine yönelik sıklıkla kaygı yaşadıkları bilinmektedir (Bernard & Goodyear, 2004; Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996). Yapılan bir araştırmada (Hilton, Russell, & Salmi, 1995), ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının performans kaygısını daha çok yaşadıkları süpervizörün destekleyici bir tarza sahip olmasının süpervizyon alan psikolojik danışman adayının bu kaygıyla baş etmesini kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bir diğer araştırmanın bulguları da (Jacobsen & Tanggaard, 2009) süpervizyon altında ilk kez uygulama yapan psikolojik danışman adayların süpervizörlerinin rehberliğini ve desteğini oldukça yardımcı bulduklarını göstermiştir. Aladağ’ın (2014) araştırmasında da ilk kez süpervizyon altında danışan gören psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinin yönlendirici ve öğretici olmalarına ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Bununla birlikte, çeşitli araştırmalarda (Ladany, Mori, & Mehr, 2013; Ladany et al., 1996; Ladany et al., 2001; Lizzio et al., 2013) kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli tarzları benimseyen süpervizörlerle

ilişki kurmanın daha kolay olduğu ortaya çıkmıştır. Ramos-Sánchez vd. (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel, yargılayıcı ve saygı göstermeyen tarza sahip süpervizörlerle kurulan ilişkinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından zayıf süpervizyon ilişkisi olarak belirtildiği bulunmuştur. Bu doğrultuda, gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşlerine ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarını inceleyen araştırmaların bulgularına (Ladany et al., 1999; Magnuson et al., 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002) paralel olarak performans ve değerlendirilme kaygısı (Bernard & Goodyear, 2004) yaşayan psikolojik danışman adaylarına süpervizyon verirken süpervizörlerin daha öğretici, yönlendirici ve destekleyici bir tarz benimsemelerinin ve kaygı azaltıcı stratejiler kullanmalarının süpervizyon ilişkisini sağlamlaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları kapsamında süpervizörlere ait ilişki kurmayı etkileyen faktörlerden diğerleri incelendiğinde, süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde süpervizörlerin geribildirimleri ve müdahalelerinin önemli olduğu bulunmuştur. Geribildirim açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yeterli, yapıcı ve destekleyici geribildirimlerin ilişkilerini pekiştirdiğini; ancak yıkıcı geribildirimlerin ilişki kurmayı zorlaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, geribildirim başlı başına süpervizyonun ve süpervizyon ilişkisinin olmazsa olmazlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bernard & Goodyear, 2004; Campbell, 2000; Karpenko & Gidycz, 2012; Phelps, 2013). Yeterli, destekleyici ve öğretici geribildirim ilk kez süpervizyon altında psikolojik danışma yapan adaylar için mesleki gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Beinart, 2014; Scaife, 2009). Örneğin, Beinart (2014) nitelikli süpervizyon ilişkisi kurmanın en önemli yollarından birinin süpervizyonda destekleyici ve anlamlı geribildirimler almak ve vermek olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, destekleyici ve öğretici/düzeltici geribildirim süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington & Roehlke, 1979; Worthington, 2006). Buna ek olarak, nitelikli bir süpervizyon ilişkisi kurulabilmesi için geribildirimlerin amaca uygun, somut, zamanlamasının doğru, nesnel, duruma tutarlı, yapıcı ve davranış odaklı olmasının (Bernard & Goodyear, 2009; Heckman-Stone, 2003; Karpenko & Gidycz, 2012) ve saygı çerçevesi içinde verilmesinin önerildiği görülmektedir (Hughes, 2012). Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer şekilde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizör geribildirimlerinin süpervizyonun etkililiğinin belirleyicilerinden biri olarak işaret ettikleri bulunmuştur (Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan & Denizli, 2018). Bu bulgulara dayanarak, nitelikli süpervizyon ilişkisi kurulması için süpervizörlere nasıl etkili geribildirim verebilecekleri konusunda bilgi verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından bir diğeri de geribildirim yanı sıra süpervizörler tarafından kullanılan asgari düzeyde teşvik etme, duygu yansıtma ve yorumlama gibi müdahalelerin süpervizyon ilişkisinin kurulması ve geliştirilmesinde kolaylaştırıcı faktörler olmasıdır. Bununla birlikte, bu araştırmada süpervizörün mesleki konularda kendini açmamasının; bir başka deyişle süpervizörün kendi psikolojik danışma oturumlarına ve danışanlarına ilişkin tecrübelerini süpervizyon sırasında paylaşmamasının ilişkiyi engellemese dahi güçlendirmediği bulunmuştur. Öncelikle, asgari düzeyde teşvik etme ve duygu yansıtma gibi beceriler açısından incelendiğinde, zaten genel olarak bu becerilerin doğası (Ivey & Ivey, 2003) ve süpervizyonda kolaylaştırıcı müdahaleler olarak tanımlandığı (Loganbill et al., 1982) düşünüldüğünde, bu becerilerle teşvik edilen ve duygularının anlaşıldığını hisseden süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sırasında bu becerileri sıklıkla kullanan süpervizörlerle daha kolay iletişim ve ilişki kurmaları da anlaşılır hale gelmektedir. Dahası, alanyazında söz konusu kolaylaştırıcı müdahalelerin yüzleştirici ve kavramsal müdahaleler ile bütünleştirilmesi önerilmektedir (Borders et al., 1991; Loganbill et al., 1982). Kaldı ki, bu araştırmada da süpervizyon alan psikolojik danışman adayları kendini açma ve yorumlama gibi müdahalelerin ilişki kurulmasına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999; Ladany, 2013) süpervizörlerin süpervizyonda klinik deneyimlerine ilişkin kendini açma müdahalesini kullanmalarının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının da kendilerini süpervizyonda açmalarını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, söz konusu araştırmada kendini süpervizyonda rahatlıkla açan psikolojik danışman adaylarının süpervizörleriyle süpervizyon çalışma uyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir

başka araştırmada, Crook Lyon ve Potkar (2010) süpervizyon ilişkisinde uygun şekilde kullanılan kendini açma becerisinin ilişkiyi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, bu araştırmadaki süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulması için kendini açma ve yorumlama gibi ileri düzey becerileri de (Ivey & Ivey, 2003) kullanmalarını beklemeleri anlam kazanmaktadır. Özetle, bu araştırmanın bulguları ve diğer araştırmaların sonuçları, geribildirim ve destekleyici bir şekilde kullanılan kolaylaştırıcı, yüzleştirici ve kavramsal müdahalelerin süpervizyon ilişkisi kurulmasındaki rolünü ve önemini gösterir niteliktedir.

Son olarak, kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler açısından süpervizyon alan adayların profesyonel kimliğe sahip olmaları, süpervizyon görevlerine uygun davranışlar sergilemeleri ve süpervizyon süresini etkili kullanmalarının ilişki kurmayı etkilemesi bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Profesyonel kimlik açısından, süpervizörlerin profesyonel kimliğe sahip süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının hem danışanlarına daha etkili bir yardım sunacaklarını hem de kendileriyle daha etkili bir süpervizyon ilişkisi kuracaklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda, Bordin'ın (1983) ilk çalışmalarının terapötik çalışma uyumuna yönelik olduğunu ve daha sonra bu kavramı süpervizyona aktardığı göz önüne alındığında, süpervizörlerin bu beklentileri anlaşılır hale gelmektedir. Çünkü danışanıyla güçlü bir ilişki kuran ve etkili bir terapötik çalışma uyumu içinde ona yardım sunabilen bir psikolojik danışman adayı, bu kurduğu ilişkiyle süpervizör için bir süpervizyon ilişkisi örneği teşkil edebilmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü süpervizyon gruplarında süpervizyon vermek için her bir süpervizörün yaklaşık 15 dakikası olduğu "Verilerin Toplanması" başlığı altında sunulmuştur. Ders saati ve süpervizyon süresi göz önünde bulundurulduğunda, süpervizörlerin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından derse zamanında gelme, verilen görevleri yerine getirme ve zamanı etkili kullanma konusunda beklentiye sahip olmaları ve böyle psikolojik danışman adaylarıyla daha kolay ilişki kurmaları ve süpervizyon süresini etkili kullanamayan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmakta ve bu ilişkiyi güçlendirmekte zorlanmaları anlaşılabilir. Bu bulgu, literatür ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Falender ve Shafranske (2012) nitelikli süpervizyon ilişkisinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için süpervizyona uygun bazı davranışların listesini yapmışlardır. Örneğin, süpervizyon oturumlarını öncelik olarak kabul etme, süpervizyona geç kalmama ve iptal etmeme, süpervizyondaki önerileri uygulama, süpervizyona hazırlıklı gelmek için sorumluluk alma, özellikle yararlı bulunan belirli süpervizyon stratejilerini belirleme, tutumlardaki farklılıkları kabul etme ve bu tür farklılıkların tartışılmasına açık olma, mesleki gelişim için sorumluluk alma (örn. okumalar yapma) ve oturumda uygulamadan önce süpervizyonda yeni fikirleri ele alma bu davranışlardan bazılarıdır. Dahası, araştırmanın bu bulgusunun hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ortak faktörler teması altında belirttikleri süpervizyon amaçları ve görevleri kodları ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Şöyle ki, Bordin'e (1983) göre süpervizyon çalışma uyumunun üç bileşeninden ilk ikisi "amaçlar ve görevler konusunda fikir birliğine varmak" olarak tanımlanmıştır. Daha detaylı incelendiğinde, süpervizyon amaçları belirlemenin ve bu amaçlara uygun olarak belirlenmiş görevlerin yerine getirilmesinin süpervizyon çalışma uyumunu arttırdığı belirtilmektedir (Bordin, 1983).

Bunlara ek olarak, Holoway (1995) nitelikli bir süpervizyon ilişkisi için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan adayların süpervizyon beklentilerinin süpervizyon oturumlarının başında belirlenmesini önermektedir. Beinart (2014) da beklentileri, amaçları ve görevleri süpervizyon ilişkisinin başında belirlemenin güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulmasını sağladığını belirtmektedir. Aksi halde, beklentiler, amaçlar ve görevler konusunda süpervizyon ilişkisinin başlarında uzlaşma sağlanamamasının belirsizliği arttıracığı ve ilişkiye zarar vereceği vurgulanmaktadır (Holloway, 1995). Uzlaşma sağlanmasının ise süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının rol karmaşası ve belirsizliği daha az yaşamalarını sağladığı ifade edilmektedir (Karpenko & Gidycz, 2012; Ladany & Friedlander, 1995; Nelson et al., 2001; Olk & Friedlander, 1992). Bir çalışmada (Olk & Friedlander, 1992) rol karmaşasının genellikle deneyimsiz psikolojik danışman adaylarında görüldüğü; süpervizyona ilişkin beklentilerin, süpervizyon amaç ve görevlerinin net bir şekilde süpervizyonda ele alınmasının bu karmaşayı önlediği belirtilmiştir. O halde, bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulgularından yola çıkarak bu tür önleyici müdahalelerin (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004; Karpenko & Gidycz, 2012) süpervizyon ilişkisinin daha kolay kurulmasını sağlayacağı söylenebilir.

Süpervizyon ilişkisinin etkileri bu araştırmanın son temasıdır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının duyguları, baş etme becerileri ve öz-farkındalıkları açısından süpervizyonun başlarında pek çok süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kaygı, gerginlik ve utanma gibi duygular hissettiği; sonrasında güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurduklarını belirten psikolojik danışman adaylarının bu duygularının sakinlik, huzur, umut, güven, desteklenmiş olma ve mutluluk duygularına dönüştüğü ancak zayıf bir süpervizyon ilişkisinden bahseden adayların ise yoğun olarak kafa karışıklığı, üzüntü ve isteksizlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, süpervizyon ilişkisinin olumlu duygular hissettirdiğini belirten psikolojik danışman adaylarının öz-farkındalıklarının da bu süreçte arttığını ifade ettikleri ancak süpervizyon ilişkisinin olumsuz duygular hissettirdiğini ifade eden psikolojik danışman adaylarının ise sıklıkla bu duygularla ve durumlarla baş etmek için çeşitli baş etme becerileri geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak, alanyazında süpervizyon ilişkisinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayının mesleki gelişimine (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Ladany et al., 2005; Meydan & Denizli, 2018; Nelson & Friedlander, 2001) ve duygularına (Aladağ, 2014; Hutt et al., 1983; Meydan & Denizli, 2018; Min, 2012) etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir. İlişkinin kişisel etkilerine ek olarak, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından süpervizyon memnuniyeti, psikolojik danışma öz-yeterliği ve mesleki kimlik gelişimi gibi profesyonel etkileri olduğu da belirtilmiştir. Detaylı incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurdukları süpervizörlerden süpervizyon almanın onların süpervizyon doyumunu, psikolojik danışma öz-yeterliğini ve mesleki kimlik gelişimlerini güçlendirdiğini belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, süpervizörler de süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecine etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, süpervizörlere göre süpervizyon memnuniyeti ve deneyim kazanma da ilişkinin profesyonel etkileri arasındadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, süpervizyon ilişkisinin süpervizyon memnuniyeti (Cheon et al., 2009; Hutt et al., 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012); algılanan süpervizyon etkililiği (Palomo et al., 2010); süpervizyon sonuçları (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996) adayın özyeterliği (Ladany et al., 1999) ve mesleki gelişimi (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Ladany et al., 2005; Nelson & Friedlander, 2001) ile ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Zaten, Bernard ve Goodyear (2009) da olumsuz süpervizyon ortamının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kaygısını artırdığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları Türkiye’de süpervizyon ilişkisine yönelik hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu araştırma, Türkiye’deki süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin incelendiğinde ilk araştırmalardan biri olmasına rağmen belli bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın verileri, sadece bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından elde edilmiştir. Bu durum, araştırma sonuçlarının diğer süpervizörlere ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına transfer edilebilirliğini sınırlamaktadır. Bir diğer sınırlılık ise veriler durum çalışması deseni ile toplanmıştır. Gelecek araştırmaların lisans düzeyinde süpervizyon ilişkisine yönelik daha detaylı bilgiler sağlaması amacıyla nicel ve nitel araştırma desenleriyle çeşitlendirilerek yürütülmesi önerilmektedir. Sonuçta, bu araştırmanın süpervizyon ilişkisi konusunda Türkiye’de yapılan ilk araştırmalardan biri olmasından dolayı Türkiye’deki süpervizyon alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

References

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475.
- Aladağ, M. & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53–70.
- Aladağ, M. & Kemer, G. (2016). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamasının ve süpervizyonunun incelenmesi*. İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü.
- Atik, G. (2015). Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E., & Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597-619.
- Atlas of Undergraduate Programs. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı bulunan tüm üniversiteler. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10172>
- Bang, K. & Park, J. (2009). Korean supervisors' experiences in clinical supervision. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1042-1075. doi: 10.1177/0011000009339341
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 257-281). doi: 10.1002/9781118846363.ch11
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.) MA: Pearson.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. USA: Allyn and Bacon.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31(1), 61-78. doi: 10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260. doi: 10.1037/h0085885
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35- 42. doi: 10.1177/0011000083111007
- Borsay, C. (2012). *Understanding the supervisory relationship and what happens when difficulties occur*. Unpublished doctorate dissertation, University of Oxford, USA.
- Bradley, L. J. & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Turkish Education Sciences Journal*, 9(2), 411-432.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Cheon, H. S., Blumer, M. L., Shih, A. T., Murphy, M. J., & Sato, M. (2009). The influence of supervisor and supervisee matching, role conflict, and supervisory relationship on supervisee satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 31(1), 52-67. doi: 10.1007/s10591-008-9078-y
- Clohesy, S. (2008). *Supervisors' perspectives on their supervisory relationships: a qualitative analysis*. Unpublished doctorate dissertation, University of Hull, USA.

- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2016). 2016 CACREP standards. Alexandria, VA: Author.
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Adana, Turkey.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57–67. doi: 10.1023/A:1005474126819
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. doi: 10.1080/07325221003741910
- Ellis, M. V. & Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 447-507). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A., & Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 100-114. doi: 10.1002/j.1556-6978.1997.tb00536.x
- Frost, K. (2004). *A longitudinal exploration of the supervisory relationship: A qualitative study*. Unpublished doctorate dissertation, University of Oxford, USA.
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. doi: 10.1300/J001v22n01_03
- Hilton, D. B., Russell, R. K., & Salmi, S. W. (1995). The effects of supervisor's race and level of support on perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development*, 73(5), 559-563. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01794.x
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publications.
- Horrocks, S. & Smaby, M. H. (2006). The supervisory relationship: Its impact on trainee personal and skills development. *Compelling Perspectives on Counselling: VISTAS*, 173-176.
- Hughes, J. (2012). Practical aspects of supervision: All you ever wanted to know but were too afraid to ask. In I. Fleming & L. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (pp. 184–206). Hove, UK: Routledge.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 20(1), 118. doi: 10.1037/h0088471
- Inman, A. G. (2006). Supervisor multicultural competence and its relation to supervisory process and outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 73-85. doi: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01589.x
- Ivey, A. E. & Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- İlhan, T., Rahat, E., & Yöntem, M. K. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision: With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61, 59-84. doi: 10.1027/1901-2276.61.4.59
- Kağnıcı, Y. (2015, October). *Çokkültürlü süpervizyon ve çokkültürlü süpervizyon yeterlikleri*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.

- Karpenko, V., & Gidycz, C. A. (2012). The supervisory relationship and the process of evaluation: Recommendations for supervisors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 138-158. doi: 10.1080/07325223.2013.730014
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Korkut Owen, F. & Güneri Yerin, O. (2015). Counseling in Turkey. In T.H. Hohenshil, N. E., Amundson & S. G. Niles (Eds). *Counseling around the world*. Alexandria, VA: ACA (pp. 293-302).
- Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees' views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155–180. doi: 14689/ejer.2015.61.9
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 447-455. doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x
- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and supervision*, 34(3), 220-231. doi: 10.1002/j.1556-6978.1995.tb00244.x
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.10
- Ladany, N. & Lehrman-Waterman, D. E. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38(3). doi: 10.1002/j.1556-6978.1999.tb00567.x
- Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28-47. doi: 10.1177/0011000012442648
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263-275. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.168
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 127-140. doi: 10.1080/01580370902927451
- Lochner, B. T. & Melchert, T. P. (1997). Relationship of cognitive style and theoretical orientation to psychology interns' preferences for supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 256-260. doi: 10.1037/0022-0167.44.2.256
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 189-202. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01231.x
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Meydan, B. (2010). Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 1-15.
- Meydan, B. (2015). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 55-68.

- Meydan, B. & Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1
- Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 168-177.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L., & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172. doi: 10.1037/0022-0167.55.2.172
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4). doi: 10.1037/0022-0167.48.4.384
- Nelson, M. L., Gray, L. A., Friedlander, M. L., Ladany, N., & Walker, J. A. (2001). Toward relationship-centered supervision: Reply to Veach (2001) and Ellis (2001). *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 407-409. doi: 10.1037/0022-0167.48.4.407
- Olk, M. E. & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 389-397. doi: 10.1037/0022-0167.39.3.389
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(2), 131-149. doi: 10.1348/014466509X441033
- Pamukçu, B. (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees*. Unpublished master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.
- Patton, M. J. & Kivlighan Jr, D. M. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 108-115. doi: 10.1037/0022-0167.44.1.108
- Phelps, D. L. (2013). *Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study*. Unpublished master's thesis, Marquette University, USA.
- Poyrazlı, Ş., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodly, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404-414). New York, NY: Routledge.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202. doi: 10.1037/0735-7028.33.2.197
- Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102
- Scaife, J. (2009). Supervision and personal development. In J. Hughes & S. Youngson (Eds.), *Personal development and clinical psychology* (pp. 89). The British Psychological Society.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.59
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & O'Saben, C. L. (1993). Differences in supervisory needs and expectations by trainee experience, cognitive style, and program membership. *Journal of Counseling & Development*, 71(4), 457-464. doi: j.1556-6676.1993.tb02665.x
- Ülker-Tümlü, G., Balkaya-Çetin, A., & Kurtyılmaz, Y. (2015, October). *Assessing individual counseling sessions of counselor candidates*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.

- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Weeks, D. (2002). Unlocking the secrets of “good supervision”: A phenomenological exploration of experienced counsellors' perceptions of good supervision. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2(1), 33-39. doi: 10.1080/14733140212331384968
- Worthen, V. & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of good supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.25
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology*, 18(3), 133-160. doi: 10.1037/0735-7028.18.3.189
- Worthington, E. L. & Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64. doi: 10.1037/0022-0167.26.1.64
- Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 97-118.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, G. Ş. & Yılmaz, M. S. (2011). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, İzmir, Turkey.

The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school

Halil TAŞ^{*a}, Kasım KIROĞLU^{**b}

^a Ministry of National Education, Inspection Board, Ankara/Turkey

^b Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Samsun/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.008

Article History:

Received 02 December 2017
Revised 25 March 2018
Accepted 16 June 2018
Online 23 October 2018

Keywords:

Mevlâna,
Mesnevî,
Values education,
Attitude.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to define the effect of Mesnevî Supported Values Education on the attitudes of 4th grade students in primary school towards the values such as Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance. The experimental method including pretest and posttest experimental and control groups was used in order to demonstrate the differences between the attitudes of the experimental group Education was applied and the control group on which Mesnevî Supported Values Education was not applied. The data has been gathered by using attitude scale and interview forms developed by the researchers in this study. In the results obtained by analysing the data, after the application, a significant difference in favor of the experimental group between the attitude scores regarding values such as Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance was found between experimental and control groups. No significant difference between the attitude scores of experimental and control groups was found in according to gender, educational background and level of income of parents. In the interviews, it is found that Mesnevî Supported Values Education application objectifies the process of value education, makes value learning easy and has a positive impact on the attitudes of students towards values.

Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.008

Makale Geçmişi:

Geliş 02 Aralık 2017
Düzeltilme 25 Mart 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 23 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Mevlâna,
Mesnevî,
Değerler eğitimi,
Tutum.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulama sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan görüşmelerde, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, değer öğretimi sürecini somutlaştıran, değerlerin öğrenilmesini kolaylaştıran ve öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etki yapan başarılı bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* Author: egitimci1@hotmail.com

** Author: november@omu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5711-9182>

Introduction

Wise people of the societies has drawn attention to the values which virtuous societies should have that is formed by virtuous individuals since the old days. Despite it shows some varieties depending on time and place those values has always been protecting their importance (Kaymakcan, 2010). Globalization, various effects of capitalist economy, rapidly developing technology, increasing violence and civil wars has put forward the importance of values education (Arikan, 2011). Directing our attitudes and behaviors and being effective on our decisions has been increasing the values' individual and common importance.

Values are the facts that lead the peoples' behaviors and are the factors that is effective to form people's life styles (Yel & Aladağ, 2015, p. 118). The values which can be defined as susceptibility that people show against an incident, case or individual (Yaman, 2012), are the preferences that constitutes our principles and reflects our beliefs, effects our decisions, defines our life style and targets (Aktepe & Yel, 2009). The values which are defined as thoughts that effects our life and thoughts that we put importance in (Doğanay, 2012), are the inclusive ethics thoughts and beliefs that the individual shown against any concept or case (Yeşil & Aydın, 2007).

In our age when everything gets so rapidly mechanized the ones who have hatred and violence feeling against the society they live in and themselves, who become estranged to own society, own family, his or her own, are the ones who lack love, who are regardless of sincerity and belief, and who can possibly harm his/her own and environment around them (Doğan, 2015). Lately act of violence, rapid increase in alcohol and drug usage, rebel against family and tutors, pushing borders of respect, sexual perversions, internet addiction, inappropriate behaviours, have reached a level which the values of respect, love, solidarity, understanding, peace and tolerance that societies have will shake (Hökelekli, 2010). The conclusions attempt to bring values education at agenda.

Since the values education is a field that helps individuals to socialize and develop their personality, it should take place in formal education (Gültekin, 2007) and the values education should be considered as an important part of formal education, not as an education that needs to be given alongside or outside formal education (Dilmaç, 1999). Values might help students to develop positive character qualities when it is applied in formal education institutions as planned (Çengelci, 2011). Values education which includes to help individuals on the process of defining value (Naylor & Diem, 1987) has an importance to meet people on the base of a common value sense (Sucu, 2012).

Along with different views about values education, there is a consensus about the necessity of values' transfer to new generations (Tozlu & Topsakal, 2007). Along with scientist having a consensus about values education being lead in formal education process, there are different views about which method and techniques must be used (Harris, 1991). It is not possible to talk about common method and process which can be applied all around the world universally in values education (Taylor, 1996). The question to be asked at this point is not whether the schools should teach values or not, but which values should be taught with which method (Lickona, 1996).

The lack of education of values has caused people to alienate towards themselves and the society they are in and to reduce their tendency of tolerate different thoughts, beliefs and attitudes (Doğanay, 2006). As a consequence of not giving full treatment to values education, the indulgence, sensibility paucity, the attitude of not accepting diversity has turned into oppression and violence. For this reason, humane, morale and constructive doctrine of Mesnevî is needed more than ever.

Mevlâna has become the common value of whole world by the help of his unique sophistic thoughts, evolutions he brought to sufi way of life, universal humane values that he developed and his characteristic genre (Kara, 2007). Mevlâna, who compensates disadvantages of materialism, and the one who fills the space of religious formalism based on excommunication, grudge, hatred and puts rules under a taboo (Öztürk, 2008). Mevlâna who likens seventy-two nations to a reed that gives out hundreds tones of voice from one key (Şimşekler, 2007) has the approach of showing indulgence to diversity and the culture of living together seven hundred years ago (Nicholson, 2014).

According to Mevlâna, who gets man into center, love of man equals to love of Allah (Kurt, 2007). In the second volume of Mesnevî's 1532nd and 1534th "With love bitter tastes turns into sweet and copper into gold. With love residue gets pellucid, woeful souls find remedy. With love deceased souls resurrects, sultans become servants." said Mevlâna (Mevlâna, 2014: 503). By those verses he calls all man to peace, love, and brotherhood without making any discrimination; tries to expand the dialog and indulgence to all layers of society.

Mevlâna says; tempers such as lust, desire and stinginess must be annihilated before they rooted in man's soul (Durmuş, 2011). Jealousy, lust, gossiping arrogance, addiction to property, bribery and wastage are the bad habits mentioned in Mesnevî to be abandoned (Yeniterzi, 1995). Mevlâna, who is a character educator with all those mentioned attempts, tries to tame people, aims to lead them to right path, presents the receipt of a perfect human being, targets to lessen the bad existing habits and increase good ones instead.

Mevlâna, who makes suggestions on character education in some parts of his works, invites people to be a true and good person (Erkek, 2008). In his works he explains the spiritual values such as love of country, love of Allah or Prophet must be in a superior position than materialistic things (Tok, 2007).

According to Mevlâna, hospitality is the best way to treat the guest, to host the guest, to show the guest smiles and generosity (Durmuş, 2011). According to Mevlâna, the helpfulness that should be sincere not for the sake of the advice, the show, or the sake of the head, but for the sake of Allah and should not be for any other purpose. According to Mevlâna, one should help the poor with body and goods. According to him, man must be generous, should get rid of stinginess and selfishness, should purify and glorified with love and charity (Mevlâna, 1991), Mesnevî's third volume 3807 in, "To love the homeland is from faith". Mevlâna states that the love of the homeland comes from faith and that this love is an indication of faith. According to Mevlâna, the homeland is preached enough to be given life for its arrival (Mevlâna, 2016, p. 293). According to Mevlâna, the family is a symbol of love, unity and solidarity. For him, the family elders ' criticism of family members is for the good of the family and should be compassion on the basis of the family. According to Mevlâna, there should not be jealousy, anger, resentment among family members; family unity should be maintained in order to cope with challenges and threats (Mevlâna, 2014). It can be said that Mevlâna (Şimşekler, 2007), with this universal approach, has captured the culture of tolerance and coexistence, which is needed in our time, seven hundred years ago (Nicholson, 2014). Muslim and non-Muslim without any distinction, embraces all people without distinction of race, showing them truth, tolerance, beauty and aiming at guiding to knowledge and wisdom where the source of the differences can be defined as an important representative of the culture of understanding and coexistence.

The stories, which are based on love, respect, understanding, friendship, cooperation, indulgence, perseverance, and caring contribute to values education greatly (Aydın, 2014). He tries to form an ideal human being in his lines and stories by stating contradictions like boasting against humility, science against illiteracy, friendship against hostility, to be content against lust, indulgence against prejudice, generosity against stinginess, and harmony against rebellion.

Mesnevî is a masterpiece which starts with a separation and goes on with 25000 lines and is reputable all around the world (Çelik, 2005). The tasks it includes and the wording style it has affected the thoughts, attitudes and the behaviours of its followers at every age, and has produced effective solutions to existing problems. Not only Mevlâna's own era but also the present day can find solutions to problems and obstacles in Mesnevî and the values about education takes a great part too (Turan, Belenli, & Kiriş, 2010). The Mesnevî stories which are well accepted by the society can contribute greatly to objectives of values education as an educational tool by attractive method and technics.

When studying the literature, it is observed that Mevlâna's views on man and his education have been examined; in these studies, Mevlâna's understanding of tolerance, respect and love has been explained; Mevlâna's philosophy has been studied as universality; Mevlâna's works have been examined thematically; and Mevlâna's views on education have been compiled (Bayram, 2011; Kaval, 2011;

Küçükbezirci, 2013; Tok, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2012). In addition, there are few studies on the use of the stories in Mesnevî of Mevlâna in the field literature, and most of these studies are theoretical and very few are qualitative (Akkaya, 2013; Altın, 2010; Çomaklı, 2015; Sancak, Topkaya, & Şimşek, 2013; Sucu, 2012; Turan et al. 2010). The lack of experimental studies on the use of Mesnevî in the education of values for children in primary school age; a Mesnevî-supported values reveal the need for an up-to-date study to empirically demonstrate the impact of Education.

Especially in primary school; telling stories has an undeniable importance to concretize the subject and make it attractive to young individuals who have just met the society and who have come to realize the social values. In addition, it is thought that Mesnevî stories such as “Big Guest”, “The Man Who Escape Snake in His Mouth”, “The Story of Three Fishes”, “Parrot and Merchant”, “Bedouin's Wife”, “The Sultan Requested a Girl for His Son”, “The Story of Ox, Camel and Ram”, “Hz. Musa and the Shepherd”, “Scholar and Boatman”, “Mouse and Camel” and “The Elephant in the Dark” make important contributions to children in terms of expanding their imagination world, empathizing, perceiving the differences and shaping their future.

This study has been thought as important in terms of restructuring of the processes and criteria that play a role in shaping the value education; leading to the achievement of good people, good citizens and good society ideal by realizing value education more effective and conclusive; testing the active use of Mesnevî in general in the education-training process and acquiring a different source of educational science.

The objective of this study is to state the Mesnevî Supported Values Education's effect on the primary 4th grade student's attitude. By this objective answers are searched to the questions below:

1. Is there a considerable difference about values related attitudes on the base of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* between the experimental student group to whom Mesnevî Supported Values Education is applied and the control group students to whom Mesnevî Supported Values Education is not applied?
2. Is there a considerable difference about values related attitudes according to gender variable on the base of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* the experimental student group, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied, and the control group students, to whom Mesnevî Supported Values Education is not applied, in pre and post process measurements?
3. Is there a considerable difference about values related attitudes according to parents' educational level variable on the base of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* experimental student group, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied, and the control group students, to whom Mesnevî Supported Values Education is not applied, in pre and post process measurements?
4. Is there a considerable difference about values related attitudes according to family's income level variable on the base of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* the experimental student group, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied, and the control group students, to whom Mesnevî Supported Values Education is not applied, in pre and post process measurements?
5. What are tutors' views related to the experimental student group's attitudes, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied?
6. What are the parents' views related to the experimental student group's attitudes, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied?
7. What are the students' views related to the experimental student group's attitudes, to whom Mesnevî Supported Values Education is applied?

Method

Research Design

In this study designed accordingly to quantitative and qualitative research techniques, pretest-posttest control group testing model has been used to determine whether there is a significant difference between the attitudes of the experimental group on which the Mesnevî Supported Values Education has been applied and the control group students on whom Mesnevî Supported Values Education has not been applied. Testing method with pretest-posttest control group is a strong and complex design which provides an opportunity for the findings to be interpreted in cause-effect relation and an important statistical support to the research in terms of the experimental process on the dependent variable (Büyüköztürk, 2014). In the trial model with pretest-posttest control group which is a mixed pattern and widely used in social sciences, a comparison is absolutely made and it is tried to show how and how much the dependent variables are affected by the independent variables in a controlled way (Karasar, 2015).

In this research, we have preferred diversification (triangulation) data sources, data collection tools, data collection methods and data analyses to get information more detailed from participants, to understand the participants' emotions, thoughts and ideas by using qualitative research techniques as well as quantitative research techniques in which comparisons based on statistical data are made. According to Yıldırım and Şimşek (2016), diversification is an effort to increase the credibility of the results by using different data sources, different data collection and analysis methods.

Study Group

Since the main axis of the research consists of the values (Tolerance, Hospitality, Hospitality, Family Relations and Patriotism) in the 4th grade social studies program, the study group consists of 4/A and 4/C classes at Durugöl Primary School in Altınordu district of Ordu province. This school has been chosen for the study because the teachers and the administrators are susceptible to scientific studies; the school reflects the general structure of the county in terms of socio-economic structure, teacher, student and parent profiles and physical and technological facilities that the school has are more suitable for scientific work than other schools.

Parents and students to be interviewed have been selected according to the systematic sampling method. According to Yıldırım and Şimşek (2016), "in the method of systematic sampling, the people who will constitute the sample group are selected by a systematic method that is formed according to certain criteria, not a completely unselected method." Based on the class list of the experimental group of 31 people, 5 parents and five students of these five parents were selected as the sample with six intervals. Five selected parents make up 12.16% of the parents' universe and five selected students make up 12.16% of the student universe. The real names of the parents and students participating in the interviews have not been used, and the names have been coded to be appropriate in terms of study ethics and moral. While students are named Student 1, Student 2 ...; Parents are named Parent 1, Parents 2.

Some of the characteristics of the students in the experimental and control groups are explained below:

There are 31 students in both experimental and control groups. 15 (48.40%) of students in the experimental group are female, 16 (51.60%) students are male; 15 (48.40%) students are female, 16 (51.60%) students are male in the control group as it is in the experimental group; accordingly, students of experimental and control group are equal in terms of both the present number and gender.

17 of the students in the experimental group of the mother's education level of primary education, 12 of the high school, 2 of the university, 14 of the same students of the primary education level, 11 of the high school, 6 of the university. In the control group, 11 of the mothers' education level is primary

education, 12 of them are high school, 8 of them are university, 12 of the same students have father's level of education, 4 of them are high school, 15 of them are universities. Therefore, both mothers and fathers of the experimental and control group students were mostly graduated from primary school.

The monthly income of the family of 10 students in the experimental group is less than 2000 TL, 14 of them are between 2001-4000 TL and 7 of them are more than 4000 TL. In the control group, the monthly income of the family of 4 families is less than 2000 TL, 17 of them is between 2001-4000 TL and 10 of them are more than 4000 TL. Therefore, the monthly income of the families of the experimental and control group students is mostly between 2001-4000 TL.

When the first semester grades of the students in the experimental and control groups were taken from the e-school system of the Ministry of National Education, it was observed that the average grade of the experimental group students was 92.90 from all the courses, and the first grade of the control group students was 93.63 in all the courses. The grades closest classes to the averages were chosen as experimental and control groups. Since the application of the Mesnevî Supported Values Education was made within the scope of the 4th grade social studies course, the grade average scores of the students in the social studies course were compared. The results of comparison are presented in Table 1

Table 1.

Comparison of the First Semester Report Card of the Social Studies Course of the Experimental and Control Group Students.

Groups	N	$\bar{x}$	Sd	df	t	p
Experimental Group	31	92.16	2.42	60	.27	.78
Control Group	31	92.00	2.22			

When Table 1 is examined, it has been seen that there is no statistically significant difference between the scores of the experimental group ($\bar{x}= 92.16$) and the control group ($\bar{x}= 92.00$) for the social studies course at the level of .05 confidence [$t_{(60)}= .27, p>.05$]. The results of the pretest applied in both groups were compared in order to investigate the conditions and equivalents of the experimental and control groups before the application. Pre-test scores according to the study groups of the students are given in Table 2.

Table 2.

Comparison of Pre-test Scores According to the Groups of the Students.

Pretest	Groups	N	Sd	Sh_x	t test		
					t	df	p
Test Total	Experimental	31	101.29	6.70	1.20	60	.68
	Control	31	102.06	8.07	1.45		

When Table 2 is examined, it has been seen that there is no statistically significant difference between the scores of the experimental group ($\bar{x}= 101.29$) and the control group ($\bar{x}= 102.06$) for the attitude scores at the level of .05 [$t_{(60)}=-.41, p>.05$].

Research Process

The preparations, plans and practices in the research process are explained below:

The values to be included in the research were determined by taking into consideration the social studies curriculum, student levels and teacher opinions. In the process of determining the values to be included in the research, the opinions of 124 classroom teachers who were teaching the fourth grade were asked and they were asked to put the values in the 4th grade social studies program in order of importance (minimum 1, maximum 10 points). Teachers put the values in order of importance Tolerance (1206 points), Philanthropy (1150 points), Patriotism (1096 points), Giving Importance to the Family

Unity (1042 points), Hospitality (1006), Giving Importance to Hygiene and Being Healthy (811 points), Independence (781 points), Respect to Turkish Elders (739 points), Love of Nature (672 points) and scientific (598 points), respectively.

Experimental and control groups were tried to be balanced in terms of number, gender, family income status, parental educational level, grades and teacher factors.

Teachers' Interview Form, Parent Interview Form and Student Interview Form were developed by the researchers.

The researchers have developed *activities* for Mesnevî Supported Values Education. Regarding the value of hospitality, events were organized using the stories of "The Guest Remained on Our Neck", "Big Guest", "Peasant and City-dweller" stories in Mesnevî. As regards the value of charity, events were created by using the stories of "The Fire Fall to the City at the Time of Hz. Omar", "The Man Who Escape Snake in His Mouth", "The Man Who Fainted at the Itir Bazaar" stories in Mesnevî. In connection with the value of patriotism, events were organized using the stories of "Parrot and Merchant", "The Story of Ayyazi", "The Story of Three Fish", "The Return of the Deputy to Buhara" stories in Mesnevî. With regard to the importance giving to the family association, events were organized by using the stories of "Bedouin's Wife", "The Sultan Requested a Girl for His Son", "The Story of Ox, Camel and Ram" stories in Mesnevî. As for the value of tolerance, "Hz. Musa and the Shepherd", "Scholar and Boatman", "Mouse and Camel" and "The Elephant in the Dark" stories in Mesnevî. In all events, questions were asked about the course to be taken from the stories; all the stories were transformed into events under the headings of brainstorming, sentence completion, drama, box of values, our teacher talking, values tree enthusiasts, and at the end of the events homework was given to the students.

Before the experimental procedure, Attitude Scale was applied as pretest to the experimental and control group.

In the experimental group, while the Mesnevî Supported Values Education was carried out in line with the objectives of the research, the values were taught in the control group on the basis of the normal curriculum.

Experimental application was carried out for a total of 10 weeks and 20 sessions. Two sessions were held per week and one session was planned as 80 minutes.

The Attitude Scale, which was previously applied as a pretest, was applied again to the experimental and control groups as a posttest.

A number of interviews were carried out with the students of experimental group, parents and the class teachers of these students.

Data Collection Tools

Attitude Scale

Attitude scale was developed on the basis of "stages of attitude formation, expert opinion taking, pre-test, actual application, validity study, factor analysis and reliability calculation stages (Karasar, 2015; Tezbaşaran, 2008). A pool of material consisting of a total of 100 items was created, 50 of which were positive and 50 of which were negative, related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Family Relations and Tolerance* values by searching literature and negotiating with experts. After the preliminary test, the scale used the triple rating of "I agree", "Undecided" and "I do not agree" was conducted on a total of 725 students, 330 of whom were female and 395 were male.

Since the normal distribution of the data is a vital prerequisite in the comparative tests (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014), the scale was tested in this manner and coefficient of skewness of the test, the kurtosis value, average value, and the median value were determined as -664, 256, 194.86, and 192, respectively. The values obtained show that the scores are normally distributed. Whether the scores

show normal distribution or not has also been examined by the Kolmogorov-Smirnov test and the K-S value has been found to be .06. Since this value is greater than .05, it can be said that the scores show a normal distribution" (Büyükoztürk, 2016).

In order to determine the degree of discrimination of each item in the scale, the significance level of the difference between item scores of the upper 27.00% and lower 27.00% of the group in accordance with the scale scores have been examined (Arslan, 2006) and as a result of the Pearson Moments Multiplication Correlation analysis carried out for this purpose, the relation between total scores and all items has been found statistically significant at $p < .05$ level. The item analysis based on the difference between the lower and upper group averages has been applied to the scale and it has been found that the t values indicating item discrimination coefficients have changed between -3.07 and 23.08 and thus the items remaining, item-total and item-discrimination indexes of the items on the scale were statistically significant at .01 level. According to Tezbaşaran (2008), if the significance level of the item value is $p > .05$, these items have to be subtracted from the scale.

Exploratory and confirmatory factor analyses were performed related to the scale. Exploratory factor analysis is a process for finding factor based on relationships between variables while confirmatory factor analysis is a process to confirm a hypothesis or theory that has been determined before (Büyükoztürk, 2016). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test and Bartlett Test were applied to investigate the suitability of the data for factor analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin test score has been found as .82 and the Bartlett test value has been found as .00. According to Karagöz and Kösterelioğlu (2008), The fact that the sample size is .80 indicates that the determined sample size is very good and the fact that the result of Bartlett test shows significance at the $p < .05$ level indicates the adequacy of the relationship between the variables to make factor analysis. As a result of factor analysis performed, 5 factors with a greater than 1 value has been determined and the variance explaining rates of these five factors have been identified as 60.26%; 64.57%; 70.91%; 79.49%; 88.46%.

As a result of the explanatory factor analysis, 5 factors obtained and subjected to axis rotation and in the consequence of the varimax rotation process, it has been found that the load values of the scale has changed from .95 to .49, these 5 factors obtained constitute 13 items "Giving Importance to the Family Unit" sub dimension in the 1st factor, 13 items "Philanthropy" sub dimension in the 2nd factor, 10 items "Patriotism" sub dimension in the 3rd factor, 10 items "Hospitality" sub dimension in the 4th factor, 7 items the "Tolerance" sub-dimension in the 5th factor, respectively and the final scale is composed of 53 items, 25 of which are positive and 28 of which are negative, and the lowest score that these items can provide is 53 and the highest score is 159.

Confirmatory factor analysis has been applied to assess the degree of harmony of the attitude scale with the data collected in terms of factor structure and to test the validity of the results of exploratory factor analysis (Sümbüloğlu & Akdağ, 2009). Statistical Package of Analysis of Moment Structures (AMOS) program was used for confirmatory factor analysis. In the confirmatory factor analysis, the fact that comparative fit index (CFI) value is .90 and above, and that goodness of fit index (GFI) and adjusted goodness of fit index (AGFI) are .90 and above, and that the estimated root mean square error (RMSEA) value is close to 0 or 0 and that the root residual squares (RMR) value is less than .05 indicate good fit (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2014). As a result of confirmatory factor analysis, CFI (Comparative Fit Index) value, NFI (Normed Fit Index) value, GFI (Goodness of Fit Index) value and AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) value are calculated as .93, .88, .91 and .90, respectively, which indicate that the model is compatible. At the same time, all relations between the items and the factors are statistically found significant at ($p < .01$) level. In the analysis, RMR (*Root Mean Square Residual*) value is determined as .02 and RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) value is determined as .53, which can be evaluated as a good model. These results reached have confirmed the five-factor structure of the scale obtained by the explanatory factor analysis.

In order to determine the reliability of the scale, Cronbach's alpha reliability coefficients of the sub-dimensions and all of the scale have been examined. According to this, the reliability coefficient of the first factor (Hospitality) is .97, the reliability coefficient of the second factor (Philanthropy) is .97, the coefficient of the reliability of the third factor (Patriotism) is .99, the coefficient of reliability of the fourth factor (Giving Importance to Family Unity) is .98 and the coefficient of reliability of the fifth factor (Tolerance) is .99. The Cronbach Alpha reliability coefficient of all of the scale has been calculated as .97. It can be said that this calculated value is a high value for the reliability of the scale (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014).

Interview forms

The researchers developed a *teacher interview form* to identify the views of the classroom teacher, a *parental interview form* to identify the views of the parents and a *student interview form* to determine the students' views on the application in relation to the attitudes of the students of the experimental group to which the Mesnevî Supported Values Education has been applied. Interview forms are composed of semi-structured open-ended questions. Semi-structured interview forms consist of certain questions, and participants are responding to these questions in a way that they like and clearly state their personal thoughts (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Interviews have been planned by taking preparation of the interview form, test of the form, setting of the interviews as the time and place, and the realization dimensions of the interviews into consideration (Yıldırım & Şimşek, 2016). While interview questions were being prepared; the attention was paid to the appropriateness of the purpose, the quality to support the sub-problems, the readability, the meeting values to be earned and the needs. The Interview Draft created by taking 3 lecturers who are expert in the area has been examined on 3 parents, 3 teachers and 6 students who did not take part in the sample but who had close features and the problems encountered were solved by adding new questions, removing some questions, and making changes in the some of the questions.

Data Collection

In the study, quantitative and qualitative research techniques were used to collect data. *Attitudes scale* was used as a quantitative data collection tool and *interview forms* were used as qualitative data collection tools in order to determine attitudes of 4th grade primary school students to values of *hospitality, philanthropy, patriotism, importance to family unit and tolerance*. All quantitative and qualitative data collection tools were developed by researchers. The Attitude Scale, which was previously administered as a pretest, was applied to the experimental and control groups as a posttest two days after the completion of the ongoing experimental work between 1 February and 8 April 2017 and quantitative data were collected. Teachers, students and parents were informed at every step of the application.

The participants were informed about the issues to be considered during the interview before the interview and it was tried to make participants comfortable, and to give accurate and sincere answers to questions. In the interviews, the teachers were asked seven questions about what kind of changes related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Unity and Tolerance* values they observed from the beginning of the Mesnevî Supported Values Education to the day of the interview in the attitudes of their *students in the classroom or school environment*. *The parents of the five students who are in the experiment group were asked six questions about what kind of changes in the adoption of the Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Unity and Tolerance values in terms of showing these values at home or outside*. The students were asked six questions about what they thought about the activities within the scopes of Mesnevî Supported Values Education, whether the application made any change in their attitudes in terms of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unit and Tolerance* values or not, whether they liked the application or not and where and how the application should be performed. During the

interview, the participants were tried not to be guided in any way and neutrality of the researcher was kept at maximum level. The interviews which took approximately 20 minutes were held in a private room provided by the school administration and the voice of the participants were recorded with their permissions.

Data Analysis

Analysis of quantitative data

In the study, arithmetic mean, frequency, independent group t-test, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test have been used in the analysis of quantitative data. SPSS 22.0 package program has been used in the analysis of the data. In the research which is an experimental study, independent group t-test has been used because it has been aimed at giving education to the two groups specified by using two different applications for the same content and the evaluation of the effectiveness between the two applications (Büyüköztürk, 2016). In the experimental studies in which the scores fail to meet the assumption of normality and which has few subjects, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests have been suitable for testing the significance relationship (Büyüköztürk, 2016; Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2007), so Kruskal-Wallis H test has been used for the parent-educational level and family income level variables that has few subjects and no normal distribution; Mann-Whitney U test has been used for gender variable.

Analysis of qualitative data

In the study, descriptive analysis approach has been preferred in the analysis of qualitative data obtained through interview. In the descriptive analysis approach, the data are summarized and interpreted according to the interview questions and direct quotations are made from the opinions of the interviewed individuals (Yıldırım & Şimşek, 2016).

The reliability of the data obtained from the study has been confirmed through participant validation, co-specialist examination, and inter-encoder reliability procedures (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman, & Saldana, 2014); the validity and reliability of the qualitative dimension of research have been tested in the light of credibility, transferability, consistency and approvability criteria (Yıldırım & Şimşek, 2016). To ensure the credibility of the interviews, the voice records of the interviews have been analysed at two different times and the consistency in both analyses have been checked. For this, the agreement percentage formula has been used (Bakeman & Gottman, 1997), and the percentage of compromise has been set at 91.00%. According to Keeves and Sowden (1994), that the compromise rate is 80.00% of is sufficient for reliability. Moreover, the inclusion of a co-specialist in the research process has led to a more comprehensive data analysis (Lincoln & Guba, 1985), in the research, a co-specialist lecturer from education programming and teaching area gets involved in the study and the texts including the opinions of the participants have been examined by both researchers and co-specialists, the answers given by participants have been scrutinized and efficient discussions have been made on the possible codes and themes. In order to provide multi-encoder reliability in the study, in addition to researchers, a specialist who has a doctorate degree in educational sciences has been assigned as an encoder and written texts prepared for analysing and categorizing the responses of the participants and by the researchers and other encoders have been examined and compared and in the comparison made, a consistency at a rate of 86.00% has been found. This calculated rate is considered a high value for reliability analysis based on multiple encoders (Miles et al. 2014). Multi-encoder reliability refers to the extent to which two encoders compromise on the quality of any content (Boyatzis, 1998; Miles et al. 2014). The voice records converted into written text have been confirmed by the classroom teacher, parents, and students to strengthen the accuracy and validity of the data (Silverman, 2006). The source of information has been diversified by means of face-to-face interviews with teachers, parents, and students and the qualitative data has been also supported by quantitative data.

The data obtained has firstly been described systematically, logically, consistently and comprehensively, direct quotations are made when it is seen as necessary and then these descriptions are explained, interpreted, compared and their cause-effect relationship is scrutinized and the results have been reached because, in this study, it is aimed to transfer the findings to the reader in a regulated and interpreted manner.

Findings

In the findings chapter of the study, the findings belonging to each sub-problem are given below, respectively.

Findings on the First Sub-problem

Sub-problem 1: "Is there a meaningful difference between the test group students who the Mesnevî Supported Values Education is applied and the attitude of the control group students who this education is not applied related to the values of Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance according to the measurements before and after the experimental process?"

Attitudes scale was used to determine the pre- and post-implementation attitudes of the students of the experimental and control groups on the values of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance*. The obtained results are given in Table 3.

Table 3.

Independent Group t-Test Results Regarding Pre-Test and Post-Test Attitude Scores of Students of Experiment and Control Group.

Total	Group	N	$\bar{x}$	Sd	Sh _x	t test		
						t	df	p
Pretest	Experiment	31	101.29	6.71	1.20	-.41	60	.68
	Control	31	102.06	8.08	1.45			
Posttest	Experiment	31	153.61	6.27	1.12	11.33	60	.00
	Control	31	125.81	12.14	2.18			

When Table 3 was examined, it was understood that there is no statistically significant difference between the pretest scores ($\bar{x}=101.29$) and the pretest scores ($\bar{x}=102.06$) of the control group for the total scale at .05 confidence level [$t_{(60)}=-.41$, $p>.05$]; and that there is a statistically significant difference in favor of experimental group between the pretest scores ($\bar{x}=153.61$) of experimental group and the pretest scores ($\bar{x}=125.81$) of the control group for the total scale at .05 confidence level [$t_{(60)}=11.33$, $p<.05$].

The fact that there is no significant difference between the pretest attitude scores of the students in the experimental and control groups indicates that both of the groups had the similar attitudes towards *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Union and Tolerance* values before the application, however, the fact that there is a significant difference between the experimental and control groups shows that Mesnevî Supported Values Education has affected the attitudes of the students towards *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Union and Tolerance* values positively.

Findings on the Second Sub-problem

Sub-problem 2: "Is there a meaningful difference between the test group students who the Mesnevî Supported Values Education is applied and the attitude of the control group students who this education is not applied related to the values of Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance

to the Family Unity and Tolerance according to the measurements before and after the experimental process in respect of the gender variable?”

Mann-Whitney U test was used to determine the pre- and post-application attitudes of the students of the experimental and control groups on the values of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* in accordance to the gender variable. The obtained results are given in Table 4.

Table 4.

Mann-Whitney U Test Results Regarding Pre-Test and Post-Test Attitudes Scores According to Genders of the Students.

Total	Group	Gender	N	Xorder	Σorder	U	Z	p
Pretest	Experiment	Female	15	17.50	262.50	97.50	-.89	.37
		Male	16	14.59	233.50			
	Control	Female	15	16.63	249.50	110.50	-.37	.70
		Male	16	15.41	246.50			
Posttest	Experiment	Female	15	15.70	235.50	115.50	-.20	.83
		Male	16	16.28	260.50			
	Control	Female	15	17.33	260.00	100.00	-.79	.42
		Male	16	14.75	236.00			

When Table 4 is examined, it is seen that in the pretest scores of the experimental group, there is no statistically significant difference between female students and male student for the total scale at .05 confidence level [$U=97.50, p>.05$] and there is no statistically significant difference between the female students and the male students in the pretest scores of the control group at the level of .05 confidence [$U = 110.50, p>.05$]; and that there is no statistically significant difference between female students and male students for the total scale at .05 confidence level [$U=115.50, p>.05$] and there is no statistically significant difference between the female students and the male students in the pretest scores of the control group at the level of .05 confidence [$U=100.00, p>.05$].

Findings on the Third Sub-problem

Sub-problem 3: “Is there a meaningful difference between the test group students who the Mesnevi Supported Values Education is applied and the attitude of the control group students who this education is not applied related to the values of Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance according to the measurements before and after the experimental process in respect of the parents’ educational level variable?”

Kruskal-Wallis H test was used to determine if there is a difference between the before and final application regarding to the values of *hospitality, philanthropy, patriotism, importance to the family unity and tolerance* attitudes of the students of the experimental and control groups in accordance to the mother’s educational level variable and the obtained results are given in Table 5.

When Table 5 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between mother’s educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the experimental group [$(H(3)=.20, p>.05)$], that there is no statistically significant difference between mother’s educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the control group [$(H(3)=4.65, p>.05)$]; that there is no statistically significant difference between mother’s educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the experimental group [$(H(3)=4.46, p>.05)$], that there is no statistically significant difference between mother’s educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the control group [$(H(3)=.20, p>.05)$].

Table 5.

Kruskal-Wallis H Test Results Regarding Pre-tEst and Post-Test Attitudes Scores According to Mother's Educational Level.

Total	Group	Mother's Educational Level	N	Xorder	χ^2	df	p
Pretest	Experiment	Primary School	17	16.26	.20	2	.91
		High School	12	16.08			
		University	2	13.25			
	Control	Primary School	11	11.32	4.63	2	.09
		High School	12	18.08			
		University	8	19.31			
Posttest	Experiment	Primary School	17	15.79	4.46	2	.10
		High School	12	18.08			
		University	2	5.25			
	Control	Primary School	11	15.95	.20	2	.90
		High School	12	15.29			
		University	8	17.13			

Kruskal-Wallis H test was used to determine if there is a difference between previous and final application regarding to the values of *hospitality, philanthropy, patriotism, importance to the family unity and tolerance* attitudes of the students of the experimental and control groups in accordance to the father's educational level variable and the obtained results are given in Table 6.

Table 6.

Kruskal-Wallis H Test Results Regarding Pre-Test and Post-Test Attitudes Scores According to Father's Educational Level.

Total	Group	Father Educational Level	N	Xorder	χ^2	df	P
Pretest	Experiment	Primary School	14	13.32	10.45	2	.29
		High School	11	19.00			
		University	6	16.75			
	Control	Primary School	12	11.38	5.10	2	.07
		High School	4	18.50			
		University	15	19.03			
Posttest	Experiment	Primary School	14	13.96	4.73	2	.09
		High School	11	20.18			
		University	6	13.08			
	Control	Primary School	12	16.54	1.86	2	.39
		High School	4	10.25			
		University	15	17.10			

When Table 6 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between father's educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the experimental group [$H(3)=10.45, p>.05$], that there is no statistically significant difference between father's educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the control group [$H(3)=5.10, p>.05$]; that there is no statistically significant difference between father's educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the experimental group [$H(3)=4.73, p>.05$], that there is no statistically significant difference between father's educational level and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the control group [$H(3)=1.86, p>.05$].

Findings on the Fourth Sub-problem

Sub-problem 4: "Is there a meaningful difference between the test group students who the Mesnevî Supported Values Education is applied and the attitude of the control group students who this education is not applied related to the values of Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance according to the measurements before and after the experimental process in respect of the level of income of the family variable?"

Kruskal-Wallis H test was used to determine if there is a difference between the before and final application regarding to the values of *hospitality, philanthropy, patriotism, importance to the family unity and tolerance* attitudes of the students of the experimental and control groups in respect of the level of income of the family variable and the obtained results are given in Table 7.

Table 7.

Kruskal-Wallis H Test Results Regarding Pre-Test and Post-Test Attitudes Scores According to Level of Income of the Family.

Total	Group	Level of Income of the Family	N	Xorder	χ^2	df	P
Pretest	Experiment	Less than 2000 TL	10	14.95	.74	2	.68
		2001 TL-4000 TL	14	17.54			
		More than 4000 TL	7	14.43			
	Control	Less than 2000 TL	4	10.75	1.64	2	.44
		2001 TL-4000 TL	17	16.35			
		More than 4000 TL	10	17.50			
Posttest	Experiment	Less than 2000 TL	10	14.85	.32	2	.85
		2001 TL-4000 TL	14	16.71			
		More than 4000 TL	7	16.21			
	Control	Less than 2000 TL	4	20.50	1.20	2	.54
		2001 TL-4000 TL	17	14.97			
		More than 4000 TL	10	15.95			

When Table 7 is examined, it is seen that there is no statistically significant difference between income level of the family and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the experimental group [$H(3)=.74, p>.05$], that there is no statistically significant difference between income level of the family and the attitudes of the students .05 confidence level in the pretest scores of the control group [$H(3)=1.64, p>.05$]; that there is no statistically significant difference between income level of the family and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the experimental group [$H(3)=.32, p>.05$], that there is no statistically significant difference between income level of the family and the attitudes of the students .05 confidence level in the posttest scores of the control group [$H(3)=1.20, p>.05$].

Findings on the Fifth Sub-problem

Sub-problem 5: "What are the views of the classroom teacher about the attitudes of the students of the experimental group on which Mesnevî Supported Values Education is applied?"

After the application, the teacher of the students who are in the experiment group have been asked seven questions about what kind of changes related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Unity and Tolerance* values they observe from the beginning of the Mesnevî Supported Values Education to the day when this interview has been had they observed in the attitudes of their students in the classroom or school environment and how they evaluate *the application*. Some examples are presented below with the answers given by the classroom teacher:

Teacher of experimental group

"After the application we did, I realized that my students act in a warm way to the foreign students at our school. I saw that some students brought a collection box for their friends who need help. After the application we did, I realized that my students made more emphasis on the indivisibility of the homeland. I can say that the application is successful in encouraging students to embrace the value of patriotism and in leading the changes in the light of this value. After this application, I saw that my students more emphasized on the concepts of the family unity, the importance of the family, the rules in the family, family relationships, the responsibilities in the family, family elders and warm home environment, especially on the maternal love. I can say that there are generally positive changes in terms of tolerance in the students of my class after the application. I saw that some of the students who tried to solve their problems by violence had left this way and they started to behave more benignantly and sympathetically. I think that the application of Mesnevî Supported Values Education is generally successful and it has a positive effect on the students. I am of the opinion that such applications should be included frequently in lessons. I think that this application should be employed frequently in all lessons, not just in certain courses, moreover, the programs and textbooks should also be prepared in this direction. I believe that the parents should be educated on the values through these kinds of applications."

When the data obtained from the interview with the classroom teacher were subject to descriptive analysis, it was found that the teacher's views on the application of Mesnevî Supported Values Education are positive; the teachers made positive evaluations about the application. In accordance with the opinions of the classroom teacher, it can be said that the application is a successful and effective practice that affects the attitudes of the students in a positive way, that the students behave more tolerant towards to events and people, that the students have become more sensible to helpless and homeless people, that there is an increase in the feelings of social assistance and solidarity, that they have become more sensitive about unity, homeland love and homeland protection and they have become more sensitive about family unity, the importance of the family, compliance with rules in the family, care for family relationships, fulfilling responsibilities in the family, and respecting family elders. According to the classroom teacher, the application of Mesnevî Supported Values Education should be extended to all lessons and all levels of education, course schedules and textbooks should be prepared in this direction, and parents should be educated with these or similar applications in values education.

Findings on the Sixth Sub-problem

Sub-problem 6: "What are the views of the parents about the attitudes of the students of the experimental group on which Mesnevî Supported Values Education is applied?"

The parents of the five students who are in the experiment group have been asked six questions about what kind of changes in the adoption of the Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Unity and Tolerance values in terms of showing these values as a behave at home or outside the home they observe from the beginning of the Mesnevî Supported Values Education to the day when this interview was held. Some examples are presented below with the answers given by the students' parents:

Parent 1 (mother of the student 1); "This application has increased the sense of hospitality in my child and has made my child realize the people who are homeless or who have to live separated from their country. I guess, thanks to this application, my child has started to share his room and toys with the children of the guests easily. I should say I find this application very useful."

Parent 2 (mother of the student 2); "I can say that my child has become more helpful after this application. For example, I have seen that he helps the old people at the building and he carries the bags for them. He has become more helpful to me and his father at home. I have realized that he tidies up his room, prepares his bag and helps me while I prepare the dinner table. I think that the education of values should be given in applications like this or similar applications".

Parent 3 (father of the student 3); *“I can say that this application has increased the feelings of homeland love, protection of the homeland, work for the homeland, and exaltation of the homeland in my child. I have observed that my child feels sadder for the foreign students who stay apart from their homeland at school and my child have mentioned about them more frequently. I think this education should also be applied on the parents.”*

Parent 4 (father of the student 4); *“This practice has caused positive progress in my child to take tasks in the family, to cooperate with family members, and to fulfill his responsibilities at home. I can say that my child has a serious attitude change in the positive direction towards the family, the family unity, and the family elders after this application. This education should be applied in all courses”.*

Parent 5 (mother of the student 5); *“After this application at school started, I have observed that my child comes home happier and talks more benignantly about his friends. I saw that my child exhibited more patient, understanding, polite and more mature behaviors. I have heard from my child many times that people are different from each other, they can make mistakes, and therefore we should not be mad at them. This application should be extended to all schools and carried on throughout the year.”*

The answers given by the parents of the five students who are in the experiment group to the questions about what kind of changes in the adoption of the *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to Family Unity and Tolerance* values in terms of showing these values as a behave at home or outside the home they observe from the beginning of the Mesnevî Supported Values Education to the day when this interview has been had are subjected to descriptive analysis and the results are listed below:

The value of hospitality

This application,

- Has made positive changes in my child's attitudes towards the value of hospitality.
- Has increased the sense of hospitality.
- Has developed the sense of sharing in my child.
- Has increased the desire to go on a visit and accept guests in my child.
- Has increased the awareness of homeless people in my child.
- Should be extended to all schools.
- Should be applied in all courses.
- Should be carried on throughout the year.
- Should also be applied to the parents.

The value of philanthropy

This application,

- Has made positive changes in my child's attitudes towards the value of philanthropy.
- Has increased the sense of philanthropy in my child.
- Has developed the sense of sharing in my child.
- Has increased the desire to help the elderly and the poor in our child.
- Has created an awareness of the value of philanthropy in my child.
- Has increased my child's sensitivity towards helpless and homeless people.
- Has increased the desire to contribute to the work of the charity organizations in my child.
- Should be extended to all schools.

- Should be applied in all courses.
- Should be carried on throughout the year.
- Should also be applied to the parents.

The value of patriotism

This application,

- Has made positive changes in my child's attitudes towards patriotism.
- Has increased the feeling of patriotism in my child.
- Has increased the awareness of forlorn and homeless people in my child.
- He has increased my child's interest in news about war, migration, and loneliness.
- Should be extended to all schools.
- Should be applied in all courses.
- Should be carried on throughout the year.
- Should also be applied to the parents.

The value of giving importance to family unity

This application,

- Has made positive changes in my child's attitudes towards values of giving importance to family unity.
- Has increased the sense of giving importance to family unity value in my child.
- Has made my child more sensitive to the children who have separated parents.
- Has reinforced the attitude and behaviour of respecting family elders and listening to their words in my child.
- Has increased the desire to take responsibility in the family and fulfil his responsibilities in my child.
- He has increased the desire and understanding of cooperation and division of labour in my child.
- Has developed a sense of understanding for the criticism of the family elders in my child.
- Has increased my child's sensitivity towards helpless and homeless people.
- Should be extended to all schools.
- Should be applied in all courses.
- Should be carried on throughout the year.
- Should also be applied to the parents.

The value of tolerance

This application,

- Has made positive changes in my child's attitudes towards tolerance.
- Has increased the sense of understanding and patience in my child.
- Has taught my child that physical differences should not become an object of derision.
- Has shown my child that other world languages are worth learning.
- Has developed the attitude of respecting for other races in my child.
- Has taught my child that he should not make gender discrimination.

- Should be extended to all schools.
- Should be applied in all courses.
- Should be carried on throughout the year.
- Should also be applied to the parents.

In the negotiations, parents stated that there were positive changes in the attitudes and behaviours of the students after the application of the Mesnevî Supported Values Education and that the application had positive effects on the values of the students who were in the scope of the research. This result shows that the application is a successful application that affects the attitudes of the students positively. This result also supports the quantitative data of the research.

Findings on the Seventh Sub-problem

Sub-problem 7: "What are the opinions of the students in the experimental group regarding the application of the Mesnevî Supported Values Education?"

The students who are in the experimental group have been asked six questions about what they think about the activities in the courses within the scopes of Mesnevî Supported Values Education, whether the application has made any change in their attitudes in terms of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values or not, whether they like the application or not and where and how the application should be performed. Some examples are presented below with the answers given by the students who are in the experimental group:

Student 1; *"Thanks to this application, we have made various studies. We have learned a lot of different stories. We performed drama plays. We have known Mevlâna. The activities that we did in the courses were very nice. The activities that we did in the courses were highly enjoyable. These activities have taught me a lot of information. I like this application very much."*

Student 2; *"My attitudes have changed thanks to this course. I have become more tolerant to the mistakes of my friends. I have comprehended that I should love my family and my homeland more. I share my toys with the children of our guests now. I hate terrorists."*

Student 3; *"I help my mother, my father and my brother more now. I help the elderly and the poor more. Philanthropy, is a very nice feeling."*

Student 4; *"Thanks to the stories in this application, I understand the value of the family. If we do not have a homeland, we will be in a bad situation like Syrian children. I now share my toys and books with my friends, because Mevlâna wants me to do so."*

Student 5; *"I think that the education of values should be done at school. Because there are teachers in the school and they know better. In addition, there are more equipment for the course, library and laboratories at school."*

The answers given by the students in the experimental group to the questions about what they think about the activities that they have done in the courses within the scopes of Mesnevî Supported Values Education, whether the application has made any change in their attitudes in terms of *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values or not, whether they like the application or not and where and how the application should be performed are subjected to descriptive analysis and the results are listed below:

The answers about the activities

- The activities were enjoyable.
- The activities were very nice.

- The activities were funny.
- The activities were different.
- I have learned a lot from the activities.

The answers about the attitudes

- I have become more hospitable.
- I have become more philanthropist.
- I have appreciated the value of my family.
- I have loved my homeland more.
- I have helped my family, the elderly and the poor more.

The answers about the application

- I like this application very much.
- The application is highly enjoyable.
- The stories which we read was very funny.
- We have learned lots of information.
- We performed drama plays.

The answers about the education of the values

- The education of values should be carried out at school.
- The education of values should be carried out by teachers.
- Teachers educate better.
- The school has more facilities (equipment-environment etc.) for the education of values.
- Teachers are more knowledgeable.

In the interviews, the students have stated that there are positive changes in their attitudes and behaviours after the application of the Mesnevî Supported Values Education; and that they like the activities and application, they find them entertaining and instructive, and that value education should be carried out by the teachers at school. This result shows that the application is a successful application that affects the attitudes of the students positively.

Discussion and Conclusion

The following results have been obtained from the findings of the analysis of the data related to the sub-problems determined in the direction of the research purpose and suggestions have been developed in the direction of the achieved results.

In the study, it is seen that there is a significant difference in occurrence with the measurements before and after the application related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values of the students in the experimental group who the application of Mesnevî Supported Values Education is applied. The result obtained indicates that the application of Mesnevî Supported Values Education has a positive impact on *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values of the students. This result shows that the stories in Mesnevî proverbs, idioms and advice, easy and effective learning and influence on their attitudes.

This result based on quantitative data is also supported by the qualitative data based on the teacher, parent and student interviews. This result obtained after the application is supported by other studies. In these studies; it has been found that Mesnevî stories have a very rich content in terms of values and they can be used as an entertaining and teaching genre in the teaching of the values (Çomaklı, 2015; Turan et al. 2010). It is stated that Mesnevî stories are effective in value transfer, Mesnevî stories can be used as a tool for gaining value and Mesnevî stories are effective in the teaching of values and developing attitudes related to the values (Akkaya, 2013; Sancak, 2011; Sancak et al. 2013; Sucu, 2012) and Mesnevî stories can be used effectively in gaining universal and basic humanitarian values (Durmuş, 2011).

In the study, a significant difference between posttest scores related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance values* of the attitude scale of experimental and control groups was not found in according to gender, educational background of the parents and level of income of the family variables after the experimental process. This result has shown that gender, educational level of the parents and family income level variables have no effect on students' attitudes towards hospitality, philanthropy, patriotism, giving importance to the family unity and tolerance values. It can be said that the fact that the heroes of the stories in Mesnevî were chosen from both rich and poor people, that the stories were about both rich and poor lives in order to give lessons, and that there was no differentiation in this sense. In addition, it can be said that the presence of both male and female heroes in the related stories, and especially the absence of positive or negative discrimination towards a sex, reduces the effect of sex on students' evaluations. It can be said that the ineffectiveness of the learning levels of the parents on the values attitudes of the students is due to the fact that the families do not reflect the increases or deficits that arise from the learning levels to their children. Both gender and income and learning levels of families do not have an impact on students' attitudes toward values, because age groups of students (age 9-10) do not see these variables as the value that causes differences in attitudes and behaviours, because they do not perceive these variables as reasons for differences and to be more egalitarian.

In other studies, a significant relationship between the attitudes of students' variable and gender, parental educational level, and family income level variables have not been found in value education (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; Yiğittir, 2009). In other studies, it is determined that the socio-economic level does not make any difference in gaining value (Baydar, 2009; İçcan, 2007); there is no significant difference between attitudes and genders of the students (Keskinoglu, 2008; Özensel, 2007); the gender variable is not effective and important in the order of importance of values (Gibson & Schwartz, 1998).

In the interview with classroom teacher, it is concluded that application of Mesnevî Supported Values Education is a successful and effective practice that affects the attitudes of the students related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance values* in a positive way; that the students behave more tolerant towards to events and people, that the students have become more sensible to helpless and homeless people, that there is an increase in the feelings of social assistance and solidarity, that they have become more sensitive about unity, homeland love and homeland protection and they have become more sensitive about family unity, the importance of the family, compliance with rules in the family, care for family relationships, fulfilling responsibilities in the family, and respecting family elders. These results are supported by different studies. In the studies conducted, teachers stated that they observed positive behavioural changes in the students after the values education and that the values education applications had positive effects on the attitudes of the students (Aladağ, 2009; Moore, 2005; Thompson, 2002; Yalar, 2010; Yiğittir, 2009).

The result obtained indicates that the application of Mesnevî Supported Values Education has a positive impact on *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance values* of the students and the application is a successful and effective practice that affects the attitudes of students related to the values in a positive way. These results are supported by other studies conducted with the parents. In the interviews with the parents, it is concluded that the

applications of values education have positive impacts on the attitudes of the students related to the values (Aladağ, 2009; Karma & Kahil, 2005; Moore, 2005; Thompson, 2002).

In the interviews with the students of the experimental group, it is resulted that after the application of Mesnevî Supported Values Education, there are changes related to *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values in the behaviours and the attitudes of the students in a positive manner; that the students like the application and the students finds the application enjoyable and educatory; that the education of values should be conducted by the teacher, that the application conducted is a successful and effective practice that affects the attitudes of students related to the values in a positive way. These results are supported by other studies conducted with students. In the interviews with the students, it is found that the students have stated that the applications of values education have affected their attitudes positively (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; Işcan, 2007; Perry & Wilkenfeld, 2006; Thompson, 2002; Uzunkol, 2014), and Mesnevî stories are effective in gaining the values (Sancak et al. 2013).

Suggestions

Based on the results of the research, the following suggestions have been developed:

1. The application of Mesnevî Supported Values Education can be used in different teaching stages and in different courses since it is effective in giving a positive attitude towards the values and teaching values.
2. This application can be used to give *Cleanliness, Giving Importance to Being Healthy, Independence, Respect for Turkish Elders, Love of Nature, and Scientific etc.* values as well as *Hospitality, Philanthropy, Patriotism, Giving Importance to the Family Unity and Tolerance* values.
3. The stories in Mesnevî can be used as an entertaining and instructive genre in value teaching, if necessary arrangements in terms of language and expression are made.
4. Thanks to the rich content of Mesnevî which consists of from proverbs, idioms, stories, and advice, children can learn values more easily, more effectively and more permanently.
5. Presenting the appropriate stories selected from Mesnevî by various artistic activities such as drama and theatre can have a positive effect on the attitudes of the students towards the values.
6. To make the values education more effective, it may be more appropriate to place an independent value education course instead of interspersing the values within the other courses.
7. While teaching programs and textbooks are being prepared, Mesnevî supported entertaining and teaching activities could be given a wider coverage.
8. Instead of teacher-centred values education; with the application of the Mesnevî Supported Values Education or similar applications on which this practice is based, it is possible for the students to participate more actively in the learning process.
9. Families can be formally educated about values so that the values given in the school can be reinforced by supporting them in the family and the environment.
10. As teachers are important models in value education, they can be better educated about value teaching in pre-service and in after-service.
11. This research has been limited to the 4th-grade social studies course in primary school. Examining the effectiveness of the application of Mesnevî Supported Values Education in other courses apart from the social studies course can also provide useful results.

12. Applying the Mesnevî Supported Values Education not only on social studies, mathematics, science and technology and academic courses like Turkish; but also on the courses which are not academically intense such as music, visual arts, and physical education can also provide important results.
13. Studies can also be conducted on the effects of the Mesnevî Supported Values Education on the attitudes of the 4th grade students of primary school towards the values such as *Cleanliness, Giving Importance to Being Healthy, Independence, Respect for Turkish Elders, Love of Nature and Scientific values*.

Türkçe Sürüm

Giriş

Geçmişten bu yana bilim insanları tarafından, erdemli bireylerde ve bu bireylerin oluşturduğu erdemli toplumlarda bulunması gereken değerlere dikkat çekilmiş; yer ve zaman dilimine bağlı olarak farklılıklar gösterse de değerler önemini hep korumuştur (Kaymakcan, 2010). Küreselleşme ve kapitalist ekonominin dünyadaki çeşitli etkileri, hızla gelişen teknoloji, artan şiddet ve iç savaşlar değerler eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Arıkan, 2011). Tutum ve davranışlarımıza yön verme ve kararlarımızda etkili olma özelliği, değerlerin bireysel ve toplumsal önemini her geçen gün artırmaktadır.

Değerler, insanların davranışlarına yön veren ve yaşam tarzının oluşumunda etkili olan faktörlerdir (Yel & Aladağ, 2015, s. 118). İnsanların bir olay, bir durum ya da birey karşısındaki duyarlılıkları olarak tanımlanabilecek değerler (Yaman, 2012), yaşam tarzımızı ve hedeflerimizi belirleyen, kararlarımızı etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve ilkelerimizi meydana getiren tercihlerdir (Aktepe & Yel, 2009). Yaşamımızı etkileyen ve yaşamda önem verdiğimiz düşünceler olarak tanımlanan değerler (Doğanay, 2012), bireylerin herhangi bir olgu ya da durum karşısındaki duruş ve tutumunu belirten toplumsal ve etik kapsamlı inanış ve düşüncülerdir (Yeşil & Aydın, 2007).

Dünyanın hızla mekanikleştiği çağımızda, kendine, ailesine, içinde yaşadığı topluma yabancılaşan, kendisine ve içinde yaşadığı topluma nefret ve şiddet duyguları besleyen insan; sevgiden yoksun, inançtan ve samimiyetten habersiz, kendisine ve çevresine zarar verecek hale gelmiştir (Doğan, 2015). Son zamanlarda şiddet eylemlerinde, alkol ve uyuşturucu kullanımındaki hızlı artış, ebeveynlere ve öğretmenlere karşı asileşme, saygı sınırlarını zorlama, cinsel sapkınlıklar, internet bağımlılığı, uygunsuz davranışlar; toplumların sahip olduğu saygı, sevgi, dayanışma, anlayış, barış, hoşgörü gibi değerleri sarsacak noktaya ulaşmıştır (Hökelekli, 2010). Ulaşılan bu sonuçlar, değerler eğitimi gündeme getirmektedir.

Değerler eğitimi, formel eğitim içerisinde verilmesi gereken, bireylerin kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine katkı sağlayan bir alan olduğundan (Gültekin, 2007), değerler eğitimi formel eğitimin yanında ya da dışında verilmesi gereken bir eğitim olarak değil, formel eğitimin önemli bir bölümü olarak görmek gerekir (Dilmaç, 1999). Değerlerin, formel eğitim kurumlarında planlı olarak kazandırılması, öğrencilerin olumlu karakter özelliklerinin desteklenmesini sağlayabilir (Çengelci, 2011). Bireylere değer belirleme sürecinde yardımda bulunmayı içeren değerler eğitimi (Naylor & Diem, 1987), insanları ortak bir değer anlayışında buluşturmak açısından önem taşır (Sucu, 2012).

Değerler eğitimi konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte, değerlerin yeni kuşaklara aktarılması gerektiği konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Tozlu & Topsakal, 2007). Bilim insanları, değerler eğitiminin formel öğretim faaliyetleri içinde sürdürülmesi gerektiği konusunda fikir birliği yapmakla birlikte, değerler eğitiminde nelerin hangi yöntem ve tekniklerle aktarılacağına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır (Harris, 1991). Değerler eğitiminde, tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilecek yöntem ya da süreçlerden söz etmek olanaklı değildir (Taylor, 1996). Değerlerden yoksun bir eğitim mümkün olamayacağından, burada sorulması gereken soru, okulların değer öğretip öğretmeyeceği değil, hangi değerlerin hangi yöntem ve teknikle öğretileceği sorusu olmalıdır (Lickona, 1996).

Değerler eğitiminin yeterli şekilde verilmemesi, insanların kendisine ve içine bulunduğu topluma karşı yabancılaşmasına, farklı düşünce, inanç ve tutumlara karşı hoşgörü göstermeme eğiliminin artmasına neden olmuştur denebilir (Doğanay, 2006). Değerler eğitimine gereken önemin verilmemiş olmasının bir sonucu olarak, insanlarda artış gösteren tahammülsüzlük, anlayış azlığı, farklılıkları kabullenmeme tavrı, kimi zaman baskı ve şiddet uygulamalarına da dönüşmektedir. Bu nedenle, Mesnevî'nin insani, ahlaki ve yapıcı iletilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Mevlâna, kendine özgü tasavvufi düşünceleri, sûfi hayata getirdiği açılımları, geliştirdiği evrensel insani değerleri ve kendine has üslubuyla tüm dünyanın ortak değeri haline gelmiştir (Kara, 2007). Materyalizmin açıklarını telafi eden; kuralları tabulaştıran, nefret, hınç ve aforozu esas alan dini şekilciliğin boşluklarını dolduran Mevlâna, sevgi ve insanlığı, sorunların çözüm kaynağı olarak görür (Öztürk, 2008). Yetmiş iki milleti, bir perdeden yüzlerce ses çıkaran neye benzeten Mevlâna (Şimşekler, 2007), bu evrensel yaklaşımı ile çağımızda ihtiyaç duyulan farklı olana hoşgörü gösterme ve birlikte yaşama kültürünü, yedi yüz yıl önce yakalamıştır (Nicholson, 2014).

İnsanı merkeze alan Mevlâna'ya göre insan sevgisi Allah sevgisine denktir (Kurt, 2007). Mesnevî'sinin ikinci cildinin 1532-1534. beyitlerinde "Sevgiyle acılar tatlıya, bakırlar altına dönüşür. Sevgiyle tortular berraklaşır, dertliler deva bulur. Sevgiyle ölümler dirilir, padişahlar kul olur." (Mevlâna, 2014) diyen Mevlâna, hiçbir ayırım yapmadan insanları birliğe, kardeşliğe, sevgi ve barışa çağırır; diyalog ve hoşgörüyü toplumun her kesimine yaymaya çalışır.

Mevlâna, hırs, şehvet, cimrilik gibi istenmeyen huyların bireylerin karakterine işlemeyen ortadan kaldırılması gerektiğini söyler (Durmuş, 2011). Kısır, kıskançlık, hırs, gıybet, kibir, mal düşkünlüğü, rüşvet ve israf Mesnevî'de terk edilmesi gereken kötü huylardandır (Yeniterzi, 1995). İnsanları terbiye etmek, onları doğru yola iletmek amacıyla olan; bütün iletilerinde mükemmel insan olmanın reçetelerini sunan, insanda mevcut olan kötü huyları azaltıp iyi huyları çoğaltmayı hedefleyen Mevlâna'nın, karakter eğitimine çok önem verdiği söylenebilir. Eserlerinin bazı bölümlerinde karakter eğitimine ilişkin önerilerde bulunan, anlattığı hikâyelerde genellikle iyiyi ve doğruyu tavsiye ederek okuyan kişiyi iyi insan olmaya çağırın Mevlâna (Erkek, 2008), hikâyelerinde vatan sevgisi, Allah ve peygamber sevgisi ile aile bütünlüğü gibi manevi değerlerin, her zaman maddi değerlerin üzerinde tutulması gerektiğini açıklar (Tok, 2007).

Mevlâna'ya göre misafirperverlik, misafire izzet ve ikramda bulunmak, misafiri en güzel biçimde ağırlamak, misafire tebessüm ve cömertlik göstermektir (Durmuş, 2011). Mevlâna'ya göre içten gelmesi ve ihlâslı olması gereken yardımseverlik; öğrenmek, gösteriş yapmak ya da başa kakmak için değil, Allah rızası için olmalı ve başka bir amaç taşımamalıdır. Mevlâna'ya göre yardımlaşma, canla, bedenle, malla yoksullara yardım edilmesidir. Ona göre insan cömert olmalı, cimrilikten ve bencillikten kurtulmalı, sevgi ve yardımseverlikle arınıp yücelmelidir (Mevlâna, 1991), Mesnevî'sinin üçüncü cildinin 3807'nci beyitinde, "Vatanı sevmek imandandır" diyen Mevlâna, vatan sevgisinin imandan geldiğini ve bu sevgisinin imanın bir göstergesi olduğunu ifade eder. Mevlâna'ya göre vatan, uğrunda can verilecek kadar önemlidir (Mevlâna, 2016, s. 293). Mevlâna'ya göre aile, sevginin, birlikteliğin, dayanışmanın sembolüdür. Ona göre aile büyüklerinin aile üyelerine yönelik eleştirileri ailenin iyiliği içindir ve ailenin temelinde merhamet olmalıdır. Mevlâna'ya göre, aile üyeleri arasında haset, öfke, kırgınlık ve kızgınlıklar olmamalı; güçlüklerle ve tehditlerle baş edebilmek için aile birliği korunmalıdır (Mevlâna, 2014). Yetmiş iki milleti, bir perdeden yüzlerce ses çıkaran neye benzeten Mevlâna (Şimşekler, 2007), bu evrensel yaklaşımı ile çağımızda ihtiyaç duyulan, farklı olana hoşgörü gösterme ve birlikte yaşama kültürünü, yedi yüz yıl önce yakalamıştır denebilir (Nicholson, 2014). Müslüman olan, Müslüman olmayan farkı gözetmeden, kimlik ve ırk ayırımı yapmadan tüm insanları kucaklayan, hoşgörü gösteren, onları doğruluğa, güzelliğe yönlendirmeyi amaçlayan bir düşünür, bir ilim ve irfan kaynağı olan Mevlâna, farklılıklara anlayış gösterme ve birlikte yaşama kültürünün önemli bir temsilcisi olarak tanımlanabilir.

Sevgi, saygı, anlayış, arkadaşlık, aşk, yardımlaşma, hoşgörü, sebat, sevecenlik değerleri üzerine kurgulanmış hikâyeler, değerler eğitimine önemli katkılarda bulunur (Aydın, 2014). Mevlâna, büyülenmeye karşı alçak gönüllülüğün, cehalete karşı ilmin, düşmanlığa karşı dostluğun, hırsa karşı yetinmenin, önyargıya karşı hoşgörünün, cimriliğe karşı cömertlik ve yardımseverliğin, asiliğe karşı uyumun tesis edildiği hikâye ve beyitleriyle ideal insan modelini oluşturmaya çalışmıştır.

Bütün dünya ülkelerinde bilinen ve bir aylık beyitle başlayıp 25000 beyit devam eden bir başyapıt olan Mesnevî (Çelik, 2005), içerdiği konular ve anlatım üslubu ile her dönemde takipçilerinin düşüncelerini, bakış açılarını, tutum ve davranışlarını etkilemiş, var olan sorunlara etkili çözümler üretmiştir. Mevlâna'nın, yaşadığı dönemin sorunlarına olduğu kadar, günümüzün önemli bazı sorunlarına da çözüm olabilecek önerilerinin yer aldığı Mesnevî'de eğitimle ilgili değerler de önemli yer

tutmuştur (Turan, Benli & Kiriş, 2010, s. 169). Toplum tarafından kabul görmüş Mesnevî hikâyelerinin, bir öğretim aracı olarak kullanılması, ilgi çekici öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesi, değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması noktasında önemli katkılar sağlayabilir.

Alan yazın incelendiğinde, genellikle Mevlâna'nın insana ve onun eğitilmesine dair görüşlerinin irdelendiği kuramsal çalışmaların bulunduğu; bu çalışmalarda Mevlâna'nın hoşgörü, saygı ve sevgi anlayışının açıklandığı, Mevlâna felsefesinin evrenselliğinin işlendiği, Mevlâna'ya ait eserlerin tematik olarak incelendiği, Mevlâna'nın eğitime ilişkin görüşlerinin derlendiği görülmektedir (Bayram, 2011; Kaval, 2011; Küçükbezirci, 2013; Tok, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2012). Ayrıca, alanyazında Mevlâna'nın Mesnevî'sinde yer alan hikâyelerin değer öğretiminde kullanılmasına ilişkin az sayıda çalışma bulunduğu ve bu çalışmaların çoğunlukla kuramsal, çok azının ise nitel çalışma olduğu görülmektedir (Akkaya, 2013; Altın, 2010; Çomaklı, 2015; Sancak, Topkaya & Şimşek, 2013; Sucu, 2012; Turan et al. 2010). İlkokul çağındaki çocuklara yönelik değerler eğitiminde Mesnevî'nin kullanılmasına ilişkin yapılmış deneysel çalışmaların bulunmaması; Mesnevî destekli bir değerler eğitiminin etkisini deneysel olarak ortaya koyacak güncel bir çalışmaya olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Özellikle ilkokul kademesinde; toplumla yeni tanışan, toplumsal değerlerin farkına varan küçük bireylere, hikâyelerin anlatılması, konunun somutlaştırılması ve ilgi çekici hale getirilmesinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bunun yanında, Mesnevî'de yer alan İri Misafir, Ağzına Yılan Kaçan Adam, Üç Balık, Papağan ve Tacir, Öküz, Deve ve Koç'un Hikâyesi, Padişahın Oğluna Kız Alması, Hz Musa ve Çoban, Bilgin ile Kayıkçı gibi hikâyelerin; hayal dünyalarını genişletebilmeleri, empati kurabilmeleri, farklılıkları algılayabilmeleri ve geleceklerini kurgulayabilmeleri açısından çocuklara önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın, değerler eğitiminin daha etkili ve sonuç alıcı olarak gerçekleştirilerek, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda yol göstermesi; genelde eğitim-öğretim sürecinde, özelde değerler eğitiminde Mesnevî'nin aktif olarak kullanılabilirliğinin test edilmesi ve eğitim bilimine farklı bir kaynağın kazandırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?
6. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?
7. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ortaya konabilmesi açısından araştırmaya önemli bir istatistikî destek sağlayan ve bulguların neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasına olanak tanıyan güçlü, karışık bir desendir (Büyüköztürk, 2016). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan karışık bir desen olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde mutlaka bir karşılaştırma yapılır ve kontrollü bir şekilde bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlerden nasıl ve ne oranda etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2015).

Bu araştırmada, istatistiksel verilere dayalı karşılaştırılmaların yapıldığı nicel araştırma tekniklerinin yanı sıra, katılımcılardan daha detaylı bilgiler almak, katılımcıların tecrübelerinden faydalanmak, duygu, düşünce ve fikirlerini anlayabilmek amacıyla nitel araştırma teknikleri de kullanılarak, veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinde çeşitlemeye gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre çeşitleme, değişik veri kaynakları, değişik veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanılarak, sonuçların inandırıcılığının artırılması çabasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ana eksenini 4. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerler (*Hoşgörü, Yardımseverlik, Misafirperverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik*) oluşturduğundan, araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ili Altınordu ilçesinde bulunan Durugöl İlkokulu'ndaki 4/A ve 4/C sınıfları oluşturmaktadır. Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalara yatkınlıkları; okulun sosyo-ekonomik yapı, öğretmen, öğrenci ve veli profili bakımından ilçenin genel yapısını yansıtmaması ve okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanakların diğer okullara oranla bilimsel çalışma yapmaya daha elverişli olması etkili olmuştur.

Görüşme yapılacak veliler ve öğrenciler, sistematik örnekleme yöntemine göre seçilmişlerdir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre sistematik örnekleme yönteminde, örneklem grubunu oluşturacak kişiler, tamamen seçkisiz bir yöntemle değil, belirli kriterlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle seçilirler. 31 kişilik deney grubunun sınıf listesi esas alınarak, altışarlı aralıklarla 5 veli ve bu beş velinin beş öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen beş veli, veli evrenin %16.12'sini, seçilen beş öğrenci de öğrenci evreninin %16.12'sini oluşturmaktadır. Çalışma etiği ve ahlaki açıdan uygun olmayacağı düşüncesiyle, görüşmelere katılan velilerin ve öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, isimler kodlanmıştır. Öğrenciler, Öğrenci 1, Öğrenci 2... şeklinde isimlendirilirken; veliler, Veli 1, Veli 2... şeklinde isimlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bazı özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

Hem deney hem de kontrol grubunda 31'er öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin 15'i (%48.40) kız, 16'sı (%51.60) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de 15'i (%48.40) kız, 16'sı (%51.60) erkektir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencileri hem cinsiyet hem de genel mevcut açısından birbirlerine denk olarak oluşturulmuştur.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin 17'sinin annesinin öğrenim düzeyi ilköğretim, 12'sinin lise, 2'sinin ise üniversite, aynı öğrencilerin 14'ünün babasının öğrenim düzeyi ilköğretim, 11'inin lise, 6'sının ise üniversitedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 11'inin annesinin öğrenim düzeyi ilköğretim, 12'sinin lise, 8'inin üniversite, aynı öğrencilerin 12'sinin babasının öğrenim düzeyi ilköğretim, 4'ünün lise, 15'inin ise üniversitedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem anneleri hem de babaları daha çok ilköğretim mezunudur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin 10'unun ailesinin aylık geliri 2000 TL'den az, 14'ünün 2001-4000 TL arasında, 7'sinin ise 4000 TL'den fazladır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 4'ünün ailesinin aylık geliri 2000 TL'den az, 17'sinin 2001-4000 TL arasında, 10'unun ise 4000 TL'den fazladır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirleri 2001-4000 TL arasında yığılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bütün derslerdeki birinci dönem notları MEB e-okul sisteminden alınarak karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin bütün derslerden birinci dönem karne not ortalamalarının 92.90, kontrol grubu öğrencilerinin ise bütün derslerdeki birinci dönem karne not ortalamalarının 93.63 olduğu görülmüştür. Bu durumda, bütün derslerden birinci dönem karne not ortalamaları bakımından grupların birbirlerine çok yakın oldukları söylenebilir. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında yapıldığından, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi birinci dönem karne not ortalamaları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Birinci Dönem Karne Notlarının Karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	31	92.16	2.42	60	.27	.78
Kontrol Grubu	31	92.00	2.22			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi karne notlarına ilişkin deney grubu puanları ($\bar{X} = 92.16$) ile kontrol grubu puanları ($\bar{x} = 92.00$) arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(60)} = .27, p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan ön testlerin sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin çalışma gruplarına göre ön test puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Gruplarına Göre Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.

Ön test	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Sh_x	ttesti		
						t	sd	p
Test Toplam	Deney	31	101.29	6.70	1.20	-.41	60	.68
	Kontrol	31	102.06	8.07	1.45			

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin tutum puanları ($\bar{x} = 101.29$) ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları ($\bar{x} = 102.06$) arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(60)} = -.41, p > .05$].

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde yapılan hazırlıklar, planlamalar ve uygulamalar aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma kapsamına alınacak değerler; Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, öğrenci düzeyleri ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Değerlerin belirlenmesi sürecinde, dördüncü sınıfı okutan 124 sınıf öğretmenin görüşü alınmış ve öğretmenlerden 4. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan değerleri (en az 1, en fazla 10 olmak üzere) puanlayarak önem sırasına koymaları istenmiştir. Öğretmenler, değerleri, Hoşgörü (1206 puan), Yardımseverlik (1150 puan), Vatanseverlik (1096 puan), Aile birliğine önem verme (1042 puan), Misafirperverlik (1006), Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme (811 puan), Bağımsızlık (781 puan), Türk büyüklerine saygı (739 puan), Doğa sevgisi (672 puan) ve Bilimsellik (598 puan) olarak puanlayarak önem sırasına koymuşlardır.

Deney ve kontrol gruplarının sayısı, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, karne notu ve öğretmen faktörleri yönünden dengeli olarak oluşturulmalarına çalışılmıştır.

Araştırmacılar tarafından, *Tutum Ölçeği* ile *Öğretmen Görüşme Formu*, *Veli Görüşme Formu* ve *Öğrenci Görüşme Formu* geliştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’ne yönelik *etkinlikler* geliştirilmiştir. Misafirperverlik değeri ile ilgili olarak, Mesnevî’de yer alan “Misafir Boynumuzda Kaldı”, “İri Misafir”, “Köylü ile Şehirli” hikâyeleri kullanılarak etkinlikler oluşturulmuştur. Yardımseverlik değeri ile ilgili olarak,

Mesnevî’de yer alan “Hz. Ömer Zamanında Şehre Ateş Düşmesi”, “Ağzına Yılan Kaçan Adam”, “İtır Çarşısında Bayılan Adam” hikâyeleri kullanarak etkinlikler oluşturulmuştur. Vatanseverlik değeri ile ilgili olarak, “Papağan ile Tacir”, “Ayyazî’nin Hikâyesi”, “Üç Balığın Hikâyesi”, “Vekilin Buhara’ya Dönmesi” hikâyeleri kullanarak etkinlikler oluşturulmuştur. Aile Birliğine Önem verme değeri ile ilgili olarak, “Bedevi ile Karısı”, “Padişahın Oğluna Kız Alması”, “Öküz, Deve ve Koçun Hikâyesi” hikâyeleri kullanarak etkinlikler oluşturulmuştur. Hoşgörü değeri ile ilgili olarak ise “Hz. Musa ve Çoban”, “Bilgin ile Kayıkçı”, “Fare ile Deve”, “Karanlıktaki Fil” hikâyeleri kullanarak etkinlikler oluşturulmuştur. Bütün etkinliklerde hikâyelerden çıkarılacak dersle ilgili sorular sorulmuş; bütün hikâyeler beyin fırtınası, cümle tamamlama, drama, değerler kutusu, öğretmenimiz konuşuyor, değerler ağacı başlıkları altında etkinliklere dönüştürülerek işlenmiş ve etkinliklerin sonunda öğrencilere ev ödevi verilmiştir.

Deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol grubuna *Tutum Ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda, araştırmanın amaçları doğrultusunda Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi yapılırken, kontrol grubunda normal öğretim programı çerçevesinde değerler eğitimi yapılmıştır.

Deneysel uygulama, toplam 10 hafta ve 40 ders saatini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Haftada 4 ders yapılmış olup, her ders saati 40 dakika olarak planlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına, daha önce ön test olarak uygulanmış olan *Tutum Ölçeği* son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencileriyle, bu öğrencilerin velileriyle ve sınıfın öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği, tutum maddelerini oluşturma, uzman görüşü alma, ön sinama, asıl uygulama, geçerlik çalışması, faktör analizleri ve güvenirlik hesaplaması aşamaları esas alınarak (Karasar, 2015; Tezbaşaran, 2008) geliştirilmiştir. Alan yazın taranarak ve alan uzmanları ile görüşülerek *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerleriyle ilgili 50’si olumlu 50’si olumsuz olmak üzere toplam 100 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. “Likert tipi tutum ölçeklerinde derecelendirmeler 3, 5, 7, 9, hatta 11’li olabilmektedir” (Tavşancıl, 2014: 145). “Likert tipi ölçeklerde 2’li, 3’lü, 4’lü, 6’lı ve 7’li derecelendirme de kullanılmakla birlikte, küçük yaştakiler için 3’lü, hatta 2’li derecelendirme kullanmak daha uygun olduğundan” (Köklü, 1995, s. 90), ölçekte üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Ayrıca, “maddelerin boş bırakılmasını ya da ortaldaki herhangi bir noktanın işaretlenmesini önlemek amacıyla” (Köklü, 1995, s. 90) ölçekteki ifadeler, “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin ön sinamadan sonraki asıl uygulaması, 330’u kız, 395’i erkek olmak üzere toplam 725 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Karşılaştırmalı testlerde verilerin normal dağılım göstermesi önemli bir ön koşul olduğundan (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014), öçek bu anlamda test edilmiş ve ölçeğin çarpıklık katsayısı -664, basıklık değeri 256, ortalama değeri 194.86, medyan değeri 192 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, puanların normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testiyle de incelenmiş ve K-S değeri .06 bulunmuştur. Bulunan bu değer “.05’ten büyük olduğundan, puanlar normal dağılım göstermiştir” (Büyüköztürk, 2016) denebilir.

Ölçekte bulunan her maddenin bireyleri ayırt etme derecesini tespit etmek için ölçek puanlarına göre üst %27.00 ve alt %27.00’lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesine bakılmış (Arslan, 2006) ve bu amaçla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda bütün maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiki olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğe alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi uygulanmış ve madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren t değerlerinin -3.07 ile 23.08 arasında değiştiği ve dolayısıyla ölçekte bulunan maddelerin madde-kalan, madde-toplam ve madde-ayırt edicilik dizinlerinin istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Tezbaşaran’a (2008) göre madde değerinin anlamlılık düzeyi $p > .05$ olduğu takdirde, bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir.

Ölçekle ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce belirlenmiş olan bir varsayımı veya teoriyi doğrulamaya dönük bir işlemdir (Büyüköztürk, 2016). Verilerin faktör analizine uygunluğunu araştırmak amacıyla Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Testi uygulanmış, ölçeğin Kaiser–Meyer–Olkin Testi değeri .82, Bartlett testi değeri .00 bulunmuştur. Karagöz ve Kösterelioğlu'na (2008) göre, KMO değerinin .80 olması belirlenen örneklem büyüklüğünün çok iyi olduğunu, Bartlett testi sonucunun $p < .05$ düzeyinde anlamlılık göstermesi de faktör analizi yapmak için değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliliğini göstermektedir. Yapılan faktör analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük 5 faktör tespit edilmiş, toplam varyansın %88.46'sını açıklayan bu beş faktörün varyans açıklama oranları %60.26; %64.57; %70.91; %79.49; %88.46 olarak belirlenmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 5 temel faktör eksen döndürmesine tabi tutulmuş, yapılan varimax döndürme işleme sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin .95 ile .49 arasında değiştiği, elde edilen 5 faktörün sırasıyla 1. faktörde 13 madde "Aile Birliğine Önem Verme" alt boyutunu, 2. faktörde 13 madde "Yardımseverlik" alt boyutunu, 3. faktörde 10 madde "Vatanseverlik" alt boyutunu, 4. faktörde 10 madde "Misafirperverlik" alt boyutunu, 5. faktörde 7 madde "Hoşgörü" alt boyutunu oluşturduğu; nihai ölçeğin 25'i olumlu, 28'i olumsuz olmak üzere toplam 53 maddeden oluştuğu görülmüştür. Ölçekte olumlu ifadeler sırasıyla "katılıyorum" seçeneğinden "katılmıyorum" seçeneğine doğru 3-2-1 şeklinde, olumsuz ifadeler ise "katılmıyorum" seçeneğinden "katılıyorum" seçeneğine doğru tam tersi olarak 1-2-3 şeklinde puanlandığından, ölçekten alınabilecek tutum puanının 53 ile 159 arasında olması gerektiği anlaşılmıştır.

Tutum ölçeğinin faktör yapısı açısından toplanan verilerle gösterdiği uyum derecesini değerlendirmek ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının doğruluğunu test etmek amacıyla (Sümbüloğlu & Akdağ, 2009) doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin .90 ve üzeri olması, uyum iyiliği indeksi (GFI) ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) değerinin .90 ve üzerinde olması, tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi (RMSEA) değerinin 0 ya da 0'a yakın olması, kök artık kareler ortalaması indeksi (RMR) değerinin .05'den küçük olması iyi uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, CFI (*Comperative Fit Index*) değeri .93, NFI (*Normed Fit Index*) değeri .88, GFI (*Goodness of Fit Index*) değeri .91, AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) değeri ise .90 olarak hesaplanmış olup bu değerler modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, maddeler ile faktörler arasındaki bütün ilişkiler istatistiksel açıdan ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Analizde, RMR (*Root Mean Square Residual*) değeri .02, RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) değeri .53 olarak belirlenmiş olup bu değerler modelin iyi bir model olduğunun göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Ulaşılan bu sonuçlar, ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen beş faktörlü yapısını doğrulamaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Buna göre, 1. faktörün (Misafirperverlik) güvenilirlik katsayısı .97, 2. faktörün (Yardımseverlik) güvenilirlik katsayısı .97, 3. faktörün (Vatanseverlik) güvenilirlik katsayısı .99, 4. faktörün (Aile Birliğine Önem Verme) güvenilirlik katsayısı .98 ve 5. faktörün (Hoşgörü) güvenilirlik katsayısı .99 bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan "bu değer, ölçeğin güvenilirliği için yüksek bir değer olduğu" (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014) söylenebilir.

Görüşme formları

Araştırmacılar tarafından, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşlerini tespit etmek için bir *öğretmen görüşme formu*, velilerinin görüşlerini tespit etmek için bir *veli görüşme formu* ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini tespit etmek için bir *öğrenci görüşme formu* geliştirilmiştir. Görüşme formları, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, yarı

yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan meydana gelmekte ve katılımcılar bu sorulara diledikleri tarzda yanıtlar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler.

Görüşmeler; görüşme formunun hazırlanması, formun sınanması, görüşmelerin yer ve zaman olarak ayarlanması ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi boyutları (Yıldırım & Şimşek, 2016) dikkate alınarak planlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt problemleri destekleyecek nitelikte olmasına, anlaşılabilir olmasına, kazandırılmak istenen değerleri ve ihtiyacı karşılamasına dikkat edilmiştir. Konu uzmanı 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip 3 veli, 3 öğretmen ve 6 öğrenci üzerinde denenmiş, karşılaşılan sorunlar yeni sorular eklenerek, bazı sorular çıkarılarak ve bazı sorularda da değişiklikler yapılarak giderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanmasında nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak *tutum ölçeği*, nitel veri toplama aracı olarak ise *görüşme formları* kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına, daha önce ön test olarak uygulanmış olan *Tutum Ölçeği*, 1 Şubat-8 Nisan 2017 tarihleri arasında devam eden deneysel çalışmanın tamamlanmasından iki gün sonra son test olarak tekrar uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Uygulamanın her aşamasında öğretmen, öğrenci ve veliler bilgilendirilmiştir.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşme esnasında dikkat edilmesi gereken konular hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş, katılımcıların sorulara rahat, doğru ve samimi cevaplar vermelerinin sağlanmasına gayret edilmiştir. Görüşmelerde öğretmene, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, sınıfında bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki tutumlarında *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlendiğine ve uygulanan programı nasıl değerlendirdiğine dair yedi soru sorulmuştur. Velilere, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerini benimseme ve bu değerleri davranış olarak gösterme açısından çocuklarının tutumlarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine dair altı soru sorulmuştur. Öğrencilere ise Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları etkinlikler hakkında ne düşündükleri, uygulamanın *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerleri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı, uygulamayı sevip sevmedikleri, değerler eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiğini düşündüklerine dair altı soru sorulmuştur. Görüşme sürecinde katılımcıların hiçbir şekilde yönlendirilmemesine dikkat edilmiş ve araştırmacı yansızlığını azami derecede korumuştur. Yaklaşık 20’şer dakika süren görüşmeler, okul idaresince sağlanan bir odada gerçekleştirilmiş ve izin almak şartıyla katılımcıların ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, bağımsız grup t-testi, Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel bir çalışma olan araştırmada, “yansız olarak belirlenen iki grupta iki farklı uygulamayla aynı içerik için eğitim verilmesi ve araştırma sonucunda iki uygulama arasındaki etkililiğin değerlendirilmesi amaçlandığından bağımsız grup t-testi kullanılmıştır” (Büyüköztürk, 2016). Az denekli ve puanların normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda, anlamlılık ilişkisini test etmek için Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testlerinin kullanılması uygun olduğundan (Büyüköztürk, 2016; Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2007), araştırmada, az denekli anne-baba öğrenim düzeyi ile aile gelir düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi; cinsiyet değişkeni için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi

Araştırmada, görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenirlik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldana, 2014); inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerin ses kayıtları iki farklı zamanda çözümlenerek her iki çözümlemedeki tutarlılığa bakılmıştır. Bu amaçla uzlaşma yüzdesi (Agreement percentage) formülü kullanılmış (Bakeman & Gottman, 1997) ve uzlaşma yüzdesi %91.00 olarak belirlenmiştir. Keeves & Sowden'e (1994) göre uzlaşma oranının %80.00 olması güvenirlik için yeterlidir. Ayrıca, araştırma sürecinde bir eş uzmanın yer alması, daha kapsamlı bir veri analizi yapılmasını sağladığından (Lincoln & Guba, 1985), araştırmada, eğitim programları ve öğretimi alanından bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacılar hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar irdelenmiş, olası kodlar ve temalara ilişkin verimli tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenirliği sağlamak için araştırmacılara ek olarak eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir uzmana kodlayıcı görevi verilmiş, araştırmacıların ve diğer kodlayıcının, katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesine ve kategorize edilmesine yönelik hazırladıkları yazılı metinler incelenerek karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada %86.00 oranında bir tutarlılık tespit edilmiştir. Hesaplanan bu oran çoklu kodlayıcıya dayalı güvenirlik analizleri için yüksek bir değer olarak kabul edilmektedir (Miles et al. 2014). Çoklu kodlayıcı güvenirliği iki kodlayıcının herhangi bir içeriğin niteliğine ilişkin hangi ölçüde uzlaşma sağladığını ifade eder (Boyatzis, 1998; Miles et al. 2014). Yazılı metne dönüştürülen sözel konuşmaların tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin doğruluğunu ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ses kayıtları hem sınıf öğretmenine, hem velilere, hem de öğrencilere kontrol ettirilerek teyit edilmiştir. Öğretmen, veli ve öğrencilerle yüzyüze görüşmek suretiyle bilgi kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiş, aynı zamanda elde edilen nitel veriler nicel verilerle de desteklenmiştir.

Bu çalışmada, ulaşılan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılması hedeflendiğinden, elde edilen veriler önce sistematik, mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir şekilde betimlenmiş, gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmış ve daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanmış, yorumlanmış, karşılaştırılmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde, her bir alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 1: "Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?"

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu ön test puanları ($\bar{x}=101.29$) ile kontrol grubu ön test puanları ($\bar{x}=102.06$) arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(60)}=-.41, p>.05$]; deney grubu son test puanları ($\bar{x}=153.61$) ile kontrol grubu son test puanları ($\bar{x}=125.81$) arasında ise .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(60)}=11.327, p<.05$] görülmektedir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

Test	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	Sh _x	t testi		
						t	Sd	p
Ön test	Deney	31	101.29	6.70	1.20	-0.41	60	.68
	Kontrol	31	102.06	8.07	1.45			
Son test	Deney	31	153.61	6.27	1.12	11.32	60	.00
	Kontrol	31	125.81	12.14	2.18			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, her iki grubun uygulama öncesi *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin benzer tutumlara sahip olduklarını; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluşması ise yapılan Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 2: “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Test	Grup	Cinsiyet	N	Xsıra	Σsıra	U	Z	p
Ön test	Deney	Kız	15	17.50	262.50	97.50	-.89	.37
		Erkek	16	14.59	233.50			
	Kontrol	Kız	15	16.63	249.50	110.50	-.37	.70
		Erkek	16	15.41	246.50			
Son test	Deney	Kız	15	15.70	235.50	115.50	-.20	.83
		Erkek	16	16.28	260.50			
	Kontrol	Kız	15	17.33	260.00	100.00	-.79	.42
		Erkek	16	14.75	236.00			

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubu ön test puanlarında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=97.50$, $p>.05$], kontrol grubu ön test puanlarında da kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=110.50$, $p>.05$]; deney grubu son test puanlarında kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=115.50$, $p>.05$], kontrol grubu son test puanlarında da kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$U=100.00$, $p>.05$] görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 3: “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında anne-babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Test	Grup	Anne Öğrenim Düzeyi	N	Xsıra	χ^2	Sd	p
Ön test	Deney	İlköğretim	17	16.26	.20	2	.90
		Lise	12	16.08			
		Üniversite	2	13.25			
	Kontrol	İlköğretim	11	11.32	4.63	2	.09
		Lise	12	18.08			
		Üniversite	8	19.31			
Son test	Deney	İlköğretim	17	15.79	4.46	2	.10
		Lise	12	18.08			
		Üniversite	2	5.25			
	Kontrol	İlköğretim	11	15.95	.20	2	.90
		Lise	12	15.29			
		Üniversite	8	17.13			

Tablo 5 incelendiğinde; deney grubu ön test puanlarında anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=.20, p>.05)$], kontrol grubu ön test puanlarında da anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=4.65, p>.05)$]; deney grubu son test puanlarında anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=4.46, p>.05)$], kontrol grubu son test puanlarında da anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=.20, p>.05)$] görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde; deney grubu ön test puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=10.45, p>.05)$], kontrol grubu ön test puanlarında da baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=5.10, p>.05)$]; deney grubu son test puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=4.73, p>.05)$], kontrol grubu son test puanlarında da baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=1.86, p>.05)$] görülmektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Test	Grup	Baba Öğrenim Düzeyi	N	Xsıra	χ	Sd	P
Ön test	Deney	İlköğretim	14	13.32	10.45	2	.29
		Lise	11	19.00			
		Üniversite	6	16.75			
	Kontrol	İlköğretim	12	11.38	5.10	2	.07
		Lise	4	18.50			
		Üniversite	15	19.03			
Son test	Deney	İlköğretim	14	13.96	4.73	2	.09
		Lise	11	20.18			
		Üniversite	6	13.08			
	Kontrol	İlköğretim	12	16.54	1.86	2	.39
		Lise	4	10.25			
		Üniversite	15	17.10			

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 4: “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme ve Hoşgörü* değerlerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutumları arasında, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Test	Grup	Aile Gelir Düzeyi	N	Xsıra	χ^2	Sd	p
Ön test	Deney	2000 TL’den az	10	14.95	.74	2	.68
		2001 TL-4000 TL	14	17.54			
		4000 TL’den fazla	7	14.43			
	Kontrol	2000 TL’den az	4	10.75	1.64	2	.44
		2001 TL-4000 TL	17	16.35			
		4000 TL’den fazla	10	17.50			
Son test	Deney	2000 TL’den az	10	14.85	.32	2	.85
		2001 TL-4000 TL	14	16.71			
		4000 TL’den fazla	7	16.21			
	Kontrol	2000 TL’den az	4	20.50	1.20	2	.54
		2001 TL-4000 TL	17	14.97			
		4000 TL’den fazla	10	15.95			

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubu ön test puanlarında ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=.74, p>.05)$], kontrol grubu ön test puanlarında da ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$(H(3)=1.64, p>.05)$]; deney grubu son test puanlarında ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$H(3)=.32, p>.05$], kontrol grubu son test puanlarında da ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında .05 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı [$H(3)=1.20, p>.05$] görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 5: “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?”

Uygulama sonrası, deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenine, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, sınıfında bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki tutumlarında *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlendiğine ve yapılan uygulamayı nasıl değerlendirdiğine dair yedi soru sorulmuştur. Sınıf öğretmeninin verdiği cevaplardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Deney grubu öğretmeni

“Yaptığımız uygulamadan sonra öğrencilerimin, okulumuzda bulunan yabancı uyruklu öğrencilere daha sıcak yaklaştıklarını fark ettim. Bazı öğrencilerimin, ihtiyacı olan arkadaşlarının kullanması için sınıfa bir yardım kutusu getirdiklerini gördüm. Yaptığımız uygulamadan sonra öğrencilerimin vatanın bölünmezliğine daha fazla vurgu yaptıklarını fark ettim. Yapılan uygulamanın, öğrencilere vatanseverlik değerini benimsetme ve bu değer ışığında tutumlarında değişimlere neden olma konusunda başarılı olduğunu söyleyebilirim. Bu uygulama sonrasında öğrencilerimin aile birliğine, ailenin önemine, ailede geçerli kurallara, aile ilişkilerine, ailedeki sorumluluklara, aile büyükleri ve sıcak yuva kavramlarına ve özellikle anne sevgisine daha fazla vurgu yaptıklarını gördüm. Uygulamadan sonra, sınıftaki öğrencilerde hoşgörü, davranma açısından genel olarak olumlu yönde değişimler olduğunu söyleyebilirim. Daha önce sorunlarını şiddet kullanarak çözmeye çalışan birkaç öğrencimin bu yolu terk ettiklerini, arkadaşlarına daha sevecen ve anlayışlı yaklaştıklarını gördüm. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını genel olarak başarılı buluyor ve öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki yaptığını düşünüyorum. Derslerde bu tür uygulamalara sıklıkla yer verilmesi gerektiği kanaatindeyim. Bu uygulamanın, sadece belli derslerde değil, bütün derslerde sıklıkla yapılması gerektiğini, programların ve ders kitaplarının da bu yönde hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu tür uygulamalarla velilerin de değerler konusunda eğitilmeleri gerektiğini düşünüyorum.”

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden sağlanan veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, öğretmenin Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu; uygulamaya yönelik pozitif değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeninin görüşlerine göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen, başarılı ve etkili bir uygulama olduğu; uygulamadan sonra öğrencilerin olaylara veya kişilere karşı daha hoşgörü, davrandıkları, kimsesiz, evsiz-yurtsuz kişilere karşı daha duyarlı hale geldikleri, sosyal yardımlaşma ve dayanışma duygularında artış olduğu, birlik olma, vatani sevme ve vatani koruma konusunda daha hassas hale geldikleri, aile birliği, ailenin önemi, ailede geçerli kurallara uyma, aile ilişkilerini önemseme, ailedeki sorumlulukları yerine getirme ve aile büyüklerine saygı gösterme konusunda daha duyarlı hale geldikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenine göre, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması bütün derslere ve bütün öğretim kademelerine yaygınlaştırılmalı, ders programları ve ders kitapları bu yönde hazırlanmalı, veliler de değerler eğitimi konusunda bu veya buna benzer uygulamalarla eğitilmelidir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 6: “Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin olarak velilerinin görüşleri nelerdir?”

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin velilerine, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerini benimseme ve bu değerleri davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine dair altı soru sorulmuştur. Öğrenci velilerinin verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Veli 1 (öğrenci 1'in annesi); *"Bu uygulama, çocuğumda misafirperverlik duygusunu arttırdı ve evi olmayan ya da ülkesinden ayrı yaşamak zorunda olan insanların farkına varmasını sağladı. Bu uygulama sayesinde olsa gerek, çocuğum eve gelen misafir çocuklarla odasını ve oyuncaklarını daha rahat paylaşmaya başladı. Bu uygulamayı çok faydalı bulduğumu söylemeliyim."*

Veli 2 (öğrenci 2'nin annesi); *"Bu uygulamadan sonra çocuğumun daha yardımsever olduğunu söyleyebilirim. Örneğin, sitedeki yaşlılara daha çok yardım ettiğini, ellerindeki poşetleri taşıdığını gördüm. Çocuğum evde bana ve babasına da daha çok yardım eder oldu. Odasını ve oyuncaklarını topladığını, çantasını hazırladığını, masayı hazırlarken bana yardım ettiğini fark ettim. Değerler eğitiminin, bu veya buna benzeyen uygulamalarla verilmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Veli 3 (öğrenci 3'ün babası); *"Bu uygulamanın, çocuğumdaki vatan sevgisi, vatani koruma, vatan için çalışma, vatani yüceltme duygularını artırdığını söyleyebilirim. Çocuğumun, okullarındaki vatanından ayrı kalmış yabancı uyruklu öğrencilere daha çok üzüldüğünü, onları evde daha sık anlattığını gözlemledim. Bu uygulamanın velilere de yapılması iyi olur bence."*

Veli 4 (öğrenci 4'ün babası); *"Bu uygulama, çocuğumda, ailede görev üstlenme, aile üyeleriyle işbirliği yapma ve ailedeki sorumluluklarını yerine getirme konusunda olumlu gelişmelere neden oldu. Bu uygulamadan sonra çocuğumda aileye, aile birliğine ve aile büyüklerine yönelik olumlu yönde ciddi bir tutum değişikliği olduğunu söyleyebilirim. Bu uygulama bütün derslerde yapılmalıdır."*

Veli 5 (öğrenci 5'in annesi); *"Okuldaki bu uygulama başladıktan sonra çocuğumun eve daha mutlu geldiğini, arkadaşlarından daha sevecen bahsettiğini gözlemledim. Çocuğumun daha sabırlı, anlayışlı, kibar ve daha olgun davranışlar sergilediğini gördüm. İnsanların birbirlerinden farklı olduklarını, hata yapabileceklerini ve bundan dolayı onlara kızmamak gerektiğini defalarca çocuğumdan duydum. Bu uygulama bütün okullara yaygınlaştırılmalı ve yıl boyu devam ettirilmelidir."*

Deney grubunda yer alan 5 öğrenci velisinin, uygulamanın başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerini benimseme ve bu değerleri tutum ve davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine yönelik olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Misafirperverlik değeri

Bu uygulama,

- Misafirperverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutumlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki misafirperverlik duygusunu artırmıştır.
- Çocuğumda paylaşma duygusu geliştirmiştir.
- Çocuğumda misafirliğe gitme ve misafir kabul etme isteğini artırmıştır.
- Çocuğumdaki evsiz ve yurtsuz insanlara yönelik duyarlılığı artırmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Yardımseverlik değeri

Bu uygulama,

- Yardımseverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutumlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki yardımseverlik duygusunu artırmıştır.
- Çocuğumdaki paylaşma duygusunu geliştirmiştir.
- Çocuğumda yaşlılara ve yoksullara yardım etme isteğini artırmıştır.
- Çocuğumda yardımseverlik değerine yönelik bir farkındalık oluşturmuştur.
- Çocuğumun evsiz, yurtsuz ve kimsesiz insanlara yönelik duyarlılığını artırmıştır.
- Çocuğumdaki yardım kuruluşlarının çalışmalarına katkı sağlama isteğini artırmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Vatanseverlik değeri

Bu uygulama,

- Vatanseverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutumlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki vatanseverlik duygusunu arttırmıştır.
- Çocuğumdaki kimsesiz ve vatansız insanlara yönelik duyarlılığı arttırmıştır.
- Çocuğumun savaş, göç ve yalnızlık konulu haberlere ilgisini arttırmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Aile birliğine önem verme değeri

Bu uygulama,

- Aile birliğine önem verme değerine yönelik olarak çocuğumun tutumlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki aile birliğine önem verme duygusunu arttırmıştır.
- Çocuğumu, anne ve babası ayrılmış çocuklara yönelik olarak daha hassaslaştırmıştır.
- Çocuğumdaki aile büyüklerine saygı duyma ve onların sözlerini dinleme tutum ve davranışını pekiştirmiştir.
- Çocuğumdaki ailede sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme isteğini arttırmıştır.
- Çocuğumda işbirliği ve işbölümü yapma istek ve anlayışını arttırmıştır.
- Çocuğumdaki aile büyüklerinin eleştirilerini anlayışla karşılama duygusunu geliştirmiştir.
- Çocuğumun evsiz, ailesiz ve kimsesiz insanlara yönelik duyarlılığını arttırmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Hoşgörü değeri

Bu uygulama,

- Hoşgörü değerine yönelik olarak çocuğumun tutumlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Çocuğumdaki anlayış ve sabır duygusunu arttırmıştır.
- Çocuğuma fiziksel farklılıkların alay konusu olmaması gerektiğini öğretmiştir.
- Çocuğuma diğer dünya dillerinin de öğrenilmeye değer olduğunu göstermiştir.
- Çocuğumda diğer ırklara saygı gösterme tutumunu geliştirmiştir.
- Çocuğuma insanlar arasında cinsiyet ayrımı yapmaması gerektiğini öğretmiştir.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Yapılan görüşmelerde veliler, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra öğrencilerinin tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu; uygulamanın öğrenciler üzerinde araştırma kapsamına alınmış olan değerler açısından olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç, araştırmanın nicel verilerini de desteklemektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt problem 7: “Deney grubunda yer alan öğrencilerin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?”

Uygulama sonrası, deney grubunda bulunan 5 öğrenciye, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları etkinlikler hakkında neler düşündükleri; bu uygulamanın, *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerleri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevip sevmedikleri; değerler eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgili altı soru yöneltilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1; *“Bu uygulama sayesinde değişik çalışmalar yaptık. Birçok farklı hikâye öğrendik. Tiyatro yaptık. Mevlâna’yı tanıdık. Derste yaptığımız etkinlikler çok güzeldi. Bu derste yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. Bu etkinlikler bana çok bilgi öğretti. Bu uygulamayı çok sevdim.”*

Öğrenci 2; *“Bu ders sayesinde tutumlarım değişti. Arkadaşlarımdan hatalarına hoşgörülü oldum. Ailemi ve vatanımı daha çok sevmem gerektiğini anladım. Evimize gelen misafir çocuklarla oyuncaklarımı paylaşıyorum artık. Teröristlerden nefret ediyorum.”*

Öğrenci 3; *“Artık anneme, babama ve kardeşime daha çok yardımcı oluyorum. Yaşlılara ve yoksullara daha çok yardım ediyorum. Yardımseverlik çok güzel bir duygu.”*

Öğrenci 4; *“Bu uygulamadaki hikâyeler sayesinde ailemin kıymetini anladım. Vatanımız olmazsa Suriyeli çocuklar gibi kötü duruma düşeriz. Artık arkadaşlarımla oyuncaklarımı, kitaplarımı paylaşıyorum, çünkü Mevlâna bunu istiyor.”*

Öğrenci 5; *“Bence değerler eğitimi okulda yapılmalıdır. Çünkü okulda öğretmenler var ve onlar daha iyi bilirler. Ayrıca okulda daha fazla ders araç-gereci, kütüphane ve laboratuvarlar bulunmaktadır.”*

Deney grubunda yer alan 5 öğrencinin, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları etkinlikler hakkında neler düşündükleri; bu uygulamanın tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasını sevip sevmedikleri; değerler

eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgili olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Etkinliklere ilişkin cevaplar

- Etkinlikler eğlenceliydi.
- Etkinlikler çok güzeldi.
- Etkinlikler komikti.
- Etkinlikler değişikti.
- Etkinliklerden çok şey öğrendim.

Tutumlara ilişkin cevaplar

- Daha çok misafirperver oldum.
- Daha çok yardımsever oldum.
- Ailemin kıymetini daha çok anladım.
- Vatanımı daha çok sevdim.
- Aileme, yoksullara ve yaşlılara yardımcı oldum.

Uygulamaya ilişkin cevaplar

- Uygulamayı çok sevdim.
- Uygulama çok eğlenceliydi.
- Okuduğumuz hikâyeler çok komikti.
- Çok bilgiler öğrendik.
- Tiyatro oynadık.

Değerler eğitimine ilişkin cevaplar

- Değerler eğitimi okulda yapılmalıdır.
- Değerler eğitimi öğretmenler tarafından yapılmalıdır.
- Öğretmenler eğitimi daha iyi yapar.
- Değerler eğitimi için okulun olanakları (araç-gereç, ortam vb.) daha fazladır.
- Öğretmenler daha bilgilidir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu; etkinlikleri ve uygulamayı sevdiklerini, eğlendirici ve öğretici bulduklarını, değerler eğitiminin okulda ve öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin

tutumlarında, uygulama öncesi ve sonrası ölçümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, öğrencilerin *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, Mesnevî’de bulunan hikâyelerin eğlendirici ve öğretici yönlerinin ve atasözlerinden, deyimlerden ve öğütlerden oluşan zengin içeriklerinin, çocukların değerleri daha kolay ve daha etkili olarak öğrenmelerini sağladığı ve tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Nicel verilere dayalı olarak ulaşılan bu sonuç; öğretmen, veli ve öğrenci görüşmelerine dayalı nitel verilerle de desteklenmektedir. Uygulama sonrası elde edilen bu sonuç, başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda; Mesnevî hikâyelerinin, değer öğretiminde eğlendirici ve öğretici bir tür olarak kullanılabileceği, Mesnevî’nin değerler açısından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Çomaklı, 2015; Turan et al. 2010). Yapılan çalışmalarda, Mesnevî hikâyelerinin, değer aktarımında etkili olduğu, Mesnevîlerin değer kazandırma aracı olarak kullanılabileceği, Mesnevî hikâyelerinin değer öğretiminde ve değerlere ilişkin tutum geliştirmede etkili olduğu (Akkaya, 2013; Sancak, 2011; Sancak et al. 2013; Sucu, 2012) ve Mesnevî’deki hikâyelerin, evrensel ve temel insani değerlerin kazandırılmasında etkili olarak kullanılabileceği (Durmuş, 2011) belirlenmiştir.

Araştırmada, deneysel işlem sonrası hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin tutum ölçeği son test puanları arasında cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerine ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığını göstermektedir. Mesnevî’de bulunan hikâyelerin kahramanlarının hem zengin hem yoksul insanlardan seçilmiş olmasının, hikâyelerin ders/öğüt vermek amacıyla hem zengin hem de yoksul hayatları konu edinmesinin ve bu anlamda herhangi bir ayırım yapılmamasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, söz konusu hikâyelerde hem kadın hem erkek kahramanların bulunması ve özellikle bir cinsiyete yönelik pozitif ya da negatif ayrımcılık yapılmamasının öğrencilerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerinin etki oranını azalttığı söylenebilir. Ailelerin öğrenim düzeylerinin öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde etkili olmamasının, ailelerin öğrenim düzeylerinden kaynaklanan artılarını ya da eksilerini çocuklarına yansıtmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Gerek cinsiyet, gerek ailelerin gelir ve öğrenim düzeylerinin öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde etkili olmamasının, öğrencilerin yaş gruplarının (9-10 yaş) bu değişkenleri tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olacak değerde görmemelerinden, yaşları itibarıyla bu değişkenleri bir farklılık gerekçesi olarak algılamamalarından ve daha eşitlikçi düşüncülerinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Yapılan başka çalışmalarda da değer eğitiminde öğrencilerin tutumları ile cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; Yiğittir, 2009). Yapılan diğer çalışmalarda, sosyo-ekonomik düzeyin değer kazanımında farklılık yaratmadığı (Baydar, 2009; İçcan, 2007); değer eğitiminde öğrencilerin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Keskinoğlu, 2008; Özensel, 2007); değerlerin önem sıralamasında cinsiyet değişkeninin etkili ve önemli olmadığı (Gibson & Schwartz, 1998) tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının *Misafirperverlik*, *Yardımseverlik*, *Vatanseverlik*, *Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu; öğrencilerin daha hoşgörülü davranışlar sergilemelerini; kimsesiz, evsiz-yurtsuz kişilere karşı daha duyarlı hale gelmelerini; sosyal yardımlaşma ve dayanışma duygularında artış olmasını; birlik olma, vatani sevmeye ve vatani koruma konusunda daha hassas olmalarını; aile birliği, ailenin önemi, ailedeki kurallara uyma, aile ilişkilerini önemseme, ailedeki sorumlulukları yerine getirme ve aile büyüklerine saygı gösterme konusunda daha duyarlı hale gelmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, farklı çalışmalarla da desteklenmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenler, değerler eğitimi sonrası

öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlemlediklerini ve değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir (Aladağ, 2009; Moore, 2005; Thompson, 2002; Yalar, 2010; Yiğittir, 2009).

Velilerle yapılan görüşmelerde, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu; yapılan uygulamanın öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, velilerle görüşme yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde, değerler eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aladağ, 2009; Karma & Kahil, 2005; Moore, 2005; Thompson, 2002).

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasından sonra *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerine ilişkin olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu; uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği, eğlendirici ve öğretici bulunduğu; değerler eğitiminin okulda ve öğretmenler tarafından yapılması gerektiği; yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerle görüşme yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin, değerler eğitimi uygulamalarının kendi tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İşcan, 2007; Perry & Wilkenfeld, 2006; Thompson, 2002; Uzunkol, 2014), Mesnevî hikâyelerinin değerleri kazanmalarında etkili olduğunu belirttikleri (Sancak et al. 2013) tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması, değer öğretiminde ve değerlere ilişkin olumlu tutum kazandırmada etkili olduğundan farklı öğretim kademelerinde ve farklı derslerde de kullanılabilir.
2. Bu uygulama, *Misafirperverlik, Yardımseverlik, Vatanseverlik, Aile Birliğine Önem Verme* ve *Hoşgörü* değerlerinin yanı sıra sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan *Temizlik, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Bağımsızlık, Türk Büyüklerine Saygı, Doğa Sevgisi, Bilimsellik* vb. diğer değerlerin kazandırılmasında da kullanılabilir.
3. Mesnevî’de bulunan hikâyeler, dil ve anlatım yönünden gerekli düzenlemelerin yapılması halinde, değer öğretiminde eğlendirici ve öğretici bir tür olarak kullanılabilir.
4. Mesnevî’nin, atasözlerinden, deyimlerden, hikâye ve öğütlerden oluşan zengin içeriği sayesinde, çocukların değerleri daha kolay, daha etkili ve daha kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir.
5. Mesnevî’de bulunan hikâyelerden uygun olanların seçilip, drama, tiyatro gibi çeşitli sanatsal etkinliklerle öğrencilere sunulması, öğrencilerin değerlere yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaratabilir.
6. Değerler eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için, değerlerin diğer derslerin içerisine serpiştirilmiş olarak verilmesi yerine, bağımsız bir değerler eğitimi dersi konması daha uygun olabilir.
7. Öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken, Mesnevî destekli eğlendirici ve öğretici etkinliklere daha çok yer verilebilir.
8. Öğretmen merkezli değerler eğitimi yerine; Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulaması veya bu uygulamanın temel alındığı benzer uygulamalarla, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmaları sağlanabilir.

9. Okulda verilen değerlerin, ailede ve çevrede desteklenerek pekiştirilebilmesi için, aileler değerler konusunda formel olarak eğitilebilir.
10. Öğretmenler değer öğretiminde önemli birer model olduklarından, hizmet öncesinde ve hizmet içinde değer öğretimi konusunda daha iyi eğitilebilirler.
11. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ile sınırlı tutulmuştur. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, sosyal bilgiler dersi dışındaki diğer derslerdeki etkililiğinin de incelenmesi, yararlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
12. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi uygulamasının, sadece sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji ile Türkçe gibi akademik derslerde değil; müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi gibi akademik yoğunluklu olmayan ifade ve beceri derslerinde de uygulanması önemli sonuçlar sağlayabilir.
13. Mesnevî Destekli Değerler Eğitimi'nin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, *Temizlik, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Bağımsızlık, Türk Büyüklerine Saygı, Doğa Sevgisi* ve *Bilimsellik* değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini konu alan çalışmalar da yapılabilir.

References

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkaya, S. (2013). *Mevlâna'nın mensur eserlerinde değerler eğitimi*. Unpublished master's thesis, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altın, F. T. (2010). *Mevlâna'nın eserlerinde dostluk ve samimiyet değerlerinin işleniş ve eğitim açısından tahlili*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (pp. 1-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III (II), 34-43.
- Aydın, A (2014). *Eğitim hikâyesidir*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bayram, A. (2011). *Mesnevî'de Mevlâna'nın Eğitim ve Eğitim Yöneticisine Dair Görüşleriyle Modern Anlayışı Bir Karşılaştırma Denemesi*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Thematic analysis and code development: transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş (2014). *Deneyisel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design: choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Çelik, İ. (2005). Klâsiklerimiz/XIII "Mesnevî-i Manevî". *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (14), 661-696.
- Çelikkaya, H. (2013). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Çengelci, T. (2011). Değerler eğitiminde ahlak ve karakter eğitiminin yeri. A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi* (pp. 51-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çomaklı, K. (2015). *Mevlâna'nın Mesnevî adlı eserinde yer alan hikâyelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin öğretiminde kullanımının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Dılmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2015). *Mesnevî'den pedagojik telkinler*. İstanbul: Selis Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırma bir yaklaşım* (pp. 255-286). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 225-256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, G. (2011). *Mevlâna'da eğitimci değerler ve dil*. Unpublished master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erkek, G. (2008). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinden ilköğretim okulları için seçilen öykülerin eğitsel yönünün incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gibson, E. & Schwartz, S. H. (1998). Values priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*. 61 (1), 49-67.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörüsü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harris, E. L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary schools*. Unpublished doctorate dissertation, Texas A & M University, Texas.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-97.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 10-16.
- Karma, E. H. & Kahil, R. (2005). The effect of living values: an educational program on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 81-90.
- Klaval, M. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinde dönemin sosyo-dini yapısı ve tasavvufi hayatı*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keeves, J. P. & Sowden, S. (1994). Descriptivedata, analysis of. In T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopaedia of Education* (pp. 1464-1475). London: Pergamon.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevî temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, H. (2007). Mevlâna'da insanlığın birliği ve diyalog. *Uluslararası Mevlâna ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler II* (pp. 169-174). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Küçükbezirci, Y. (2013). Mevlâna'nın hoşgörü felsefesi ve iletişim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (30), 19-25
- Lickona, T. (1996). Eleven principle of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mevlâna. (1991). *Mesnevî*. V. İzbudak (Trans.), İstanbul: MEB Yayınevi

- Mevlâna (2014). *Mesnevî tercemesi ve şerhi*. A. Gölpinarlı (Trans.), İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Mevlâna. (2016). *Konularına göre açıklamalı mesnevî tercümesi*. Ş. Can (Trans.), İstanbul: Ötüken Yayınevi
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Wyoming, Wyoming.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House Press.
- Nicholson, R. (2014). *İslam sûfileri*. M. Dağ (Trans.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özensel, E. (2007). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. R. Kaymakcan (Ed), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (pp. 742-769). İstanbul: DEM Yayınları.
- Öztürk, Y. N. (2008). *Mevlâna Celaleddin Rumi ve insan*. İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- Perry, A. D. & Wilkenfeld, B. S. (2006). Using an agenda setting model to help students develop & exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2 (3), 303-312.
- Sancak, Y. (2011). *Mevlâna'nın Mesnevî adlı eserinin sosyal bilgilerde değer kazanımındaki rolü (nitel bir araştırma)*. Unpublished master's thesis, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sancak, Y., Topkaya, Y. & Şimşek, U. (2013). Role of the stories in the Mesnevî from Mevlâna in teaching the value of hospitality. *The Journal of International Social Research*, 6 (26), 470-481.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Sucu, A. Ö. (2012). *Mesnevîlerin edebiyat eğitiminde değer aktarım aracı olarak kullanılması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sümbüloğlu K. & Akdağ B. (2009). *İleri biyoistatistiksel yöntemler*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2014). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Şimşekler, N. (2007). Mevlâna'nın eserleri ile ilgili yabancı dillerde yapılan çalışmalar (1973-2005). A. Karaismailoğlu (Ed.), *Mevlâna Araştırmaları I* (pp. 159-212). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taylor, M. J. (1996). Voicing their values: pupils' moral and cultural experience. J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 126-147). London: Falmer Press.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behaviour*. Unpublished doctorate dissertation, East Tennessee State University, Tennessee.
- Tok, M. (2007). *Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki hikâyelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2012). Mesnevî'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (4), 42-57.
- Tozlu, N. & Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde değerler eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Eds.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri* (pp. 177-202). İstanbul: DEM Yayınları.
- Turan, R., Belenli, T. & Kiriş, A. (2010). Mesnevî ve Mesnevî'nin sosyal bilgiler programında yer verilen değerler çerçevesinde incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 169-203.

- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Unpublished doctorate dissertation, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yel, S. & Aladağ S. (2015). Sosyal bilgilerde değerler öğretimi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (pp. 117-148). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeniterzi, E. (1995). Mevlâna'nın eserlerinde insan terbiyesi. 7. *Milli Mevlâna Sempozyumu*. Konya: Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırma Merkezi.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, K. (2013). *Mesnevî'de üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için faydalanılabilecek metaforların incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, F. (2012). *Mevlâna Mesnevî'sinde benliğin keşfi*. Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yığittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system

Zehra KESER ÖZMANTAR ^{*a}, Fadime YALÇIN ARSLAN ^{**a}

^a Gaziantep University, Education Faculty, Gaziantep/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.009

Article History:

Received 21 September 2017
Revised 13 January 2018
Accepted 09 May 2018
Online 24 October 2018

Keywords:

Education system,
Pedagogic program,
Preservice teacher,
Metaphor.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aims to determine prospective teachers' perceptions on the basic concepts of the education system in terms of its inputs, processes and outputs through metaphors. Phenomenological analysis was used. The participants were senior students from Gaziantep University, English Language Teaching (ELT) department and pedagogic formation program students from the English Language and Literature (ELL) department. The data were collected by asking about metaphorical perceptions related to the concepts of student, parent, school, school principal, curriculum, teaching materials, principles and methods of teaching, assessment and evaluation, ethics, class management, success and graduate students. Content analysis was employed for analysis. Teacher candidates produced 528 valid metaphors related to 13 concepts of education system. Out of these, 269 metaphors were positive, 109 were negative and 150 were related to basic features of education system. While 34 prospective teachers from ELL department produced 338 metaphors, 18 prospective teachers from ELT department produced 190 metaphors. The perceptions of teacher candidates in both groups were similar in terms of teacher, student, parent, school principal, teaching materials, ethics, and success. While ELL department students identified the concepts of school and graduate more positively, ELT department students described curriculum and classroom management more positively.

İngilizce öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.009

Makale Geçmişi:

Geliş 21 Eylül 2017
Düzeltilme 13 Ocak 2018
Kabul 09 Mayıs 2018
Çevrimiçi 24 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Eğitim sistemi,
Pedagogik formasyon,
Öğretmen adayı,
Metafor.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki temel kavramlarına ilişkin algılarının metafor yoluyla belirlenmesidir. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümü ile pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılardan eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim programı, öğretim materyali, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, etik, sınıf yönetimi, başarı ve mezun kavramlarına ilişkin tanımlamalar yapmaları istenmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adayları eğitim sisteminin 13 ögesine ilişkin toplam 528 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlardan 269 tanesi olumlu, 109 tanesi olumsuz, 150 tanesi ise sistemin öğelerinin temel özellikleri ile ilgilidir. 34 fen-edebiyat fakültesi öğrencisi 338 farklı metafor üretirken; 18 eğitim fakültesi öğrencisi 190 metafor üretmiştir. Son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim materyali, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme etik ve başarı algıları her iki grup için benzerlik gösterirken PFSP öğrencilerin mezun kavramına ilişkin algıları daha olumlu, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim programı konusunda görüşleri olumsuz, sınıf yönetimine ilişkin görüşleri daha olumludur.

* Author: zehrakeser@hotmail.com

** Author: fyalcin80@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6753-2621>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0644-5636>

Introduction

Education is very important in the advancement of societies. The quality of education is directly related to teacher training (Aysu, 2007). In Turkey, the adventure of teacher training started with the opening of Darülmualim on March 16, 1848 and has undergone many changes over the years. In Article 43 of the Basic Law of National Education numbered 1739, which was enacted in 1973 and still in force, the teaching profession is defined as a profession that takes on the government's education, teaching and related administrative duties.

The prestige of the teaching profession in Turkey was preserved until the 1970s, but then it has begun to decrease gradually with rapid social, political changes and industrialization. With the emergence of new occupational groups and the declining income levels of civil servants in the 1980s, the teaching profession has gradually lost its reputation and started to become less important in society (Aycan, 2015). It may be considered that the reserve officer teacher programs, emergence of substitute teacher status, pedagogical formation programs, distance education and intensive programs for teacher training in order to compensate teacher shortage (Akyüz, 2001) have also played a role in this value declining. In 1982, when the faculties of education undertook the task of teacher training, the aim was to increase the quality and quantity of teachers. During the time when the shortage of teachers was not compensated, a number of certificate programs were held in order for those who were not education faculty graduates to become teachers (Eraslan & Çakıcı, 2011). Teaching certificate programs have been restructured several times with the subsequent decisions numbered 97, 39 and 2761 (YÖK, 1998). In 1998, the Council of Higher Education (HoEC) ended its pedagogical formation programs, indicating that they were away from practice and insufficient in terms of time and scope, and alternatively provided the opportunity to become a teacher following a non-thesis master's program with 3.5 + 1.5 or 4 + 1.5 years formulas (Polat, 2013). Subsequently, in 2010, non-thesis master's program was abandoned and pedagogical formation programs started to be offered in the light of certain criteria in which students' grades were also included. In 2012, formation programs were once again abandoned, but then new decisions were taken to offer them again. According to the "Procedures and Principles Regarding the Pedagogical Formation Education Certificate Program" published on February 20th, 2014, quotas and requirements for admission (GPA, university entrance score, etc.) are determined by university senates, and prospective teachers register these programs.

All the characteristics of the teacher training system should be questioned in a continuous evaluation process and it needs to be constantly improved in order to train teachers in the quantity and quality that today and tomorrow require (Atanur Başkan, Aydın & Madden, 2006). For this reason, teachers and prospective teachers who have benefited from different sources and completed their training have been the topics of many studies. While some of these studies were conducted only with the students from faculty of arts and sciences (Demircioğlu & Özdemir, 2014; Eraslan & Çakıcı, 2011; İlğan, Sevinç & Arı, 2013; Kartal, 2009; Yüksel, 2004), some other studies were conducted in comparison with the students from faculties of education (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Kart, 2016; Polat, 2013; Sayın, 2005; Şimşek, 2005; Terzi & Tezci, 2007).

In studies conducted making use of metaphors, emotions and thoughts can be expressed more strongly and elements which are difficult to express can be conveyed vividly. Lakoff and Johnson (1980) stated that metaphors are shaped by people's perceptions and ways of thinking and that they also structure perception and understanding. For this reason, it is believed that metaphors are powerful vehicles in understanding the issues related to education and developing awareness in this regard. According to Tompkins and Lawley (2002), metaphors enable individuals to express themselves in subtle ways without limiting themselves, by directing them to think creatively. Metaphors are important in this sense in understanding and perceiving many elements of education. Through metaphors, the role and function of both teachers and students as well as many elements of the learning-teaching environment can be made more effective and productive. In this regard, metaphors have been the topic of many studies in the field of education. Some of these studies were about the interaction between students

and institutions (Hoffman & Kretoivics, 2004), some were about perceptions of teachers about teaching (Oxford et al. 1998) and some studies dealt with perceptions of students about learning (Bozlk, 2002).

Significance of the Study

Studies on education systems mainly examine the efficiency of the dimensions of the system and their relation to each other. Katz and Kahn (1977) indicate that the open system consists of items such as input, processing, output, feedback and the environment. Education system is a social and open system. In this regard, teachers, students, parents, school, school principal, curriculum and materials used constitute the inputs of the school system. The quality of outputs, which are success, graduation and job satisfaction, depends on the basic practices of the teaching profession such as teaching principles and methods used in the process, assessment and evaluation systems, ethical practices and classroom management. To reveal how prospective teachers studying at faculties of education and students registered at pedagogical formation certification programs (PFCP) define the basic concepts related to inputs, processes and outputs of the educational system, by means of metaphors which are interacting with each other intensely, might help to have ideas about the quality of the training that these candidates have gone through. In addition, it can be considered that the perceptions of prospective teachers, who are practitioners of the system in the near future, about inputs, processes and outputs of the education system are invaluable in predicting teaching approaches that they will exhibit while performing their teaching profession in the future. Comparing the perceptions of the prospective teachers from PFCP and the faculty of education about the educational system will make it easier to see differences and overlaps. In this respect, the study is of great importance as it sheds light on the evaluation of teacher training policies.

In the studies that investigated perceptions of prospective teachers on Turkish education system, the system has been dealt with either as a whole (Kasapoğlu, 2016; Özücü, 2014) or based on the constituents of the system including the concepts of teacher (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Ma & Gao, 2017; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat, 2013; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Yalçın Arslan & Cinkara, 2016), student (Bozkl, 2002; Saban, 2009; Sezgin, et al. 2014; Hoffman & Kretoivics, 2004), school (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Inbar, 1996; Mahlios & Maxon, 1998; Saban, 2008; Özücü, 2014; Özdemir, 2012), school principal (Günbayı, 2011; Konan & Yılmaz, 2016; Yalçın, 2011), curriculum (Gültekin, 2013; Örtten & Erginer, 2016; Özdemir, 2012), materials (Eren & Tekinaslan, 2013), classroom management (Akar & Yıldırım, 2009), assessment and evaluation (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2016; Harris, Harnett & Brown, 2009; Karaşahinoğlu, 2015; Tatar & Murat, 2011; Tekinarslan, 2013; Taşdemir & Taşdemir, 2016), ethics (Altınkurt & Yılmaz, 2011; Dinç, 2016; Gençoğlu, 2015; Mısırlı, 2016) were handled one by one. However, another important point of this study is to discuss all the concepts of the system in terms input, process and output dimensions together and aim to reveal more clearly how prospective teachers perceive the system and its constituents. Thus, it is aimed to determine which concepts of the education system lead prospective teachers to have negative perceptions, if any, and, to be a guide for the elimination of the deficiencies in the schools or at the higher education institutions. Lastly, the use of qualitative methods to collect data through metaphors has facilitated to gain a better insight into the perceptions of the prospective teachers about the Turkish education system by helping them to better express emotions and thoughts and to concretize abstract concepts.

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine and compare, through metaphors, the perceptions of the senior students registered at PFCP from the department of English Language and Literature, Faculty of Arts and Sciences and the perceptions of the senior students from the department of English Language

Teaching, Faculty of Education about the inputs, processes and outputs of the education system. Research questions to be answered within the scope of the research are as follows:

1. What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its inputs?
2. What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its processes?
3. What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its outputs?

Method

Research Design

Phenomenology, as a pattern of qualitative research methods, was used in this study. Phenomenology focuses on facts that we are aware but cannot have an in-depth and detailed understanding. Phenomenology is an appropriate research area for studies aiming to investigate the facts that individuals are not totally unfamiliar and at the same time they do not fully understand (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Study Group

The study group was determined by means of purposive sampling, which is a type of non-probability sampling techniques. Purposive sampling is a type of sampling in which the subjects are chosen based on specific characteristics that the researcher believes are appropriate for the purpose of the research (Gürbüz & Şahin, 2014). The study group of this research consists of 34 students from the department of English Language and Literature, Faculty of Arts and Sciences who are registered at PFCP in Gaziantep University and 18 senior students from the same university studying at the department of English Language Teaching, Faculty of Education in the spring semester of 2015-2016 academic year. The reason for the study to be carried out with these two groups is that the teaching areas of the prospective teachers in both groups share the same areas of teaching and same principles of appointment and lecturing (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, 2014, p.17). Teachers who are either graduates of education faculty or PFCP and who have been appointed can work in elementary school, junior high school or high school without any difference. However, when the graduates of other teaching departments in education faculties are compared to PFCP graduates of the same departments, it can be seen that they are appointed to different types of schools. For example, while students who graduate from Turkish language and literature department, faculty of arts and sciences and receive training in pedagogic formation are able to teach Turkish language and literature in high school; students who graduate from Turkish language teaching, faculty of education can work in secondary schools. This also applies to the department of teaching elementary mathematics, faculty of education, and the departments of mathematics in the faculty of arts and sciences (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, 2014, pp.33-34).

Data Collection Tool and Process

In this research, the prospective teachers were asked to explain the following concepts of teachers, students, parents, school, school principal, curriculum, instructional materials, principles and methods of teaching, assessment and evaluation, ethics, classroom management, graduate and success by using metaphors in order to elicit their perceptions related to the education system. The participants were asked to complete the sentence frame – e.g. for the concept of teacher- “A teacher is like.....

because.....” for each concept to report their views. In this way, the prospective teachers generated 13 metaphors for 13 concepts and explained the relationship providing “the ground”. Saban (2009) argues that metaphors are regarded as a means of collecting data, and that the word “like” is often used to clarify the connection between “the topic of metaphors” and “the source of metaphors”; the word “because” is used by the participants to provide a “ground” (or a “rational basis”, justification) for metaphors.

Data Analysis

The obtained data were analyzed through content analysis. In the process of data analysis, all the metaphors that the prospective teachers generated and the explanations provided for them were noted. Papers without a metaphor or an explanation were left out of the analysis. The responses were divided into three categories of positive, negative and basic characteristics in accordance with their content. While the descriptions particularly in the positive and basic feature categories are very close to each other, the descriptions after the identification reveal the differences. For example, the fact that parents bring up children who are culturally similar to those of theirs is due to parents; staying long time at school is due to school and the fact that school principals have a certain occupational status is a natural consequence of being a school principal. Parents may bring up either “good” or “bad” children like themselves; spending a long time at school can be fun, educational or boring; the fact that school principals have a certain occupational status may indicate either s/he is experienced or is closed to innovations. Therefore, metaphors that are not supported by specific logical reasons like this or that do not emphasize the positive / negative aspects of the concept have been dealt with in the basic features category. However, the metaphors in the categories of positive and negative features facilitate to reach much more precise judgments. For instance, while the metaphors that describe parents as being supportive and guiding, school as places having a family atmosphere and school principals through their characteristics of maintaining order and problem solving are included in the category of positive attributes; the metaphors through which schools are compared to prison and school principals to guardians are directly included in the category of negative attributes. During this categorization, the metaphors and their explanations were analyzed together as some metaphors were found to be positive when their rational explanations were considered although they first evoked negative meanings. The opposite also occasionally happened. The descriptions in which the same metaphor has different meanings have been tried to be explained by making direct quotations. The metaphors were first tabulated by frequency then listed in alphabetical order.

To ensure validity and reliability, the analysis process of collected data was explained and all of the metaphors included in all the categories were presented in findings section. An expert in English language teaching was consulted to confirm whether the metaphors represent the related category in order to ensure credibility of the study. Expert review should be selected from those who have expertise or at least knowledge about the research topic and methodology (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2006). The evaluations made by an expert and a researcher having these qualities in the field were compared by discussing on the disagreements about the categorizations of the metaphors. The metaphors that were not agreed upon by the researcher and the expert were left out of the analysis. After the expert opinion, the categories were finalized. An attempt was made to report the raw data as faithfully as possible to the nature of the data without any comment, and direct quotations were also provided. In the quotation from the participants, “F” refers to the pedagogic formation students and “E” to the students of education faculty. For example, F10 refers to the 10th student enrolled into pedagogic formation program while E6 indicates the 6th student from the education faculty.

As the numbers of participants were not equal, the percentages of the data were also calculated. Thirty-four PFCP and 18 education faculty students did not respond to all 13 questions directed to them. There were also metaphors and explanations that were not agreed upon and therefore left out of category as a result of considerations about validity and reliability. So, since all these questions were

included in the frequency and percentage calculations, the frequencies did not reach 34 or 18, and the sum of the percentages did not reach 100.00% in some occasions.

Results

In this section, the data obtained from the research are evaluated within the scope of four sub-problems. The metaphors for each concept are listed separately for PFCP and education faculty groups, sorted by frequency and percentages. The metaphors are divided into categories of positive, negative and basic characteristics according to their meanings.

Findings Related to the First Sub-Problem

The first research question of the study is “What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its inputs?” In order to elicit answers to this sub-problem, the prospective teachers were asked to identify the concepts of teachers, students, parents, schools, school principal, curriculum and teaching materials in terms of inputs of the education system by means of metaphors. Table 1 shows the data obtained regarding the concept of teacher.

Table 1.
Metaphors Regarding Teacher Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Light (6), Parents (5), Water (2), Tree (1), Moon (1), Gardener (1), Scientist (1), Bodyguard (1), Sun (1), Life (1), Life line (1), Cow (1), Door (1), Hourglass (1), Architect (1), Candle (1), Chief conductor (1), Compass (1), Guide (1), Traffic lights (1), Life coach (1), Star (1),	f:32 %:94.00	Positive	Candle(4), Light(3), Tree(1), Sun-water-soil(1), Economist (1), Leader(1), Fruit branch(1), Architect(1), Performer(1), Artist(1), Poem (1), Great Plane-tree(1)	f: 17 %:94.50
Negative	Traffic Police (1)	f:1 %:3.00	Negative	-	f: 0 %: .00
Basic Features	Chief Conductor (1)	f:1 %:3.00	Basic Features	Scriptwriter	f: 1 %:5.50

According to Table 1, the vast majority of prospective teachers (94.00% and 94.50%) used positive metaphors about the concept of teachers. In both groups, metaphors related to a light source (light, candle, sun, moon, star) were often used to describe teachers. In almost all of these metaphors, the logical reason was given as "teachers enlighten". For example: "Teachers are like the moon because they enlighten our dark, ignorant aspects." (F19)

Among the positive metaphors are those that highlight leading and guiding aspects (guide, light, chief conductor, mother, compass, leader) of teachers. The positive metaphors that refer to cultivation, growth and structuring are gardener, hourglass, tree, water and architect. The most outstanding metaphor in that sense is as F10 stated: “Teachers are like a gardener; because they know how to raise children and do their task accordingly.” The metaphors related to teaching and training features of teachers are the metaphors of parents, life-coach, scientist, man of sacrifice and plane tree. A sample expression is “Teachers are like a plane tree; because they raise those under their arms through education.” (E3)

The only negative metaphor for the concept of teacher is traffic policeman. F30 stated: "Teachers are like a traffic policeman; because they always try to punish." One of the main features of teaching profession was emphasized by one prospective teacher from each group. Chief conductor and screenwriter metaphors were used in the following way: "Teachers are like a chief conductor because they control the classroom." (F29) "Teachers are like a scriptwriter because they assign their students roles." (E12)

In some occasions, the same metaphor may have different meanings. For example, the chief conductor metaphor for the teacher concept was used in a positive sense in the expression "Teachers are like a chief conductor because they lead"; however, another prospective teacher used the same metaphor to emphasize a basic characteristic of the teaching profession as seen above.

The metaphors related to students, which is another concept as the inputs of the education system, are shown in Table 2.

Table 2.
Metaphors Regarding Student Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Plant(1), Flower(1), Root(1), Oven(1)	f:4 %:12.00	Positive	Merchant (1)	f:1 %: 5.50
Negative	Chameleon (1), Chips package (1), Sufferer(1), Test subject (1), Shark(1), Prisoner (1), Space (1)	f:7 %:20.00	Negative	Soldier(1), Prisoner(1)	f:2 %:11.00
Basic Feature	Tree (2), Blank plaque (2), Sapling (2), Play Dough (2), Seed (2), Cicada (1), Sunflower seed (1), Information bank(1), Blank book(1), Child (1), Hard Drive(1), Sculpture(1), Raw material (1), Ram(1), Water (1), Firewood(1), Baby bird(1), Passenger(1)	f:23 %:68.00	Basic Feature	Flower(3), Tree(1), Mud(1), Sapling (1), Figurant(1), Camera(1), Raw material(1), Patient(1),Ant (1), Clay(1), Candle(1), Play dough(1), Seed (1)	f:15 %:83.50

According to Table 2, the prospective teachers are primarily focused on the basic features of students. For both study groups, the highest frequencies (23 and 15) and percentages (68.00% and 83.00%) appear in the basic features category. Living-creature metaphors with growth and development characteristics such as trees, flowers, saplings, seeds, and baby birds were used to emphasize the basic characteristics of students. "Students are like a baby bird because they need care." (F34) "Students are like a flower or a sapling because they grow by watering." (E6, E10) Similar metaphors such as plants, flowers, and roots were also used to describe the positive aspects of students. "Students are like a flower because they grow like a flower, they get better as they grow." (F10)

Participants used the metaphors of blank plaque, play dough, clay, mud, firewood, and raw materials when referring to the basic characteristics of students focusing on the capability of being shaped. To give a few examples: "Students are like a blank plaque because they are filled in by the teacher." (F11) A prospective teacher from the education faculty (E3) used the metaphor "a merchant" for students, which at first sight evoked a negative meaning but later turned out to be a positive analogy when the reason was considered, which is as follows "Students are like a merchant because they collect the best and the newest."

The prospective teachers registered at PFCP (20.00%) used more negative metaphors than the prospective teachers (6.00%) in the education faculty. These metaphors mainly refer to the difficult aspects of being a student (soldier, prisoner, subject, sufferer), while others refer to the negative

personality traits (chips package, dogfish, space). For example: "Students are like a test subject because educational philosophies are tested on them." (F7) "Students are like a prisoner because they have to obey." (E5) "Students are like a chips package because they contain less than they seem to." (F12)

The metaphors related to parents, another concept in the input dimension of the education system, are shown in Table 3.

Table 3.
Metaphors Regarding Parents Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Light (2), Lion (1), Cigarette smoked while drinking tea(1), Mountain(1), Nature(1), Home (1), Security staff (1), Building foundation(1), Door(1), Rock(1), Bridge(1), Ladder(1), Forest(1), Money(1), Guide(1), Patience stone(1), Chess player(1), Water source(1), Water-sun (1), Leg to stand by (1), Close friend(1)	f:22 %:65.00	Positive	Wall (2), Lifeguard(1), Precious jewelry(1), Iron (1), Light(1), Heart(1), Instruction book(1), Leader(1), Angel(1), Gift(1), Compass(1), Dessert(1), Charity(1), Nest(1)	f:15 %:83.50
Negative	Ideal person (1), Authority(1), Racing track (1)	f:3 %:9.00	Negative	-	f:0 %: .00
Basic Feature	Mirror (2), Gardener(2), Key to a treasure(1), Sculptor(1), First touch(1), Food being cooked(1), Radar (1)	f:9 %:26.00	Basic Feature	Farmer(1), Leader of a duck group (1)	f: 2 %:11.00

Table 3 shows that the vast majority of the metaphors used for describing the concept of parents were positive (65.00% for PFCP students, 85.00% for education faculty students); education faculty students did not use any negative codes; PFCP students used 3 negative codes and the remaining codes were about the basic features of the parents. Considering the explanations the participants provided for their metaphors about parents, it was observed that they gave the parents supporting (door, leg to stand by, mountain, wall, lifeguard), developing (chess player, key to the treasure, ladder, lion), guiding (guide, light, leader, instruction book, compass), the valued (water-sun, cigarette smoked while drinking tea, building foundation, heart, jewelry), protective (forest, security staff, home, nature, anger), the needed/supplier (money, home, gift, charity), source of happiness (dessert, close friend) roles. To give a few examples; "Parents are like a ladder, because they provide steps for children to rise." (F23) "Parents are like a cigarette smoked with tea because you want it to be endless." (F24) "Parents are like dessert because it makes you happy whether you eat it or not as long as you know it is there." (E9)

Among the metaphors used to describe parents were "mirror" and "leader of a duck group" which were about basic features of parents such as educating, and "gardener", "farmer" and "sculptor" metaphors which emphasize parents' role of raising children. A few related examples are: "Parents are like a leader of a duck group because their children do whatever they do." (E5) A participant (F34) from PFCP group explained the fact that parents are aware of everything about their children with the metaphor: "Parents are like radar because they learn immediately whatever happens to their children."

PFCP students referred to negative aspects of parents by describing them as people who do not take on responsibilities (ideal person), are oppressive for no reason (authority) and cannot intervene with their children too much (racetrack). In this regard, a participant with the code F30 stated that "Parents are like a racetrack because they cannot overcome their children's barriers."

The metaphors related to school concept, which is an important aspect of the education system, are shown in Table 4.

Table 4.
Metaphors Regarding School Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Nest (2), Shade of a tree(1), Family home(1), Ticket office(1), Home(1), Door to the future (1), Life(1), Second home(1), Root(1), Foreword(1), Field(1), Country (1), Motherland(1), Rain drop(1), Living space(1)	f:15 %:44.00	Positive	Nest (2), Shopping Centre(1), Science home (1), Factory (1), Hardware (1), Backstage (1)	f:7 %:39.00
Negative	Military zone(1)	f:1 %:3.00	Negative	Military zone(1), Prison(1), Torture room(1)	f:3 %:17.00
Basic Feature	Home (2), Family atmosphere(1), A separate world(1), Garden (1), Physical Education Lesson(1), A unique place(1), A second world(1), Running track(1), Root (1), A river of frogs(1), Field(1), Therapy Centre(1), Theatre hall(1), A long way(1), Country (1), Nest (1)	f:18 %:55.00	Basic Feature	Home(2), Life (2), Hospital(1), A second life(1), Taksim(1), Theatre(1)	f: 8 %:44.00

When the concepts used to identify the school concept in Table 4 are examined, it can be seen that PFCP students and education faculty students mostly used metaphors related to basic features, and that negative codes are not many in both groups of participants. Among the metaphors with positive meanings were those (nest, house, life, tree shadow, family home, field) that describe school as a living environment in both groups of participants and they gave different meanings to the home, life and field metaphors. While the metaphor “home” in the following statement described a basic feature of schools: “School is like home because you live there with other students.” (F13) The same metaphor in “School is like home because you have a warm family environment” described schools in a positive way. Supermarket, ticket office, science home, factory, hardware, root, backstage, foreword, field and nest metaphors expressed schools’ role of preparing for life. An example for this: “Schools are like hardware because they provide concrete mechanisms for abstract operations.” (E18) “Schools are like a ticket office because there is no way to continue without getting a ticket.” (F28)

Schools are defined through a separate world, garden, a unique place, Taksim, theatre and country metaphors, which indicate their basic features such as hosting differences. The concept of garden, which is a positive definition, has turned into a description related to basic features of schools with its explanation. It was stated that “Schools are like a garden because there are numerous flowers as well as thorns.” (F10) It was highlighted through such metaphors as home, a second world, a second life and a long way that schools are places where people spend a long time. An example statement for that is “Schools are like another world because we spend most of our time there.” (E9)

Education faculty students (17.00%) used more negative metaphors than PFCP students (3.00%). The prospective teachers who used negative codes related to the school concept also used the military zone metaphor in a similar way. The expressions of both groups are as follows: “Schools are like a military

zone because you have to obey the rules there.” (F11) “Schools are like a military zone because only rules work there.” (E1).

The metaphors related to the concept of school principal in terms of inputs of the education system are shown in Table 5.

Table 5.
Metaphors Regarding School Principal Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Lion(2), Umbrella(2), Chief(1), Father (1), Gardener(1), Warden(1), Nature(1), Wolf(1), Lamp(1), Local authority(1), Master of school(1), Brilliant idea(1), Driver(1)	f: 15 %:44.00	Positive	Father (2), Director (2), Gardener(1), Prime minister(1), Brain (1), Referee (1), Organizer(1), Chief conductor(1), Boss(1), Windows (1)	f:12 %:66.00
Negative	Dictator(3), Landowner(1), Head of family(1), Gargamel(1), Raging bull(1), Leader (1), Sulky-face(1), Parrot(1), Boss(1), Border gate(1), Aircraft pilot(1)	f:13 %:38.00	Negative	Head guard(1), King (1), Boss(1)	f:3 %:17.00
Basic Feature	Gardener(1), Shepherd (1), Heated truck tire(1), Instruction book(1), Leader(1), Boss(1)	f:6 %:18.00	Basic Feature	CEO (2), Commander(1)	f: 3 %:17.00

A total of 52 metaphors were produced for school principals. Of these, 27 are positive, 16 are negative, and 9 are related to the basic features of school principals. Prospective teachers registered at PFCP used more negative codes while both groups of participants reported relatively positive codes. The roles of management (gardener, brain, and driver), resource provider (wolf, local authority), organizing (chief, gardener, warden, referee, boss, organizer, and chief conductor), leadership (lion), protection (umbrella), utilizing (nature) and problem-solver (father) were emphasized in the positive codes for school principals. The wolf, which evokes a negative meaning, was used in the following positive way. “School principals are like a wolf because they catch everything for their students.” (F2)

School principals were described in negative metaphors as being threatening (head guard, dictator, raging bull, landowner, Gargamel), strict (dictator, sulky-face), authoritarian (head of family, dictator, king, boss) and incapable (parrot). For example, Gargamel metaphor was used in the following way: “School principals are like Gargamel because everyone is so afraid of them.” (F29)

Management (CEO, shepherd, commander, leader), organization (gardener, instruction book, leader), ensuring discipline (father, boss) and professional seniority (heated truck tire), which are the basic features of school principals, were emphasized by the participants. A remarkable point in the findings is that the metaphor of “boss” is found in the positive, the negative and the basic features categories. The following are examples for each of the three categories: “School principals are like a boss because they maintain order.” (E8) “School principals are like a boss because they establish regulations.” (F21) “School principals are like a boss because they ensure discipline.” (F4)

Curriculum is one of the most significant factors in the input dimension of the education system. The metaphors used by prospective teachers to describe the curriculum concept are shown in Table 6.

Table 6.
Metaphors Regarding Curriculum Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Road map (5), Steering wheel (1), Newspaper (1), Material list (1), Plan(1)	f: 9 %:26.00	Positive	Map (2), Steering wheel(1), Godsend(1), Menu(1), Compass(1), Guide(1), Book(1)	f:8 %:44.00
Negative	Instruction book(2), Alarm clock(1), Suffering(1), Tight dress(1), Nonsense(1), Corset(1), Small underwear(1), Math problem(1), Chain (1), Water (1), Incomplete story (1), Iridescent ball (1), Cooking show (1), Chained dog (1)	f:15 %:44.00	Negative	Shopping while hungry (1), Tight trousers (1), Clamp (1), Software contract (1)	f:4 %:22.00
Basic Feature	Appointment at night(1), Child development periods(1), Ladder (1), Rule (1), Prospectus(1), Recipe(1), Non-innovative state(1),	f:7 %:20.00	Basic Feature	Regulations (1), Book draft(1), Rule (1), Clock(1), Scenario(1), Agriculture (1)	f: 6 %:33.00

When Table 6 is examined, it can be seen that PFCP prospective teachers (44.00%) used negative definitions about curriculum twice more than the prospective teachers in education faculty (22.00%). The negative aspects of curriculum were defined by the participants as being unnecessary (instruction book, nonsense, shopping while hunger, software contract), restrictive/disruptive (corset, chained dog, tight dress/trousers, small underwear, clamp), unsteady (incomplete story, water, alarm clock, cooking show, iridescent ball) and difficult (suffering, math problem). Some of the outstanding statements are as follows: "Curriculum is like shopping while hungry because few of the things people buy are needed." (E1), "Curriculum is like a corset because it is always tightened." (F2)

When it comes to positive remarks, curriculum was described as being guiding (map, plan, newspaper, steering wheel, compass, book, guide), facilitating (godsend), enricher (menu) and preparatory (materials list). The following examples make it easier to understand the explanations: "Curriculum is like godsend because it helps those who are stranded." (E10) "Curriculum is like a materials list because people start things depending on the available materials." (F18)

The prospective teachers defined curriculum as being planned (child development periods, an appointment at night, agriculture), comprehensive (prospectus, regulations) and systematic (clock, rules, scenario, book draft) within the scope of basic features category. A few examples are "Curriculum is like an appointment at night because you make a plan in advance." (F32) "Curriculum is like a book draft because it is easier to progress when you know the content." (E17)

The metaphors related to the teaching material, the last concept in the input dimension of the education system, are shown in Table 7.

Table 7.
Metaphors Regarding Teaching Material.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Organ(2), Mind(1), Tool bag(1), Key ring (1), Assistant(1), Spices(1), Nanny(1), Stick (1), Supplementary food (1), Inseparable (1), Smile (1), Sun(1), Hero(1), Shortcut(1), Book page (1), Facilitator(1), Crutch(1), Lego parts(1), Tongs(1), Catering in bus (1), Game (1), Toy(1), Consumable material(1), Water-earth-fertilizer(1), Agricultural equipment(1), Customized necklace(1), Television(1), Primary resource(1), Pot (1), Remote control(1), Road(1)	f: 32 %:94.00	Positive	Accessories (2), Helper(2), Tool bag(1), Medicine(1), Construction material(1), Swiss pocket knife(1), Savior(1), Game(1), Compass(1), End of a novel(1), Sauce(1), Tire(1), Jigsaw puzzle pieces(1), Leaf(1), Companion(1)	f:17 %:94.50
Negative	-	f:0 %: .00	Negative	Watermelon (1)	f:1 %:5.50
Basic	-	f:0	Basic	-	f: 0
Feature	-	%: .00	Feature	-	%: .00

The most striking point in the findings about the concept of teaching material is that all definitions are positive except for a single negative metaphor. Negative definition is as follows: "Teaching material is like watermelon because it usually does not come out as expected." (E5)

The prospective teachers described the positive aspects of teaching materials indicating that they are obligatory (missing Lego pieces, jigsaw puzzle parts, water-earth-fertilizer, consumable material, pot, tire, leaf, the inseparable, the essential, book page), facilitator (tongs, road, assistant, nanny, compass, companion, crutch, shortcut, water, remote control, smile, Swiss pocket knife), complementary (organ, mind, stick, spices, tree branch, supplementary food, accessories, tools), curiosity-arousing (television, toy, game, end of a novel, key ring), diversifying (catering in bus, construction material, sauce, necklace design) and savior (hero, medicine). Some of the statements are as follows: "Teaching materials are like pieces of a jigsaw puzzle because learning is incomplete without them." (E18) "Teaching materials are like a nanny because they make your job easier." (F15) "Teaching materials are like sauce because it adds flavor and variety to the meal." (E17)

Findings Related to the Second Sub-problem

The second sub-problem of the study is "What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its processes?" In order to answer it, the prospective teachers were asked to define the teaching principles and methods, assessment-evaluation, classroom management and ethics concepts using metaphors. Table 8 shows the data obtained regarding the concept of teaching principles and methods.

When the metaphorical perceptions of the prospective teachers regarding the teaching principles and methods, which have an important place in the education process, are examined, it can be seen that the prospective teachers in the education faculty did not use any negative codes and most of the prospective teachers registered at PFCP (%44.00) used positive codes. The positive codes were listed as creating order (traffic rules/ lights), offering variety (shoes' section, dessert, wheel of fortune, crossroad,

and clothing sizes), supplementary materials for teaching (computer, right arm, road, double highway, mountaineering, core, strategy) and guiding (constitution, instruction book, road map, guide). The following description was provided in relation to the role of offering variety: “Teaching materials and methods are like clothing sizes because people choose what suits them.” (E4)

Table 8.
Metaphors Regarding Teaching Principles and Methods Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Instruction book(2), Guide (2), Road(2), Root of a tree(1), Constitution (1), Computer(1), Crossroad(1), Savior(1), Ladder(1), Right arm(1), Traffic rules(1), Double highway(1)	f: 15 %:44.00	Positive	Road map (2), Guide (2), Constitution(1), Shoes’ section(1), Wheel of fortune(1)Clothing size(1), Core(1), Guide(1), Strategy(1), Dessert(1), Traffic lights(1), Recipe(1)	f:14 %:78.00
Negative	Ghost (2), Survey(1), Hanging bag(1), Incomplete question(1), Author without a pen(1), Mould(1),	f:7 %:20.00	Negative	Guest room(1), Shop window(1)	f:2 %:11.00
Basic Feature	Recipe(2), Cultivation(1), Fire and gunpowder(1) Mountaineering(1), Game (1), Theatre(1), New shoes(1)	f:8 %:23.00	Basic Feature	-	f: 0 %: .00

The negative codes were about the non-functional (ghost, guest room, shop window, hanging bag, author without a pen), boring (survey) and oppressive (mould) aspects of teaching materials and methods indicating that they are known but not applied. The following two quotations have revealed the negative sides of teaching principles and methods: “Teaching materials and methods are like a room for guests because no one opens the door and it is useless. (E5) “Teaching materials and methods are like mould because they shape both teachers and students.” (F13)

Finally, in terms of the basic features of teaching materials and methods, it was stated that they are in a certain order and sequential (fire and gunpowder, game, theatre, recipe) and it takes time to get used to them (new shoes). Here are a few descriptions with their explanations: “Teaching materials and methods are like theatre because everybody reads their lines in turn.” (F16) “Teaching materials and methods are like new shoes because they hurt your feet first but then you feel comfortable.” (F12)

The metaphors related to the assessment and evaluation concept regarding the process dimension in the education system are shown in Table 9. Considering the data in Table 9, it appears that the metaphorical perceptions of the prospective teachers in both groups related to assessment and evaluation are mainly about basic features. These perceptions were described in terms of the following features of the assessment and evaluation concept: revealing the results (medical examination, tension gauge, pulse, step, harvest/crop/product, analysis, court, weighing machine, book/movie analysis, scoreboard, numeric data, hot hands game, looking back at the summit, hereafter, mirror, guide, inner conscience) and being balanced (marriage, punishment-reward, tree branch). The statement related to the feature of revealing the results is as follows: “Assessment and evaluation is like looking back at the summit because you can see how far you have progressed.” (E12) Besides, the following positive aspects of assessment and evaluation were also emphasized: providing development (mentorship, road, map, mother, calculator, and filter, the other side of the school report, race, and clock), being necessary

(vaccine, white goods service, salt, butter-salt) and source of pleasure (fruit, cake). A few sample statements are: "Assessment-evaluation is like the other side of the school report because it leads the students." (E17) "Assessment-evaluation is like cake because you want to finish your meal with it." (E16)

Table 9.
Metaphors Regarding Assessment-Evaluation Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Mother(1), Vaccine(1), White goods service(1), Fruit(1), Clock(1), Butter-honey(1), Salt(1), Mentorship(1), Race(1)	f: 9 %:26.00	Positive	Mother(1), Calculator (1), The other side of school report (1), Cake (1), Filter (1)	f:5 %:27.50
Negative	Horror movie (1)	f:1 %: 3.00	Negative	Carnival mirror(1)	f:1 %:5.50
Basic Feature	Weighing machine (3), Court (2) Book/movie analysis(1), Step(1), Medical examination(1), Hot hands game(1), Marriage(1), Harvest(1), Pulse(1), Punishment-reward(1), Taking a bite of meal being cooked(1), Numeric data(1), Exam(1), Scoreboard(1), Tension gauge(1), Looking back at the summit(1)	f:20 %:59.00	Basic Feature	Hereafter(1), Mirror(1), Branch(1), Crop(1), Guide(1), Movie critics(1), Weighing machine(1), Product(1), Inner conscience(1), Road(1)	f: 10 %: 55.00

Finally, in both groups there are metaphors about negative aspects: misleading (carnival mirror) and frightening (horror film). To give an example: "Assessment-evaluation is like a carnival mirror because it always distorts." (E13)

Metaphors for the classroom management concept regarding the process dimension of the education system are shown in Table 10. According to Table 10, the prospective teachers registered at PFCP emphasized the basic characteristics of classroom management more (35.00%), and created positive and negative codes in equal proportion (30.00%) with education faculty students. The codes that the prospective teachers in the education faculty created the most were positive codes (55.00%) and those they produced the least were negative codes (11.00%) regarding the concept of classroom management. The positive codes focused on the following aspects of classroom management: maintaining order in the classroom (managing council/army/orchestra, organization, mother, family, state, the city Ankara, traffic, being a newsreader, broom, field, cuisine chief) and making things easier (small shop, administrative staff of an army, being smart, Staff of Moses, oil painting, wheel). Here are some examples of the metaphors used by both groups: "Classroom management is like a broom because it removes disruptive situations." (F26) "Classroom management is like the Rod of Moses because teachers create ways for themselves." (E14)

The following negative aspects were indicated related to classroom management: being difficult (8-digit number, being a mayor), teachers who tend to be authoritarian (military zone, authoritarian father, dictator, traffic police, ward, being a shepherd, hegemony, sheep herding, governing a country) and things that do not end well (tree, administrative staff of an army, constitution). To give a few examples: "Classroom management is like playing the instrument "baglama" because it does not sound nice if you touch the wrong string (F20)", "Classroom management is like a tree because it usually has a rotten apple." (F5)

Table 10.*Metaphors Regarding Classroom Management Concept.*

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	State(2), Small shop(1), Wheel(1), Parliamentary committee(1), Administrative staff of an army (1), Being a newsreader (1), Broom(1), Field (1), Traffic(1)	f: 10 %:30.00	Positive	Conducting an orchestra(2), the city Ankara (1), Family (1), Being smart (1), Mother (1), State(1), Rod of Moses (1), Cuisine chief (1), Painting (1)	f:10 %:55.00
Negative	8-digit number(1), Tree(1), Constitution(1), Being a mayor(1), Being a shepherd (1), Dictatorship(1), Ward(1) Administrative staff in army (1), Authoritarian father (1), Traffic police(1)	f:10 %:30.00	Negative	Being a shepherd(1), Hegemony(1)	f:2 %:11.00
Basic Feature	Military zone(1), Playing the instrument “baglama”(1), Being a gardener(1), Wheel of fortune (1), Domino tiles(1), conscious observer (1), Universality(1),Maze(1), Pilot(1), Chess tournament (1), Fox (1), Governing a country (1)	f:12 %:35.00	Basic Feature	Driving(1), Angry father(1), Organization(1), Pit bull(1), Art(1), Governing a country (1)	f: 6 %:34.00

Principles of classroom management (military zone, gardening, conscious observer, governing a country, universality, pit bull, driving, angry father, organization, art) and the risks that it carries (chess tournament, being a pilot, maze, playing the instrument baglama, domino tiles, wheel of fortune) were considered under the category of basic characteristics. The most outstanding description is the following: “Classroom management is like pit bull because it is both cute and aggressive.” (E1)

The metaphors related to ethics, which is the final concept of the education system in terms of process dimension, are shown in Table 11. The metaphorical perceptions of the prospective teachers regarding the concept of ethics are given in Table 11. Positive metaphors have often been used in relation to the concept of ethics, for which four participants did not provide a metaphor. Inner conscience is the most frequent metaphor for both groups. The participants highlighted the following positive aspects of the ethics concept: necessary (life rule, life, contract, clove, order, education, weighing machine, forms of politeness), valuable (diamond, eye of utopia, sponge, and book), problem-solver (justice, democracy, nature, heart) and guiding (religion, compass, light, guide). An example statement: “Ethics is like sponge because successful people’s sponges absorb so much water.” (F30)”, “Ethics is like the light because it illuminates the way when you are in darkness.” (E11)

Negative aspects of ethics were mainly about the fact that it actually exists but not cared and begin to disappear (melted candle, ghost, injustice, dead flower, phoenix, eggplant, festival handkerchief) and that everybody makes their own interpretation about it (human-being, devil in disguise). Here is a description of a prospective teacher: “Ethics is like Phoenix because it is always mentioned but you never see it around.” (E1)

Table 11.*Metaphors Regarding Ethics Concept.*

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Inner conscience(4), Life rule (4), Democracy(2), Justice(1), Nature(1), Order(1), Education (1), Diamond(1), Life(1), Respect for job(1), Clove(1), Personality(1), Book(1), Contract(1), Sponge(1), Eye of utopia(1)	f: 23 %:68.00	Positive	Inner conscience (2), Forms of politeness (1), Religion (1), Light(1), Heart(1), Guide(1), Compass(1), Weighing machine (1)	f:10 %:55.00
Negative	Laughing at those who fall(1), Melted candle (1), Ghost (1), Human-being(1), Devil in disguise (1), Injustice (1), Dead flower(1)	f:7 %:20.00	Negative	Phoenix(1), festival handkerchief(1), Eggplant(1)	f:3 %:17.00
Basic Feature	Not-spitting on the floor(1)	f:1 %: 3.00	Basic Feature	Clothes (1), War of good and evil(1), Water (1), Oath (1)	f: 4 %:22.00

In terms of basic characteristics of ethics, it was emphasized through different metaphors that ethics is a personal concept (not spitting on the floor, oath, and clothes) and that it should be protected (water). A few sample statements are: "Ethics is like a dress because you always wear it whatever you do." (E14) "Ethics is like not-spitting on the floor because you care this rule if you have respect for yourself." (F28)

Findings Related to the Third Sub-problem

The third sub-problem of the study is "What are the metaphors that the prospective teachers use to describe the basic concepts of the education system in terms of its outputs?" In order to search answers to this sub-problem, the prospective teachers were asked to identify the graduates and success concepts of the education system through metaphors. Table 12 shows the data obtained regarding the concept of graduates.

Significant differences exist among the participants regarding the concept of graduate. While the prospective teachers registered at PFCP generated positive codes (56.00%) about the concept of graduate; the prospective teachers in the education faculty focused on the negative codes more (72.00%). The following positive descriptions were provided in terms of the concept of graduate: productive (tree with fruits, seed, football team, ear of wheat, unread book, future, bomb, first step, vet, tree hole, sapling, aged wine, culture, toddler), multi-directional (smart phone, cup, rainbow) and attention-grabbing (rose). For example, a prospective teacher used a metaphor that would be perceived as negative first, drawing attention to the efficiency of the graduates: "Graduates are like a bomb because they are ready to explode with all they have." (F11)

The metaphors with negative content have very different meanings. Some participants stated that graduates perceive themselves as self-interested and cruel (hyena, forest murderer) and some other participants mentioned that graduates are bewildered (fish out of water, ship without a course, refugee, rain), hopeless (unemployed graduate, dormitory, extinguished fire, homeless cat, pepper, illiterate), exhausted (candle, experienced soldier, deadwood), feeling worthless (lost property, full bag of trash, wheat) and have an anticipation that business life will be challenging for them (first sickness, wanderer, arrow). Such examples are: "Graduates are like a full bag of trash because you put it out when you are done." (F10) "Graduates are like wheat because they are many in number but not valuable." (E7)

Table 12.*Metaphors Regarding Graduates Concept.*

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Unread book (2), Tree(1), Tree hole(1), Smart phone(1), Cup(1), Successful football team(1), Bomb (1), Sapling(1), Future(1), Rose(1), First step (1), Culture (1), Tree with fruits(1), An ear of wheat(1), Unripe fruits (1), Seed(1), Vet (1), Aged wine(1)	f: 19 %:56.00	Positive	Rainbow(1), Toddler(1)	f:2 %:11.00
Negative	Wanderer (1), Unemployed graduate(1), Full bag of trash(1), First sickness(1), Lost property(1), Butterfly(1), ,Candle(1), Refugee(1), Arrow(1), forest murderer(1), Ship without a course(1), Hyena(1), Fish out of water(1), Experienced soldier(1)	f:14 %:41.00	Negative	Bird (2) Fish out of water (2), Pepper(1), Wheat (1), Illiterate(1), Homeless cat(1), Deadwood (1), Dormitory (1), Unchained wolf (1), Extinguished fire (1), Rain(1)	f:13 %:72.00
Basic Feature	Grapes(1)	f:1 %: 3.00	Basic Feature	Dough(1), Packed food(1), Wild-duck(1)	f: 3 %:17.00

The most striking metaphors, which have positive meanings but evoke negative perceptions about student experiences, are those related to freedom (butterfly, unchained wolf, bird). The following statement is an example of this: "Graduates are like an unchained wolf because they start their natural life and entertainment again when the school is over." (E5)

The following basic features of graduates were described by the participants: looking for an ideal job considering their qualities (grapes, dough) and being at the point of starting business life (wild duck, packed food). Some sample statements are "Graduates are like grapes because either vinegar or wine will be made of them depending on the quality (e18)", "Graduates are like packed food because they are ready to be consumed (E18)".

The last concept that the participants were asked to identify was the concept of success, and the related metaphors are shown in Table 13. Table 13 shows that both groups used positive metaphors to define the concept of success. It was considered that the positive metaphors highlight the notion of result (fruitful tree, recovering from an illness, miracle, flower, mountain, experience, handkerchief, summit, chain of hotels, reward, harvest, pizza). The other aspects of success concept were explained through the following descriptions: being valuable (diamond, rainbow, reward, summit, happiness, bread, old times, tea, sweet apple, positive thought, alcohol, chocolate, crown, sun) and being an instrument for the rest of life (key, target, hope). Some statements about the positive metaphors are as follows: "Success is like bread because it feeds the soul." (F20) "Success is like harvest because it is the moment when farmers smile." (E14)

When it comes to the metaphors with negative meanings, the participants implied that success depends on occasions (chameleon, wheel, and mirage) and that it is actually worthless (torch, pile of numbers, being tenant). The most outstanding statement is "Success is like being a tenant because it is yours temporarily and you always pay the price." (E11)

Table 13.
Metaphors Regarding Success Concept.

Pedagogical Formation Program			Faculty of Education		
Category	Code	Total	Category	Code	Total
Positive	Fruitful tree(2), Key (2) Reward (2) , Summit(2), Tea(1), Flower(1), Mountain(1), Bread (1), Diamond (1), Old times(1), Rainbow(1), Recovering from illness(1), Target(1), Handkerchief(1), Miracle(1), Happiness (1), Chain of hotels(1), Experience(1), Hope(1)	f: 23 %:68.00	Positive	Harvest(2), Alcohol(1), Chocolate(1), Sun(1), Pizza(1), Positive Thoughts (1), Crown(1), Sweet apple (1), Summit(1)	f:10 %:55.00
Negative	Chameleon(1), Wheel(1), Torch(1), Mirage(1)	f:4 %:12.00	Negative	Being a tenant (1), A pile of numbers(1)	f:2 %:11.00
Basic Feature	Iceberg(1), Night and day(1), Marathon(1), Endless ladder(1)	f:4 %:12.00	Basic Feature	Everest(1), Snowdrop (1), Ladder(1), Fruitful tree (1), Happiness (1), A long journey (1)	f: 6 %:34.00

The metaphors related to the basic features of success concept stressed the fact that it is necessary to make a great effort for it (night and day, marathon, endless ladder, ladder, iceberg, snowdrop, Everest, happiness, a long journey, fruitful tree). The metaphor that best describes this situation comes from an education faculty student: "Success is like a fruitful tree because the more you look after it, the more fruit you get." (E18)

Discussion, Conclusion & Implementation

According to the findings of the research, the prospective teachers in the study generated a total of 528 valid metaphors about 13 components of the education system. Of these metaphors, 269 are positive, 109 are negative, and 150 are related to the basic features of the education system. Thirty-four students from pedagogical formation program produced 338 different metaphors while 18 students from education faculty produced 190 metaphors. The prospective teachers' perceptions related to the concepts of teacher, student, parent, school, school principal, teaching material, teaching principles and methods, assessment-evaluation, ethics and success are similar in both groups. As for the differences, the perceptions of the PFCP students about the concept of graduates are more positive, while the views of the education faculty students about curriculum are negative and their views of class management are more positive compared to the other group. The perceptions of the prospective teachers in terms of inputs, processes and outputs of the education system are shown with the frequencies and percentages in Table 14 as a summary of the data.

The prospective teachers' perceptions related to the concepts of teacher, parent, school principal and teaching material (inputs); teaching principles and methods and ethics (processes), and success (output) are positive in both groups. The perceptions related to the concepts of student and school as well as the concept of assessment-evaluation are also similar, and these concepts were often stressed within the scope of basic features. The areas of difference are due to perceptions of curriculum in input dimension, classroom management in process dimension, and graduate in output dimension. The perceptions of the students registered at PFCP about the concept of graduate are more positive than those of the students in the education faculty. The prospective teachers in the education faculty used positive metaphors when defining the concepts of curriculum and classroom management.

Table 14.*Metaphorical perceptions of the Prospective Teachers related to Education System.*

		PFCP Students						Education Faculty Students					
		Positive		Negative		Basic Features		Positive		Negative		Basic Features	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Input	Teacher	32	94.00	1	3.00	1	3.00	17	94.50	-	-	1	5.50
	Student	4	12.00	7	20.00	23	68.00	1	5.50	2	11.00	15	83.50
	Parent	22	65.00	3	9.00	9	26.00	15	83.50	-	-	2	11.00
	School	15	44.00	1	3.00	18	53.00	7	39.00	3	17.00	8	44.00
	School Principal	15	44.00	13	38.00	6	18.00	12	66.00	3	17.00	3	17.00
Process	Curriculum	9	26.00	15	44.00	7	20.00	8	44.00	4	22.00	6	33.00
	Teaching Materials	32	94.00	-	-	-	-	17	94.50	1	5.50	-	-
	Teaching Principles & Methods	15	44.00	7	20.00	8	23.00	14	78.00	2	11.00	-	-
	Assessment-Evaluation	9	26.00	1	3.00	20	59.00	5	27.50	1	5.50	10	55.00
	Classroom Management	10	30.00	10	30.00	12	35.00	10	55.00	2	11.00	6	34.00
Output	Ethics	23	68.00	7	20.00	1	3.00	10	55.00	3	17.00	4	22.00
	Graduate	19	56.00	14	41.00	1	3.00	2	11.00	13	72.00	3	17.00
	Success	23	68.00	4	12.00	4	12.00	10	55.00	2	11.00	6	34.00

It is known that some values in social context enrich and influence the use of language, and at the same time these values connect people from different socio-cultural strata. When the metaphors used are examined, it can be stated that some metaphors also represent social and cultural norms in Turkish society. For example, family home notion, which is used as a representative of the family structure, was used for school; head of family and landowner notions were used for school principals and finally guest room and shop window notions were used for the description of teaching principles and methods. Similarly, the use of religious concepts in these analogies supports the link between language and culture. Some other related examples are the use of following notions in the descriptions: Godsend for curriculum, Rod of Moses for classroom management, hereafter for assessment and evaluation, and finally gift for parents.

According to the results of the research, the prospective teachers generally made positive descriptions about the inputs, processes and outputs of the Turkish education system, except the negative metaphors used by PFCP students in defining the curriculum concept and by education faculty students in defining of the curriculum concept. This result includes serious differences when compared to the study by Örüçü (2014) and Kasapoğlu (2016). Because, in the study of Örüçü (2014), the prospective teachers generated negative metaphors about the education system such as chaos / uncertainty, mechanical / bureaucratic functioning, politics, competition / test-centeredness, inability in reaching goals, jigsaw puzzle, inefficiency and limitation of freedoms. Kasapoğlu (2016) also revealed the use of the concepts of unstable, irregular (complex) and old structures in the description of the Turkish education system. This may arise from different interpretations of the prospective teachers who handle the Turkish education system as a whole or on the basis of the items that constitute it. It was also observed in the study that there were no significant differences among the metaphors used by the participant groups. In the study conducted by Kart (2016), the metaphors produced by the pedagogical formation students and the education faculty students were divided into categories, and no significant

difference was found between them. Elkatmış et al. (2013) also did not find a significant difference in the opinions of the prospective teachers about self-efficacy. In addition, the use of negative metaphors is at a very low rate, especially by the education faculty students, in the input and process dimensions implying the fact that these prospective teachers have developed a positive professional identity under the influence of their past experiences.

Considering the sub-problems of the study, the aim of the first research question is to analyze the metaphors used by the prospective teachers in the description of the concepts in terms of the inputs of the education system. When we look at the findings related to teacher, student, parent, school, school principal, curriculum and teaching materials concepts as the inputs of the education system, it was observed that PFCP and education faculty students provided very similar responses to each other except the curriculum concept, and these responses were found to be positive except parent and school concepts. The findings related to the concept of teacher are similar to those reported in many other studies (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Ma & Gao, 2017; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat, 2013; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Yalçın Arslan & Cinkara, 2016). Especially in the study carried out by Saban, Koçbeker & Saban (2006), the prospective teachers of English described “guide and advisor” roles of teachers through counsellor, light, chief conductor, mother, compass and leader metaphors. In a recent study in the field of foreign language teaching about metaphors (Ma & Gao, 2017), it was revealed that the Chinese prospective teachers mostly used metaphors about their professional qualifications, their professional identities and student development, and also metaphors related to the spread of information and culture. As to the related findings of this study, the highlighted teacher roles were those related to educating, raising and structuring.

While the prospective teachers described the concept of students, the second item in the input dimension of the education system, they made use of living creatures such as tree, flower, sapling, seed as metaphors related to the development and growth aspects of students in terms of their basic features. Moreover, they used nonliving items such as empty plaque, play dough, clay, mud, firewood and raw material to describe the aspect of being shaped. Bozlk (2002) investigated how university students perceive themselves as students in a student-focused study. The results showed that students generally described themselves as being passive and expressed this through the themes of animal, human, action and object. Saban (2009) also studied on the metaphorical perceptions of prospective teachers regarding the concept of "student". In this study where more detailed categories were formed, the metaphors used in defining students were mainly related to the fact that students are a developing entity, a raw material and an empty mind. Sezgin et al. (2014) reported that students were perceived as a valuable asset, raw material, information reflector and passive information receiver. It can be claimed that all three research results are very similar to the present study. The reason why the prospective teachers' metaphors for students were mainly about the basic features may be due to the current student identities and roles of the participants. In the study conducted by Hoffman and Kretovcis (2004) on the interaction between students and council of higher education, interactions between students and institutions, and particularly students and teachers were investigated. Considering the fact that students also take part in educational processes, they argued that the term “partial employee” is a more appropriate one to define student roles rather than the terms of product, receiver and employee used in literature. As partial employees, students fulfil their traditional roles by fulfilling duties of employees, and contribute to the development of the educational process in a cooperative way (p.118).

In a limited number of studies on parents (Balci, 1999), there is the perception that they are irresponsible people and indifferent to matters about school especially in public schools. In this study, although it was stated that parents do not take responsibility, put too much pressure on children and cannot always respond to their children's acts as examples of negative aspects of parents, it was emphasized more that they are mostly supportive, guiding, developer, protective and meeting the needs. When we look at the explanations that cause these interpretations, it can be claimed that the participants think more about their families and reveal these positive aspects.

A number of studies (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Inbar, 1996; Mahlios & Maxon, 1998; Saban, 2008; Örüçü, 2014; Özdemir, 2012) have been conducted on the school concept, which is one of the most important elements in the input dimension of the education system. The common result of these studies is that the school is associated with the basic positive characteristics such as knowledge and enlightenment, change, love and solidarity and preparation for life. It was observed that the metaphors used such as “second home” (Inbar, 1996), “home”, “nest” and “factory” (Cerit, 2006; Saban, 2008) are the same with those in the present study. The preferred metaphor was often a “prison” in negative statements, which were not many. Although the physical conditions of schools are inadequate and they have a uniform architectural structure, it can be stated that students spend a long time in schools, and the interaction they experience there makes the students to feel themselves at home and make positive descriptions about it.

The school principal is undoubtedly the key actor of the school administration. The roles of this actor are different depending on the point of view. To give a few examples, Konan and Yılmaz (2016) reported that school principals are often defined through positive metaphors such as “chief conductor”, “father”, “plane tree” and “a gentleman”. In the study by Günbay (2011), similarly, the school administrators emphasized the importance of adaptation, hierarchical structure, team work and related required roles when defining school management. In the study by Yalçın (2011), secondary school students, teachers, parents and administrative staff were asked to generate metaphors for the concept of “school principal”. The results of the study showed that the students described school principals as being sources of negativity and overly restrictive; the teachers underlined the characteristics of being a researcher, a controlling person, a director and a coach, and the parents and administrators defined school principals as a guiding and leading person. As can be seen, school principals are defined differently by different people. The results of the present study showed that the amount of the positive metaphors used by the students from education faculty is more than those of the students registered at PFCP. When the negative metaphors are considered, the reason why PFCP students described school principals through negative roles more may be due to the identities that the students have because PFCP students defined the concept of school principal according to the school principals that they have observed during their school life, in other words, from a student’s point of view. However, education faculty students have recently been interns, made observations, and become much closer to school administration as prospective teachers. These particular features of the education faculty students may be the reason why they perceived school principals from a different point of view and made more positive interpretations accordingly.

The views of the prospective teachers on curriculum were found to be at opposite poles. While 44.00% of the metaphors used by PFCP students were negative, 44.00% of those used by education faculty students were positive. In the studies on education faculty students (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012), curriculum was defined through such positive metaphors as “guide”, “system”, “plan of a structure”, “road map”, “milestone”, “a systematic entity” and “having broad perspective”. In another study conducted on academic staff (Örten & Erginer, 2016), the categories of “being a guide” and “being a light” were highlighted similar to the positive metaphors in the present study. As a result, the reason why education faculty students had more positive descriptions compared to those of PFCP students may be because of the courses that they took during undergraduate education. Education faculty students must take the following courses for two terms in addition to PFCP courses according to the English Language Teaching program determined by Council of Higher Education: (1) Teaching English to Young Learners, (2) Approaches to English Language Teaching, (3) Teaching Language Skills I-II and (4) Literature and Language Teaching I-II. Education faculty students learn a lot about both curriculum and teaching principles and methods through these major courses and see that these areas are not just a necessity, useless information on paper, or a chain that limits teaching. PFCP students take the related (1) Special Teaching Methods course as a must course and (2) Curriculum Development in Education as an elective course. Therefore, it can be argued that PFCP students were concentrated on the negative aspects of the curriculum because they might not have had enough opportunities to associate the topics with other courses in a limited period of time.

All the PFCP and education faculty students except for one education faculty student made positive descriptions related to teaching materials. The prospective teachers in the study indicated that teaching materials are a necessity and a supplementary content, facilitate teaching, and raise fun / curiosity, ensure diversity and function as a savior for teachers. In another related study (Eren & Tekinarslan, 2013) carried out on education faculty students of six different universities, a similar result was revealed and, teaching materials were described as a necessary tool and source of motivation.

For the second sub-problem of the study, the participants were asked to describe teaching principles and methods, assessment-evaluation, classroom management and ethics concepts of the education system, which are related to the process dimension. According to the results of the research, the prospective teachers generally made positive descriptions for teaching principles and methods. There have been no related studies in the literature; however, the results are very close to those obtained for the concept of curriculum. Only two of the education faculty students made negative descriptions, while 44.00% of PFCP students used positive metaphors, 20.00% used negative metaphors, and 23.00% referred to the basic features. These findings may be the result of the effect that must and elective courses in education faculties and pedagogical formation programs have on students.

The studies in literature on assessment and evaluation are divided into two categories. Firstly, assessment and evaluation have been considered as a course, and negative results have been obtained that describe the course as being "abstract", "detailed" and "complex" (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2016). In other studies on the implementations of assessment and evaluation, Harris, Harnett and Brown (2009) highlighted the basic features of assessment and evaluation through the categories of "assessment output" and "assessment types". Tatar and Murat (2011) gathered metaphors for assessment under the category of basic features such as assessment for "defining", "shaping" and "measuring the levels". Similarly, Eren and Tekinarslan (2013) figured out first basic features and then negative aspects of assessment as a "level specifying", "competitive" and "frightening" process. Karaşahinoğlu (2015) observed that students used the metaphors of "anxiety", "feedback", "content" and "future" to define the concept of exam. Finally, Taşdemir and Taşdemir (2016) stated that students have the opinion that assessment - evaluation process contributes to the quality of education and it requires sacrifice, and that these practices should be a well-organized and well-functioning system like a system of human body or a machine. They also reported that the students mostly attributed positive meanings (66.00%) to the practices of assessment-evaluation. In the present study as well, the concept of assessment-evaluation or "exams", as the participants refer it, was mainly mentioned through the following aspects: revealing the results (medical examination, tension gauge), maintaining development (mentorship) and being a necessity (vaccine, white goods). In both groups, one student used a negative metaphor.

The second description, which leads to perceptual differences between PFCP and education faculty students, is about the concept of classroom management. The findings show that most of the education faculty students (55.00%) made descriptions using positive metaphors. PFCP students mostly mentioned basic features of classroom management (35.00%), followed by positive (30.00%) and negative (30.00%) aspects at equal rates. Örüçü (2012), who studied on the perspectives of classroom teachers about classroom management, noted that the metaphors used by them were mainly about "bringing coherence". Akar and Yıldırım (2009) classified orchestra, ship and factory management metaphors under the category of "leadership and controlling", and mother metaphor as a part of "affection and interest" category. In the present study, in which education faculty students used exactly the same positive metaphors, PFCP students used negative metaphors for classroom management to highlight its difficulties and improper practices rather than criticizing it or indicating that it is unnecessary. This may be due to negative experiences of PFCP students during their school life.

In literature, there has been no study which made use of metaphors to define ethics. Recent studies (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Dinç, 2016; Gençoğlu, 2015; Mısırlı, 2016) on prospective teachers about ethics have focused on the unethical behaviours of teachers / faculty members. The results of the present study showed that PFCP and education faculty students used positive metaphors to describe the

concept of ethics. The prospective teachers stated that ethics is necessary, valuable, problem solver and guiding. As it was for classroom management concept, the negative descriptions about ethics also focused on its improper practices or not being cared. Education faculty students (55.00%) produced fewer positive metaphors than PFCP students (68.00%) and they produced a lot more in the category of basic features (PFCP: 3.00%, faculty of education: 22.00%), which may be the result of the fact that education faculty students are more sensitive about ethics than PFCP students are. This may be attributed to the perceptual selectivity and awareness related to education and teachers that education faculty students have had during their 4-year undergraduate experience as well as having a more critical point of view for what they have seen, heard of and experienced about education system. In this context, Gross and Hogler (2005) point out that educators should take a number of internal and external factors into consideration, and that students, teachers, colleagues and other components should be considered as a part of the process and should be included in the evaluation of the process. It is also emphasized that in this process educators must be compassionate and understanding by trying to understand themselves and others.

Under the third research question, the metaphorical descriptions of graduate and success concepts in the output dimension of the education system are analyzed. Findings reveal that there are differences between PFCP and education faculty students. PFCP students (56.00%) were found to have a much more positive attitude towards the graduate concept than education faculty students (11.00%). The reason why PFCP students have positive but education faculty students have negative attitudes towards graduation can be that PFCP students have more job opportunities while education faculty students are less likely to have another job other than being a teacher. The students from other faculties are also hopeless about their career like education faculty students. In the study of Akoğlu and Dalkıranoglu (2013), it was found that students do not receive sufficient guidance in their career decisions; these decisions are taken according to traditional patterns, financial concerns outweigh career possibilities, and students have pessimistic feelings about business life. The research also pointed out that the students aim to have a reliable / permanent job as soon as possible. The employment of teachers as civil servants in large numbers makes it attractive to graduate from education faculties. However, since those from other faculties who get pedagogical formation certificates started to be qualified to be teacher candidates, the number of candidate teachers to be recruited every year has increased, but the chance of being recruited has decreased. In the study conducted by Safran et al. (2013), in which the data of the graduates from science, math, social studies and education of religion & ethics departments related to Public Staff Selection Exam were analyzed, it was reported that the vast majority of test-takers are prospective teachers from faculties other than education faculties.

In terms of the concept of success, PFCP and education faculty students made descriptions using positive metaphors. This may be closely related to the fact that the participants are senior students because both groups will achieve serious success by graduating from university. However, the situation is actually different when the success rates in Public Employee Selection Exam (PESE) and teacher competencies are considered. The studies conducted in the field (Safran et al. 2013; Yıldırım, 2017) showed that students from education faculties are more successful in Teaching Field Knowledge Test than those from other faculties. This success may be the result of the quality of training given to both groups. İncik and Akay (2014), in their study on the comparison of teacher competencies, noted that students from education faculties find the training given to them sufficient to a large extent while students registered at PFCP have the opinion that it is inadequate as it is given in a limited period of time. Yüksel (2013), who discussed the problem in terms of scores obtained for university entrance and scores obtained from Educational Sciences Test as a section of PESE, determined a low level of correlation between the two types of scores. This indicates that students who graduate from departments that admit students with high scores cannot be as much successful in Public Employee Selection Exam, Educational Sciences Test. Therefore, not only the quality of PFCP but also the quality of education faculties and their teaching outcomes should be examined.

Keeping in mind that the common perceptions about the education system are positive in both

groups and similar to each other, some issues should be noted here. First of all, considering the fact that PFCP will still be offered in near future and there are currently thousands of PFCP graduates having been qualified as teacher candidates, issues about these programs should be put on agenda. The current infrastructure of PFCP should be strengthened, courses should be given in longer periods of time and school practice hours should be increased in order for students, who have positive attitudes towards education system (Özkan, 2012; Polat, 2013) and see PFCP as a source of knowledge and a second chance (Dündar & Karaca, 2013), to go through a quality education. Otherwise, it is highly probable that these candidates will have serious problems while performing teaching profession with the current system and program. Therefore, it should be admitted that prospective teachers from other departments than education faculties have also strengths and, it is necessary to search for ways to eliminate their weaknesses both before and during service.

The same is true for education faculties. It can be inferred from the descriptions that the perceptions of the participants are influenced more and in positive way by the relationships they develop at schools rather than the physical facilities of schools. In that vein, they are more likely to develop empathy, have ideas about the process and find solutions if they stay in close contact with school principals, teachers and students. For these reasons, school-faculty collaboration needs to be strengthened in every sense and school experience courses should be increased in undergraduate programs of education faculties.

In this study, only prospective teachers' perceptions were revealed through metaphors. However, for further studies, the experiences of prospective teachers in their own learning process can be examined, and concrete relationships can be established accordingly in terms of their views about the education system and finally the effects of social, cultural and economic variables can be revealed.

Türkçe Sürüm

Giriş

Toplumların ilerlemesinde eğitim çok önemli bir etmendir. Eğitimin kalitesi de öğretmenlerin yetiştirilmesiyle doğrudan ilgilidir (Aysu, 2007). Türkiye’de, öğretmen yetiştirme serüveni 16 Mart 1848 yılında Darülmualiminin açılmasıyla başlamış ve yıllar içerisinde birçok değişikliğe uğramıştır. 1973 yılında çıkarılan ve hala yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra hızlı toplumsal, siyasal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda yeni meslek gruplarının ortaya çıkması ve memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri düşmeye başlamıştır (Aycan, 2015). Bu düşüşte öğretmen açığını kapatmak için yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu kursları, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirmenin (Akyüz, 2001) de etkili olduğu düşünülebilir. 1982’den itibaren öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verilmesiyle nicelik ve nitelik açısından bir iyileşme hedeflenmiştir. Öğretmen açığının giderilemediği zamanlarda, eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmalarını sağlamak için dönem dönem çeşitli sertifika programları açılmıştır (Eraslan & Çakıcı, 2011). Öğretmenlik sertifika programları daha sonrasında alınan 97, 39 ve 2761 sayılı kararlarla birçok kez yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). 1998’de YÖK, pedagojik formasyon programlarının uygulamadan uzak, süre ve kapsam olarak yetersiz olduğunu ileri sürerek kapatmış ve alternatif olarak 3,5 + 1,5 ya da 4+1,5 yıl formülleri ile tezsiz yüksek lisans eğitiminden sonra öğretmenlik yolunu açmıştır (Polat, 2013). Daha sonra 2010 yılında tezsiz yüksek lisans programından vazgeçilerek, içinde öğrencilerin not ortalamalarının da bulunduğu belirli kriterler konularak pedagojik formasyon vermeye başlanmıştır. 2012’de formasyon bir kez daha kaldırılmış fakat sonrasında yeniden devam edilmesi için karar alınmıştır. Son olarak 20 Şubat 2014’te yayımlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar” yönetmeliğine göre kontenjanlar ve kabul koşulları (akademik ortalama, üniversite giriş puanı vb.) üniversite senatolarınca belirlenip öğretmen adayları bu programlara kayıt yaptırmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Atanur Başkan, Aydın & Madden, 2006). Bu nedenle farklı kaynaklardan beslenerek eğitim-öğretim süreçlerini tamamlayan öğretmen ve öğretmen adayları birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların bazıları sadece fen-edebiyat fakültesi öğrencileriyle yapılmışken (Demircioğlu & Özdemir, 2014; Eraslan & Çakıcı, 2011; İlğan, Sevinç & Arı, 2013; Kartal, 2009; Yüksel, 2004), bazıları eğitim fakültesi öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak yapılmıştır (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Kart, 2016; Polat, 2013; Sayın, 2005; Şimşek, 2005; Terzi & Tezci, 2007).

Metaforlar aracılığıyla yürütülen çalışmalarda duygu ve düşünceler daha güçlü bir şekilde ifade edilebildiği gibi, ifade edilmesi zor unsurlar da somutlaştırılarak aktarılabilir. Lakoff ve Johnson (1980) metaforların insanların algılama ve düşünme yapılarına göre şekillendiğini ve algı ve anlayışı da yapılandırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle metaforların kişilerin eğitimle ilgili sorunları anlaması ve farkındalık geliştirmesinde güçlü unsurlar olduğu düşünülmektedir. Tompkins ve Lawley (2002)’e göre metaforlar, bireyleri yaratıcı düşünmeye yönlendirerek, kendilerini sınırlamadan dilde alt anlamlarla kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle metaforlar, eğitim alanındaki birçok unsurun anlamlandırılıp algılanmasında önem teşkil etmektedir. Metaforlar aracılığıyla hem öğretmen, hem öğrenci hem de öğrenme-öğretme ortamındaki birçok unsurun rolü ve işlevi daha etkili ve verimli

bir hale getirilebilir. Bu yönüyle metaforlar eğitim alanındaki birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların bazıları öğrenci ve kurum arasındaki etkileşimi (Hoffman & Kretoivics, 2004), bazıları öğretmenin öğretme algılarını (Oxford vd., 1998) ve bir kısmı da öğrencilerin öğrenmeyle ilgili algılarını konu almıştır (Bozlk, 2002).

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların temelinde sistemin boyutlarının verimi ve birbirleri ile olan ilişkileri incelenmektedir. Katz ve Kahn (1977) açık sistemin girdi, işleme süreci, çıktı, geribildirim ve çevre gibi öğelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Eğitim sistemi sosyal ve açık bir sistemdir. Bu durumda öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim programı ve kullanılan materyaller okul sisteminin girdilerini oluşturmaktadır. Başarı, mezun, iş doyumu gibi çıktıların kalitesini ise süreçte kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme sistemleri, etik uygulamalar ve sınıf yönetimi gibi öğretmenlik mesleğinin temel uygulama alanları belirlemektedir. Birbiriyle yoğun etkileşim halinde olan eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı ile ilgili bu temel kavramların pedagojik formasyon sertifika programında (PFSP) ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları tarafından nasıl tanımlandığının mecazlar yoluyla ortaya çıkarmak, bu adayların geçirmiş oldukları öğrenim sürecinin kalitesi hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte yakın gelecekte sistemin uygulamacıları olan öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutlarındaki algılarının gelecekte öğretmenlik mesleğini icra ederken sergileyecekleri öğretmenlik yaklaşımlarını tahmin etme boyutunda oldukça değerli olduğu düşünülebilir. PFSP ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eğitim sistemiyle ilgili algılarının karşılaştırmalı bir şekilde ortaya konması ayrışmaların ve örtüşmelerin görülmesini kolaylaştıracaktır. Çalışma bu yönüyle öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesine ışık tutması açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi ile ilgili algılarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmalarda ya sistem bir bütün olarak ele alınmış (Kasapoğlu, 2016; Özücü, 2014) ya da sistemi oluşturan parçalardan öğretmen (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Ma & Gao, 2017; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat, 2013; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Yalçın Arslan & Cinkara, 2016), öğrenci (Bozlk, 2002; Saban, 2009; Sezgin vd., 2014; Hoffman & Kretoivics, 2004), okul (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; İnbar, 1996; Mahlios & Maxon, 1998; Saban, 2008; Özücü, 2014; Özdemir, 2012), okul müdürü (Günbayı, 2011; Konan & Yılmaz, 2016; Yalçın, 2011), öğretim programı (Gültekin, 2013; Örtten & Erginer, 2016; Özdemir, 2012), materyal (Eren & Tekinaslan, 2013), sınıf yönetimi (Akar & Yıldırım, 2009), ölçme ve değerlendirme (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2016; Harris, Harnett & Brown, 2009; Karasahinoğlu, 2015; Tatar & Murat, 2011; Tekinaslan, 2013; Taşdemir & Taşdemir, 2016) ve etik (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Dinç, 2016; Gençoğlu, 2015; Mısırlı, 2016) kavramları tek tek ele alınmıştır. Ancak bu çalışmayı önemli kılan bir diğer nokta da sistemin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki tüm unsurlarını bir arada ele alıp öğretmen adaylarının sistemi ve temelde onu oluşturan parçaları nasıl algıladıklarını daha somut bir şekilde ortaya koymayı hedeflemesidir. Böylece öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi ile ilgili varsa olumsuz algılarının hangi kavramlardan kaynaklandığını tespit edip gerek yükseköğretim kurumlarında gerekse okullardaki eksikliklerin düzeltilmesi yönünde yol göstermesi hedeflenmektedir. Son olarak çalışmanın nitel yöntem kullanılarak verilerin metaforlar yoluyla toplanması duygu ve düşüncelerin daha iyi ifade edilmesine ve böylece soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olarak öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı PFSP kayıtlı Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıf öğrencileri ile Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümü son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki temel kavramlarına ilişkin algılarının karşılaştırmalı olarak metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin süreç boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin çıktı boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bireylerin tümüyle yabancı olmadığı aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu olasılığa dayalı olmayan örneklem tekniklerinden amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmacının kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorusuna uygun olduğunu düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örneklemedir (Gürbüz & Şahin, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi PFSP kayıtlı 34 Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencisi ile aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde okuyan 18 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın bu iki gruba yürütülmesinin nedeni, her iki gruptaki öğretmen adaylarının öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarının birbirinin aynısı olmasıdır (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, 2014, p.17). Eğitim fakültesi ya da PFSP mezunu olup ataması yapılan öğretmenler aralarında fark olmaksızın ilköğretim, ortaokul ya da lisede çalışabilmektedirler. Ancak eğitim fakültelerinin diğer öğretmenlik alanları mezunları ve PFSP mezunları karşılaştırıldığında atamalarının farklı okul kademelerine yapıldığı görülmektedir. Örneğin; fen edebiyat fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun olan ve formasyon eğitimi alan öğrenciler liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapabilmekteyken; eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği mezunu öğrenciler ortaokullarda çalışabilmektedirler. Söz konusu durum eğitim fakültesindeki ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü ve fen edebiyat fakültesindeki matematik bölümleri için de geçerlidir (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, 2014, pp.33-34).

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada öğretmen adaylarının, eğitim sistemine ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim programı, öğretim materyali, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, etik, sınıf yönetimi, mezun ve başarı kavramlarını metafor kullanarak açıklamaları istenmiştir. Katılımcılara görüşlerini bildirmeleri için her bir kavram için –örneğin öğretmen kavramına ilişkin- “Öğretmen..... gibidir; çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu şekilde öğretmen adayları 13 kavram için 13 metafor kullanmış ve gerekçelerini açıklamışlardır. Saban (2009), metaforların bir veri toplama aracı olarak ele alındığını, çalışmalarda “gibi” kelimesinin genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanıldığını; “çünkü” kelimesinin ise katılımcıların kendi metaforları için bir “gerekçe” (veya “mantıksal dayanak”) sunmaları için kullanıldığını ifade etmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizi sürecinde öncelikle öğretmen adaylarından gelen tüm metaforlar ve gerekçeleri not edilmiştir. Metaforu ya da gerekçesi yazılmayan kağıtlar analiz dışı bırakılmıştır. Verilen cevaplar anlamlarına göre olumlu, olumsuz ve temel özellik olarak 3 kategoriye ayrılmıştır. Özellikle olumlu ve temel özellik kategorilerindeki açıklamalar birbirine çok yakın olmakla birlikte tanımlama sonrasındaki açıklamalar farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin velilerin kültürel olarak kendilerine benzeyen çocuklar yetiştirmeleri, velilerin; okulda uzun süre kalınması, okulun; okul müdürlerinin belirli bir mesleki kıdeme sahip olmaları da okul müdürü olmanın doğal bir sonucudur. Veli kendisi gibi “iyi” ya da “kötü” çocuk yetiştirebilir; okulda uzun zaman geçirmek eğlenceli, öğretici ya da sıkıcı olabilir; müdürün mesleki kıdeme sahip olması deneyimli ya da yeniliklere kapalı olmanın belirtisi olabilir. Dolayısıyla bunun gibi mantıksal gerekçeleri tam olarak belirtilmeyen ya da kavramın olumlu/olumsuz yönlerini vurgulamayan metaforlar temel özellik kategorisinde ele alınmıştır. Ancak olumlu ve olumsuz özellikler kategorisine yerleştirilen metaforlar çok daha kesin yargılara varılmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin; velilerin destekleyici ve yol gösterici olmaları; okulun aile sıcaklığı taşıması; okul müdürünün düzen sağlayıcı ve problem çözücü yanlarını ortaya çıkaran metaforlar ise olumlu özellikler kategorisine dahil edilirken; okulun hapis haneye, okul müdürünün gardiyana benzetildiği metaforlar doğrudan olumsuz kategorisine eklenmiştir. Bu sınıflandırma işlemi sırasında metaforlar ve gerekçeleri birlikte değerlendirilmiştir. Çünkü bazı metaforlar olumsuzluk çağrıştırmasına rağmen mantıksal açıklamasına bakıldığında olumlu olduğu görülmüştür. Ters durumlar da zaman zaman yaşanmıştır. Aynı metaforun farklı anlamlar taşıdığı tanımlamalar doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tablolar oluşturulurken metaforlar önce frekanslarına sonra alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için toplanan verilerin analiz süreci açıklanmış ve kategorilerin hepsinde yer alan metaforların tamamı bulgular kısmında okuyucuya sunulmuştur. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak için her bir metaforun hangi kategoriye ait olduğunu teyit etmek amacıyla İngiliz dili eğitimi alanında bir uzmana sunulmuştur. Uzman incelemesi araştırma konusu ve metodolojisi hakkında uzmanlaşmış ya da en azından bilgi sahibi olan kişilerden seçilmesi gerekmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu niteliklere sahip bir alan uzmanının ve araştırmacıların yaptığı değerlendirmeler karşılaştırılmış ve örtüşmeyen kategori-metafor eşleştirmeleri üzerinde tartışılarak fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar ve uzman tarafından görüş birliğine varılamayan metaforlar analiz dışı bırakılmıştır. Uzman görüşünden sonra kategorilere son hali verilmiştir. Ayrıca ham veriler hiçbir yorum yapılmaksızın verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmaya çalışılmış, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılardan yapılan alıntılarda pedagojik formasyon öğrencileri için “F”, eğitim fakültesi öğrencileri için “E” kısaltması kullanılmıştır. Örneğin 10. sıradaki formasyon öğrencisinden yapılan bir alıntı için F10; 6. sıradaki eğitim fakültesi öğrencisinden yapılan alıntı için E6 kısaltması kullanılmıştır.

Katılımcı sayıları eşit olmadığı için verilerin yüzdeleri de hesaplanmıştır. 34 PFSP ve 18 eğitim fakültesi öğrencisi kendilerine yöneltilen 13 sorunun tamamını yanıtlamamıştır. Ayrıca geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda uzlaşmaya varılamayan ve kategori dışı bırakılan metaforlar ve açıklamaları bulunmaktadır. Dolayısıyla tüm bu sorular da frekans ve yüzde hesaplamasına dahil edildiği için bazı tanımlamalarda frekanslar 34 veya 18’e, yüzdelerin toplamı da %100’e ulaşmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler dört alt problem ekseninde değerlendirilmiştir. Her kavrama ilişkin metaforlar PFSP ve eğitim fakültesi grupları için ayrı ayrı gösterilerek frekansları ve yüzdelerine göre sıralanmıştır. Metaforlar anlamlarına göre olumlu, olumsuz ve temel özellik kategorilerine ayrılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme cevap aramak amacıyla öğretmen adaylarına eğitim sisteminin girdi boyutundaki öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim programı ve öğretim materyali kavramlarını metafor kullanarak tanımlamaları istenmiştir. Tablo 1’de öğretmen kavramına ilişkin elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 1.
Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Işık (6), Anne-baba (5), Su(2), Ağaç(1), Ay(1), Bahçıvan(1), Bilim insanı(1), Fedai(1), Güneş(1), Hayat(1), Hayat çizgisi(1), İnek(1), Kapı(1), Kum saati(1), Mimar(1), Mum(1), Orkestra şefi (1), Pusula(1), Rehber(1), Trafik lambaları(1), Yaşam koçu(1), Yıldız(1)	f:32 %:94.00	Olumlu	Mum (4), Işık(3), Ağaç(1), Güneş-su-toprak (1), İktisatçı (1), Lider(1), Meyve veren dal(1), Mimar(1), Oyuncu(1), Sanatçı(1), Şiir (1), Ulu çınar(1)	f: 17 %:94.50
Olumsuz	Trafik polisi (1)	f:1 %:3.00	Olumsuz	-	f: 0 %: .00
Temel özellik	Orkestra şefi (1)	f:1 %:3.00	Temel özellik	Senarist	f:1 %:5.50

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%94.00 ve %94.50) öğretmen kavramı ile ilgili olumlu metaforlar kullanmışlardır. Her iki grupta da özellikle ışık kaynağı (ışık, mum, güneş, ay, yıldız) metaforları öğretmeni tanımlarken kullanılmıştır. Bu metaforların hemen hepsinde mantıksal gerekçe olarak “aydınlatır” cevabı verilmiştir. Örneğin: “Öğretmen ay gibidir; çünkü karanlık, bilgisiz yönlerimizi aydınlatır.” (F19)

Olumlu anlam içeren metaforlar içinde öğretmenin yol göstericiliğine ve yönlendiriciliğine (rehber, ışık, orkestra şefi, anne, pusula, lider) işaret eden metaforlar bulunmaktadır. Yetiştirme, büyütme ve yapılandırma anlamı taşıyan olumlu metaforlar ise; bahçıvan, kum saati, ağaç, su ve mimar olarak sıralanmıştır. Bu anlamdaki en belirgin metafor şöyledir: “Öğretmen bahçıvan gibidir; çünkü çocuk gelişimini bilir, ona göre yetiştirir.” (F10) Öğretmenlerin eğitici ve öğreticiliği üzerine oluşturulan metaforlar anne-baba, yaşam koçu, bilim insanı, fedai ve ulu çınar olmuştur. Örnek bir ifade şu şekildedir: “Öğretmen ulu çınar gibidir; çünkü dallarının altındakileri öğrettikleriyle büyütür.” (E3)

Öğretmen kavramı ile ilgili tek olumsuz metafor bir öğretmen adayının trafik polisi metaforudur. F30 şöyle ifade etmiştir: “Öğretmen trafik polisi gibidir; çünkü hep ceza vermeye uğraşır.” (F30) Öğretmenliğin temel özelliklerine her iki gruptan birer öğretmen adayı vurgu yapmıştır. Orkestra şefi ve senarist metaforları şu şekilde kullanılmıştır: “Öğretmen orkestra şefi gibidir; çünkü sınıfın hakimiyeti ondadır.” (F29) “Öğretmen senarist gibidir; çünkü öğrencilere rollerini verir.” (E12)

Bazı durumlarda aynı metafor farklı anlamlar içerebilmektedir. Örneğin öğretmen kavramı ile ilgili orkestra şefi metaforu “Öğretmen orkestra şefi gibidir; çünkü yol gösterir.” ifadesinde olumlu anlamda kullanılırken yukarıda görüldüğü öğretmenliğin temel özelliğini vurgulamak için de aynı metaforu kullanmıştır.

Eğitim sisteminin girdi boyutundaki bir diğer kavram olan öğrenci ile ilgili metaforlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Öğrenci Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Bitki(1), Çiçek(1), Kök(1), Ocak(1)	f:4 %:12.00	Olumlu	Tüccar(1)	f:1 %: 5.50
Olumsuz	Bukalemun (1),Cips paketi(1), Çilekeş(1), Denek(1), Köpek balığı(1), Mahkum(1), Uzay(1)	f:7 %:20.00	Olumsuz	Asker (1), Mahkum(1)	f:2 %: 11.00
Temel özellik	Ağaç (2), Boş levha (2), Fidan (2), Oyun hamuru (2), Tohum (2), Ağustos böceği(1), Ay çekirdeği(1), Bilgi topu(1), Boş defter(1), Çocuk (1), Hard disk(1), Heykel(1), İşlenmemiş ürün (1), Ram(1), Su(1), Tutuşturulacak çıra(1), Yavru kuş(1), Yolcu(1)	f:23 %:68.00	Temel özellik	Çiçek (3), Ağaç(1), Çamur(1), Fidan(1), Figüran(1), Fotoğraf makinesi(1), Ham madde(1), Hasta(1), Karınca (1), Kil(1), Mum(1), Oyun hamuru(1), Tohum (1)	f:15 %:83.50

Tablo 2'ye göre öğretmen adayları öncelikle öğrencilerin temel özelliklerine odaklanmışlardır. Her iki çalışma grubu için de en yüksek frekans (23 ve 15) ve yüzdeler (%68.00 ve %83.00) temel özellik kategorisinde görülmektedir. Ağaç, çiçek, fidan, tohum, yavru kuş gibi gelişme ve büyüme özelliği gösteren canlı metaforlar öğrencilerin temel özelliklerini vurgulamak için kullanılmıştır. "Öğrenci yavru kuş gibidir; çünkü ilgiye ihtiyaç duyar." (F34) "Öğrenci çiçek/fidan gibidir; çünkü sularsan büyür." (E6, E10) Ayrıca bitki, çiçek, kök gibi benzer metaforlar öğrencilerin olumlu yönlerini tanımlarken de kullanılmıştır. "Öğrenci çiçek gibidir; çünkü çiçek gibi gelişir, geliştikçe güzelleşir." (F10)

Katılımcılar öğrencilerin temel özelliklerinden bahsederken şekillendirilme yönlerini boş levha, oyun hamuru, kil, çamur, tutuşturulacak çıra ve ham madde metaforlarını kullanmışlardır. Birkaç örnek vermek gerekirse: "Öğrenci boş levha gibidir; çünkü öğretmen tarafından doldurulur." (F11) Eğitim fakültesinden bir öğretmen adayı da (E3) öğrenci için ilk bakışta olumsuz gibi algılanan ancak gerekçesini okuyunca olumlu bir benzetim olduğu anlaşılan tüccar metaforunu kullanmıştır. Şöyle ki: "Öğrenci tüccar gibidir; çünkü her şeyin en iyisini, en yenisini toplar."

PFSP kayıtlı öğretmen adayları (%20.00) eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarından (%6.00) daha fazla olumsuz metafor kullanmışlardır. Bu metaforlar öğrenciliğin genel olarak zorluğundan (asker, mahkum, denek, çilekeş) bahsederken bazıları da olumsuz kişilik özelliklerinden (cips paketi, köpek balığı, uzay) bahsetmiştir. Bazı alıntılar şu şekildedir: "Öğrenci denek gibidir; çünkü eğitim felsefeleri üzerlerinde uygulanır." (F7) "Öğrenci mahkum gibidir; çünkü her şeye itaat etmek zorundadır." (E5) "Öğrenci cips paketi gibidir; çünkü dolu görünür ama içi çok az doludur." (F12)

Eğitim sisteminin girdi boyutundaki bir diğer kavram olan veli ile ilgili metaforlar ise Tablo 3'te gösterilmektedir. Tablo 3'de katılımcıların veli kavramını tanımlarken kullandıkları metaforların büyük çoğunluğunun (PFSP için %65.00; eğitim fakültesi için % 85.00) olumlu olduğu; eğitim fakültesi öğrencilerinin hiç olumsuz kod kullanmadığı; PFSP öğrencilerinin 3 olumsuz kod kullandığı, geriye kalan kodlarda da velilerin temel özelliklerini vurguladığı görülmüştür. Veli ile ilgili olumlu kodlara ilişkin gerekçelere bakıldığında, katılımcıların velilere destekleyici (kapı, tutunacak dal, dağ, kaya, duvar, cankurtaran); geliştirici (satranç oyuncusu, hazine anahtarı, merdiven, aslan); yol gösterici (rehber, ışık, lider, kullanma kılavuzu, pusula); değerli (su- güneş, çayın yanında içilen sigara, inşaata atılan temel, kalp, mücevher); koruyucu (orman, güvenlik görevlisi, ev, doğa, melek); ihtiyaç duyulan/karşılayan (para, yuva, nimet, yardım derneği); mutluluk kaynağı (tatlı, yakın arkadaş) rollerini yükledikleri görülmektedir. Bu roller verilen örneklerle bakıldığında; "Veli merdiven gibidir; çünkü çocuğunun yükselmesi için basamak olur." (F23) "Veli çayın yanında içilen sigara gibidir; çünkü hiç bitmesin istersin." (F14)", "Veli tatlı gibidir; çünkü yesen de yemesen de yanında olması seni mutlu eder." (E9)

Tablo 3.
Veli Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Işık (2), Aslan (1), Çayın yanında içilen sigara(1), Dağ(1), Doğa(1), Ev (1), Güvenlik görevlisi(1), İnşaata atılan temel(1), Kapı(1), Kaya(1), Köprü(1), Merdiven(1), Orman (1), Para(1), Rehber(1), Sabır taşı(1), Satranç oyuncusu(1), Su kaynağı(1), Su-güneş(1), Tutunacak dal(1), Yakın arkadaş(1)	f:22 %:65.00	Olumlu	Duvar (2), Cankurtaran(1), Değerli mücevher(1), Demir (1), Işık(1), Kalp(1), Kullanma kılavuzu(1), Lider(1), Melek (1), Nimet(1), Pusula(1), Tatlı(1), Yardım derneği(1), Yuva(1)	f:15 %:83.50
Olumsuz	Dört başı mamur(1), Otorite(1), Parkur (1)	f:3 %:9.00	Olumsuz	-	f:0 %: .00
Temel özellik	Ayna (2), Bahçıvan(2), Hazine anahtarı(1), Heykeltıraş(1), İlk dokunuş(1), Pişen yemek(1), Radar (1)	f:9 %:26.00	Temel özellik	Çiftçi(1), Ördek sürüsü lideri(1)	f: 2 %:11.00

Veliyi tanımlayan metaforlar arasında yoğun olarak onun temel özelliği olarak kendisi gibi öğrenciler yetiştirmesini vurgulayan ayna ve ördek sürüsü lideri ile çocukları büyütme rolünü vurgulayan bahçıvan, çiftçi, heykeltıraş metaforları kullanılmıştır. Bir örnek vermek gerekirse: “Veli ördek sürüsünün lideri gibidir; çünkü o ne yaparsa çocukları aynısını yapar.” (E5) PFSP grubundan bir katılımcı (F34) da velinin çocuğunun her hareketinden haberdar olmasını şöyle açıklamıştır: “Veli radar gibidir; çünkü çocuğun başına ne gelse hemen öğrenir.”

PFSP öğrencileri velileri sorumluluk almayan (dört başı mamur), yersiz baskı kuran (otorite) ancak çocuklarına çok da müdahale edemeyen (parkur) kişiler olarak velilerin olumsuz özelliklerini tanımlamışlardır. Bu konuda F30 kodlu öğrenci “Veli parkur gibidir; çünkü çocuklarının engellerini aşamaz.” tanımlamasını yapmıştır.

Eğitim sisteminin önemli bir boyutu olan okul kavramı ile ilgili metaforlar ise Tablo 4’te gösterilmektedir. Tablo 4’de okul tanımlamasında kullanılan kavramlar incelendiğinde PFSP öğrencileri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin çoğunlukla temel özellikleri içeren metaforlar kullandığı; olumsuz kodların her iki katılımcı grubunda azınlıkta olduğu görülmektedir. Olumlu anlam içeren metaforlarda okulun yaşam alanı anlamlarını içeren metaforlar (yuva, ev, hayat, ağacın gölgesi, baba ocağı, tarla) her iki katılımcı grubunda sıklıkla kullanılmakla birlikte yuva, ev, hayat ve tarla metaforlarına farklı anlamlar yüklemişlerdir. F13’ün kurduğu “Okul yuva gibidir; çünkü orda diğer öğrencilerle yaşarsın.” cümlesinde yuva metaforu okulun temel özelliğini anlatırken; F15’in “Okul yuva gibidir; çünkü aile sıcaklığı vardır.” cümlesindeki yuva okulun olumlu bir şekilde tanımlamıştır. AVM, bilim evi, bilet gişesi, fabrika, hardware, kök, kulis, önsöz, tarla ve yuva metaforları ise okulun öğrencileri hayata hazırlama rolünü anlatmıştır. Örnek vermek gerekirse: “Okul hardware gibidir; soyut işlemler için somut düzenek sağlar.” (E18) “Okul bilet gişesi gibidir; çünkü buradan bilet alınmadan yola devam edilmez.” (F28)

Okulun temel özelliklerinden farklılıkları barındırma ayrı bir dünya, bahçe, benzersiz hane, Taksim, tiyatro salonu ve ülke metaforları ile tanımlanmıştır. Olumlu bir tanımlama olan bahçe kavramı, mantıksal gerekçesiyle birlikte temel özellik niteliği taşıyan bir açıklamaya dönüşmüştür. Şöyle ki: “Okul bahçe gibidir, çünkü bin bir renk çiçek de vardır diken de.” (F10) Ev, ikinci dünya, ikinci hayat ve uzun yol metaforlarıyla da okulun uzun zaman geçirilen bir yer olduğu vurgulanmıştır. “Okul ikinci dünya gibidir; çünkü zamanımızın çoğu burada geçer.” (E9)

Tablo 4.
Okul Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Yuva (2), Ağacın gölgesi(1), Baba ocağı(1), Bilet gişesi(1), Ev (1), Geleceğe açılan kapı(1), Hayat(1), İkinci ev(1), Kök(1), Önsöz(1), Tarla(1), Ülke (1), Vatan(1), Yağmur damlası(1), Yaşam alanı(1)	f:15 %:44.00	Olumlu	Yuva (2), AVM(1), Bilim evi (1), Fabrika (1), Hardware (1), Kulis (1)	f:7 %:39.00
Olumsuz	Askeriye(1)	f:1 %:3.00	Olumsuz	Askeriye (1), Hapishane (1), İşkencehane (1)	f:3 %:17.00
Temel özellik	Ev (2), Aile ortamı(1), Ayrı bir dünya(1), Bahçe (1), Beden eğitimi dersi(1), Benzersiz hane(1), İkinci dünya(1), Koşu parkuru(1), Kök(1), Kurbağa deresi(1), Tarla(1), Tedavi merkezi(1), Tiyatro salonu(1), Uzun yol(1), Ülke(1), Yuva(1)	f:18 %:55.00	Temel özellik	Ev (2), Hayat (2), Hastane(1), İkinci hayat(1), Taksim(1), Tiyatro(1)	f: 8 %:44.00

Eğitim fakültesi öğrencileri (%17.00) PFSP öğrencilerinden (%3.00) daha büyük oranda okula olumsuz anlam yüklemişlerdir. Okulla ilgili olumsuz kod kullanan öğretmen adayları benzer şekilde askeriye metaforunu kullanmışlardır. Her iki grubun anlatımları şu şekildedir: “Okul askeriye gibidir; çünkü kurallara uymak zorundasınız.” (F11) “Okul askeriye gibidir; çünkü yalnızca kurallar işler.” (E1)

Eğitim sisteminin girdi boyutundaki okul müdürü kavramı ile ilgili metaforlar ise Tablo 5’te gösterilmektedir. Okul müdürü ile ilgili toplam 52 metafor üretilmiştir. Bunlardan 27 tanesi olumlu, 16 tanesi olumsuz, 9 tanesi ise okul müdürünün temel özellikleri ile ilgilidir. Her iki katılımcı grubu büyük oranda olumlu kod bildirirken PFSP öğretmen adayları daha fazla olumsuz kod kullanmıştır. Olumlu kodlar içerisinde okul müdürünün yöneticilik (bahçıvan, beyin, şoför), kaynak sağlayıcılık (kurt, muhtar), düzen vericilik (amir, bahçıvan, bekçi, hakem, patron, organizatör, orkestra şefi), liderlik (aslan), koruyuculuk (şemsiye), yarar sağlayıcılık (doğa) ve problem çözücülük (baba) rolleri ön plana çıkmıştır. Burada kelime anlamı olumsuzluk çağrıştıran kurt, olumlu manada şu şekilde kullanılmıştır. “ Okul müdürü kurt gibidir; çünkü öğrencileri için her şeyi kapar.” (F2)

Olumsuz metaforlarda da okul müdürünün korkutucu (baş gardiyan, diktatör, kızgın boğa, ağa, Gargamel), katı (diktatör, mahkeme duvarı), otoriter (aile reisi, diktatör, kral, patron) ve beceriksiz (papağan) olduğunu belirtilmiştir. Örneğin Gargamel metaforu şöyle kullanılmıştır: “Okul müdürü Gargamel gibidir; çünkü herkes ondan çok korkar.” (F29)

Okul müdürünün temel özelliği olan yöneticilik (CEO, çoban, komutan, lider), organize edicilik (bahçıvan, kullanım kılavuzu, lider), disiplin sağlama (baba, patron) ve mesleki kıdeme sahip olma (yorgun kamyon lastiği) öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bulgularda dikkat çekici bir nokta “patron” metaforunun hem olumlu, hem olumsuz hem de temel özellik kategorisinde bulunmasıdır. Aşağıda her üç kategori için örnekler verilmiştir: “Okul müdürü patron gibidir; çünkü düzeni sağlar.” (E8) “Okul müdürü patron gibidir; çünkü kuralları o koyar.” (F21) “Okul müdürü patron gibidir; çünkü disiplini sağlar.” (F4)

Öğretim programı eğitim sisteminin girdi boyutundaki en önemli faktörlerden birisidir. Öğretim programı kavramını tanımlamak için öğretmen adaylarının kullandığı metaforlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 5.
Okul Müdürü Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Aslan(2), Şemsiye(2), Amir(1), Baba (1), Bahçıvan(1), Bekçi(1), Doğa(1), Kurt(1), Lamba(1), Muhtar(1), Okulun direği(1), Parlayan fikir(1), Şoför(1)	f: 15 %:44.00	Olumlu	Baba (2), Yönetmen (2), Bahçıvan(1), Başbakan(1), Beyin (1), Hakem(1), Organizatör(1), Orkestra şefi(1), Patron(1), Windows(1)	f:12 %:66.00
Olumsuz	Diktatör(3), Ağa(1), Aile reisi(1), Gargamel(1), Kızgın boğa(1), Lider (1), Mahkeme duvarı(1), Papağan(1), Patron(1), Sınır kapısı(1), Uçak pilotu(1)	f:13 %:38.00	Olumsuz	Baş gardiyan(1), Kral(1), Patron(1)	f:3 %:17.00
Temel özellik	Bahçıvan(1), Çoban(1), Isınmış kamyon lastiği(1), Kullanım kılavuzu(1), Lider(1), Patron(1)	f:6 %:18.00	Temel özellik	CEO (2), Komutan(1)	f: 3 %:17.00

Tablo 6.
Öğretim Programı Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Yol haritası (5), Dümen (1), Gazete(1), Malzeme listesi(1), Plan(1)	f: 9 %:26.00	Olumlu	Harita (2), Dümen (1), Hızır(1), Menü (1), Pusula (1), Rehber (1), Kitap(1)	f:8 %:44.00
Olumsuz	Kullanım kılavuzu(2), Çalar saat(1), Çile(1), Dar elbise(1), Fasa fiso(1), Korse(1), Küçük sutyen(1), Matematik problemi(1), Pranga (1), Su (1), Tamamlanmamış hikaye (1), Yanar döner top (1), Yemek programı (1), Zincire vurulmuş köpek (1)	f:15 %:44.00	Olumsuz	Açken yapılan alışveriş (1), Dar pantolon (1), Kıskaç (1), Yazılım sözleşmesi (1)	f:4 %:22.00
Temel özellik	Bir gece buluşması(1), Çocuğun gelişim dönemleri(1), Merdiven (1), Kural (1), Prospektüs(1), Yemek tarifi(1), Yeniliğe kapalı devlet(1),	f:7 %:20.00	Temel özellik	Kanun (1), Kitap taslağı (1), Kural (1), Saat (1), Senaryo (1), Tarım (1)	f: 6 %:33.00

Tablo 6 incelendiğinde eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının (%22.00) iki katı oranında PFSP öğretmen adayının (%44.00) öğretim programıyla ilgili olumsuz tanımlamaları olduğu görülmektedir. Öğretim programının olumsuz tarafları öğretmen adayları tarafından gereksiz (kullanma kılavuzu, fasa fiso, açken yapılan alışveriş, yazılım sözleşmesi), sınırlayıcı/sıkıştırıcı/rahatsız edici (korse, zincire vurulmuş köpek, dar elbise/pantolon, pranga, küçük sutyen, kıskaç), değişken (tamamlanmamış hikaye,

su, çalar saat, yemek programı, yanar döner top) ve zor (çile, matematik sorusu) olarak nitelendirilmiştir. Farklı tanımlamalarda öne çıkanlar şunlardır: “Öğretim programı açken yapılan alışveriş gibidir; çünkü çok azı ihtiyaçtır.” (E1) “Öğretim programı korse gibidir; çünkü her zaman sıkar.” (F2)

Olumlu yorumlar incelendiğinde öğretim programının yol gösterici (harita, plan, gazete, dümen, pusula, kitap, rehber), kolaylaştırıcı (Hızır), zenginleştirici (menü) ve derse hazırlayıcı (malzeme listesi) olduğu görülmüştür. Aşağıdaki örnekler gerekçelerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır: “Öğretim programı Hızır gibidir; çünkü yarı yolda kalana yetişir.” (E10) “Öğretim programı malzeme listesi gibidir; çünkü elindeki malzemeye göre işe başlarsın.” (F18)

Öğretim programının planlı (çocuğun gelişim dönemleri, bir gece buluşması, tarım), kapsamlı (prospektüs, kanun) ve sistematik (saat, kural, senaryo, kitap taslağı) oluşu temel özellik kategorisinde tanımlanmıştır. “Öğretim programı bir gece buluşması gibidir; çünkü her şeyi önceden planlısınız.” (F32) “Öğretim programı kitap taslağı gibidir; çünkü içerik bilinirse ilerlemek kolaylaşır.” (E17)

Eğitim sisteminin girdi boyutundaki son kavram olan öğretim materyali ile ilgili metaforlar ise Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.
Öğretim Materyali Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Organ(2), Akıl(1), Alet çantası(1), Anahtarlık (1), Asistan(1), Baharat(1), Dadı (1), Değnek (1), Ek gıda (1), Etle tırnak (1), Gülüş (1), Güneş(1), Kahraman(1), Kestirme yol(1), Kitap sayfası(1), Kolaylaştırıcı(1), Koltuk değneği(1), Lego parçası(1), Maşa(1), Otobüsteki ikramlar (1), Oyun (1), Oyuncak(1), Sarf malzemesi(1), Su-toprak-gübre(1), Tarım aleti(1), Tasarım kolye(1), Televizyon(1), Temel kaynak(1), Tencere (1), Tv kumandası(1), Yol(1)	f: 32 %:94.00	Olumlu	Aksesuar (2), Yardımcı (2), Alet çantası(1), İlaç(1), İnşaat malzemesi(1), İsviçre çakısı(1), Kurtarıcı(1), Oyun(1), Pusula(1), Romanın sonu(1), Sos(1), Teker(1), Yapboz parçası(1), Yaprak(1), Yol arkadaşı(1)	f:17 %:94.50
Olumsuz	-	f:0 %: .00	Olumsuz	Karpuz (1)	f:1 %:5.50
Temel özellik	-	f:0 %: .00	Temel özellik	-	f: 0 %: .00

Öğretim materyali ile ilgili bulgularda en dikkat çekici nokta tek bir olumsuz metafor dışında tüm tanımlamaların olumlu olmasıdır. Olumsuz tanımlama şöyledir: “Öğretim materyali karpuz gibidir; çünkü içe genellikle beklendiği gibi çıkmaz.” (E5)

Öğretmen adayları öğretim materyallerinin kullanım alanlarını vurgulayarak olumlu yönlerini zorunluluk (legonun kayıp parçası, yapboz parçası, su-toprak-gübre, sarf malzemesi, tencere, tekerlek, yaprak, etle tırnak, olmazsa olmaz, kitap sayfası); kolaylaştırıcılık (maşa, yol, asistan, dadı, pusula, yol arkadaşı, koltuk değneği, kestirme yol, güneş, tv kumandası, gülüş, İsviçre çakısı); tamamlayıcılık (organ, akıl, değnek, baharat, ağacın dalları, ek gıda, aksesuar, alet); eğlence/merak uyandırıcılık (televizyon, oyuncak, oyun, romanın sonu, anahtarlık); çeşitlik sağlayıcılık (otobüsteki ikramlar, inşaat malzemesi, sos, tasarım kolye) ve kurtarıcılık (kahraman, ilaç) olarak nitelendirmişlerdir. Yapılan tanımlamalardan

bazıları şu şekildedir: “Öğretim materyali yapboz parçası gibidir; çünkü onlar olmadan öğrenme eksik kalır.” (E18) “Öğretim materyali dadı gibidir; çünkü işini çok kolaylaştırır.” (F15) “Öğretim materyali sos gibidir; çünkü yemeğe lezzet ve çeşitlilik katar.” (E17)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin süreç boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme cevap aranmak amacıyla öğretmen adaylarına eğitim sisteminin süreç boyutundaki öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi ve etik kavramlarını metafor kullanarak tanımlamaları istenmiştir. Tablo 8’de öğretim ilke ve yöntemleri kavramına ilişkin elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 8.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Kullanma kılavuzu(2), Rehber (2), Yol (2), Ağacın kökleri(1), Anayasa(1), Bilgisayar(1), Dört yol(1), Kurtarıcı(1), Merdiven(1), Sağ kol(1), Trafik kuralları(1), Yan yana iki yol(1)	f: 15 %:44.00	Olumlu	Yol haritası (2), Rehber (2), Anayasa(1), Ayakkabı reyonu(1), Çarkıfelek(1), Elbise bedenleri(1), Öz(1), Rehber(1), Strateji(1), Tatlı(1), Trafik ışığı(1), Yemek tarifi(1)	f:14 %:78.00
Olumsuz	Hayalet (2), Anket(1), Askıdaki çanta(1), Eksik soru(1), Kalemli yazar(1), Kalıp(1),	f:7 %:20.00	Olumsuz	Misafir odası(1), Vitrin(1)	f:2 %:11.00
Temel özellik	Yemek tarifi(2), Ekme biçme(1), Ateş ve barut(1) Dağcılık(1), Oyun (1), Tiyatro (1), Yeni ayakkabı(1)	f:8 %:23.00	Temel özellik	-	f: 0 %: .00

Eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları incelendiğinde eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının hiç olumsuz kod kullanmadıkları, PFSP öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%44.00) da olumlu kodlar kullandığı görülmektedir. Olumlu kodlar düzen oluşturma (trafik kuralı/ışığı); çeşitliliği sağlama (ayakkabı reyonu, tatlı, çarkıfelek, dört yol, elbise bedenleri); ders anlatımına yardımcı olma (bilgisayar, sağ kol, yol, yan yana iki yol, dağcılık, öz, strateji) ve yol göstericilik (anayasa, kullanma kılavuzu, yol haritası, rehber) boyutlarında sıralanmıştır. Çeşitlilik sağlama rolü ile ilgili şu tanımlama yapılmıştır: “Öğretim ilke ve yöntemleri elbise bedenleri gibidir; çünkü size uygun olanları seçersiniz.” (E4)

Olumsuz kodlar ise çoğunlukla öğretim ilke ve yöntemlerinin bilindiği ancak uygulanmadığı yönünde işlevsiz olmasını (hayalet, misafir odası, vitrin, askıdaki çanta, kalemli yazar); sıkıcı (anket) ve baskıcı (kalıp) olmasını vurgulamıştır. Aşağıdaki iki alıntı öğretim ilke ve yöntemlerinin olumsuz yönünü ortaya koymuştur: “Öğretim ilke ve yöntemleri misafir odası gibidir; çünkü kapısı açılmaz, öylece durur.” (E5) “Öğretim ilke ve yöntemleri kalıp gibidir; çünkü hem öğretmeni hem öğrenciyi baskılar.” (F13)

Son olarak ilke ve yöntemlerin temel özelliklerinden belirli bir düzen içinde ve sıralı olması (ateş ve barut, oyun, tiyatro, yemek tarifi) ve alışmanın zaman alması (yeni ayakkabı) dile getirilmiştir. Gerekçelendirilen tanımlamalar şöyledir: “Öğretim ilke ve yöntemleri tiyatro gibidir; çünkü herkes sırası gelince rolünü oynar.” (F16) “Öğretim ilke ve yöntemleri yeni ayakkabı gibidir; çünkü önce ayağınızı vurur, sonra rahat edersiniz.” (F12)

Eğitim sisteminin süreç boyutundaki ölçme ve değerlendirme kavramı ile ilgili metaforlar ise Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.
Ölçme ve Değerlendirme Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Anne(1), Aşı(1), Beyaz eşya servisi(1), Meyve(1), Saat(1), Tereyağı-bal(1), Tuz(1), Usta-çırak ilişkisi(1), Yarış(1)	f: 9 %:26.00	Olumlu	Anne (1), Hesap makinesi (1), Karnenin sağ tarafı (1), Pasta (1), Süzgeç (1)	f:5 %:27.50
Olumsuz	Korku filmi(1)	f:1 %: 3.00	Olumsuz	Sirk aynası(1)	f:1 %:5.50
Temel özellik	Terazi (3), Mahkeme (2) Kitap/film analizi(1), Adım(1), Dr muayenesi(1), Ele vurmaca oyunu(1), Evlilik(1), Hasat(1), Nabız(1), Ödül-ceza(1), Pişen yemekten bir lokma(1), Sayısal veri(1), Sınav(1), Skorboard(1), Tansiyon aleti(1), Zirveden geriye bakmak(1)	f:20 %:59.00	Temel özellik	Ahiret(1), Ayna(1), Dal(1), Mahsul(1), Rehber(1), Sinema eleştirisi(1), Terazi(1), Ürün(1), Vicdan(1), Yol(1)	f: 10 %:55.00

Tablo 9 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili her iki gruptaki öğretmen adaylarının metaforik algılarının temel özellikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu algılar ölçme ve değerlendirmenin sonuçları ortaya çıkarma (doktor muayenesi, tansiyon aleti, nabız, adım, hasat/mahsul/ürün, analiz, mahkeme, terazi, kitap analizi, kitap/film analizi, skorboard, sayısal veri, ele vurmaca oyunu, zirveden geriye bakma, ahiret, ayna, rehber, vicdan) ve dengeli olma (evlilik, ödül-ceza, dal) alt boyutlarında sıralanmıştır. Sonuçlara odaklanan tanımlama şöyle yapılmıştır: “Ölçme ve değerlendirme zirveden geriye bakma gibidir; çünkü ne kadar ilerlediğinizi görürsünüz.” (E12) Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin gelişim sağlaması (usta-çırak ilişkisi, yol, anne, hesap makinesi, süzgeç, karnenin sağ tarafı, yarış, saat); gereklilik olması (aşı, beyaz eşya servisi, tuz, tereyağı-bal) ve haz almayı sağlaması (meyve, pasta) gibi olumlu yönleri de öğretmen adaylarınca dile getirilmiştir. “Ölçme ve değerlendirme karnenin sağ tarafı gibidir; çünkü öğrenciye yol gösterir.” (E17) “Ölçme ve değerlendirme pasta gibidir; çünkü yemeği onunla bitirmek istersin.” (E16)

Son olarak her iki grupta birer olumsuz algı olarak yanıltıcılık (sirk aynası) ve korkutuculuk (korku filmi) anlamlarını içeren metaforlar bulunmaktadır. Örneğin: “Ölçme ve değerlendirme sirk aynası gibidir; çünkü her zaman yanlış gösterir.” (E13)

Eğitim sisteminin süreç boyutundaki sınıf yönetimi kavramı ile ilgili metaforlar ise Tablo 10’da gösterilmektedir. Tablo 10’a göre PFSP öğretmen adayları sınıf yönetiminin temel özelliklerini daha fazla (%35.00) vurgularken eşit oranda (%30.00) olumlu ve olumsuz kod oluşturmıştır. Eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ise sınıf yönetimi ile ilgili en fazla olumlu (%55.00); en az (%11.00) olumsuz kod üretmiştir. Olumlu anlam taşıyan kodlar sınıf yönetiminin öğretmenin sınıfta düzen oluşturma (meclis/ordu/orkestra yönetmek, örgüt ,anne, aile devlet, Ankara, trafik, spikerlik, süpürge, tarla, mutfak şefi) ve işleri kolaylaştırma (küçük dükkan, ordu yönetimi, akıllı olmak, Musa’nın asası, yağlı boya resim, çark) yönlerinde yoğunlaşmıştır. Her iki grubun kullandığı metaforlara birer örnek aşağıda sunulmuştur: “Sınıf yönetimi süpürge gibidir; çünkü aksaklıkları ortadan kaldırır.” (F26) “Sınıf yönetimi Musa’nın asası gibidir; çünkü öğretmen kendine yol açar.” (E14)

Olumsuz anlam taşıyan kodlarda ise sınıf yönetiminin zor olduğu (8 basamaklı sayı, belediye başkanlığı), öğretmenlerin otorite kurduğu (askeriye, otoriter baba, diktatör, trafik polisi, koğuş, çobanlık, hakimiyet, koyun gütmek, ülke yönetimi) ve sonucunda (ağaç, ordu yönetimi, anayasa) çok iyi

şeyler ortaya çıkmadığı yönündedir. Örneğin: “Sınıf yönetimi bağlama çalmak gibidir; çünkü yanlış tele dokunursan kulak tırmalar.” (F20) “Sınıf yönetimi ağaç gibidir; çünkü illa çürük elması vardır.” (F5)

Tablo 10.

Sınıf Yönetimi Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Devlet (2), Küçük dükkan(1), Çark(1), Meclis yönetimi(1), Ordu yönetimi (1), Spikerlik (1), Süpürge(1), Tarla (1), Trafik(1)	f: 10 %:30.00	Olumlu	Orkestra yönetmek(2), Ankara (1), Aile (1), Akıllı olmak (1), Anne (1), Devlet (1), Musa’nın asası (1), Mutfak şefi (1), Yağlı boya resim (1)	f:10 %:55.00
Olumsuz	8 basamaklı sayı(1), Ağaç(1), Anayasa(1), Belediye başkanlığı(1), Çobanlık(1), Diktatörlük(1), Koğuş (1) Ordu yönetimi (1), Otoriter baba (1), Trafik polisi(1)	f:10 %:30.00	Olumsuz	Çobanlık(1), Hakimiyet(1)	f:2 %:11.00
Temel özellik	Askeriye(1), Bağlama çalmak(1), Bahçıvanlık(1), Çarkıfelek (1), Domino taşı(1), Düşünen duvar (1), Evrensellik(1), Labirent(1), Pilot(1), Satranç turnuvası (1), Tilki (1), Ülke yönetimi (1)	f:12 %:35.00	Temel özellik	Araba kullanmak(1), Öfkeli baba(1), Örgüt(1), Pitbull(1), Sanat(1), Ülke yönetimi(1)	f: 6 %:34.00

Sınıf yönetiminin ilkeleri (askeriye, bahçıvanlık, düşünen duvar, ülke yönetimi, evrensellik, tilki, pitbull, araba kullanmak, öfkeli baba, örgüt, sanat) ve taşıdığı riskler (satranç turnuvası, pilotluk, labirent, bağlama çalmak, domino taşı, çarkıfelek) de temel özellik kategorisinde değerlendirilmiştir. En dikkat çekici tanımlama şöyledir: “Sınıf yönetimi pitbull gibidir; çünkü hem sevimli hem serttir.” (E1)

Eğitim sisteminin süreç boyutundaki son kavramı olan etik ile ilgili metaforlar ise Tablo 11’de gösterilmektedir. Etik kavramı ile ilgili öğretmen adaylarının metaforik algıları Tablo 11’de yer almaktadır. Dört katılımcının tanımlama yapmadığı etik kavramı ile ilgili çoğunlukla olumlu metaforlar kullanılmıştır. Vicdan her iki grup için de en çok tekrarlanan metafor olmuştur. Katılımcılar etik kavramının olumlu özellikleri arasında gerekli (yaşam kuralı, hayat, sözleşme, karanfil, düzen, eğitim, terazi, adab-ı muaşeret) değerli (elmas, ütopyanın gözü, sünger, kitap); problem çözücü (adalet, demokrasi, doğa, kalp); ve yol gösterici (din, pusula, ışık, kılavuz) olmasını ön plana çıkarmışlardır. Örneğin: “Etik sünger gibidir; çünkü başarılı insanların süngerleri çok su emer.” (F30) “Etik ışık gibidir; çünkü karanlıkta kaldığınızda yolunuzu aydınlatır.” (E11)

Olumsuz özellikler arasında da ortaya çıkan anlam etiğinin aslında var olduğu ancak uygulanmadığı, yok olduğu (erimiş mum, hayalet, olmayan adalet, solmuş çiçek, Anka kuşu, patlıcan, bayram mendili) ve kişilerin kendi çıkarlarına göre yorumlamalarıdır (insan, melek yüzlü şeytan). Bir öğretmen adayının tanımlaması şu şekildedir: “Etik Anka kuşu gibidir; çünkü hep adı geçer ama kendisini göremezsiniz.” (E1)

Etiğin temel özellikleri arasında bireye özgü olması (yere tükürmemek, yemin, elbise) ve korunması gerektiği (su) gibi özellikler farklı metaforlar kullanılarak açıklanmıştır. “Etik elbise gibidir; çünkü onu giyerek işlerinizi yürütürsünüz.” (E14) “Etik yere tükürmemek gibidir; çünkü kişinin kendisine saygısı varsa uygular.” (F28)

Tablo 11.*Etik Kavramına İlişkin Metaforlar.*

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Vicdan(4), Yaşam kuralı (4), Demokrasi (2), Adalet(1), Doğa(1), Düzen(1), Eğitim (1), Elmas(1), Hayat(1), İşe duyulan saygı(1), Karanfil(1), Kişilik(1), Kitap(1), Sözleşme(1), Sünger(1), Ütopyanın gözü(1)	f: 23 %:68.00	Olumlu	Vicdan (2), Adab-ı muaşeret (1), Din (1), Işık(1), Kalp(1), Kılavuz(1), Pusula(1), Terazi(1)	f:10 %:55.00
Olumsuz	Düşene gülmek(1), Erimiş mum (1),Hayalet (1), İnsan(1), Melek yüzlü şeytan (1), Olmayan adalet (1), Solmuş çiçek(1)	f:7 %:20.00	Olumsuz	Anka kuşu(1), Bayram mendili (1), Patlıcan(1)	f:3 %:17.00
Temel özellik	Yere tükürmemek(1)	f:1 %: 3.00	Temel özellik	Elbise (1), İyi kötü savaşı (1), Su (1), Yemin (1)	f: 4 %:22.00

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin çıktı boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme cevap aranmak amacıyla öğretmen adaylarına eğitim sisteminin çıktı boyutundaki mezun ve başarı kavramlarını metafor kullanarak tanımlamaları istenmiştir. Tablo 12’de mezun kavramına ilişkin elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 12.*Mezun Kavramına İlişkin Metaforlar.*

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Okunmamış kitap (2) Ağaç(1), Ağaç kovuğu(1), Akıllı telefon(1), Bardak(1), Başarılı futbol takımı(1), Bomba (1), Fidan(1), Gelecek(1), Gül(1), İlk adım(1), Kültür (1), Meyveli ağaç(1), Olgun buğday başağı(1), Olgunlaşmış meyve (1), Tohum(1), Veteriner(1), Yıllanmış şarap(1)	f: 19 %:56.00	Olumlu	Gökkuşağı(1), Yürümeye başlayan bebek(1)	f:2 %:11.00
Olumsuz	Avare(1), Diplomalı işsiz(1), Dolu çöp torbası(1), İlk hastalık(1), Kayıp eşya(1), Kelebek(1), Mum(1), Mülteci(1), Ok(1), Orman katili(1), Rotasız gemi(1), Sırtlan(1),Sudan çıkmış balık(1), Tecrübeli asker(1)	f:14 %:41.00	Olumsuz	Kuş (2) Sudan çıkmış balık (2) Biber(1), Buğday(1), Cahil (1), Evsiz kedi(1), Kuru ağaç (1), Öğrenci yurdu (1), Prangadan kurtulmuş kurt (1), Sönmüş ateş (1), Yağmur(1)	f:13 %:72.00
Temel özellik	Üzüm(1)	f:1 %: 3.00	Temel özellik	Hamur(1), Paketlenmiş gıda(1), Yaban ördeği(1)	f: 3 %:17.00

Mezun kavramına ilişkin katılımcı gruplar arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. PFSP öğretmen adayları mezun kavramına ilişkin olumlu kavramlara daha fazla (%56.00) vurgu yaparken; eğitim fakültesindeki öğretmen adayları da olumsuz kavramlara (%72.00) ağırlık vermişlerdir. Olumlu tanımlamalar arasında mezunların verimli (meyveli ağaç, tohum, futbol takımı, buğday başağı, okunmamış kitap, gelecek, bomba, ilk adım, veteriner, ağaç kovuğu, fidan, yılanmış şarap, kültür, yürümeye başlayan bebek), çok yönlü (akıllı telefon, bardak, gökkuşağı) ve dikkat çekici (gül) oluşları vurgulanmıştır. Mesela bir öğretmen adayı ilk başta olumsuz gibi algılanacak metaforunu açıklarken mezunların verimine dikkat çekmiştir: “Mezun bomba gibidir; çünkü tüm birikimini patlatmaya hazırdır.” (F11)

Olumsuz anlam içeren metaforlar ise çok farklı anlamlar taşımaktadır. Mezunların kendilerini çıkarcı ve acımasız (sırtlan, orman katili) olarak tarif eden katılımcılar olduğu gibi mezuniyet sonrasında yaşanan şaşkınlık (sudan çıkmış balık, rotasız gemi, mülteci, yağmur); ümitsizlik (diplomalı işsiz, öğrenci yurdu, sönmüş ateş, evsiz kedi, biber, cahil); tükenmişlik (Mum, tecrübeli asker, kuru ağaç); ve değersizlik hissi (kayıp eşya, dolu çöp torbası, buğday) ile iş hayatının onları çok zorlayacağını (ilk hastalık, avare, ok) ifade eden katılımcılar da olmuştur. Örneklendirecek olursak: “Mezun dolu çöp torbası gibidir; çünkü işi bitince dışarı konur.” (F10) “Mezun buğday gibidir; çünkü sayısı çoktur ama değersizdir.” (E7)

Kelime anlamı olarak olumlu anlam taşıyan ancak öğrencilik döneminde yaşanan olumsuzlukları ifade eden metaforlardan en dikkat çekicisi özgürlük (kelebek, prangadan kurtulmuş kurt, kuş) ile ilgili metaforlardır. Şöyle ki: “Mezun prangadan kurtulmuş kurt gibidir; çünkü okul bitince sürü hayatına ve eğlenceye devam eder.” (E5)

Mezunların temel özelliklerinden niteliklerine göre iş bulmaları (üzüm, hamur) ve çalışmaya başlayacak olmaları (yaban ördeği, paketlenmiş gıda) az da olsa katılımcılar tarafından yorumlanmıştır. “Mezun üzüm gibidir; çünkü malzemeye göre ya sirke olur ya şarap.” (F6) “Mezun paketlenmiş gıda gibidir; çünkü hazırlık işlemleri bitip yenmeye hazırdır.” (E18)

Araştırma kapsamında katılımcıların tanımlamasını istenen son kavram olan başarı ile ilgili metaforlar Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13.
Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar.

Formasyon			Eğitim Fakültesi		
Kategori	Kod	Toplam	Kategori	Kod	Toplam
Olumlu	Ağacın meyve vermesi(2), Anahtar (2) Ödül (2) , Zirve(2), Çay(1), Çiçek(1), Dağ(1), Ekmek (1), Elmas (1), Eski zamanlar(1), Gökkuşağı(1), Hastalıktan kurtulma(1), Hedef(1), Mendil (1), Mucize(1), Mutluluk (1), Oteller zinciri(1), Tecrübe(1), Umut(1)	f: 23 %:68.00	Olumlu	Hasat(2), Alkol(1), Çikolata(1), Güneş(1), Pizza(1), Pozitif düşünce (1), Taç(1), Tatlı elma (1),Zirve(1)	f:10 %:55.00
Olumsuz	Bukalemun(1), Çark(1), Meşale(1), Serap(1)	f:4 %:12.00	Olumsuz	Kiracılık (1), Rakam yığını(1)	f:2 %:11.00
Temel özellik	Buz dağı(1), Gece-gündüz(1), Maraton(1), Sonsuz merdiven(1)	f:4 %:12.00	Temel özellik	Everest(1), Kardelen(1), Merdiven(1), Meyve veren ağaç (1), Mutluluk (1), Uzun yolculuk	f: 6 %:34.00

Tablo 13’e bakıldığında her iki grubun başarı kavramını tanımlarken olumlu metaforlar kullandıkları görülmektedir. Olumlu anlam yüklenen metaforlarda başarı en fazla bir sonuç (ağacın meyve vermesi,

hastalıktan kurtulma, mucize, çiçek, dağ, tecrübe, mendil, zirve, oteller zinciri, ödül, hasat, pizza) olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra başarının değerli oluşu (elmas, gökkuşağı, ödül, zirve, mutluluk, ekmek, eski zamanlar, çay, tatlı elma, pozitif düşünce, alkol, çikolata, taç, güneş) ve son olarak hayatın geri kalanı için bir araç (anahtar, hedef, umut) olduğu vurgulanmıştır. Olumlu metaforlar için yapılan açıklamalar aşağıdadır: “Başarı ekmek gibidir; çünkü ruhu doyurur.” (F20) “Başarı hasat gibidir; çünkü çiftçinin yüzünün güldüğü andır.” (E14)

Olumsuz anlam içeren metaforlarda başarının her duruma göre değişkenlik gösterdiği (bukalemun, çark, serap) ve aslında değersiz olduğundan (meşale, rakam yığını, kiracılık) bahsedilmiştir. En dikkat çekici açıklama şöyledir: “Başarı kiracılık gibidir; çünkü geçici olarak senindir, hep bedelini ödersin.” (E11)

Başarının temel özelliğini anlatan metaforlar onu emek verilmesi gereken (gece-gündüz, maraton, sonsuz merdiven, merdiven, buz dağı, kardelen, Everest, mutluluk, uzun yolculuk, meyve veren ağaç) bir durum olarak nitelendirmiştir. Bu durumu en iyi açıklayan metafor bir eğitim fakültesi öğrencisinden gelmiştir: “Başarı meyve veren ağaç gibidir; çünkü ne kadar iyi bakarsan o kadar fazla ürün alırsın.” (E18)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları eğitim sisteminin 13 ögesine ilişkin toplam 528 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlardan 269 tanesi olumlu, 109 tanesi olumsuz, 150 tanesi ise sistemin öğelerinin temel özellikleri ile ilgilidir. Araştırmada ortaya çıkan metaforlar incelendiğinde, 34 formasyon öğrencisi 338 farklı metafor üretirken; 18 eğitim fakültesi öğrencisi 190 metafor üretmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim materyali, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme etik ve başarı algıları her iki grup için de benzerlik göstermektedir. Farklılıklara gelince, PFSP öğrencilerin mezun kavramına ilişkin algıları daha olumlu iken, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim programı konusunda görüşleri olumsuz, sınıf yönetimine ilişkin görüşleri diğer gruba göre olumludur. Tablo 14’te özet olarak öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki algıları frekans ve yüzdelik belirtilerek gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Algıları.

		Formasyon						Eğitim Fakültesi					
		Olumlu		Olumsuz		Temel Özellik		Olumlu		Olumsuz		Temel Özellik	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Girdi	Öğretmen	32	94.00	1	3.00	1	3.00	17	94.50	-	-	1	5.50
	Öğrenci	4	12.00	7	20.00	23	68.00	1	5.50	2	11.00	15	83.50
	Veli	22	65.00	3	9.00	9	26.00	15	83.50	-	-	2	11.00
	Okul	15	44.00	1	3.00	18	53.00	7	39.00	3	17.00	8	44.00
	Okul müdürü	15	44.00	13	38.00	6	18.00	12	66.00	3	17.00	3	17.00
	Öğretim programı	9	26.00	15	44.00	7	20.00	8	44.00	4	22.00	6	33.00
	Öğretim materyali	32	94.00	-	-	-	-	17	94.50	1	5.50	-	-
Süreç	Öğretim ilke ve yöntemleri	15	44.00	7	20.00	8	23.00	14	78.00	2	11.00	-	-
	Ölçme-değerlendirme	9	26.00	1	3.00	20	59.00	5	27.50	1	5.50	10	55.00
	Sınıf yönetimi	10	30.00	10	30.00	12	35.00	10	55.00	2	11.00	6	34.00
	Etik	23	68.00	7	20.00	1	3.00	10	55.00	3	17.00	4	22.00
		19	56.00	14	41.00	1	3.00	2	11.00	13	72.00	3	17.00
Çıktı	Mezun	23	68.00	4	12.00	4	12.00	10	55.00	2	11.00	6	34.00
	Başarı	32	94.00	1	3.00	1	3.00	17	94.50	-	-	1	5.50
		4	12.00	7	20.00	23	68.00	1	5.50	2	11.00	15	83.50

Tablo 14'e göre öğretmen adaylarının girdi boyutunda öğretmen, veli, okul müdürü, öğretim materyali; süreç boyutunda öğretim ilke ve yöntemleri ile etik; sonuç boyutunda ise başarı algıları her iki grup için de olumludur. Girdi boyutunda öğrenci ve okul ile süreç boyutunda ölçme-değerlendirme alanlarında da algılar benzerlik göstermekte ve bu kavramların temel özellikleri vurgulamaktadır. Farklılık gösteren alanlar ise girdi boyutunda öğretim programı, süreç boyutunda sınıf yönetimi ve çıktı boyutunda mezuna ilişkin algılardan kaynaklanmaktadır. PFSP öğretmen adaylarının algıları mezun kavramında eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ise öğretim programı ve sınıf yönetimini tanımlarken olumlu metaforlar kullanmışlardır.

Sosyal çerçevedeki bazı değerlerin dil kullanımını etkileyerek, zenginleştirdiğini ve aynı zamanda bu değerlerin farklı sosyo-kültürel tabakadan gelen insanları birbirine bağladığı bilinmektedir. Kullanılan metaforlar incelendiğinde, bazı metaforların Türk toplumundaki sosyal ve kültürel normları da temsil ettiği söylenebilir. Örneğin, aile yapısını temsilen kullanılan baba ocağı kavramının okul için, aile reisi ve ağa kavramlarının okul müdürü için, misafir odası ve vitrinin öğretim ilke ve yöntemlerini tanımlamak için kullanılması; benzer şekilde dini kavramların bu benzetmelerde kullanılması yine dil ve kültür arasındaki bağı desteklemektedir. Öğretim programı için Hızır, sınıf yönetimi için Musa'nın asası, ölçme değerlendirme için ahiret ve veli için nimet denilmesi bu durumu örnekleyebilir.

Araştırma sonuçlarına göre PFSP öğrencilerinin öğretim programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin mezun kavramını tanımlarken kullandıkları olumsuz mecazlar dışında öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin girdi, süreç ve çıktı boyutundaki öğeleri hakkında genelde olumlu tanımlamalar yapmışlardır. Bu sonuç Örüçü (2014) ve Kasapoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında ciddi farklılıklar içermektedir. Zira Örüçü (2014) araştırmasında eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının kaos/belirsizlik, mekanik/bürokratik işleyiş, politik, rekabet/sınav merkezlilik, hedefe ulaşmada yetersizlik, yap-boz tahtası, verimsizlik, özgürlüklerin önünde engel gibi olumsuz metaforlar ürettiğini ortaya koymuştur. Kasapoğlu (2016) da benzer şekilde Türk eğitim sisteminin tanımlanmasında değişken, düzensiz (karmaşık) ve eskimiş yapı kavramlarının kullanıldığını görmüştür. Bu durum katılımcı öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemini bir bütün olarak ya da onu oluşturan öğeler bazında tek tek ele aldıklarında farklı değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Çalışmada ayrıca katılımcı grupların kullandıkları mecazlar arasında ciddi farklılıklar olmadığı gözlenmiştir. Kart (2016) pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturdukları metaforları kategorilere ayrıldığında aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşırken Elkatmış ve ark. (2013) öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında anlamlı fark bulamamıştır. Ayrıca özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin girdi ve süreç boyutlarında çok düşük oranlarda olumsuz anlam içeren metafor kullanmaları bu öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerinin etkisiyle olumlu mesleki kimlik oluşturdıkları yönünde ipuçları barındırmaktadır.

Çalışma alt problemlerine göre değerlendirildiğinde birinci araştırma problemindeki amaç, öğretmen adaylarının eğitim sisteminin girdi boyutundaki kavramları tanımlarken kullandıkları metaforları incelemektir. Eğitim sisteminin girdi boyutunda yer alan öğretmen, öğrenci, veli, okul, okul müdürü, öğretim programı ve öğretim materyalleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretim programı dışında PFSP ve eğitim fakültesi öğrencileri birbirine çok yakın cevaplar verdiği ve bu cevapların veli ve okul kavramları dışında olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen kavramı ile ilgili sonuçlar alanda yapılmış birçok çalışma (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Ma & Gao, 2017; Pektaş & Kıldan, 2009; Polat, 2013; Saban, 2004; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Yalçın Arslan & Cinkara, 2016) ile benzerlik göstermektedir. Özellikle Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2006) İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlerin "yol gösterici ve yönlendirici" rolünü bu çalışmaya dahil olan İngilizce öğretmeni adayları da rehber, ışık, orkestra şefi, anne, pusula ve lider metaforları ile tanımlamıştır. Son zamanlarda yabancı dil öğretimi alanında yapılan bir metafor çalışmasında (Ma & Gao, 2017) Çince öğretmen adaylarının daha çok mesleki yeterlilikleri, mesleki kimlikleriyle ilgili ve bunu takiben öğrenci gelişimine ait metaforlar ve son olarak bilginin ve kültürün yayılmasıyla ilgili metaforlara yer verdiklerini ortaya

çıkıştır. Bu çalışmada da öğretmenin yetiştirme, büyütme ve yapılandırma rollerine vurgu yapıldığı görülmüştür.

Öğretmen adayları eğitim sisteminin girdi boyutundaki ikinci öge olan öğrenci kavramını tanımlarken, büyük oranda öğrencilerin temel özellikleri olan gelişme ve büyüme yönlerini gösteren ağaç, çiçek, fidan, tohum gibi canlı mecazlar ile şekil alma yönlerini de boş levha, oyun hamuru, kil, çamur, tutuşturulacak çıra ve hammadde gibi cansız mecazlar ile tanımlamışlardır. Bozlk (2002) çalışmasında öğrenci odaklı yapılandırmış ve üniversite öğrencilerinin kendilerini öğrenci olarak nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak kendilerini pasif olarak tanımladıklarını ve bunu da hayvan, insan, eylem ve nesne temaları altında ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Saban (2009) da çalışmasında, öğretmen adaylarının “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Daha ayrıntılı kategorilerin oluşturulduğu çalışmada öğrencileri tanımlarken kullanılan metaforlar gelişen bir varlık, hammadde, boş bir zihin olması yönünde yoğunlaşmıştır. Sezgin vd. (2014) öğrencileri genellikle değerli bir varlık, hammadde, bilgi yansıtıcısı ve pasif bilgi alıcısı olarak görmüştür. Bu yönleriyle her üç araştırma sonucunun bu araştırma ile çok yakın benzerlikler içerdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrencileri tanımlarken kullandıkları metaforların temel özellikler etrafında toplanmasının nedeni katılımcıların halihazırdaki öğrencilik kimliği ve rollerini taşımaları olarak gösterilebilir. Hoffman ve Kretovics (2004), öğrenci ve yükseköğrenim kurumu arasındaki etkileşimi konu aldıkları çalışmalarında, öğrenci-kurum ve özellikle öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerinde durarak, alan yazınında öğrencilerin rollerini tanımlamak için kullanılan, ürün, alıcı, çalışan terimlerinin yerine, öğrencilerin de eğitimin gerçekleşmesinde ortak rol aldıkları göz önünde bulundurularak, kısmi çalışan ifadesinin kullanılmasının daha uygun olduğunu iddia etmektedirler. Kısmi çalışanlar olarak öğrenciler, çalışana ait görevleri yerine getirerek kendi geleneksel çalışan rollerini yerine getirmekte ve eğitim sürecinin ortak olarak geliştirilmesine katkı sağlamaktadırlar (Hoffman & Kretovics, 2004, p.118).

Veliler ile ilgili yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada (Balcı, 1999) özellikle devlet okullarında okul işlerine duyarsız ve sorumsuz kişiler olarak algılanmaktadır. Bu çalışmada ise velilerin olumsuz özellikleri arasında sorumluluk almamaları, yersiz baskı kurmaları ve çocuklarına müdahale edememeleri gösterilmiş olsa dahi çoğunlukla destekleyici, yol gösterici, geliştirici, koruyucu ve ihtiyaçları karşılamaları vurgulanmıştır. Bu yorumlara neden olan açıklamalara bakıldığında katılımcıların daha çok kendi ailelerini düşünerek tanımlamalar yaptıkları ve bu olumlu yönlerini ortaya çıkardıkları söylenebilir.

Eğitim sisteminin girdi boyutundaki en önemli öğelerden birisi olan okul kavramı ile ilgili birçok çalışma (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; İnbar, 1996; Mahlios & Maxon, 1998; Saban, 2008; Özücü, 2014; Özdemir, 2012) yapılmıştır. Çalışmaların ortaya koyduğu ortak sonuç bu çalışmada da olduğu gibi okulun bilgi ve aydınlanma, değişme, sevgi ve dayanışma ve hayata hazırlama gibi temel özelliklerine ve sonrasında olumlu yönlerine vurgu yapmasıdır. Özellikle “ikinci ev” (İnbar, 1996), “ev”, “yuva”, “aile”, “fabrika” (Cerit, 2006; Saban, 2008) kullanılan mecazların birebir örtüştüğü görülmüştür. Düşük oranlardaki olumsuz anlatımlarda da tercih edilen metafor genellikle “hapishane” olmuştur. Her ne kadar okulların fiziki koşulları yetersiz ve tek tip mimari yapıya sahip olsa da okullarda uzun süre zaman geçirilmesi ve okul içerisindeki etkileşimin öğrencilerin kendilerini evlerinde hissetmelerine ve olumlu tanımlamalar yapmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Okul müdürü şüphesiz okul yönetiminin kilit aktörüdür. Bu aktöre biçilen roller de bakış açısına göre farklılaşmaktadır. Birkaç örnek verilecek olursa Konan ve Yılmaz (2016) okul müdürlerinin kendilerini “orkestra şefi”, “baba”, “çınar”, “adam gibi adam” gibi genellikle olumlu metaforlar kullanarak tanımlamışlardır. Günbayı (2011) da benzer şekilde, okul yöneticilerinin, okul yönetimini tanımlarken uyum, hiyerarşik yapı, takım çalışması ve bunların gerektirdiği roller üzerinde durdukları görmüştür. Yalçın (2011) ise çalışmasında ortaokul öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve yöneticilerinden “okul müdürü” kavramına ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler okul müdürlerini olumsuzluk unsuru olma, aşırı kuralcı olma olarak resmetmiş; öğretmenler araştırmacı, kontrol eden kişi, yönetmen ve koç kategorilerinde yoğunlaşmış, veliler ve yöneticilerin ise, okul müdürünü yönlendirici ve yol gösterici olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü gibi aynı okul müdürü farklı kişiler tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ise okul müdürüne ilişkin olarak eğitim

fakültesi öğrencilerinin olumlu özellikteki metafor oranlarının PFSP öğrencilerinininkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz metaforlar kıyaslandığında, PFSP öğrencilerinin okul yöneticisine ilişkin olarak daha fazla olumsuz rol yüklemeleri yine sahip oldukları kimlikle ilgili olabilir. Çünkü PFSP öğrencileri kendi öğrenim hayatlarında karşılaştıkları okul müdürlerine göre müdürlüğü tanımlamış yani öğrenci gözüyle durumu değerlendirmişlerdir. Fakat eğitim fakültesi öğrencileri yakın geçmişte öğretmen adayı olarak staja gitmiş, gözlemler yapmış ve okul yönetimine çok daha yakın olmuşlardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bu özel durumları okul müdürlerine farklı bir açıdan bakmayı ve daha olumlu değerlendirmeler yapmaya sebep olmuş olabilir.

Öğretim programıyla ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin taban tabana zıt olduğu görülmüştür. PFSP öğrencileri %44.00 oranında olumsuz mecazlar kullanırken, eğitim fakültesi öğrencileri %44.00 olumlu mecaz kullanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012) öğretim programının “rehber”, “sistem”, “bir yapının planı”, “yol haritası”, “kilometre taşı”, “sistemli bir bütün”, “geniş bir yelpaze” gibi olumlu metaforlar kullanarak tanımladığını görmüştür. Akademisyenler üzerine yapılan bir çalışmada da (Örten & Erginer, 2016) bu çalışmada ortaya çıkan olumlu metaforlara benzer olarak “yol göstericilik” ve “ışık tutuculuk” kategorileri ön plana çıkmıştır. Çalışma sonunda eğitim fakültesi öğrencilerinin PFSP öğrencilerine göre öğretim programı hakkında çok daha olumlu tanımlamalar yapmalarının nedeni lisans eğitimleri sırasında aldıkları dersler gösterilebilir. YÖK’ün belirlediği İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrenciler PFSP derslerine ek olarak ikiye dönem (1)Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I-II, (2)İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II, (3)Dil Becerilerinin Öğretimi I-II ve (4)Edebiyat ve Dil Öğretimi I-II derslerini almaktadırlar. Eğitim fakültesi öğrencileri bu alan eğitimi derslerinde hem öğretim programı hem de öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili çok daha fazla bilgi edinmekte ve bu alanların yalnızca bir zorunluluk, kağıt üzerinde kalan işlevsiz bilgiler ya da öğretmeni sınırlayan bir pranga olmadığını görmektedirler. PFSP öğrencileri ise konu ile ilgili olarak zorunlu ders olarak (1)Özel Öğretim Yöntemleri ve seçmeli ders olarak da (2)Eğitimde Program Geliştirme derslerini almaktadırlar. Dolayısıyla PFSP öğrencileri sınırlı bir zaman diliminde konuları başka derslerle ilişkilendiremedikleri için öğretim programlarının olumsuz yönleri üzerine yoğunlaşmış olabilirler.

Öğretim materyali ile ilgili olarak geçerli metafor üreten PFSP öğrencilerinin tamamı olumlu, eğitim fakültesi öğrencilerinin bir tanesi dışında hepsi olumlu tanımlamalar yapmıştır. Öğretmen adayları öğretim materyallerinin bir zorunluluk olduğunu, dersleri kolaylaştırdığı, tamamladığı ve eğlence/merak uyandırdığını, çeşitlilik sağladığını ve öğretmen için bir kurtarıcı olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili altı farklı üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada da (Eren & Tekinarslan, 2013) benzer bir sonuç ortaya çıkmış ve öğretim materyali zorunlu bir araç ve motivasyonu sağlayan bir araç olarak nitelendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemünde katılımcılardan eğitim sisteminin süreç boyutuyla ilgili öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi ve etik kavramlarını tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretim ilke ve yöntemlerini genel olarak olumlu tanımlamışlardır. Alan yazında konu ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte öğretim programlarında elde edilen verilere yakın bir şekilde eğitim fakültesi öğrencilerinden yalnız ikisi olumsuz tanımlama yaparken PFSP öğrencilerinin %44.00’ü olumlu, %20.00’si olumsuz, %23.00’ü de temel özellikleri vurgulayan tanımlamalar yapmışlardır. Sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasında yine eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon programlarında işlenen zorunlu ve seçmeli derslerin etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki ölçme-değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar ikiye ayrılmaktadır. İlk olarak ölçme-değerlendirme bir ders olarak ele alınmış ve ders “soyut”, “ayrıntılı” ve “karmaşık” şeklinde olumsuz sonuçlar elde edilmiştir (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2016). Ölçme-değerlendirme uygulamalarının konu edildiği çalışmalarda Harris, Harnett ve Brown (2009) “durum belirleme çıktıları”, “durum belirleme türleri” kategorilerinde ölçme-değerlendirmenin temel özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Tatar ve Murat (2011), değerlendirmeye yönelik metaforları genellikle “tanımaya”, “biçimlendirmeye” ve “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme gibi temel özellikler kategorisinde toplanmıştır. Eren ve Tekinarslan

(2013) da benzer şekilde “düzey belirleyici”, “rekabete dayalı” ve “korkutucu” bir süreç olarak değerlendirmenin öncelikle temel özelliklerini daha sonra olumsuz yanlarını ortaya koymuştur. Karaşahinoğlu (2015) öğrencilerin sınav kavramını “kaygı”, “geribildirim”, “içerik” ve “gelecek” ögesi metaforları kullanarak tanımladıklarını görmüştür. Son olarak Taşdemir ve Taşdemir (2016), öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinin eğitim ve öğretimin niteliğine katkı sağladığı, fedakârlık gerektiren bir eylem olduğu düşüncelerini ifade ederken bu uygulamaların tıpkı bir sistem gibi (insan vücudu, makine) iyi düzenlenmiş, iyi işleyen bir sistem olması gerektiği görüşünde olduklarını ve ölçme uygulamalarına büyük oranda (%66.00) olumlu anlam yükledikleri belirtmiştir. Bu çalışmada da ölçme-değerlendirme ya da katılımcıların zihninde yer eden şekli ile “sınavlar” genellikle sonuçları ortaya çıkarma (doktor muayenesi, tansiyon aleti), gelişimi sağlama (usta-çırak ilişkisi), ve gereklilik olma (aşı, beyaz eşya) gibi yönleri vurgulamaktadır. Her iki grupta da birer öğrenci olumsuz metafor kullanmıştır.

PFSP ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında algı farklılığına neden olan ikinci tanımlama sınıf yönetimi kavramı ile ilgilidir. Araştırma sonucuna eğitim fakültesi öğrencilerinin yarısından çoğu (%55.00) olumlu metaforlar kullanarak tanımlamalar yapmışlardır. PFSP öğrencileri ise çoğunlukla sınıf yönetiminin temel özelliklerini (%35.00), sonrasında eşit oranlarda olumlu (%30.00) ve olumsuz (%30.00) yönlerini ön plana çıkaran tanımlamalar yapmışlardır. Örücü (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarını belirlemek için yaptığı çalışmada yoğunlukla “ahenk sağlama” ile ilgili metaforların kullanıldığını belirtmiştir. Akar ve Yıldırım (2009) çalışmalarında orkestra, gemi ve fabrika yönetimi metaforlarını “liderlik ve kontrol” kategorisinde, annelik metaforunu da “şefkat ve ilgi” kategorinde değerlendirmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin birebir aynı olumlu metaforları kullandıkları bu çalışmada PFSP öğrencilerinin kullandığı olumsuz metaforlar sınıf yönetimini eleştirmek ya da gereksiz olduğunu vurgulamaktan öte zorluğu ve yapılan yanlış uygulamalar üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum PFSP öğrencilerinin kendi öğrencilik hayatları boyunca geçirmiş oldukları olumsuz deneyimlerden kaynaklanmış olabilir.

Alanyazında etik konusunun metaforlar aracılığıyla tanımlandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son zamanlarda etik konusu ile ilgili öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar ise (Altınkurt & Yılmaz, 2011; Dinç, 2016; Gençoğlu, 2015; Mısırlı, 2016) öğretmenlerin/öğretim elemanlarının etik dışı davranışlarının neler olduğu konusuna odaklanmıştır. Bu çalışmada da PFSP ve eğitim fakültesi öğrencilerinin etiği olumlu metaforlar kullanarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları etiğin gerekli, değerli, problem çözücü ve yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi başlığında olduğu gibi etiğin olumsuz tanımlamalarında çoğunlukla etiğin yanlış uygulamaları ya da uygulanmaması üzerinde durulmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin (%55.00) PFSP öğrencilerinden (%68.00) daha az olumlu ve temel özellikler kategorisinde daha fazla (PFSP=%3.00, eğitim fakültesi=%22.00) metafor üretmeleri eğitim fakültesi öğrencilerinin etik konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma eğitim fakültesi öğrencilerinin dört yıllık öğrenim hayatları boyunca eğitim, öğretim ve öğretmenlikle ilgili olarak algıda seçiciliklerinin ve farkındalıklarının daha fazla olması ve çevrelerinde eğitim sistemi ile ilgili duydukları, gördükleri ve yaşamışlıklarında daha eleştirel gözle bakmaları neden olmuş olabilir. Gross ve Hogler (2005) bu konuda eğitimcilerin eğitim sürecini yönetirken birçok iç ve dış faktörü göz önünde bulundurmaları gerektiğinin yanı sıra, bu süreçte yer alan öğrenci, öğretmen, meslektaş ve diğer unsurların sürecin bir parçası olarak görülüp onların gözünden de sürecin yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu süreçte eğitimcilerin kendilerini ve başkalarını anlamaya çalışarak, merhametli ve anlayışlı olmaları gerektiği üzerinde durmaktadırlar.

Üçüncü araştırma sorusunda eğitim sisteminin çıktı boyutundaki mezun ve başarı kavramlarına ilişkin metaforik tanımlamalar incelenmektedir. Bulgular mezun kavramıyla ilgili PFSP ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. PFSP öğrencilerinin (%56.00) büyük farkla eğitim fakültesi öğrencilerinden (%11.00) mezuniyetle ilgili daha olumlu bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. PFSP öğrencilerinin olumlu, eğitim fakültesi öğrencilerinin olumsuz bir tutum içinde bulunmalarında PFSP öğrencilerinin daha fazla iş olanağına sahip olmaları eğitim fakültesi öğrencilerinin ise öğretmenlik dışında farklı işlerde çalışma imkanlarının daha az olması gösterilebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kariyer konusundaki bu umutsuzlukları diğer fakülte öğrencileri için de geçerlidir. Akoğlu

ve Dalkıranoglu (2013) çalışmasında öğrencilerin, kariyer kararlarında yeterli düzeyde yönlendirme yapılmadığı, bu kararların geleneksel kalıplara göre alındığı, maddi kaygıların kariyer olanaklarının önünde yer aldığı, öğrencilerin çalışma yaşamı ile ilgili karamsar duygulara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bir an önce güvenilir/sürekli bir iş sahibi olmayı hedeflediklerine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda devlet memuru şeklinde istihdam edilmeleri eğitim fakültelerinden mezun olmayı cazip hale getirmektedir. Ancak eğitim fakülteleri dışından da pedagojik formasyon sertifikası alanların öğretmen adayı olmaya hak kazanmalarıyla birlikte her geçen yıl ataması yapılacak öğretmen adaylarının sayısı artmakta ama bununla birlikte atanma şansı düşmektedir. Safran vd. (2013) yabancı dil alanı dışında fen ve matematik, sosyal, din kültürü ve ahlak bilgisi alanlarına ait KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) verilerini incelendiğini çalışmasında, sınava giren adayların büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden gelen öğretmen adayları olduğu belirtmiştir.

Başarı kavramı açısından PFSP ve eğitim fakültesi öğrencilerinin olumlu metaforlar kullanarak tanımlama yaptıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların son sınıf olmaları ile yakından ilişkili olabilir. Çünkü her iki grup da büyük çoğunlukla üniversite mezuniyeti gibi ciddi başarıya imza atacaktır. Ancak gerçekte KPSS başarılarına ve öğretmen yeterliklerine bakıldığında ise durum daha farklıdır. Yapılan çalışmalar (Safran et al., 2013; Yıldırım, 2017) öğretmenlik alan bilgisi testinde eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerinden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu başarının kaynağı her iki gruba verilen eğitimin niteliği olabilir. İncik ve Akay (2014) öğretmen yeterliklerinin karşılaması ile ilgili çalışmalarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları kendilerine verilen eğitimi büyük bir oranda yeterli görürken PFSP öğretmen adayları formasyon eğitimini çok kısa bir zamana sıkıştırıldığı için yetersiz görmüştür. Konuyu üniversiteye giriş puanı ve KPSS eğitim bilimleri testinden alınan puanlarının karşılaştırmasını yaparak ele alan Yüksel (2013), her iki puanla ilgili düşük düzeyde bir korelasyon belirlemiştir. Bu durum yüksek puanla öğrenci alan programlardan mezun olan öğrencilerin aynı başarıyı KPSS Eğitim Bilimleri Testinde gösteremediklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yalnızca PFSP niteliğinin değil; eğitim fakültelerinin de niteliği ve süreç içerisinde öğrenciye kazandırdıkları yeniden gözden geçirilmelidir.

Eğitim sistemi ile ilgili genel algının her iki grup için olumlu ve birbirine oldukça yakın olduğu gerçeği göz ardı edilmeden bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle yakın gelecekte PFSP kaldırılmasının gündemde olmaması ve halihazırda öğretmen adayı olmaya hak kazanmış binlerce PFSP mezunu olduğu gerçeğinden hareketle bu programların gündeme alınması gerekmektedir. Genel manada eğitim sistemi ile ilgili olumlu bir tutuma (Özkan, 2012; Polat, 2013) sahip olan ve PFSP'yi bilgi kaynağı ve ikinci bir şans (Dündar & Karaca, 2013) olarak gören öğrencilerin nitelikli bir eğitimden geçmesi için PFSP'nin alt yapısının güçlendirilmesi, derslerin daha uzun zamana yayılması ve okullardaki uygulama saatlerinin artırılması gerekmektedir. Aksi takdirde mevcut yapı ve programla öğretmen olmaya hak kazanan bu adayların öğretmenlik sürecinde ciddi sıkıntılar yaşamaları kuvvetle muhtemeldir. Dolayısıyla eğitim fakültesi dışındaki öğretmen adaylarının da güçlü yönleri olduğu kabul edilmeli; bununla birlikte eksikliklerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde giderilmesi için yollar aranmalıdır.

Eğitim fakülteleri için de benzer durum söz konusudur. Katılımcıların yapmış oldukları tanımlamalarda okulların fiziki imkanları yerine okul ortamında kurdukları ilişkiler algıları daha fazla ve olumlu yönde etkilemektedir. Aynı şekilde okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerle yakın temas halinde bulunmaları durumunda empati kurabilmekte, işleyiş hakkında fikir sahibi olmakta ve çözüm üretebilmektedirler. Bu sebeplerden dolayı okul- fakülte işbirliğinin her anlamda güçlendirilmesi ve eğitim fakültelerinin lisans programlarında okul deneyimi derslerinin artırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada yalnızca öğretmen adaylarının algıları metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının kendi öğrenim hayatları boyunca geçirmiş oldukları deneyimleri de incelenerek eğitim sistemi hakkındaki görüşleri arasında somut ilişkiler kurulabilir, sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenlerin etkisi ortaya çıkarılabilir.

References

- Acar Güvendir, M. & Özer Özkan, Y. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 91-105.
- Akar, H. & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Akoğlu Kozak, M. & Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Genişletilmiş (8th ed.) İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 61-72.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim Okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aysu, B. (2007). *Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1999). *Okul ile ilgili mecazlar (metafor): seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları*. Unpublished doctorate dissertation, METU, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Çocuk, H.E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32), 373-387.
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Dinç, R. (2016). *Öğretmen adaylarının bakış açısından öğretim elemanlarının sınıf içindeki etik dışı davranışları* Unpublished master's thesis, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Dündar, H. & Karaca, E.T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 19-34.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 439-458.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eraslan L. & Çakıcı D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Eren, A. & Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(2), 435-445.

- Gençoğlu, M. (2015). *Öğretim elemanlarının akademik etik kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. Unpublished master's thesis, Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Girne.
- Gross, M. A. & Hogler, R. (2005). What the shadow knows: exploring the hidden dimensions of the consumer metaphor in management education. *Journal of Management Education*, 29(1), 3-16.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*. 38(169), 126-141.
- Günbayı, İ. (2011). Principals' perceptions on school management: a case study with metaphorical analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 541-561.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harris, L.R., Harnett, J.A. & Brown, G.T.L. (2009). Drawing our student conceptions: using pupils' pictures to examine their conceptions of assessment. D.M. McInerney, G.T.L. Brown and G.A.D. Liem (Ed.) *Student perspectives on assessment: what students can tell us about assessment for learning* (pp. 321-330). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hoffman, K.D. & Kretoivics, M.A. (2004). Students as partial employees: a metaphor for the student-institution interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103-120.
- Inbar, D.E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- İlğan, A., Sevinç, Ö.S. & Arı, E. (2013). Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İncik, E.Y. & Akay, C. (2014). Mersin üniversitesi eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPIITE2014*, (pp. 75-77). Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi.
- Karashahinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları*. Unpublished master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kartal, S. (2009). Tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 223-239.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Katz, D. & Kahn, R. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (Çev. Can, H., Bayar, Y.) Ankara: Todaie Yayınları.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2016). Lise müdürlerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin(Eds), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (pp.340-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ma, X. & Gao, X. (2017). Metaphors used by pre-service teachers of chinese as an international language. *Journal of Education For Teaching*, 43(1), 71-83.
- Mahlis, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 277-240.

- Merriam, S. (2013). *Qualitative reseach a guide to design and implementation*. Jossey-Bass; 3 edition.
- Mısırlı, Ö. (2016). *Öğretmen adaylarının sosyal medyadaki etik davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Eskişehir ili örneği*. Unpublished doctorate dissertation, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Öğretmelik alanları, atama ve ders okutma esasları (2014, Mart). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi. Retrieved August 13, 2017, from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/15601/Tebli%C4%9Fler+dergisi+2678_Mart_2014.pdf/8886a13b-70be-4094-95aa-6ef2765790e5.
- Örten, D. & Erginer, E. (2016). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 387-414.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfa ve Sınıf Yönetimine İlişkin Metaforik Bakışları: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, S.M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özkan, H.H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Pektaş, M. & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(2), 48-60.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M.T., Birbudak, T.S. & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Sağlam, A. Ç. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-72.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 5(19), 272-281.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. & Er, E. (2014). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014*, (pp. 90-92). Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi.
- Şimşek, H. (2005) Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 1-26.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, F. (2016). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğretmen aday görüşlerinin metafor yoluyla analizi. *Turkish Studies*, 11(9), 775-802.

- Tatar, N. & Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının “değerlendirmeye” yönelik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 70-88.
- Terzi, A.R. & Tezci E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tompkins, P. & Lawley, J. (2002). The mind, metaphor and health. *Positive Health*, 78, 9-12.
- Yalçın Arslan, F. & Cinkara, E. (2016). Examining EFL teacher candidates' conceptions language of english teachers through metaphors. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(4), 1095-1104.
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2017). 2013 KPSSP-10 puanı KPSSP-121 testi'ne katılan yabancı dil alanlarından mezun öğretmen adaylarının sınav başarı durumlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(2), 1-13.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355-379.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-420.

Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara

Ali BALCI ^a, Nuriye KARABULUT ^{***a}, Sevgi GÜRSES KÜRÇE ^{****a}, Sevgi ERNAS ^{****a}

^a Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.010

Article History:

Received 19 June 2017
Revised 24 July 2018
Accepted 01 September 2018
Online 25 October 2018

Keywords:

Organizational socialization,
Professional socialization,
Stages of organizational socialization.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to reveal the professional and organizational socialization experiences of elementary school teachers of Ankara Province. The study was conducted through phenomenological design and the data, based on descriptive and content analysis, collected through a semi-structured interview form. The participants comprised of five public and five private elementary school teachers, having at least five years of professional experience were selected through "maximum variation" and "criterion" sampling methods. The finding of study revealed that before starting their job, the teachers had optimistic expectations such as school administrations' providing guidance, cooperative colleagues, ambitious students and supportive parents. In the entry stage of socialization, teachers have reality shock. In adaptation of teachers to their profession and the school, colleague responses are prominent as well as individual activities. In metamorphosis stage, private schools exert more efforts than public schools do in their adaption. The participants suggest that MoNE should assign suitable counselling teachers and develop the control mechanism for more effective socialization process. In light of the findings, internet-based programs should be developed to provide materials and to have e-courses. For colleague interaction, systems such as mentoring and coaching should be actively implemented.

Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri: Ankara ili örneği

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.010

Makale Geçmişi:

Geliş 19 Haziran 2017
Düzeltilme 24 Temmuz 2018
Kabul 01 Eylül 2018
Çevrimiçi 25 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel sosyalleşme,
Mesleki sosyalleşme,
Örgütsel sosyalleşme aşamaları.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışma, Ankara İli ilkököl öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desenle ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın verileri, betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma grubunu Ankara İlinde görev yapan beş kamu ve beş özel ilkököl öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar "maksimum çeşitlilik örnekleme" ve "ölçüt örnekleme" tekniklerine göre seçilmiş; en az beş yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Bulgulara göre, sosyalleşmenin giriş öncesi aşamasında öğretmenler, çoğunlukla göreve başlamadan önce rehberlik eden okul yönetiminin, yardımcı meslektaşların, öğrenmeye hevesli öğrencilerin, destek veren velilerin olması gibi beklentilere sahiptirler. Sosyalleşmenin giriş aşamasında öğretmenler gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin, mesleğe ve okula uyum sağlamalarında bireysel faaliyetlerin yanında meslektaş yaklaşımları önemlidir. Sosyalleşmenin yerleşme aşamasında ise öğretmenlerin uyum sağlamaları konusunda özel okullar kamu okullarına göre daha fazla çaba göstermektedir. Öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin etkililiği için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, kontrol mekanizmasını geliştirmelidir. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilebilir: MEB tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre derslerle ilgili materyaller temin edebilecekleri, e-derslere katılabilecekleri internet tabanlı yapılar oluşturulmalıdır. Meslektaş etkileşimini için mentörlük, koçluk gibi sistemler aktif olarak uygulanmalıdır.

* Author: alibalci@ankara.edu.tr

** Author: nuriyekarabulut@gmail.com

*** Author: sevgigurses@gmail.com

**** Author: sevgiernas@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2025-3796>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-5657>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-6534>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1213-7285>

Introduction

The concept of socialization includes social, cultural, political, economic, anthropological, administrative and philosophical aspects, which is why it is a subject of many scientific disciplines (Balci, 2003). In general, socialization is defined as “a process of acquisition of norms, values, expected roles, attitudes, behavioral patterns, skills necessary for social interaction and sense of self and identity and internalization of the culture in which the individual lives”(Bakırcıoğlu, 2012). Socialization in the organizational context is a process of teaching the individual information, skills and behaviors required by his/her role in the organization (Balci, 2003). More clearly, organizational socialization is a learning and adaptation process in which the roles required by individual and organizational needs are undertaken. In other words, organizational socialization is a dynamic process in which an individual learns a new or changing role in the organization (Chao, 2012). According to Feldman (1976), organizational socialization is the process by which an employee is transformed from being an outside person into an effective and participatory member of the organization. Moreover, Feldman lists the changes undergone during the organizational socialization process as follows: 1) acquisition of proper role behaviors, 2) development of work-related skills and competencies and 3) adaptation to group norms and values.

As a result of the changes experienced in the socialization process as expressed by Feldman above, the individual is anticipated to meet the expectations both in professional and cultural senses. As a matter of fact, the concept of socialization in the literature is considered in two dimensions as professional and organizational. Professional socialization is mostly related to the technical dimension of the profession and is the process of learning the knowledge, skills and tendencies required by the profession (Balci, 2010; Vural, 2015). Organizational socialization; on the other hand, involves the employee’s learning the organizational culture and integration with the organization (Demirbilek, 2009; Vural, 2015). During the organizational socialization process, the individual learns the information, values and behaviors required to assume a specific role within the organization (Hart, 1991).

During the socialization process, while the individual is learning the requirements of his/her role and the organizational culture, he/she is affected by the organizational culture. Thus, socialization is a two-way process. While the employee is expected to adjust to the organization, the organization is expected to meet the needs of the employee (Tierney & Rhoads, 1994). In other words, while the organization is transforming the employee (socialization), the employee is transforming the organization (individualization). Not only the individual is expected to comply with the organization, but also the organization is expected to comply with the individual. An individual who has just begun to work in an organization signs a psychological contract with his/her organization. This contract is a non-written agreement stating reciprocal expectations about what contributions the individual is expected to make to the organization and what he/she will receive in return for his/her contributions (Hellriegel & Slocum, 2011). Within the context of psychological socialization, while the organization expects the individual to shape his/her behaviors in line with the needs and desires of the organization, the individual expects the organization to meet his/her needs such as wage, job security and suitable working conditions (Balci, 2003).

Within the context of the psychological socialization, the organization has some expectations from its workers. Such expectations involve various conflicts from time to time. Through the organizational process, the organization wants its employees 1) to be free thinkers defending what they think is correct and 2) to be cooperative team workers. By their nature, being a free thinker and a cooperative team member conflict with each other. Yet, for an effective organizational socialization, it is necessary to establish a balance between these two goals (Hellriegel & Slocum, 2011). Workers are expected to be neither completely obedient nor rebellious. Workers should be able to work in harmony with the organization and be able to object to organizational decisions when they feel they are wrong.

Purpose, Content and Functions of Organizational Socialization

The main purpose of socialization is to ensure the adaptation of the employee to the organization and to make him/her an effective member of the organization (Memduhoğlu, 2008). The content dimension of socialization refers to information that needs to be imparted to the newcomer or to be acquired by him/her. In this regard, there are four domains of information gained by the newcomer from different sources. These domains are shortly explained below (Ostroff & Kozlowski, 1992):

- Task domain involves learning task responsibilities, assignments and priorities, how to use job-related equipments and how to handle routine problems.
- Role domain includes role-related expectations and behaviors, boundaries of authority and responsibility.
- Group domain refers to establishment of effective interaction with coworkers and learning group norms and values and the normative structure of the group.
- Organizational climate and culture domain entails learning politics, power and value premises of the organization, its mission, leadership style and languages used in the organization.

In the acquisition of information about the above-mentioned domains by the newcomers to the organization, supervisors, coworkers and mentors are important sources. Supervisors mitigate the negative effects of unmet expectations of employees and work to create an integrated and shared constructivist system. Coworkers help the new employee adapt and combine pieces and explain values, norms and expectations that have not been thoroughly explained by supervisors and mentors. Mentors facilitate the integration process by providing support and advice, providing insider information, coaching and protecting the employee. In addition to these, new hires can obtain information through written materials, experimentation and observation (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Its functions clearly reveal how important socialization is and why it should be investigated carefully. The basic function of socialization is to create organizational commitment and loyalty in its employees. Besides this, the individual's adaptation to the organization, success, role clarity, career advancement, job satisfaction and job retention are also functions of socialization (Balci, 2003, 2010). If socialization is not functional, problems such as low job satisfaction, low work motivation, quitting, role ambiguity and low performance arise (Hellriegel & Slocum, 2011). As can be seen, socialization has many functions that can influence the employees of the organization and therefore the organization in both positive and negative ways.

Organizational socialization transforms the new employee into someone from the organization. Failure of socialization results in a large number of employees leaving the job. Given the expenditures made for the training of a newly recruited employee, it is clear that the cost of failing socialization is very high for the organization (Balci, 2003).

Stages of Organizational Socialization

When the relevant literature is reviewed, it is seen that socialization is generally considered as a three-stage process comprised of "pre-entry stage", "entry" and "metamorphosis stage". These stages are shortly explained below.

Pre-entry stage (anticipatory socialization)

This is the stage in which an employee gains information about both his/her position and organization and develops expectations before he/she begins to work. In this stage, the individual develops ideas on what he/she can do, gain and achieve in the organization (Nelson, 1987). The information that the individual collects prior to the start of the job includes both the anticipated career

prospects and the self-image that this career requires (Chao, 2012). When evaluating information gathered by the individual, it is necessary to consider the extent to which their needs and competencies overlap with the resources of the organization. While evaluating the information he/she gathered, the individual should consider the extent to which their needs and competencies overlap with the resources of the organization. As a matter of fact, while recruiting successful people, this overlap or adaptation needs to be considered (Feldman, 1976). The individual can also learn information about the organization to be worked in prior to entry from his/her previous training, readings, the web site of the organization, relationships established with the employees of the organization, or job interviews (Balci, 2003). Particularly formal education and trainings are influential in shaping these expectations. Informal guidance by coworkers, mentors, family and friends also helps the individual learn about their professional role (Chao, 2012). In this stage, it is extremely important that the organization and the work be assessed realistically. A realistic evaluation of the organization is a complete and accurate understanding of the goals, climate and philosophy of the organization by the individual. The realistic evaluation of the job is the thorough and accurate understanding of the responsibilities required by the job. The individual who starts his/her work by realistically evaluating it can more easily discover what is expected and not expected from him/her in terms of his/her duty and role. Thus, the individual responds effectively to anticipations, develops coping strategies, experiences less anxiety, and do the job better. The individual who evaluates the organization realistically adopts cultural elements such as norms, values, activities and targets more quickly and becomes aware of the interpersonal demands (Nelson, 1987).

Entry stage (accomadation)

This stage refers to the process in which the employee learns the roles and tasks expected of him/her (Noe, 2005). The heart of organizational socialization is in this stage. This stage is a process involving learning about, making sense of and adaptation to the individual's new organizational role (Chao, 2012). In the entry stage, the employee learns the tasks required by the work, develops new skills, adapts to procedures and learns how to use equipments-tools related to the work. In addition, the employee clarifies the role assigned to himself/herself and what is expected from him/her within the framework of this role. Meanwhile, some ambiguities and conflicts can be experienced. There may be discrepancies between business life and personal life. Moreover, in this stage the individual develops new relationships, not only in relation to work, but also in relation to the informal social networks in the organization (Nelson, 1987).

One of the prominent concepts of the entry stage is "reality shock". The disagreement between the expectations that an individual has developed before he or she starts work and the facts he sees after starting work is defined as "reality shock" (Chao, 2012). Noe (2005) states that employees often experience shock even when they get realistic information before starting work. In the entry stage, the employee begins to understand his/her tasks, receives appropriate training in order to catch up at work and understands the practices and procedures of the organization. In this challenging process, helpful managers and peers help the employee learn the job. In particular, the manager can communicate effectively and reduce the stress through ways such as helping the employee to understand his/her role, giving information about the organization and understanding the stress-like adversities experienced by the employee (Noe, 2005).

Metamorphosis stage (role management)

In this stage, the employee is transformed from an outsider to a true part of the organization (Balci, 2003). During this stage, employees feel relieved about the requirements of the job and social relationships and they start to overcome complex situations such as excessive workload and work-

related uncertainties (Noe, 2005). Feldman (1981) summarizes the transformations undergone in this process as follows:

- Clarification of role expectations: Agreement is reached about which tasks should be performed overtly or covertly with the work group; reciprocal decisions are made to cope with conflicts between personal life and business life and interpersonal conflicts.
- Specialization in the job: The requirements of the job are mastered, self-confidence is gained and performance level continuously increases.
- Adjustment to group norms and values: Love and trust of peers are gained, norms and values of the group are adopted, satisfactory adaptation to group culture is achieved.

It is extremely important for employees to successfully complete these stages of socialization; otherwise, they will not be able to make the necessary contributions to their organizations. For example, an employee who cannot develop relationships with their colleagues would have to spend time to build good relationships, rather than thinking about product development or customer service (Noe, 2005).

Socialization in Educational Organizations

In the context of educational organizations, organizational socialization is the process in which education workers become active members of the school. Socialization in school is a chain between school and education worker, including the education worker's adopting the school culture, mastering his/her role, occupational attitudes and behaviors and building his/her task-related identity (Kartal, 2007). As in many organizations, the first stage of socialization in educational organizations occurs when pre-service training starts before entering the profession and the second stage starts at school. With the socialization experiences lived prior to entering the educational organization, the demands of the organization are predicted and most of the time they are not identical. Thus, the worker who has just started to work in a school must leave his/her past socialization experiences behind and adapt to the new school environment (Deal & Chatman, 1989).

Socialization in school, as an educational organization, is the process by which members of the organization (director, teacher, student) learn and obey the values and norms of the school. Socialization shapes the work and the reaction of the school director (conservative or innovative). Socialization of teachers involves accepting their professional values, attitudes and interests and *"learning how to change them"* (Memduhoğlu, 2008).

In the Turkish National Education System, organizational socialization activities are attempted to be carried out through basic education, preparatory education (orientation education), in-service training programs and formal and informal socialization tools other than educational programs. Socialization in educational organizations is also a lifelong process in educational organizations. Educational workers, in this process, are not only in the role of a receiver but also an active participant (Balci, 2003).

Socialization of Teachers

The socialization of teachers who communicate and interact with a wide range of people in educational organizations differs from other professions (Garip, 2009) and is of great importance. Organizational socialization occurs as a process experienced by teachers when they remain in the same position throughout their professional lives, when they are promoted or when they are transferred to other schools. Pre-service education of teachers, experiences gained while they are actively teaching at schools, courses they have attended and similar activities are necessary for them to be the desired educators (Kartal, 2003).

Teacher socialization research is a study area that describes the process by which individuals become a member of the teaching community (Zeichner & Gore, 1989). In general terms, the socialization of teachers refers to all kinds of changes in teachers. In this respect, teacher socialization can also be defined as the novice teacher's learning the values, behaviors, attitudes, and principles of practice that are developed through interaction with other teachers and school directors (Güçlü, 1996). It is necessary for teachers to engage in constant change in their professional life, to take new responsibilities and to make efforts to progress. From this point of view, socialization is continuous in the professional life of the teacher (Lacey, 1988). Kartal (2007) defines the process of socialization in educational organizations as the acquisition of the role of the educational worker in the school, the adoption of school culture, the formation of work attitudes and behaviors, and the attainment of a new task identity.

Socialization of teachers can be claimed to cover a long process starting with the university life and goes on with learning the requirements of school life and developing it. Teachers are subject to a change of status when they enter the profession. In this connection, teachers adapt to the profession over time; develop a set of functional skills reflecting their activities as teachers, have job satisfaction and engage in long-term career development (Balci, 2003). According to Blase (1985), there are three indicators of teacher socialization (cited in: Kartal, 2007); 1) establishing positive relationships with other school personnel, 2) learning basic values and 3) helping students solve their problems. Moreover, it is clear that socialization of teachers is a two-way process. During this socialization process, not only the organization affects the teacher, the teacher can exert some influence on the organization as well.

The socialization process starts in the pre-service period (university education) in which they learn professional norms and values. During this period, pre-service teachers internalize instructional models and shape their practices and ideals, information base and professional ethics (Hoy & Woolfolk, 1990). The first year in the profession of teachers is the most critical and difficult period (Güçlü, 1996; Veenman, 1984). In this transition period, teachers begin to acquire the skills and habits that will shape the foundation of their future success. In addition, many teachers' views on their profession begin to shape (Balci, 2003). No matter how successfully they complete their pre-service training, when teachers start their active professional life, they face the problems of the area of practice. As in all professions, particularly the first year in the profession of teaching is highly challenging for the novice in terms of adapting to a new environment and coping with difficulties resulting from the change of status (from being a student to being a teacher) (Korkmaz, Saban, & Akbaşlı, 2004).

According to the regulations prepared in the framework of the laws, teachers are directed to adapting to the school system, in other words, to accomplishing their organizational socialization. To this end, in-service training is given to them (Yıldırım, 2012). In-service training programs are offered to novice teachers at the very beginning of their professional life in the name of internship; and when they become relatively more experienced in the profession, these programs serve the functions of refreshing their knowledge, improving their professional qualifications and competencies, helping them adapt to novelties in the profession and directing them to different areas of interest (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Teachers who have just started their job are accepted as candidate teachers according to the "The Ministry of National Education (MEB) Regulation on the Training of Candidate Officers" numbered 2423 and this period lasts for one year in which candidate teachers are subjected to basic, preparatory and applied educational programs; thus, the socialization process of the candidate teacher officially starts (MEB, 1995).

As can be seen, the socialization of teachers in the Turkish Education System is usually accomplished through formal activities such as basic training, preparatory training and in-service training programs. Besides these trainings, the socialization process is also promoted by directors, inspectors and senior colleagues in compliance with regulations. A candidate teacher not having had adequate training and not having gone through a healthy selection process is attempted to be trained during a one-year internship period (Memduhoğlu, 2008). However, formal training given during the period of socialization is not enough for the success of the process. Therefore, socialization should be made a part of the whole work process, especially managers and senior colleagues should take part in this process and create a

model for newcomers with their behaviors (Çalık, 2006). Socialization of teachers is more than a process in which novice teachers learn pedagogical and technical skills and discipline-based subject areas because today novice teachers are expected to bring enthusiasm and novel instructional opinions to the school and make contribution to the discipline (Balci, 2003). In the Turkish Education System, novice teachers are promoted to socialize by means of pre-service training, short-term courses they attend and the inspections they go through. However, in most cases in which these formal activities are inadequate teachers are involved in informal groups and thus accelerate their socialization process with the help they receive from their group members.

The discussions so far have shown how important socialization is, especially the socialization of the teachers that is the subject of the current study. However, the issue of socialization started to be studied in the Turkish Education System towards the end of 2000s and the studies conducted on the issue generally focused on qualitative investigation of socialization levels of teachers and directors (Kılıçoğlu & Yılmaz, 2013; Vural, 2015), on strategies and tactics used (Uğurlu, Kırıl, & Aksoy, 2011) and on meta-analysis (Balci, 2003; T. Çalık, 2003). On the other hand, there is limited amount of qualitative research (Burgaz, Koçak, & Büyükgöze, 2013; Özgan, 2013) that tries to reveal the socialization process of teachers. In this research, socialization process was evaluated from a general point of view, and no qualitative research was carried out considering the three stages of the process. However, given the fact that teachers are very important actors influencing students and even the society, it is necessary to understand the socialization process they live in for positive developments such as job satisfaction and organizational commitment. Thus, this current study is believed to fill in the existing gap in the literature by eliciting deep insights about the socialization process of teachers. Furthermore, the results to be obtained in the current study about the difficulties experienced by teachers during socialization process, their expectations from authorities (school management, MEB etc.) and suggestions may have important implications in that teachers, colleagues, school administrators, novice teachers and MEB may develop some ideas about what they need to do to make the socialization process more effective.

The purpose of the research, in this framework, is to reveal the professional and organizational socialization experiences of public and private primary school teachers in Ankara. To this end, it is aimed to describe what kind of process is experienced by teachers in each stage of socialization (pre-entry, entry, metamorphosis).

Method

In this section, the model, study group, data collection tool, data collection and data analysis processes of the study will be discussed.

Research Design

This study aiming to reveal the organizational and professional socialization experiences of public and private elementary school teachers in Ankara was carried out by using the phenomenological design, one of the qualitative research approaches. In phenomenological studies, attempts are made to establish a common meaning of experiences that individuals have experienced in relation to a concept or a phenomenon. In other words, a holistic description of what individuals experience and how is sought (Cresswell, 2013). As a matter of fact, the essence of qualitative research is to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner by means of observations, interviews, document analyses etc. (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this regard, the data of the study were collected by using the semi-structured interview method, one of the qualitative research techniques frequently used in phenomenological research. In the semi-structured interview technique, questions to be asked to the participant are prepared in advance; however, during the interview, detailed information can be obtained by asking side or sub questions. This flexibility offered by the semi-structured interview technique makes it well suited to the nature of educational research (Türnüklü, 2000).

Study Group

The study group of the current research is comprised of 10 elementary school teachers, of whom five are working in public schools and five in private schools in the city of Ankara. The participants were selected by using “maximum variation sampling” and “criterion sampling” techniques. On the basis of the fact that the first five years are of great importance in socialization process of a teacher, the participants were selected from among the teachers having five years or more teaching experience. Moreover, a great care was taken for the participants to reflect teachers with different demographic features. Some personal information of the participants is given in Table 1.

As can be seen in Table 1, seven of the participants are females and three are males. While seven of them hold an undergraduate degree, three of them hold a graduate degree. Moreover, most of the participants are graduates of education faculty; yet, there are also some teachers having graduated from the faculties of science-letters and economics.

Table 1.
Descriptive Statistics Concerning the Participants.

Gender	Female	7
	Male	3
Seniority	5-10 years	4
	11-20 years	3
	21 years and more	3
Graduated faculty	Education	8
	Science-Letters	1
	Economics	1
Education level	Undergraduate	7
	Graduate	3
Type of the current institution	Private school	5
	Public school	5

Data Collection Tool

In the current study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. This form consists of two parts. In the first part, there are questions to elicit the personal information of the participants and in the second part, there are questions related to the stages of socialization process of teachers. The interview questions were prepared by reviewing the related literature and presented to the scrutiny of seven experts in the field of education. Two of these experts are professors in the field of educational management, two of them are research assistants in the field of educational management, one of them is a research assistant in the field of measurement and evaluation, one of them is a teacher and the last one is a specialists working in the MEB. The interview questions were then tested by piloting. In this piloting process, the interview form was administered to a female public elementary school teacher with a twelve-year work experience and a male private elementary school teacher with a seven-year work experience. After the pilot administration, wording of two questions was changed and thus the final form of the interview form was given. The teachers participating in the pilot study were not included in the study group.

Data Collection

Interviews conducted with participants were tape-recorded on their consent. However, three of the participants did not give their consent for tape-recording. Yet, the interviews conducted with these three participants were recorded in writing. Then the tape-recorded interviews were transcribed then they were combined with the written recordings of the three participants.

Data Analysis

On the collected data, descriptive statistics and content analysis were conducted in tandem. During descriptive analysis, data is summarized and interpreted within predefined categories. Content analysis is a type of analysis that aims to study in depth on the data in order to reach concepts and categories (Yıldırım & Şimşek, 2013). Some of the interview form questions were categorized beforehand and the data was presented in accordance with the determined categories. In this respect, descriptive analysis is the subject of discussion. For some questions, the categories were not determined and the categorization was carried out according to the obtained data. This way a content analysis was carried out. The data analysis abided by the views of the participants for the validity of such and the code and the categories are consistent with the participant's views. In addition, some participant opinions were transferred directly for the data analysis validity. For the reliability of the data analysis, the independent codes and categories of the researchers were compared and at the end, the codes and categories that reached consensus were used. While passing the views of the participants the K1-K5 abbreviations were used for public school teachers and the Ö1-Ö5 abbreviations for private school teachers.

Findings

The results of the analysis of the teachers' responses given for the pre-entry, entry and metamorphosis stages of organizational socialization are presented under these three stages of organizational socialization.

Findings related to Pre-entry Stage of Organizational Socialization

The results of the analysis of the participants' responses given to the question "What were your expectations about school life before starting your job?" are presented in Table 2.

As can be seen in Table 2, the participating teachers expressed relatively more opinions about the categories of expectations about school conditions, school management and students. Moreover, while the public school teachers stated opinions about expectations from their colleagues, the private school teachers did not state any opinion in this category. In the "Others" category, one teacher stated that he/she does not have consciousness necessary to develop expectations related to the school. This finding is quite thought-provoking and should be discussed because this might be because of the fact that the candidate teacher does not care about his/her job and/or education faculties might not have imparted this consciousness to their students.

When Table 2 is examined, it is seen that though in general the teachers' expectations about school life are positive, they have some negative but more realistic expectations. For example, besides highly positive expectations such as a management with a strong communication and providing guidance, adequate physical conditions of school and supportive and helpful parents, there are also some negative but more realistic expectations such as a highly formal management, inadequate conditions of school and difficulties involved in dealing with parents. One of the teachers expressed his/her opinions about the expectations related to school life as follows:

Ö1: "...You think that students will always listen to you; will always respect you. You think that parents will always help and support you. You also expect school management to guide you. Therefore, you are of the opinion that your supervisors will be more knowledgeable and experienced than you are."

The results of the analysis of the participants' responses to the question "What were your expectations about the profession (the autonomy offered by the profession, creativity, compliance with values, utility for society-humanity etc.?)" are presented in Table 3.

As can be seen in Table 3, the participants' expectations about the professions include being respected and valued, being useful for the people around and the community and being autonomous in instruction. One of the teachers expressed his/her opinions about the expectations related to the profession as follows:

Table 2.
The Teachers' Opinions about Expectations related to School Life before Starting Their Job.

Main Categories	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers' expectations about school life	Expectations about school management	• Management's interest (K4) • Management's helping to establish relationships with the public (K4) • Management's having strong/good communication (Ö2) • Management's guidance (Ö1) • Highly formal management (Ö2) • Presence of more experienced and knowledgeable superiors (Ö1)	6 (2-4)
	Expectations about school conditions	• Good physical conditions of school (Ö5) • A school with poor conditions (Shortage of teachers, no teacher at school) (K3) • Warm school climate (K4) • A school with poor physical equipments (K4) • Adequate physical conditions at school (Ö1) • Enough instructional materials (Ö1) • No challenging conditions seen at schools where teaching practicum was done (Ö1)	7 (3-4)
	Expectations about colleagues	• Colleagues' interest (K4) • Colleagues' being helpful (K4) • Colleagues' providing guidance (K4)	3 (3-0)
	Expectations about students	• Students enthusiastic to learn (K2) • Students with high learning competency (K2) • Students' showing respect (Ö1) • Successful students (Ö5) • Students' listening to their teacher (Ö1)	5 (2-3)
	Expectations about parents	• Positive behaviors of parents (K1) • Supportive parents (Ö1) • Difficulty in contacting parents (Ö2) • Parents helping the teacher (K1)	4 (2-2)
	Others	• Lack of consciousness necessary to develop expectations about school (K5) • Higher expectations about school (Ö5) • Everything is perfect (K2, Ö5)	4 (2-2)

K2: "...I was thinking that I would be someone like the God in the eye of students. This was also true for parents. We grew up as students who were scared of teachers. It was always so. But, I did not think that my students would be afraid of me. Only I wanted to be someone important..."

When the participants were asked how effective the undergraduate education they have taken in preparing them for school life and profession, while seven teachers responded that their undergraduate education did not prepare them for the profession and school life, three teachers stated that it prepared them well for the profession and school life. In this connection, one teacher expressed his/her opinions as follows:

K2: "I learned the profession after I started it. During my undergraduate years, we used to develop detailed lesson plans. The profession of teaching only meant developing plans for us. Then when we started our teaching practicum, one of the teachers said, "forget about these; these are not important,

you will see when you start teaching. Classroom practice is different; it is different from what you have learned.” I understood that he was right because I do not use anything I learned during my university education.”

Table 3.
The Teachers’ Opinions About Expectations Related to the Profession Before Starting Their Job.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers’ expectations about the profession	Being respected and valued	• The profession of teaching is lofty and respected profession (K2, K5, Ö1, Ö5) • Being respectful in the eye of students (K2, Ö1, Ö5) • Being respected by the management (K2, Ö5) • Being special (K2) • Being respected by parents/people (K2, Ö1, Ö4, Ö5) • Being important (for the community and students) (K2, K3) • Being valuable in the eye of people (Ö1)	17 (8-9)
	Being an efficient teacher	• Being an idealist teacher (K1, K4, Ö1, Ö2) • Being a teacher students are not scared of (K2) • Being a teacher not resorting violence towards students (K2) • Being able to establish good communication with students (K2) • Being concerned about students (K4) • Going to the level of students (K4) • Being a teacher keeping up with new developments/up-to-date information (Ö1) • Being a teacher applying new methods and techniques (Ö1) • Effective teaching of the course (K2) • Not being a teacher promoting rote-learning (Ö1) • Being a good teacher (K2) • Being useful for students (K2) • Being a creative teacher (Ö1)	16 (10-6)
	Being beneficial to the people around and the society	• Solving problems related to the village (parents) (K3) • Establishing good communication with the local people in the village (parents) (K3, K4) • Being the greatest authority in the village (K3) • Being the leader of the village/community (K4, Ö1) • Creating positive changes in the environment (Ö1) • Creating differences in the environment (Ö1) • Being useful for the community (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)	12 (5-7)
	Being autonomous about instruction	• The control is in the hands of the teacher (Ö1) • Being autonomous in the control of the class (Ö1) • Being autonomous in instructional methods and techniques (Ö1)	3 (0-3)

The results of the analysis of the participants’ responses to the question “What did you do to gain information about your profession or to prepare yourself for the profession of teaching apart from what is taught in your undergraduate training?” presented in Table 4.

As can be seen in Table 4, apart from what is taught at university, the teachers gained information about their profession before starting it through ways such as reading books and periodicals, attending relevant courses and seminars. Moreover, the teachers also resorted other means of gaining

information such as asking more experienced people and thinking about how to become more useful as a teacher. In this regard, one teacher expressed his/her opinions as follows:

K5: *"I participated in seminars. I attended modern drama courses. I participated in classroom management rules seminar and attended English courses. I am still following the developments from the Internet, books and education journals."*

Table 4.

The Teachers' Opinions about What They Did to Gain Information about the Profession of Teaching apart from What Is Taught In Their Undergraduate Training.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Activities conducted by teachers to gain information about their profession	Reading books and periodicals	• Reading educational books (K1, K3, K5) • Reading personal development books (K2) • Reading books about child psychology (K4) • Reading pedagogy books (K4) • Reading books about classroom management (Ö2) • Following up-to-date information on the Internet (K5, Ö2) • Reading articles (K5, Ö2)	11 (8-3)
	Taking part in related courses and seminars	• Having private tutoring (Ö4) • Working in private courses (Ö4) • Participating in certificate programs (Ö2) • Participating in seminars about educational issues such as classroom management (K5, Ö2) • Attending English courses (K5) • Attending drama courses (K5)	7 (3-4)
	Others	• Asking and communicating with experienced people/teachers (K1, K3, Ö5) • Thinking about how to become more useful as a teacher (K1)	4 (3-1)

The results of the analysis of the participants' responses given to the question "What did you do to get information about the school you would work in?" are presented in Table 5.

Table 5.

The Teachers' Activities Conducted to Collect Information about The School They Will Work In.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Teachers' information gathering activities about the school they will work in	Asking related organizations and people	• Asking people around (Ö5) • Asking teacher friends (Ö2, Ö5) • Asking the family (K1) • Calling school and asking for information (K5)	5 (2-3)
	Others	• Nothing is done to collect information about the school (K1, K4) • Searching in the Internet (K5) • Not being able to reach any information (K2, Ö3)	5 (4-1)

As can be seen in Table 5, the teachers collected information about the school they would work in by asking related organizations or people or searching in the Internet. There are also some teachers not having made any efforts to get information about the school or not having been able to reach any information though they tried to find. In this connection, some teachers' opinions are given below:

Ö2: “I got first information about the school I would work in from a friend working there. I talked to him, he was a close friend of mine...”. K1: “When I first learned which school I would work in, I went there because I thought that I had no other option.”

Findings Related to Entry Stage of Organizational Socialization

When the participants were asked “When you started your internship period, did you experience reality shock?”, while three of the teachers said that they did not experience reality shock, seven of them did. The reasons for the teachers’ experiencing reality shock are given in Table 6.

Table 6.

The Teachers’ Opinions about the Reasons for Their Experiencing Reality Shock during their Internship Period.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Reasons for teachers’ experiencing reality shock	Challenging conditions of school and environment	• Crowded classrooms (K2) • Being obliged to take some work home (Ö1) • Very bad conditions at school and in its surrounding (K2) • Heavy workload (K5, Ö5, Ö1) • Challenging village conditions (K4) • Accommodation problem (K4)	8 (5-3)
	Strict and indifferent management	• Director’s not providing guidance (Ö1) • Director’s behaving like a boss (Ö1) • Director’s excessively formal behaviors (Ö1)	3 (0-3)
	Lack of communication and destructive competition among colleagues	• Lack of communication with colleagues (K5) • Destructive competition among colleagues (Ö1) • Colleagues’ leaking information to the management (K5, Ö1)	4 (2-2)
	Students’ disrespectfulness	• Not receiving enough respect from students (Ö1) • Not being able to know how to treat students (K5) • Students’ being the hidden boss (Ö1)	3 (1-2)
	Lack of experience and theory-practice conflict	• Incompliance between theory and practice (Ö2) • Lack of experience (Ö2) • Not knowing what and how to do (K2) • Not knowing how to treat parents (K5)	4 (2-2)
	Others	• Less autonomy than expected in the profession (Ö1) • Restricted teacher creativity (Ö1) • Excessive involvement of parents in school affairs (Ö1)	3 (0-3)

As can be seen in Table 6, challenging conditions of school and its surrounding, lack of communication and destructive competition among colleagues, lack of experience, theory-practice conflict, students’ disrespectfulness, strict and indifferent management are the main reasons for the teachers’ experiencing reality shock. Besides these, some other reasons such as less autonomy than expected, restricted creativity and excessive involvement of parents in school affairs also caused the teachers to experience reality shock. One teacher explained the shock he/she experienced as follows:

K4: “...we went there, there was a small room, everything was in this room, it was the kitchen, it was the bathroom; that is, everything was in a small room and a hall. The toilet was outside. Of course, I was disappointed. I felt highly offended and cried a lot.”

When the teachers were asked what concerned parties did for them to adapt to the school life, four of them stated the MEB, three of them stated the school administration and one of them stated that colleagues did not do anything to help them adapt to school. Apart from these, the main activities performed by concerned parties for them to adapt to the school life are presented in Table 7.

Table 7.

The Teachers' Opinions about the Activities of Concerned Parties for them to Adapt to the School Life.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Activities of concerned parties to help teachers adapt to school life	Activities of MEB	• Seminars (K5)	6
		• Basic and preparatory training (K2, Ö2, Ö4, Ö5)	(3-3)
		• Appointment of a counseling teacher (K5)	
	Activities of school administration	• Orientation program (Ö1, Ö2)	10
		• Seminars about the structure and functioning of school (Ö1, Ö2)	(2-8)
		• Meeting meals (Ö1, Ö2)	
		• Appointment of a counseling teacher (K2, Ö5)	
		• Appointment of a sister teacher (Ö4)	
		• Informing about regulations and personal rights (K3)	
	Activities of colleagues	• Answering questions (K1, K5, Ö3, Ö5)	15
		• Talking about their experiences (K1, Ö1, Ö3, Ö4)	(9-6)
		• Meetings of branch teachers (K2, K4)	
		• Informing about school ceremonies (K2)	
		• Informing about how to interact with school administration (K2)	
	Personal activities	• Informing about how to interact with parents (K2, K4, Ö1)	
		• Interacting with parents (K1, K3, K4, Ö2, Ö3)	17
		• Home visits (K1, K4)	(9-8)
		• Showing understanding and patient (K2)	
		• Trying to get to know colleagues (K5, Ö1)	
		• Meeting colleagues outside (K5, Ö2)	
		• Participating in school activities (Ö1)	
		• Observing school and other teachers (K5, Ö2, Ö4, Ö5)	

As can be seen in Table 7, the teachers stated the most opinions in the category of individual activities and the fewest opinions in the category of the activities of MEB. Basic and preparatory training courses are at the forefront in the activities of the MEB aimed at ensuring teachers' adaptation to the school. Many of the teachers seem to invest personal efforts such as observing school and other teachers and communicating with parents. It is understood that colleagues often help them to adapt to the school life by responding to their questions and conveying their experiences. Perhaps the most striking finding in Table 7 is related to the category of school management activities. It is understood here that private schools have made more efforts to make teachers adapt to the school life than public schools. Indeed, private schools contribute to the organizational socialization of teachers through such means as orientation programs, seminars on the structure and functioning of the school, meeting meals, and appointment of consultants or sister teachers. However, public schools have only limited initiatives, such as appointing counseling teachers and informing them about legislations and personal rights.

When the teachers were asked what concerned parties did for them to adapt to the profession, two of them stated MEB, one of them stated his/her colleagues and two of them stated that the school administration did not anything for them to adapt to the profession. Apart from these, the main activities performed by concerned parties for them to adapt to the profession are given in Table 8.

As can be seen in Table 8, within the context of adaptation to the profession, the teachers stated the most opinions in the category of the activities of colleagues (f=19) and the fewest opinions in the category of the activities of MEB (f=6). In the professional socialization of teachers, activities such as colleagues' responding to their questions, exchanging information and receiving suggestions and getting help for interacting with parents come to the fore. The participating teachers' citing the activities of their colleagues relatively more than the activities of other parties is an indication of how important colleagues are in their socialization. In addition, as can be understood from Table 7 and Table 8, personal activities and colleagues' activities are at the forefront in the adaptation of teachers to the profession.

Table 8.

The Teachers' Opinions about the Activities Performed by Concerned Parties for them to Adapt to the Profession.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Activities of concerned parties for teachers to adapt to the profession	Activities of MEB	• Seminars (K5)	9
		• In-service training (K3)	(4-5)
		• Making them prepare internship file (Ö1)	
		• Holding candidate teacher selection exam (Ö1, Ö2)	
		• Basic and preparatory courses (K5)	
		• Appointing inspectors (K3, Ö3)	
		• Organizing meetings (Ö1)	
	Activities of school administration	• Creating environments of discussion about education (Ö1)	4
		• Encouraging classroom observations (Ö2)	(1-3)
		• Encouraging participation in in-service training (Ö2)	
	Activities of colleagues	• Informing about school ceremonies (K2)	
		• Informing about how to interact with school administration (K2)	19
		• Informing about how to interact with parents (K2, K4, Ö1)	(10-9)
		• Information exchange (K2, K4, Ö1, Ö5)	
		• Helping about instructional methods and techniques (K2, Ö1)	
		• Making suggestions about issues related to lessons and classes (K2, Ö1, Ö5)	
		• Helping about issues related to discipline (Ö1)	
		• Answering questions (K1, K5, Ö3, Ö5)	
		• Sharing sources related to courses (K5)	
Personal activities		• Conducting research(K2, K5)	12
		• Following up-to-date information through the Internet (Ö1)	(7-5)
		• Participating in online courses (Ö1)	
	• Reading articles (K2, Ö5)		
	• Reading personal development books related to education (K1, K2, Ö5)		
	• Revising former studies (Ö1)		
	• Trying to develop new instructional methods (K2)		
	• Applying activities published in the Internet related to effective teaching of a lesson (K2)		

As can be seen from Table 8, MEB's prominent activities in the professional socialization of teachers are appointing inspectors, conducting candidate teacher exams and organizing basic and preparatory trainings. Yet, some of the participating teachers leveled criticisms towards the activities by MEB. For instance, Ö1: "...they made us prepare internship file. After this, they held the candidate teacher exam.

However, the internship file was “ready”, something purchasable, and the candidate teacher exam was not an effective exam” Ö4: “The MEB gave basic and preparatory trainings for candidate teachers and I participated in these trainings. The usefulness of these trainings is disputable.” On the other hand, some teachers stated that inspectors were effective in their adaptation. For example, K3: “I went there alone, when the inspection took place two months later, I asked many questions to inspector to get information...” As can be seen, particularly for the teachers who first started their job in village schools, inspectors are important source of information and development.

It is understood from Table 8 that personal activities of teachers are of great importance in their professional socialization. Among the personal activities, following new information through the Internet, participating in online trainings and trying to apply classroom activities they have learned on the Internet to their classes come to the fore. This indicates that the internet is effective in the professional socialization of teachers. It is also a very positive finding that a teacher tries to develop methods on his/her own. Table 8 also shows that private schools have activities that can contribute to the professional development of teachers such as providing a discussion environment for education, making observations in class, and encouraging participation in in-service training. On the other hand, no opinion was stated about similar activities in public schools. Thus, it seems that public schools provide inadequate activities for novice teachers to adapt to both the profession and the school.

When the teachers were asked: “What do you think about the extent to which your expectations about the profession before starting the job matched up with realities?”, four of them stated that they did not have any expectations; four of them stated that their expectations did not match up with realities and two of them stated that their expectations matched up with realities. One of the teachers stating that their expectations did not match up with realities expressed his/her opinions as follows:

K5: “...My greatest disappointment was with rights. I felt defenseless. I never imagined it in that way. I thought that their rights would protect teachers. Yet, today, the profession of teaching does not have any prestige.”

When teachers were asked to rank the factors that are effective in the adaptation to the profession and the school according to their importance, the teachers have listed the factors that are effective in socialization as follows: Personal effort (f=7), colleagues (f=5), counseling teachers (f=4), school administration (f=3), basic and preparatory trainings (f=2). As it is understood from both this question and the previous questions, in the socialization of teachers, personal efforts and colleagues come to the fore. School administration and basic and preparatory trainings seem not to be very effective in the socialization of teachers.

The results of the analysis of the teachers’ responses to the question “What do you suggest that concerned parties should do to facilitate the adaptation of novice teachers to the profession and school?” are presented in Table 9. As it can be understood from Table 9, according to the teachers involved in the research, the MEB must provide assignment of appropriate consultant teachers, give candidate training, not assign the candidates directly in lessons, develop the control mechanism and give trust for making the socializing process of the candidates. The school management must provide a warm environment, give appropriate consultant teacher, give orientation training and monitor the candidate teacher. The colleagues must share their experiences, knowledge and sources; they must be good examples and show interest. The candidate teachers must follow the related books and publications, monitor their colleagues, make research, know the characteristics of the students of the era and take new trainings such as drama. Some expressions of the teachers on the suggestions given to the candidate teachers mentioned in Table 9 are as follows:

K2: “They should observe their colleagues carefully. In their free time, they should attend the classes of other teachers. K3: They should learn about the new age children. They should learn what they like and love because what we saw in the former education system is not suitable for these children...”

Table 9.

Suggestions to Concerned Parties to Facilitate the Adaptation (Socialization) of Novice Teachers to the Profession and the School.

Main Category	Categories	Sub-categories	f (k-ö)
Suggestions for concerned parties to facilitate the adaptation of novice teachers to the profession and school	Suggestions to MEB	• Should not force novice teachers to start teaching immediately (K1, K5, Ö3) • Should appoint suitable consultants to novice teachers (K1, Ö8) • Should develop the control mechanism (K2) • Should provide candidate teacher training (K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Should command trust (K4)	11 (6-5)
	Suggestions to the school administration	• Should appoint suitable consultants (K2, K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Should create a warm atmosphere (K1, K4, Ö2) • Should give orientation (K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Should monitor novice teachers (K2, Ö3)	14 (6-8)
	Suggestions to colleagues	• Should share sources related to courses (K5) • Should share their experiences (K1, K4, K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Should provide good examples (behavior, dressing, communication) (K3, Ö3) • Should offer pedagogical help (K3, Ö3) • Should help them feel belonging to the school (K2) • Should be sincere and interested (K1, K2, Ö5) • Should share their information (K3, K4, Ö1, Ö3)	19 (11-8)
	Suggestions to novice teachers	• Should observe their colleagues (K1, K2, Ö1) • Should read psychology books (K3) • Should conduct research (K3, K59) • Should follow new educational publications (International) (K3, K5, Ö1, Ö2) • Should receive new trainings (drama, English, Montessori) (K5, Ö2) • Should know the characteristics of new age students (K3, K4, Ö1)	15 (10-5)

Findings Related to the Metamorphosis Stage of Organizational Socialization

When the teachers were asked how they learned changes and developments related to the profession and school life after starting their job; they stated that they followed changes and developments through communication with colleagues (f=6), internet (f=4), school administration and official documents (f=4), books (f=2), conducting research (f=3), interaction with inspectors (f=2), in-service training (f=1) and graduate education (f=1).

When the teachers were asked whether they adequately learned the requirements of the profession of teaching, most of the teachers (6 teachers) said that they did not learn adequately and learning would never end while some of them (4 teachers) said that they learned adequately. Some teachers' opinions about the issue are as follows:

Ö3: "... children are changing, technology is changing. I am thinking that there is no end to change. There are many more things to be done. Ö2: You cannot tell a doctor that the place of my heart or my kidney is changing, but it is not so in our job. We need to update our information continuously. As such, you need to continuously update yourself."

When the teachers were asked, “What are concerned parties (school administration, colleagues and MEB) doing for you to follow changes and developments in your profession? Do you find them enough, what do you recommend them to do?”, they expressed the things done by MEB as follows; announcing changes and developments on the Internet (Ö1), organizing presentations by appointing the required personnel (Ö2), organizing seminars with visitors from abroad (Ö1). While one of the teachers (Ö3) stated that MEB did not inform him/her about any developments, another teacher (Ö2) stated that it is difficult for MEB to inform teachers about developments. On the other hand, the teachers are of the opinion that the school administration helps them by making presentations (Ö2), sending official documents to them (Ö3, Ö4, Ö5, Ö4), supporting them to take further training (Ö1) and making observations whether teachers can catch up with changes (Ö3). Yet, one of the participants (Ö5) stated that colleagues do not conduct any activities in this regard.

While most of the teachers participating in the research (8 teachers) did not find the activities conducted by the concerned parties for them to follow changes and developments in the profession to be satisfactory, two teachers found the activities carried out satisfactory. When the teachers were asked the question, “What do you suggest concerned parties in terms of helping teachers to follow changes and developments in the profession?”, they suggested that administrators should support teachers and MEB should inform teachers about developments through e-mails (Ö1); instead of short presentations, long-trainings should be given to teachers (Ö2); while selecting teachers to be appointed, MEB should take great care to select candidates who can develop themselves (Ö2); MEB should make trainings more widespread (Ö4); MEB should work more systematically (Ö5); and MEB should increase the number of its activities to inform teachers about changes and developments (Ö5).

The teachers were asked the question, “Do you see yourself as a part of the school where you are working? Please state your reason(s).”, and most of them (nine teachers) stated that they see themselves as a part of the school. The reasons for these teachers’ seeing themselves as a part of the school were stated to be acceptance of their ideas by people around and the administration, opportunities provided within the school for communication and socialization and sense of belongingness and support felt within the school. One of the teachers stated his/her opinions in this regard as follows: Ö4: *“Of course, I see myself as a part of the school because my school supports me to go on with my PhD studies. It supports me academically, financially and culturally.”*

When the teachers were asked the question, “Do you feel yourself integrated with the profession of teaching? In other words, do you say that your profession is suitable for your personality? Please explain why.”, except one teacher, all the teachers stated that their personalities are in harmony with the profession. Six teachers stated that they are integrated with their profession as they are good teachers. Others stated that they are integrated with their profession as the act of teaching and communicating with other people make them happy. In this connection, one teacher expressed his/her opinions as follows (Ö3):

“It is highly suitable. If I were born again, I would like to be a teacher. I am childlike, warm blooded and good at communication. That is, I like communicating; I am an extravert person. I like developing myself; that is, I like learning new things. Therefore, I am happy to be in this profession. Even I think that I was created to be a teacher.”

When the teachers were asked the question, “If you were able to, would you consider changing your job?”, five of the teachers said that they would not consider leaving their job and finding another job; four of them said that they would consider changing their job and one teacher stated that he/she was undecided. The teachers considering changing their job stated different reasons. Two of them consider changing their job due to critical attitudes and views adopted by parents and school administration towards them; one teacher considers changing the job as their works are not appreciated and one teacher considers changing the job as it is difficult to deal with students, parents and administration and financial satisfaction is weak. In this regard, one of these teachers expressed his/her opinions as follows (Ö1): *“... In fact, I observe that the credibility of the profession of teaching is gradually decreasing. You*

are not appreciated for what you do. Sometimes I find myself thinking that instead of being useful for other people, I am wasting my time and effort for others.” On the other hand, five of the teachers would not consider changing their job. In this regard, one of these teachers expressed his/her opinions as follows (Ö3): *“No, I would not consider because I think that I was created for this job. I think that the reason for my existence is this.”*

Discussion, Conclusion and Implications

Teacher socialization refers to a teacher's being a part of a school rather than an outsider. Socialization has an important part for teachers who are the important actors of education to feel committed to their schools. Teachers go through a process made up of three stages that are pre-entry, entry and metamorphosis. The current study built on these three stages aimed to elicit the socialization process of teachers.

According to the current research, teachers often have optimistic expectations before starting their job, such as having a strong and guiding school administration, interested and helpful colleagues, respectful and eager learners, helping and supporting parents, being respected and valued, being an effective teacher, being useful to the society and being autonomous about how to instruct. The teachers expect to be given respect and value by the parents, the students, the school management and the society. Parallel to this finding, Uras and Kunt (2006) also found that teachers have high expectations such as being respected, loved, trusted and valued by the society and people around. Teachers have also idealist expectations putting responsibilities on their shoulders such as being useful for the environment and community and being an efficient teacher. In addition, it is quite meaningful and remarkable that the teachers have idealist expectations such as being beneficial to the environment and the society, which give them responsibilities.

The majority of the teachers who participated in the study stated that the undergraduate education they had received did not prepare them adequately for the school life and the profession. It has been emphasized in many studies that undergraduate education given in education faculties is not as good as desired (Akdemir, 2013; Şahin & Kartal, 2013; Üstüner, 2004; YÖK, 2007). Yet, though some steps have been taken to improve undergraduate education in this regard, it is clear that in the classroom practice, we are not at the desired level. For example, within the reconstruction of education faculties, it was aimed to put greater emphasis on practice in teacher training; yet, this has not been accomplished (Üstüner, 2004). Moreover, inadequacy of undergraduate teacher training programs is not only a problem of Turkey. For instance, Angelle (2002) conducted a study in America and found that pre-service teacher training programs do not adequately prepare students for the realities of the learning-teaching process and these programs cannot fill the gap between theory and practice.

Before starting their professional career, the teachers increased their professional knowledge by reading books and periodicals, participating in programs such as courses and seminars, or interacting with experienced people. Teachers collected information about the school they would work in by asking the relevant organizations and people and conducting research from the internet. As can be seen, the teachers thinking that the undergraduate education does not adequately prepare them for the profession try to make up for this inadequacy with their own efforts. With the real information and sharing the teachers attained with their own efforts, they improved their professional knowledge.

Most of the teachers who participated in the current study stated that their expectations were not met to a great extent and that they experienced a "reality shock". The main reasons for the teachers' experiencing a "reality shock" are challenging school and environmental conditions, strict and indifferent administration, lack of communication and destructive competition among colleagues, lack of experience and theory-practice conflict. In addition, their opinions on the reasons of their reality shock, mentioning that creativity of a private school teacher is restricted, he/she does not have the expected freedom in the profession and the parents are involved in the school things more than

necessary, are remarkable. It is known that private school teachers are not much included in studies due to some reasons such as difficulty of getting permission, negative attitude of the school administration and fear of being dismissed. In the current study, opinions stated by the private school teachers might indicate that they have to deal with serious problems. When the relevant literature is reviewed, it is seen that in general teachers' expectations before starting their job do not match up with what they encounter after they have started their job; thus, they experience reality shock. As found in the current study, challenging school and environmental conditions are the main source of difficulty for teachers (Korkmaz et al., 2004). Given that in Turkey when elementary school teachers are first appointed, they are usually appointed to eastern regions (Erdoğan, 2015) where conditions are worse than other regions, it seems to be highly likely that they will experience reality shock. On the other hand, lack of experience and theory-practice conflict cause some difficulties for novice teachers. In many other studies, it has also been found that teachers have complaints about rigid and indifferent management. For example, Quaglia (1989) found that teachers expected support and guidance from principals; yet, principles mostly assume the role of an evaluator. Similarly, Özgan (2013) found that novice teachers expect support and guidance from school directors in understanding the state and functioning of the school, interpersonal relationships, environment, social activities and affective domains (healthy communication, interest, justice etc.).

According to the research, the school management and main and preparatory trainings are not so much effective in their adoption to both the profession and the school, and their colleagues' activities are in the forefront. Burgaz et al. (2013) has determined that the colleagues are effective in socialization of the teachers and the school managements are insufficient, which confirms the finding above. Similarly, in a study conducted by Cheng and Pang (1997), the teachers' personality characteristics and colleagues were described as supporting factors in the process of socialization. Quaglia (1989) also revealed that the most important source of support and guidance of novice teachers are more experienced teachers. On the other hand, novice teachers are hesitant about clearly stating areas in which they feel incompetent (Quaglia, 1989). Therefore, it may be beneficial to apply systems such as mentorship, coaching for increasing colleague interaction of the teachers for making their socialization process easier.

Although the MEB has activities such as appointing inspectors, conducting candidate teacher examinations and organizing basic and preparatory trainings in adoption to the profession and the schools, critics have been taken on the fact that main and preparatory trainings are not effective. Similarly, Karasolak, Tanrıseven, and Konokman (2013) found that teachers' attitudes towards in-service training activities were negative regardless of gender, seniority and branches. Likewise, Çoğaltay (2015) and İşler-Gülmez (2004) found that in-service training activities were seen by teachers as inadequate and not related to their needs. These trainings need to be structured and presented in accordance with the needs and recommendations of the teachers. It was also found that inspectors can also be effective in the socialization of teachers. Today, however, as a result of the abolishment of class inspection, it is unlikely that teachers and inspectors will be involved in face-to-face interactions. In this respect, inspectors can be interacted with teachers for the purposes of consultation and development rather than inspection. It can be said that inspectors will be influential in the socialization and motivation of teachers, especially those who have to struggle in relatively difficult conditions in villages.

Especially internet-focused individual activities (participation in online trainings, following new information, etc.) are at the forefront within the context of teachers' adaptation to the profession. Thus, MEB can prepare and share films, presentations, materials etc. through the Internet to meet the needs and requirements of teachers. In Turkey, there is the "e-campus" system designed for the development of educators by Teachers Academy Foundation (ÖRAV). In this system, teachers can take part in e-courses on the Internet, download materials for their courses and chat with each other (ÖRAV, 2012). MEB can set up similar systems to contribute to the professional development of teachers.

Private schools seem to invest more efforts than public schools on teachers' adaptation to both the profession and the school. However, effective teacher socialization is a result of the processes in the school rather than individual characteristics (Angelle, 2002). School administrations' efforts, attitudes and behaviors towards teachers affect the socialization of teachers; thus, their job satisfaction and motivation. However, unfortunately, public school administrators invest less effort in this respect than private school administrators. As a matter of fact, in a study conducted by Karaköse and Kocabaş (2006), while the private school teachers largely agree with the idea that attitudes and behaviors of school administrators affect their job satisfaction and motivation to a great extent, the public school teachers demonstrated little agreement with this idea. In this respect, it may be useful for public schools to organize activities that will facilitate the adaptation process, such as encouraging teachers to participate in trainings, organizing orientation programs, organizing meeting meals, and providing an environment in which educational issues can be discussed.

Teachers follow the changes and developments related to the profession and school life through communication with colleagues, internet, school administration and official documents, books, research, communication with inspectors, in-service seminars and post-graduate education. The majority of the teachers are of the opinion that they have not learned the requirements of the profession adequately because learning is an endless process.

The majority of the teachers think that there is a good match between their personality characteristics and their job and see themselves as a part of the school they are working in. A similar finding was reported by Karaman (2008). In Karaman's study, of the 142 participating teachers, 89 stated that their personality characteristics are in harmony with the profession of teaching. Thus, it can be argued that the teachers identify with their profession.

Half of the teachers who participated in the study stated that they would change their profession if they could find any opportunity to do so. A similar finding was reported by a study conducted by the Turkish Education Association (TED) (2014) on 1701 teachers. The teachers gave negative answers to the question "Would you select the same job again?". It is quite worrying that though high majority of the teachers see themselves as a part of the school and feel the job suitable for their personality, half of them stated that they would consider changing their job, if they were able to. This might indicate that the teachers have not developed a complete commitment and devotion to their profession. The reasons stated by the teachers wanting to change their profession are as follows: critical viewpoint of the school administration and parents; teachers' not being appreciated for their work; low level of financial satisfaction of the profession and difficulties involved in dealing with students, parents and administration. Similar reasons have been stated in many other studies. For instance, in a study conducted by Demir and Ercan (2013) on 99 teachers, lack of appreciation for their work and low salaries are the main teacher problems. In Karaman's study (2008), teachers stated that their job is backbreaking and inadequate financial gain is the main reason for their low occupational satisfaction. It is clear that elementary school teachers play a very critical role in students' lives as they lay the foundation of their educational lives. It is not much possible to expect elementary school teachers experiencing great financial difficulties to offer a quality education. Therefore, this problem should be immediately dealt with. Besides material needs, psychological needs of teachers such as feeling appreciated should be met for better job satisfaction. In fact, in Özgan and Aslan's study (2008) the teachers stated that they are not adequately appreciated by their administrators. Lack of appreciation of the part of teachers may lead to other negative effects such as monotonous working life and decreasing teacher motivation (TED, 2014).

According to the teachers involved in the research, the MEB must not assign the candidates directly in lessons and give them candidate training for making the socializing process of the candidates. The candidates must take assignment program according to the Regulation of Teacher Assignment and Relocation (2015) of the MEB. The aforementioned program involves monitoring activities in school and classes, teacher applications, external activities and in-service training activities. It is mentioned that the candidate teachers will not be assigned to lessons and each candidate teacher will have a consultant

teacher during this program (MEB, 2015). When the study subjects in the teacher assignment program published by the MEB (2016) are reviewed, it can be seen that there are both personal and professional subjects such as reading book, watching film, teachers from past to today, national and international education projects and effective communication and class management. Therefore, the MEB has activities such as candidate training for socialization of the candidate teachers and the candidate teachers are not directly assigned to the lessons. In this case, it can be said that the activities of the MEB are not sufficiently known by the teachers.

According to the teachers participating in the research, MEB should ensure the appointment of appropriate consultant teachers, develop the control mechanism and give assurance as the Ministry for more effective socialization of candidate teachers. The school administration should provide a warm environment, assign appropriate counseling teachers, give orientation training and monitor candidate teachers. Colleagues should share information, experiences and resources, be good examples and show interest. Candidate teachers themselves should follow the relevant books and publications, observe their colleagues, do research, know the characteristics of the students of this age, and take new trainings such as drama. Apart from these, in light of the findings, following suggestions can be made for facilitating teachers' socialization processes and further research.

- Web-based programs should be developed by the MEB for teachers to attain materials to be used in their classes and to participate in e-courses.
- Systems such as mentoring and coaching should be actively implemented to promote teacher interaction.
- In-service training programs should be designed and offered in line with the suggestions of teachers.
- Public schools should facilitate the socialization process by encouraging teachers to develop themselves, preparing orientation programs and organizing dinner meetings and etc.
- The current study is limited to the elementary school teachers working in the city of Ankara. Further research can look at the socialization processes of teachers working in secondary or high schools. Elicitation of the socialization of the teachers working in relatively harder conditions in eastern cities can make important contributions to the field of practice.

Türkçe Sürüm

Giriş

Sosyalleşme, kültürel, politik, ekonomik, antropolojik ve felsefi yönleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır. Bu nedenle sosyalleşme yönetim, antropoloji ve sosyoloji gibi çeşitli bilim dallarının inceleme konusu olmuştur (Balci, 2003). Genel bağlamda sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini, normlarını ve kendisine biçilen rolleri öğrendiği ve kimlik kazandığı bir süreçtir. Bu süreçte birey yaşadığı toplumun kültürünü içselleştirir (Bakırcıoğlu, 2012). Örgütsel bağlamda ise sosyalleşme bireye, örgütteki rolünün gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları öğretme sürecidir (Balci, 2003). Daha açık bir anlatımla örgütsel sosyalleşme, bireysel ve örgütsel ihtiyaçların gerektirdiği rollerin üstlenildiği dinamik bir öğrenme ve uyum sürecidir (Chao, 2012). Feldman'a göre (1976) örgütsel sosyalleşme, çalışanın dışarıdan biri olmaktan çıkıp etkili ve katılımcı bir örgüt üyesi haline dönüştüğü süreçtir. Feldman, örgütsel sosyalleşme sürecinde yaşanan değişimleri şöyle sıralamaktadır: 1) Uygun rol davranışlarını kazanma, 2) işe yönelik beceri ve yetenek geliştirme ve 3) grup norm ve değerlerine uyum sağlama.

Feldman'ın yukarıda belirttiği sosyalleşme sürecinde yaşanan değişimlerle birlikte bireyin, hem mesleki hem de kültürel anlamda beklentileri karşılaması umulmaktadır. Nitekim alanyazında sosyalleşme kavramı, mesleki ve örgütsel olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Mesleki sosyalleşme daha çok mesleğin teknik boyutuyla ilgili olup, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve eğilimlerin öğrenilmesi sürecidir (Balci, 2010; Vural, 2015). Örgütsel sosyalleşme ise, çalışanın örgüt kültürünü öğrenmesini ve örgütle bütünleşmesini içerir (Demirbilek, 2009; Vural, 2015). Örgütsel sosyalleşme sürecinde birey, belli bir rolü üstlenmek üzere gereken bilgi, değer ve davranışları öğrenir (Hart, 1991).

Sosyalleşme sürecinde birey rolünün gereklerini ve örgütsel kültürü öğrenirken örgütünden etkilenir. Aynı zamanda birey de örgütünü etkiler. Başka bir ifadeyle sosyalleşme çift yönlü bir süreçtir. Örgüt çalışanını dönüştürürken (sosyalleşme), çalışanın da örgütü dönüştürmesi (bireyselleşme) söz konusudur. Çalışanın örgüte uyum göstermesinin yanında örgütün de çalışana uyum göstermesi beklenir (Tierney & Rhoads, 1994). Bir örgütte çalışmaya yeni başlayan birey, örgütü ile bir psikolojik sözleşme imzalar. Psikolojik sözleşme, kişinin örgüte ne katkıda bulunması gerektiği ve bunun karşılığında örgütün ne sağlayacağına ilişkin karşılıklı beklentileri içeren ve yazılı olmayan bir anlaşmadır (Hellriegel & Slocum, 2011). Psikolojik sosyalleşme gereğince örgüt bireyden örgütün ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda davranışlarını şekillendirmesini beklerken, birey de örgütten, maaş, iş güvencesi ve uygun çalışma ortamı gibi beklentilerini karşılamasını ister ve bu yönde girişimlerde bulunur (Balci, 2003).

Psikolojik sosyalleşme çerçevesinde örgütün çalışanlarından beklentileri söz konusudur. Bu beklentiler kimi zaman çeşitli çelişkileri de barındırmaktadır. Örgütler sosyalleşme süreci ile çalışanlarının; 1) doğruluğuna inandıkları şeyleri savunan bağımsız birer düşünür haline gelmelerini, 2) işbirlikçi takım oyuncularını olmalarını amaçlamaktadır. Bağımsız bir düşünür olma ile işbirlikçi takım oyuncusu olma özü itibarıyla birbirleriyle çelişmektedir. Ancak etkili bir örgütsel sosyalleşme için bu iki amaç arasında denge kurmak gereklidir (Hellriegel & Slocum, 2011). Çalışanlar tamamen itaatkâr ya da tamamen başkaldıran bir yapıda olmamalıdır. Çalışanlar örgütte uyum içerisinde çalışabilmeli; doğruluğuna emin oldukları durumlarda ise örgütün kararlarına itiraz edebilmelidirler.

Örgütsel Sosyalleşmede, Amaç, İçerik ve İşlevler

Sosyalleşmenin temel amacı, çalışanın örgüte uyumunu sağlamak ve onu örgütün etkili bir elemanı haline getirmektir (Memduhoğlu, 2008). Sosyalleşmenin içerik boyutu, yeni çalışana kazandırılmak istenen ya da onun kazanması gereken bilgiyi ifade eder. Bu kapsamda çalışanın çeşitli kaynaklar aracılığı ile öğrendiği dört bilgi alanı vardır. Bu alanlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ostroff & Kozlowski, 1992):

- Görev bilgisi; görevin sorumluluklarını, ödevlerini ve önceliklerini, işle ilgili araçların nasıl kullanılacağını, rutin sorunlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmeyi içermektedir.
- Rol bilgisi; role ilişkin beklenti ve davranışları, yetki ve sorumlulukları içermektedir.
- Grup bilgisi; çalışma arkadaşlarıyla etkileşim kurmayı, grup norm ve değerleri ile grubun normatif yapısını öğrenmeyi ifade etmektedir.
- Örgüt iklim ve kültürü bilgisi; örgütün güç, politika ve değer yapısını, misyonunu, liderlik stilini, örgütte kullanılan dili vb.lerini öğrenmeyi gerektirmektedir.

Örgüte yeni gelen bireyin yukarıda belirtilen alanlarda bilgi edinmesinde denetmenler, iş arkadaşları ve mentörler son derece önemli kaynaklardır. Denetmenler, çalışanların karşılanmayan beklentilerinin olumsuz etkilerini hafifletir ve özümsemiş, paylaşılan yorumlayıcı bir sistem oluşturmaya çalışırlar. İş arkadaşları, yeni çalışanın uyum sağlamasına ve parçaları birleştirmesine yardımcı olurlar; ayrıca denetmen ve mentörler tarafından yeterince açıklanmayan değer, norm ve beklentileri açıklarlar. Mentörler ise destek ve öğüt vererek, içeriden bilgi sağlayarak, çalışana koçluk yaparak ve onu koruyarak uyum sürecini kolaylaştırırlar. Bunların dışında yeni çalışan, örgütle ilgili yazılı kaynakları okuma, deneyimleme ve gözlemlleme yoluyla bilgi edinebilir (Ostroff & Kozlowski, 1992).

Sosyalleşmenin ne kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu, işlevleri açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Şöyle ki sosyalleşmenin temel işlevi, çalışanlarda örgüte adanma ve örgütsel sadakat oluşturmaktır. Bunların dışında bireyin örgüte uyumu, başarısı, rol açıklığı, kariyerinde ilerlemesi, iş doyumu, işte tutunma da sosyalleşmenin işlevleridir (Balci, 2003, 2010). Sosyalleşmenin işlevsel olmaması durumunda düşük iş doyumu, düşük iş motivasyonu, işten ayrılma, rol belirsizliği ve düşük performans gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Hellriegel & Slocum, 2011). Görüldüğü üzere sosyalleşme, örgüt çalışanlarını ve dolayısıyla örgütü olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek birçok işleve sahiptir.

Örgütsel sosyalleşme, yeni gelen çalışanı örgütten biri haline dönüştürür. Sosyalleşmenin başarısız olması, büyük ölçüde çalışanın işten ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. Yeni alınan bir çalışanın yetiştirilmesi için yapılan harcamalar düşünüldüğünde, sosyalleşmenin başarısız olmasının örgüte maliyetinin oldukça yüksek olacağı açıktır (Balci, 2003).

Örgütsel Sosyalleşmenin Aşamaları

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyalleşmenin genellikle, “giriş öncesi”, “giriş” ve “yerleşme” olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Giriş öncesi aşaması (umucu sosyalleşme)

Bu aşama çalışanın, göreve başlamadan önce hem mesleği hem de örgütü hakkında bilgi edindiği ve beklentiler geliştirdiği süreçtir. Birey bu aşamada örgütte neler yapabileceği, neler kazanabileceği ve başarabileceği üzerine fikirler geliştirir (Nelson, 1987). Bireyin işe başlama süreci öncesinde topladığı bilgiler, hem seçtiği kariyere yönelik beklentileri hem de bu kariyerin gerektirdiği öz-imajı içermektedir (Chao, 2012). Birey topladığı bilgileri değerlendirirken, gireceği örgütün kaynakları ile kendi ihtiyaç ve becerilerinin ne derece örtüştüğünü dikkate almak durumundadır. Nitekim başarılı insanlar işe yerleştirilirken bu örtüşme ya da uyumu dikkate almaktadırlar (Feldman, 1976). Birey giriş öncesinde çalışacağı örgüte ilişkin bilgileri, önceki eğitiminden, okuduklarından, örgütün web sitesinden, örgüt çalışanlarıyla kurduğu ilişkilerden ya da iş mülakatlarından da öğrenebilir (Balci, 2003). Özellikle formal eğitim ve yetiştirmeler, bu beklentilerin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca meslektaşlar, mentörler, aile ve arkadaşlar tarafından yapılan informal rehberlikler de bireyin mesleki rolünü öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Chao, 2012). Bu aşamada örgütün ve işin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi son derece önemlidir. Örgütün gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi, birey tarafından örgütün hedefleri, iklimi ve felsefesinin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. İşin gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi ise işin sorumluluklarının birey tarafından tam ve doğru olarak algılanmasıdır. İş

gerçekçi olarak değerlendirip görevine başlayan birey, görev ve rol bakımından kendisinden istenen ve istenmeyenleri daha kolay keşfeder. Dolayısıyla birey beklentilere etkili şekilde cevap verir, baş etme stratejileri geliştirir, daha az kaygı yaşar ve işe daha iyi tutunur. Örgütü gerçekçi olarak değerlendiren birey ise norm, değer, etkinlikler ve hedefler gibi kültür öğelerini daha çabuk benimser, kişiler arası taleplerin farkında olur (Nelson, 1987).

Giriş aşaması (uyum aşaması)

Bu aşama çalışanın, örgüte girip kendisinden beklenen rol ve görevleri öğrendiği süreci ifade eder (Noe, 2005). Örgütsel sosyalleşmenin kalbi bu aşamada bulunmaktadır. Bu aşama, bireyin yeni örgütsel rolüne ilişkin öğrenme, anlamlandırma ve uyumunu kapsayan bir süreçtir (Chao, 2012). Giriş aşamasında çalışan, işin gerektirdiği görevleri öğrenir, yeni beceriler geliştirir, prosedürlere uyum sağlar, işle ilgili araç-gereçlerin nasıl kullanılacağını öğrenir. Bunun yanında çalışan, kendisine verilen rolü ve bu çerçevede kendisinden beklenenleri netleştirir. Bu esnada belirsizlik ve uyuşmazlık da yaşanabilir. İş yaşamı ve çalışma yaşamı arasında uyuşmazlıklar olabilir. Ayrıca bu aşamada birey yeni ilişkiler kurar, sadece işle ilgili değil, örgütteki informal sosyal ağlarla da ilişkiler geliştirir (Nelson, 1987).

Giriş aşamasında öne çıkan kavramlardan biri “gerçeklik şoku”dur. Bireyin işe başlamadan önce geliştirdiği beklentiler ile işe başladıktan sonra gördüğü gerçekler arasındaki uyuşmazlık “gerçeklik şoku” olarak tanımlanmaktadır (Chao, 2012). Noe (2005), çalışanların işe başlamadan önce gerçekçi bilgiler edinmelerine dahi çoğu kere şok yaşadıklarını belirtmektedir. Giriş aşamasında çalışan, görevlerini kavramaya başlar; işte yetismek amacıyla uygun eğitimler alır; örgütün uygulama ve prosedürlerini anlar. Bu zorlu süreçte yardımsever yönetici ve akranlar çalışanın işi öğrenmelerinde etkili olurlar. Özellikle yönetici, çalışana rolünü anlamada yardımcı olma, örgüt hakkında bilgi verme, çalışanın yaşadığı stres ve benzeri olumsuzluklara anlayış gösterme gibi yollarla etkili iletişim kurabilir ve onun yaşadığı şoku azaltabilir (Noe, 2005).

Yerleşme aşaması (rol yönetimi)

Bu aşama çalışanın “dışarıdan biri” olmaktan çıkıp tam anlamıyla örgütün bir parçası, bir üyesi olduğu süreçtir (Balci, 2003). Çalışanlar yerleşme aşamasında işin gerekleri ve sosyal ilişkiler konusunda kendilerini rahatlatmış hissederler; aşırı iş yükü, iş belirsizlikleri gibi karmaşık durumların üstesinden gelmeye başlarlar (Noe, 2005). Feldman (1981), bu aşamada yaşanan değişimleri şöyle özetlemektedir:

- Rol beklentilerinin netleşmesi. Açık ya da örtülü olarak çalışma grubuyla hangi görevlerin yapılacağı, görev öncelikleri ve zaman ayırma gibi konularda uzlaşmaya varılır; kişisel yaşam ve iş yaşamı arasındaki çatışmalar ile kişiler arası çatışmalarla baş etmek için karşılıklı kararlar alınır.
- Görevde uzmanlaşma. İşin gerektirdiği görevler öğrenilir, özgüven kazanılır ve sürekli olarak performans düzeyi yükseltilir.
- Grup değer ve normlarına uyum sağlama. Akranların sevgisi ve güveni kazanılır, grubun norm ve değerleri benimsenir, grup kültürüne tatmin edici düzeyde uyum sağlanır.

Çalışanların bu sosyalleşme aşamalarını başarı ile tamamlamaları son derece önemlidir; aksi takdirde örgütlerine gerekli katkıyı sağlayamazlar. Örneğin iş arkadaşlarıyla ilişkiler geliştiremeyen bir çalışan, ürün geliştirme ya da müşteri hizmetlerini düşünmek yerine iyi ilişkiler kurmak için zamanını harcar (Noe, 2005).

Eğitim Örgütlerinde Sosyalleşme

Eğitim örgütleri bağlamında örgütsel sosyalleşme, eğitim çalışanlarının okulun etkin üyeleri olması sürecidir. Okulda sosyalleşme, okul ile eğitim çalışanı arasında bir halkadır; eğitim çalışanının okul kültürünü benimsemesi, okuldaki rolünü edinmesi, iş tutum ve davranışlarını kazanması ve görev

kimliğini inşa etmesidir (Kartal, 2007). Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sosyalleşmenin birinci aşaması mesleğe girmeden önce hizmet öncesi eğitim ile ikinci aşaması ise okulda çalışmaya başlayınca gerçekleşir. Eğitim örgütüne girmeden önceki sosyalleşme deneyimleri ile örgütün istekleri çoğu kere aynı değildir. Bu yüzden okulda yeni göreve başlayan çalışan, kendi sosyalleşme deneyimlerini bırakarak yeni çalışmaya başladığı okulun beklentileri doğrultusunda uyum göstermek durumunda kalır (Deal & Chatman, 1989).

Bir eğitim örgütü olarak okulda sosyalleşme, örgüt üyelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci) okulun değer ve normlarını öğrenmesi ve bunlara uyması sürecidir. Sosyalleşme, okul yöneticisinin işini ve tepkisini (koruyucu ya da yenilikçi) şekillendirir. Öğretmenlerin sosyalleşmesi; mesleki değer, tutum ve ilgilerini kabul etme ve bunların “nasıl değiştirileceğini öğrenme” yi kapsar (Memduhoğlu, 2008).

Türk Milli Eğitim Sistemi’nde örgütsel sosyalleşme etkinlikleri, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim (oryantasyon eğitimi) ve hizmet içi eğitim programları yanında eğitim programları dışındaki formal ve informal sosyalleşme araçları vasıtasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim örgütlerinde sosyalleşme, yaşam boyu süren bir süreçtir. Eğitim çalışanları bu süreçte sadece alıcı değil, aktif katılımcı rolündedir (Balci, 2003).

Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

Eğitim örgütlerinde geniş bir insan kesimiyle iletişim ve etkileşim içinde bulunan öğretmenlerin sosyalleşmesi, diğer mesleklerden farklılık göstermekte (Garip, 2009) büyük bir önem arz etmektedir. Örgütsel sosyalleşme, öğretmenlerin mesleki yaşamı boyunca aynı pozisyonda kaldıklarında, üst makamlara geçişlerinde veya başka bir okula nakillerinde yaşanan bir süreç olmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, hizmet içinde okuldaki deneyimleri ve katıldıkları kurslar vb. etkinlikler onların beklenen eğitimci haline gelebilmeleri için gereklidir (Kartal, 2003).

Öğretmen sosyalleşmesi araştırmaları, bireylerin öğretmen topluluğunun bir üyesi olma sürecini açıklayan bir çalışma alanıdır (Zeichner & Gore, 1989). Genel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerdeki her türlü değişimi ifade eder. Bu bakımdan öğretmen sosyalleşmesi, göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri değerler, davranışlar, tutumlar ve uygulamalara yönelik ilkeleri öğrenmesi, tanınması ve kültürlenmesi olarak da tanımlanabilir (Güçlü, 1996). Öğretmenlerin meslek yaşamında sürekli bir değişim içerisine girmesi, yeni sorumluluklara girilmesi ve ilerlemesi için uğraşması gerekir. Bu açıdan sosyalleşme öğretmenin meslek yaşamında süreklilik gösterir (Lacey, 1988). Kartal (2007), eğitim örgütlerinde sosyalleşme sürecini eğitim çalışanının okuldaki rolünü edinmesi, okul kültürünü benimsemesi, iş tutum ve davranışlarının oluşması ve yeni görevsel kimliğini kazanması olarak tanımlamıştır.

Öğretmen sosyalleşmesinin üniversite eğitiminden başlayıp, okul yaşamının gereklerini öğrenmeye ve okul yaşamını geliştirmeye varan uzun bir süreci kapsadığı söylenebilir. Öğretmenler, mesleğe girdiklerinde ya da yeni öğretmenler öğrencilikten öğretmenliğe geçtiklerinde bir statü değişimine uğrarlar. Bu çerçevede öğretmenler, zamanla mesleğe uyum sağlarlar; öğretmen olarak etkinliklerini yansıtan bir dizi fonksiyonel beceri geliştirirler, iş doyumunu sağlarlar ve uzun dönemli kariyer gelişimine girerler (Balci, 2003). Blase’e (1985) göre öğretmen sosyalleşmesinin şu üç temel göstergesi vardır (cited in: Kartal, 2007); 1) diğer okul personeli ile olumlu ilişkiler kurma, 2) temel değerleri öğrenme ve 3) öğrencilerin problemlerinin çözümünde yardımcı olmaktır. Ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesinin de iki yönlü bir süreç olduğu ortadadır. Öğretmenin sosyalleşmesinde sadece örgütün öğretmeni etkilemesi söz konusu olmaz; yeni öğretmenin de girdiği örgütü bir dereceye kadar etkilemesi söz konusudur.

Öğretmenlerin sosyalleşme süreci, onların mesleki değer ve normları öğrendikleri hizmet öncesi dönemde (üniversite eğitimi döneminde) başlar. Bu dönemde öğretmen adayları, öğretim modellerini içselleştirir, uygulama ve ideallerini, bilgi donanımını ve meslek ahlakını şekillendirirler (Hoy & Woolfolk, 1990). Öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıl, en kritik ve en güç dönemdir (Güçlü, 1996; Veenman, 1984). Bu geçiş döneminde öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve

alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Ayrıca pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı da şekillenmeye başlar (Balci, 2003). Hizmet öncesi öğretmen eğitim programından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, göreve başladıklarında uygulama alanının problemleri ile karşı karşıya kalırlar. Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de özellikle ilk yıl, uyum veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş güçlüklerinin yaşandığı bir dönemdir (Korkmaz et al., 2004).

Kanunlar çerçevesinde hazırlanan yönetmeliklere göre öğretmenlerin okul sistemine uyumları, başka bir ifadeyle örgütsel sosyalleşmeleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla hizmet içi eğitimler verilmektedir (M. C. Yıldırım, 2012). Hizmet içi eğitim mesleğe girişte stajyerlik/adaylık eğitimi adı altında, mesleği yerine getirirken de bilgi tazeleme, mesleki nitelik ve yeterlikleri artırma, yeniliklere uyarılma, alan değiştirme gibi amaçlarla yapılabilmektedir (Çelikten et al., 2005). Göreve yeni başlayan öğretmenler 2423 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Aday Memurun Yetiştirilmesine Dair Yönetmelik”e göre aday memur olarak kabul edilirler ve bir yıl süren bu süreçte temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programlarına tabi tutulan aday öğretmenin, sosyalleşme süreci resmen başlamış olur (MEB, 1995).

Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmenlerin sosyalleşmesi genellikle temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve hizmet içi eğitim programları gibi formal etkinliklerle sağlanmaktadır. Bu eğitimlerin yanı sıra sosyalleşme süreci, mevzuata bağlı olarak yöneticiler, müfettişler ve kıdemli meslektaşlarla desteklenmektedir. Yeterli bir yetiştirme ve sağlıklı bir seçimden geçmeden mesleğe yeni giren bir öğretmen, bir yıllık stajyerlik dönemi boyunca yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Memduhoğlu, 2008). Ancak sosyalleşme sürecinde verilen formal eğitimler sürecin başarısı için yeterli değildir. Bu nedenle sosyalleşme, tüm çalışma sürecinin bir parçası olmalı, özellikle yöneticiler ve kıdemli çalışanlar da bu süreçte görev almalı, davranışlarıyla yeni gelenler için model oluşturmalıdır (C. Çalık, 2006). Öğretmenlerde sosyalleşme, göreve yeni başlamış öğretmenlerin pedagojik, teknik, beceri ve disipline dayalı konu alanlarını öğrendikleri bir süreç olmaktan daha fazladır. Çünkü günümüzde göreve yeni başlayan öğretmenlerden istekli olmaları, okula yeni öğretim düşünceleri getirmeleri ve disipline katkı sağlamaları beklenmektedir (Balci, 2003). Türk Eğitim Sistemi’nde yeni öğretmenlerin, aldıkları hizmet öncesi eğitim, katıldıkları kısa süreli kurslar, geçirdikleri denetimlerle sosyalleşmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu formal etkinliklerin yetersiz kaldığı çoğu durumda öğretmenler informal gruplara dâhil olmakta ve grup üyelerinden ihtiyaç duydukları yardımı alarak sosyalleşme süreçlerini hızlandırmaktadırlar.

Buraya kadar yapılan tartışmalar sosyalleşmenin, özellikle de bu çalışmada konu edilen öğretmenlerin sosyalleşmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Ne var ki sosyalleşme konusu Türk Eğitim Sistemi’nde 2000’li yıllara doğru çalışmaya başlanmıştır. Bu kapsamda genellikle öğretmen ve yöneticilerin sosyalleşme düzeylerini belirleyen nicel araştırmalar (Kılıçoğlu & Yılmaz, 2013; Vural, 2015), kullanılan strateji ve taktiklere ilişkin araştırmalar (Uğurlu et al., 2011) ve derleme çalışmalarının (Balci, 2003; T. Çalık, 2003) yapıldığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin sosyalleşme sürecini ortaya koymaya çalışan sınırlı sayıda nitel araştırma (Burgaz et al., 2013; Özgan, 2013) vardır. Bu araştırmalarda sosyalleşme süreci genel bir bakış açısı ile değerlendirilmiş olup, sürecin üç aşamasını da dikkate alarak irdeleyen herhangi nitel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa öğretmenlerin öğrencileri hatta toplumu etkileyen çok önemli aktörler oldukları göz önüne alınırsa onların iş doyum ve örgütsel bağlılık gibi olumlu gelişmeler göstermeleri için yaşadıkları sosyalleşme sürecinin iyi anlaşılması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın farklı bir bakış açısıyla öğretmenlerin sosyalleşme sürecine ilişkin derinlemesine bilgi vererek alandaki mevcut boşluğu doldurması umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde yaşadıkları zorluklar, ilgililerden (okul yönetimi, MEB vb.) beklentileri ve önerileri hakkında ulaşılan sonuçlar uygulama alanına önemli katkılar getirebilir. Şöyle ki göreve yeni başlayan öğretmenler, meslektaşlar, okul yönetimi ve MEB sosyalleşme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için neler yapmaları gerektiği hakkında fikir sahibi olabilirler.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel sosyalleşme yaşantısını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyalleşmenin giriş öncesi, giriş ve yerleşme aşamalarının her birinde öğretmenlerin nasıl bir süreç yaşadıklarının betimlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir

Araştırma Modeli

Ankara İli kamu ve özel ilkokul öğretmenlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşme yaşantısını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Fenomenoloji araştırmalarında bir kavram ya da olguyla ilgili bireylerin yaşamış olduğu deneyimlerin ortak anlamı tespit edilmeye çalışılır. Başka bir ifadeyle bireylerin neyi, nasıl deneyimledikleri konusunda bütüncül bir betimleme yapılır (Cresswell, 2013). Nitekim nitel araştırmaların özünde gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yollarla algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması söz konusudur (A. Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda fenomenolojik çalışmalarda sıkça kullanılan nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcıya sorulacak sorular önceden hazırlanır; ancak görüşme esnasında gereken durumlarda yan veya alt sorular sorularak detaylı bilgiler elde edilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sağladığı bu esneklik ile eğitimbilim araştırmalarının doğasına oldukça uygundur (Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde görev yapan beş kamu ilkokulu öğretmeni ve beş özel ilkokul öğretmeni olmak üzere 10 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı olarak seçilen öğretmenler “maksimum çeşitlilik örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” tekniklerine göre belirlenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak farklı kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Sosyalleşme sürecinde ilk beş yılın oldukça önemli olmasından yola çıkarak beş yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Beş yıl ve üzerinde kıdeme sahip olma koşulu arandığı için çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların cinsiyet, kıdem vb. açısından farklı demografik özellikteki öğretmenlerin temsiliyi sağlamasına özen gösterilmiştir. Bu yönüyle de çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Katılımcılarla ilgili çeşitli kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların yedisi kadın, üçü ise erkektir. Benzer şekilde katılımcıların yedisi lisans, üçü ise yüksek lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur; ancak grupta iktisat ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu öğretmenler de vardır.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler.

Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	3
Kıdem	5-10 yıl arası	4
	11-20 yıl arası	3
	21 ve üzeri	3
	Eğitim	8
Mezun olunan fakülte	Fen-Edebiyat	1
	İktisat	1
	Lisans	7
Öğrenim durumu	Yüksek lisans	3
	Özel okul	5
Çalışılmakta olan kurumun türü	Resmi okul	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin aşamalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme soruları ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve eğitim alanında uzman yedi kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ikisi eğitim yönetimi alanında profesör, ikisi eğitim yönetimi alanında araştırma görevlisi, biri ölçme ve değerlendirme alanında araştırma görevlisi, biri öğretmen, biri MEB’de eğitim uzmanı olarak görev yapmaktadır. Uzman görüşleri çerçevesinde düzenlenen görüşme soruları pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Bu kapsamda 12 yıllık kıdeme sahip kadın bir kamu ilkokulu öğretmeni ve 7 yıllık kıdeme sahip erkek bir özel ilkokul öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra iki sorunun ifade şekli değiştirilmiş, bir soru formdan çıkarılmış ve böylece görüşme formuna son hali verilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde izine dayalı ses kaydı yapılmıştır. Ancak ses kaydı yapılmasına izin vermeyen üç katılımcı ile yapılan görüşmeler, not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları, kâğıda dökülmüş, görüşmelerinin not tutulduğu üç katılımcının görüşü ile birleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi birlikte yapılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde verilerin özetlenip yorumlandığı analiz şeklidir. İçerik analizi ise veriler üzerinde derinlemesine çalışmayı, kavram ve kategorilere ulaşmayı amaçlayan analiz türüdür (A. Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formu sorularının bazılarında önceden kategorilendirmeler yapılmış ve veriler belirlenen bu kategorilere göre sunulmuştur. Bu yönüyle betimsel analiz söz konusudur. Bazı sorularda ise önceden kategoriler belirlenmemiş elde edilen veriler üzerinde kategorilendirmeler yapılmıştır. Bu şekliyle de içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi geçerliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınmış; kod ve kategorilerin katılımcı görüşleriyle tutarlılığı gözetilmiştir. Ayrıca veri analizi geçerliği için bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Veri analizi güvenilirliğine yönelik ise araştırmacıların birbirinden bağımsız yaptıkları kod ve kategoriler karşılaştırılmış, sonunda üzerinde uzlaşmaya varılan kod ve kategoriler kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri verilirken kamu okulu öğretmenleri için K1-K5; özel okul öğretmenleri için ise Ö1-Ö5 kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşmenin giriş, uyum ve yerleşme aşamalarına ilişkin verdikleri yanıtların analiz sonuçları, örgütsel sosyalleşmenin bu üç aşamasının altında verilmiştir.

Örgütsel Sosyalleşmenin Giriş Aşamasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların, “Göreve başlamadan önce okul hayatına ilişkin beklentileriniz nelerdi?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları, Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler göreve başlamadan önce okul hayatıyla ilgili olarak görece en fazla okul koşulları, okul yönetimi ve öğrencilere ilişkin beklentiler kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca kamu okulu öğretmenleri, meslektaşlarına yönelik beklentilerinin olduğunu belirtirken, özel okul öğretmenleri bu kategoride görüş belirtmemişlerdir. “Diğer” kategorisinde bir öğretmen, okula ilişkin beklenti oluşturacak bir bilince sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu oldukça düşündürücü ve

üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Çünkü bu durum, öğretmen adayının mesleğini önemsememesinden ve/veya eğitim fakültelerinin bu bilinci öğretmene kazandırmasından kaynaklanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde göreve başlamadan önce öğretmenlerin okul hayatına ilişkin beklentileri genellikle olumlu olmasına karşın, olumsuz ama daha gerçekçi beklentiler de söz konudur. Örneğin ilgi gösteren, rehberlik eden ve iletişimi güçlü bir yönetim, okulun fiziki şartlarının yeterli olması, destek veren ve yardımcı olan velilerin olması gibi son derece iyimser beklentilerin yanında, resmi bir yönetim, okulun yetersiz koşullarının olması ve velilerle uğraşmanın zor olması gibi daha gerçekçi beklentiler de söz konusudur. Okul hayatına ilişkin beklentilere yönelik bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö1: “...Öğrencilerin sizi her zaman dinleyeceğini, her zaman saygı göreceğinizi düşünüyorsunuz. Velilerin size yardım edeceğini düşünüyor ve destek olacaklarına inanıyorsunuz. Okul yönetiminden de rehberlik etmesini bekliyorsunuz. Bu nedenle üstlerinizin sizden daha bilgili ve deneyimli olacağı inancını taşıyorsunuz.”

Tablo 2.
Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Önce Okul Hayatına İlişkin Beklentilerine Yönelik Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin okul hayatına ilişkin beklentileri	Okul yönetimine ilişkin beklentiler	• Yönetimin ilgi göstermesi (K4) • Yönetimin halkla iletişim kurmaya yardımcı olması (K4) • Yönetimin güçlü/iyi bir iletişime sahip olması (Ö2) • Yönetimin rehberlik etmesi (Ö1) • Resmi bir yönetim (Ö2) • Daha deneyimli ve bilgili üstlerin olması (Ö1)	6 (2-4)
	Okul koşullarına ilişkin beklentiler	• Okulun fiziki şartlarının iyi olması (Ö5) • Yetersiz şartlara sahip bir okul (Öğretmen açığının olması, öğretmensiz bir okul) (K3) • Sıcak bir okul iklimi (K4) • Fiziksel donanımı düşük bir okul (K4) • Okulun fiziki şartlarının yeterli olması (Ö1) • Öğretim materyallerinin yeterli olması (Ö1) • Staj vb. dönemlerde görülen okullardakine benzer zor şartların olmaması (Ö1)	7 (3-4)
	Meslektaşlara ilişkin beklentiler	• Meslektaşların ilgili olması (K4) • Meslektaşların yardım sever olması (K4) • Meslektaşların kol kanat germesi (rehberlik etmesi) (K4)	3 (3-0)
	Öğrencilere ilişkin beklentiler	• Öğrenmeye hevesli öğrenciler (K2) • Öğrenme becerisi yüksek öğrenciler (K2) • Öğrencilerin saygı göstermesi (Ö1) • Öğrencilerin durumlarının iyi olması (Ö5) • Öğretmenini dinleyen öğrenciler (Ö1)	5 (2-3)
	Velilere ilişkin beklentiler	• Velilerden olumlu davranışlar görme (K1) • Öğretmene destek veren veliler (Ö1) • Velilerle uğraşmanın zor olması (Ö2) • Öğretmene yardımcı olan veliler (K1)	4 (2-2)
	Diğer	• Okula ilişkin beklenti oluşturacak bilince sahip olmama (K5) • Okula ilişkin çok büyük beklentiler (Ö5) • Her şeyin mükemmel olması/güllük gülistanlık olması (K2, Ö5)	4 (2-2)

Katılımcıların, “Mesleğe (mesleğin sağladığı otonomi, yaratıcılık, değerlere uygunluk, topluma-insana yararlılık, vb.) ilişkin beklentileriniz nelerdi?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların mesleğe ilişkin beklentileri saygı ve değer görme, etkili bir öğretmen olma, çevre ve topluma faydalı olma ve öğretim konusunda özerk olma şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce mesleğe ilişkin beklentilerine yönelik bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

K2: “...Öğrenciler gözünde Tanrı gibi bir şey olacağımı düşünüyordum. Veliler için de aynı şey geçerli. Biz öğrenciliğimizde öğretmenlerimizden korkarak, çekinerek büyüdük. Hep öyleydik. Ama hani benim öğrencilerim benden korkacak diye bir hisse girmedim. Sadece önemli birisi olmak...”

Tablo 3.
Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Mesleğe İlişkin Beklentilerine Yönelik Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleğe ilişkin beklentileri	Saygı ve değer görme	• Öğretmenliğin yüce ve saygın bir meslek olması (K2, K5, Ö1, Ö5) • Öğrencilerin gözünde saygıdeğer olma (K2, Ö1, Ö5) • Yönetimden saygı görme (K2, Ö5) • Özel olma (K2) • Velilerden/insanlardan saygı görme (K2, Ö1, Ö4, Ö5) • Önemli olma (bölge ve öğrenciler için) (K2, K3) • İnsanların gözünde değerli olma (Ö1)	17 (8-9)
	Etkili bir öğretmen olma	• İdealist bir öğretmen olma (K1, K4, Ö1, Ö2) • Öğrencilerin korkmadığı bir öğretmen olma (K2) • Öğrenciye şiddet uygulamayan bir öğretmen olma (K2) • Öğrenciyle iyi iletişim kurabilme (K2) • Öğrenciyle ilgilenme (K4) • Öğrencinin seviyesine inebilme (K4) • Yeni gelişmeleri/güncel bilgileri takip eden bir öğretmen olma (Ö1) • Yeni yöntem ve teknikleri uygulayan bir öğretmen olma (Ö1) • Dersi etkili şekilde işleme (K2) • Ezberci bir öğretmen olmama (Ö1) • İyi bir öğretmen olma (K2) • Öğrencilere faydalı olma (K2) • Yaratıcı bir öğretmen olma (Ö1)	16 (10-6)
	Çevre ve topluma faydalı olma	• Köyle (velilerle ilgili) sorunları giderme (K3) • Köydeki insanlarla etkili iletişim kurma (velilerle) (K3, K4) • Köyün en büyük amiri olma (K3) • Köyün/toplumun lideri olma (K4, Ö1) • Çevrede olumlu yönde değişiklikler yapma (Ö1) • Çevrede farklılık yaratma (Ö1) • Topluma faydalı olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)	12 (5-7)
	Öğretim konusunda özerk olma	• Kontrolün öğretmende olması (Ö1) • Sınıf kontrolünü sağlamada özerk olma (Ö1) • Öğretme yöntem ve teknikleri konusunda özerk olma (Ö1)	3 (0-3)

Katılımcılara lisans eğitimi süresince aldıkları eğitimin, okul hayatına ve mesleğe hazırlamada ne ölçüde etkili olduğu sorulduğunda yedi öğretmen, lisans eğitiminin, mesleğe ve okul hayatına hazırlamadığını, üç öğretmen ise iyi ölçüde hazırladığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

K2: “Ben mesleği mesleğe başladıktan sonra öğrendim. Üniversite yıllarında biz sayfa sayfa plan hazırlıyorduk. Öğretmenlik bizim için sadece plan hazırlamaktı. Sonra staja başladığınızda öğretmenin biri “bunları geçin, bunlar önemli değil, siz mesleğe başladığınızda göreceksiniz. Pratik farklı, bu öğrendikleriniz farklı bir şey.” demişti. Gerçekten de öyle oldu. Çünkü ben üniversite hayatımda öğrendiğim hiçbir şeyi uygulayamıyorum.”

Katılımcıların, “Mesleğiniz hakkında bilgi almak için ya da kendinizi öğretmenliğe hazırlamak için lisans eğitimi dışında neler yaptınız?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Göreve Başlamadan Önce Lisans Eğitimi Dışında Mesleki Bilgi Kazanmak Amacıyla Yaptıkları Faaliyetlere İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleki bilgi kazanmak amacıyla yaptığı faaliyetler	Kitap ve süreli yayınları okuma	- Eğitimle ilgili kitaplar okuma (K1, K3, K5) - Gelişim kitapları okuma (K2) - Çocuk psikolojisiyle ilgili kitaplar okuma (K4) - Pedagojik kitaplar okuma (K4) - Sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuma (Ö2) - İnternetten güncel bilgileri takip etme (K5, Ö2) - Makale okuma (K5,Ö2)	11 (8-3)
	İlgili kurs ve seminer gibi programlara katılma	- Özel dersler alma (Ö4) - Dershanede çalışma (Ö4) - Sertifikalı programlara katılma (Ö2) - Sınıf yönetimi gibi eğitim alanında seminerlere katılma (K5, Ö2) - İngilizce kurslarına gitme (K5) - Drama kursuna gitme (K5)	7 (3-4)
	Diğer	- Tecrübeleri insanlara/öğretmenlere sorma/iletişim kurma (K1, K3, Ö5) - Nasıl faydalı bir öğretmen olabilirim diye zihin yorma (K1)	4 (3-1)

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenler lisans eğitiminin dışında göreve başlamadan önce kitap ve süreli yayınları okuma, ilgili kurs ve seminerlere katılma gibi yollarla mesleki bilgi edinmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tecrübeli insanlara sorma ve faydalı bir öğretmen olmak için zihin yorma gibi diğer yollara başvurdukları da görülmektedir. Bu kapsamda bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

K5: “Seminerlere katıldım. Çağdaş drama kurslarına, beş kursa gittim. Sınıf yönetimi kuralları seminerine ve İngilizce kurslarına gittim. İnternet, kitap ve eğitim dergilerini halen takip ediyorum. ”

Katılımcıların “Çalışacağınız okul hakkında bilgi edinmek için neler yaptınız?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmektedir. Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler, ilgili örgüt ve kişilere sorarak ya da internetten araştırmalar yaparak okul hakkında bilgi edinmişlerdir. Bunun dışında okul hakkında bilgi edinmek için çaba göstermeyen ya da çabalarına rağmen herhangi bir bilgiye ulaşamayan öğretmenler de söz konusudur. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Ö2: “Çalışacağım okulla ilgili fikrimi ilk önce orda çalışan bir arkadaşımдан almıştım. Yani yüz yüze konuşmuştum, yakın bir arkadaşımdaydım...”. K1: “Okul belli olduğunda araştırmadım, doğrudan gittim. Çünkü mecbursun, başka bir şansın yok ki.”

Tablo 5.

Öğretmenlerin Çalışacakları Okul Hakkında Bilgi Edinme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin atandıkları okul hakkında bilgi edinme faaliyetleri	İlgili örgüt ve kişilere sorma	• Çevreden sorma (Ö5) • Öğretmen arkadaşlardan sorma (Ö2, Ö5) • Aileden sorma (K1) • Okulu arayıp bilgi alma (K5)	5 (2-3)
	Diğer	• Okul hakkında bilgi almak için herhangi bir girişimde bulunmama (K1, K4) • İnternette araştırma yapma (K5) • Herhangi bir bilgiye ulaşamama (K2, Ö3)	5 (4-1)

Örgütsel Sosyalleşmenin Uyum Aşamasına Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Aday öğretmenlik sürecine başladığınızda bir gerçeklik şoku yaşadınız mı?” diye sorulduğunda öğretmenlerden üçü, gerçeklik şoku yaşamadığını belirtirken, yedi öğretmen şok yaşadığını belirtmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama nedenleri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Süresinde Gerçeklik Şoku Yaşama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama nedenleri	Zorlu okul ve çevre şartları	• Sınıfın kalabalık olması (K2) • Eve iş götürmek zorunda kalma (Ö1) • Okul ve çevresinin çok kötü koşullarının olması (K2) • Yoğun çalışma koşulları (K5, Ö5, Ö1) • Zorlu köy koşulları (K4) • Kalacak yer sıkıntısı (K4)	8 (5-3)
	Katı ve ilgisiz yönetim	• Yöneticilerin rehberlik etmemesi (Ö1) • Yöneticilerin patron gibi davranması (Ö1) • Yöneticilerin aşırı resmi davranması (Ö1)	3 (0-3)
	Meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet	• Meslektaşlarla iletişim kuramama (K5) • Meslektaşlar arasında yıkıcı bir rekabet olması (Ö1) • Meslektaşların yönetime bilgi uçurması (K5, Ö1)	4 (2-2)
	Öğrenci saygısızlığı	• Öğrencilerden yeterli saygı görememe (Ö1) • Öğrencilere nasıl davranacağını bilememe (K5) • Öğrencilerin gizli patron olması (Ö1)	3 (1-2)
	Tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu	• Teori ile uygulamanın örtüşmemesi (Ö2) • Tecrübe eksikliği (Ö2) • Neyi nasıl yapacağını bilememe (K2) • Velilere nasıl davranacağını bilememe (K5)	4 (2-2)
	Diğer	• Meslekte beklenen özerkliğin olmaması (Ö1) • Öğretmen yaratıcılığının kısıtlanması (Ö1) • Velilerin gereğinden fazla okul işlerine karışması (Ö1)	3 (0-3)

Tablo 6’da görüldüğü gibi zorlu okul ve çevre şartları, meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet, tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu, öğrenci saygısızlığı, katı ve ilgisiz yönetim, öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının başlıca nedenleridir. Bunların dışında beklenen özerkliğin olmaması, yaratıcılığın kısıtlanması ve velilerin okul işlerine aşırı müdahale etmesi gibi diğer sebepler de öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarında etkili olmuştur. Bir öğretmen yaşadığı şoku şöyle ifade etmiştir:

K4: “...Gittik, küçük bir oda, her şey orada, mutfak orada, banyo orada yani bir oda ve küçük bir antre. Tuvalet dışında. Tabi ki hayal kırıklığına uğradım. Çok zoruma gitti, çok ağladım.”

Öğretmenlere okul hayatına uyum sağlamalarında ilgililerin neler yaptığı sorulduğunda öğretmenlerin dördü MEB’in, üçü okul yönetiminin, biri ise meslektaşların okula uyum sağlamalarında herhangi bir faaliyetlerinin olmadığını belirtmiştir. Bunun dışında okul hayatına uyum sürecinde ilgililerin yapmış olduğu başlıca faaliyetler Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Okul Hayatına Uyum Sürecinde İlgililerin Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin okul hayatına uyumunda ilgililerin faaliyetleri	MEB’in faaliyetleri	• Seminerler (K5)	6
		• Temel ve hazırlayıcı eğitimler (K2, Ö2, Ö4, Ö5)	(3-3)
		• Rehber öğretmen görevlendirme (K5)	
	Okul yönetiminin faaliyetleri	• Oryantasyon programı (Ö1, Ö2)	10
		• Okulun yapı ve işleyişi hakkında seminerler (Ö1, Ö2)	(2-8)
		• Tanışma yemekleri (Ö1, Ö2)	
	Meslektaşların faaliyetleri	• Danışman öğretmen görevlendirme (K2, Ö5)	
		• Kardeş öğretmen görevlendirme (Ö4)	
		• Mevzuat ve özlük hakları gibi konularda bilgilendirme (K3)	
	Bireysel faaliyetler	• Soruları yanıtlama (K1, K5, Ö3, Ö5)	15
		• Tecrübelerini aktarma (K1, Ö1, Ö3, Ö4)	(9-6)
		• Zümre toplantıları (K2, K4)	
		• Okul törenleri konusunda bilgilendirme (K2)	
		• Yönetimle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2)	
		• Velilerle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2, K4, Ö1)	
		• Velilerle iletişim kurma (K1, K3, K4, Ö2, Ö3)	17
		• Ev ziyaretleri yapma (K1, K4)	(9-8)
		• Anlayış ve sabır gösterme (K2)	
		• Meslektaşları tanımaya çalışma (K5, Ö1)	
		• Meslektaşlarla iş dışında da görüşme (K5, Ö2)	
		• Okulun yaptığı etkinliklere katılma (Ö1)	
		• Okulu ve diğer öğretmenleri gözlemleme (K5, Ö2, Ö4, Ö5)	

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler görece en fazla bireysel faaliyetler kategorisinde, en az ise MEB’in faaliyetleri kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okula uyumunu sağlamak amacıyla yapılan MEB faaliyetlerinde, temel ve hazırlayıcı eğitim kursları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin birçoğunun okulu ve diğer öğretmenleri gözlemleme ve velilerle iletişim kurma gibi bireysel çabalarının olduğu görülmektedir. Meslektaşların ise genellikle öğretmenlerin sordukları sorulara yanıt vererek ve tecrübelerini aktararak onların okul hayatına uyum sağlamalarına yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 7’de belki de en dikkat çekici bulgu, okul yönetiminin faaliyetlerine ilişkin kategoridir. Burada özel okulların öğretmenlerin okul hayatına uyum sağlamalarında kamu okullarına göre daha fazla çaba sarf ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim özel okullar oryantasyon programı, okulun yapı ve işleyişi hakkında seminerler, tanışma yemekleri, danışman ya da kardeş öğretmen görevlendirme gibi yollarla

öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Buna karşın kamu okullarının sadece danışman öğretmen görevlendirme ve mevzuat ve özlük hakları konusunda bilgilendirme gibi sınırlı girişimleri vardır.

Öğretmenlere mesleğe uyum sağlamalarında ilgililerin neler yaptığı sorulduğunda öğretmenlerden ikisi MEB'in, biri meslektaşların, ikisi ise okul yönetiminin mesleğe uyum sağlamalarında herhangi bir faaliyetlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun dışında okul hayatına uyum sürecinde ilgililerin yapmış olduğu başlıca faaliyetler Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8.
Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sürecinde İlgililerin Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin mesleğe uyumunda ilgililerin faaliyetleri	MEB'in faaliyetleri	• Seminerler (K5)	9
		• Hizmet içi eğitimler (K3)	(4-5)
	Okul yönetiminin faaliyetleri	• Stajyerlik dosyası hazırlama (Ö1)	
		• Aday öğretmenlik sınavı yapma (Ö1, Ö2)	
		• Temel ve hazırlayıcı kurslar (K5)	
		• Müfettiş görevlendirme (K3, Ö3)	
	Meslektaşların faaliyetleri	• Toplantılar düzenleme (Ö1)	
		• Eğitimle ilgili tartışma ortamı sunma (Ö1)	4
		• Sınıf içi gözlemler yaptırma (Ö2)	(1-3)
		• Hizmet içi eğitimlere katılım konusunda teşvik etme (Ö2)	
	Bireysel faaliyetler	• Okul törenleri konusunda bilgilendirme (K2)	
		• Yönetimle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2)	19
		• Velilerle iletişim kurma konusunda bilgilendirme (K2, K4, Ö1)	(10-9)
		• Bilgi alışverişinde bulunma (K2, K4, Ö1, Ö5)	
		• Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yardımcı olma (K2, Ö1)	
		• Ders ve sınıfla ilgili konularda önerilerde bulunma (K2, Ö1, Ö5)	
		• Disiplinle ilgili konularda yardımcı olma (Ö1)	
		• Soruları yanıtlama (K1, K5, Ö3, Ö5)	
		• Dersle ilgili kaynak paylaşma (K5)	
		• Araştırmalar yapma (K2, K5)	12
		• İnterneti kullanarak güncel bilgileri takip etme (Ö1)	(7-5)
		• Online düzenlenen eğitimlere katılma (Ö1)	
		• Makaleler okuma (K2, Ö5)	
		• Eğitimle ilgili ve kişisel gelişim kitapları okuma (K1, K2, Ö5)	
		• Daha önce yapılmış olan çalışmaları inceleme (Ö1)	
		• Yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye çalışma (K2)	
		• Etkili ders öğretimi konusunda internet ortamında yayınlanan çalışmaları sınıfta uygulama (K2)	

Tablo 8'de görüldüğü gibi mesleğe uyum kapsamında öğretmenler en fazla meslektaşların faaliyetleri kategorisinde (f=19) en az ise MEB'in faaliyetleri (f=6) kategorisinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesinde meslektaşların, soruları yanıtlama, bilgi alışverişinde ve önerilerde bulunma, velilerle iletişim konusunda yardımcı olma gibi faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görece en fazla meslektaşlarının faaliyetlerine yer vermesi, meslektaşların sosyalleşmede ne derece önemli bir öge olduğunun göstergesidir. Ayrıca Tablo 7 ve Tablo 8'den anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin gerek okula gerekse mesleğe uyumlarında bireysel faaliyetleri ve meslektaşların faaliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 8’den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesinde MEB’in öne çıkan faaliyetleri; müfettiş görevlendirme, aday öğretmenlik sınavı yapma ve temel ve hazırlayıcı eğitimler düzenlemedir. Ancak araştırmaya katılan bazı öğretmenler MEB’in faaliyetlerinin etkililiğine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır: Örneğin Ö1: “...stajyerlik dosyası hazırlatmıştı bize. Bunun sonunda da aday öğretmenlik sınavı yapmıştı. Staj dosyası ne yazık ki “hazır” satılan bir şeydi, aday öğretmenlik sınavı ise kesinlikle etkili bir sınav değildi...” diyerek stajyerlik dosyası hazırlama ve aday öğretmenlik sınavlarının çok da etkili olmadığını belirtmiştir. Ö4 ise “MEB aday öğretmenlikle ilgili temel ve hazırlayıcı eğitimler verdi ve bunlara katıldım. Bu uygulamaların yararı tartışılabilir.” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Öte yandan bazı öğretmenler uyum sağlamlarında müfettişlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K3 “Yani ben oraya yalnız gittim, yaklaşık iki ay sonra teftiş olduğunda, müfettişler geldiğinde onlara sora sora bilgiler aldım...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Görüldüğü gibi özellikle ilk olarak köylerde göreve başlamış öğretmenler için müfettişler iletişimde bulunabilecekleri ve gelişmelerine katkı sağlayacak bireylerdir.

Tablo 8’den öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde bireysel faaliyetlerin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bireysel faaliyetler içerisinde özellikle internet aracılığı ile yeni bilgileri takip etme, online eğitimlere katılma, etkili ders öğretimi konusunda internet ortamında yayınlanan çalışmaları sınıfta uygulama çabaları dikkat çekicidir. Bu durum internetin öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bir öğretmenin kendi başına yöntemler geliştirmeye çalışması da oldukça olumlu bir bulgudur. Tablo 8’den ayrıca özel okulların, eğitimle ilgili tartışma ortamı sunma, sınıf içi gözlemler yaptırma, hizmet içi eğitimlere katılımı teşvik etme gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek faaliyetlerinin olduğu görülmektedir. Buna karşın kamu okullarında benzeri girişimlerin olduğuna yönelik görüş belirtilmemiştir. Dolayısıyla bu bulgulardan öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamlarında kamu okullarının yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere “Bugüne kadarki yaşantınızı göz önüne aldığınızda, meslek öncesi beklentileriniz ile gerçekte karşılaştıklarınızın ne derece örtüştüğünü düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda öğretmenlerin dördü beklentisinin olmadığını; dördü beklentilerinin gerçekte örtüşmediğini, ikisi ise beklentilerinin gerçekte örtüştüğünü belirtmiştir. Meslek öncesi beklentileri gerçekte örtüşmeyen öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

K5: “...En çok da haklar açısından hayal kırıklığına uğradım. Kendimi savunmasız hissediyorum. Hiç öyle hayal etmemiştim. Hakların öğretmenleri koruyacağını düşünmüştüm. Ama günümüzde öğretmenliğin hiç saygınlığı yok.”

Öğretmenlerden mesleğe ve okula uyum konusunda etkili olan faktörleri önem durumuna göre sıralamaları istendiğinde öğretmenler sosyalleşmelerinde etkili olan faktörleri şöyle sıralamışlardır: Bireysel çaba (f=7), meslektaşlar (f=5), danışman öğretmenler (f=4), okul yönetimi (f=3), temel ve hazırlayıcı eğitimler (f=2). Gerek bu sorudan gerekse önceki sorulardan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin sosyalleşmelerinde bireysel çaba ve meslektaşlar ön plana çıkmaktadır. Okul yönetimi ile temel ve hazırlayıcı eğitimler ise öğretmenlerin sosyalleşmelerinde pek etkili olmamaktadır.

Öğretmenlerin “Bugüne kadarki deneyimlerinizden yola çıkarak, aday öğretmenlerin mesleğe ve okula uyum sağlamasını kolaylaştırmak için ilgililere neler yapmalarını önerirsiniz?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’dan da anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, adaylık eğitimi vermeli, aday öğretmenleri doğrudan derse girdirmemeli, kontrol mekanizmasını geliştirmeli ve güven vermelidir. Okul yönetimi sıcak bir ortam sağlamalı, uygun danışman öğretmen vermeli, oryantasyon eğitimi vermeli ve aday öğretmeni izlemelidir. Meslektaşlar bilgi, tecrübe ve kaynak paylaşımında bulunmalı, iyi örnek olmalı ve ilgi göstermelidir. Aday öğretmenlerin kendileri ise ilgili kitap ve yayınları takip etmeli, meslektaşlarını gözlemlemeli, araştırma yapmalı, çağın öğrencilerinin özelliklerini bilmeli, drama gibi yeni eğitimler almalıdırlar. Tablo 9’da belirtilen, aday öğretmenlere verilen önerilere ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

K2: “Diğer meslektaşlarını çok iyi gözlemlemeli. Hatta boş zamanlarında diğer öğretmenlerin derslerine girmeli, görmeli. K3: Yeniçağın çocuklarını araştırınsınlar. Yeniçağın çocukları nelerden hoşlanır, neleri sever? Çünkü bizim eski eğitim sistemimizde aldığımız kalıplar bu çocuklara uygun değil...”

Tablo 9.
Öğretmenlerin, Aday Öğretmenlerin Sosyalleşme Sürecini Kolaylaştırmak İçin İlgilere Önerileri.

Ana Kategori	Kategori	Alt kategori	f (k-ö)
Öğretmenlerin, aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için ilgililere önerileri	MEB’e öneriler	• Doğrudan derse girdirmemeli (K1, K5, Ö3) • Uygun danışman verilmesini sağlamalı (K1, Ö8) • Kontrol mekanizmasını geliştirmeli (K2) • Adaylık eğitimi vermeli (K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Bakanlık olarak güven vermeli (K4)	11 (6-5)
	Okul yönetimine öneriler	• Uygun danışman vermeli (K2, K5, Ö1, Ö3, Ö4) • Sıcak bir ortam sağlamalı (K1, K4, Ö2) • Oryantasyon eğitimi vermeli (K5, Ö1, Ö3, Ö5) • Aday öğretmeni izlemeli (K2, Ö3)	14 (6-8)
	Meslektaşlara öneriler	• Dersle ilgili kaynak paylaşmalı (K5) • Tecrübelerini paylaşmalı (K1, K4, K5, Ö1, Ö3, Ö5) • İyi örnek olmalı (davranış, giyim, konuşma) (K3, Ö3) • Pedagogik anlamda yardım etmeli (K3, Ö3) • Kuruma ait hissetmesine yardım etmeli (K2) • Yakın davranmalı, ilgi göstermeli (K1, K2, Ö5) • Bilgilerini paylaşmalı (K3, K4, Ö1, Ö3)	19 (11-8)
	Aday öğretmenlere öneriler	• Meslektaşlarını izlemeli (K1, K2, Ö1) • Psikoloji kitapları okumalı (K3) • Araştırma yapmalı (K3, K5) • Yeni eğitim yayınlarını takip etmeli (Uluslararası) (K3, K5, Ö1, Ö2) • Yeni eğitimler (drama, İngilizce, Montessori) almalı (K5, Ö2) • Yeniçağ öğrencilerinin özelliklerini bilmeli (K3, K4, Ö1)	15 (10-5)

Örgütsel Sosyalleşmenin Yerleşme Aşamasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere aday öğretmenlik sonrasında mesleğe ve okul hayatına ilişkin değişme ve gelişmeleri nasıl öğrendikleri sorulduğunda, öğretmenler meslektaşlarla iletişim (f=6), internet (f=4), okul yönetimi ve resmi yazılar (f=4), kitaplar (f=2), araştırma yapma (f=3), müfettişlerle iletişim (f=2), hizmet içi seminer (f=1) ve yüksek lisans eğitimi (f=1) yoluyla değişme ve gelişmeleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul hayatının ve öğretmenlik mesleğinin gereklerinin yeterince öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin soruya; öğretmenlerin çoğu (6 öğretmen) yeterince öğrenmedikleri ve öğrenmenin asla bitmeyeceği; bir kısmı ise (4 öğretmen) öğrendikleri yönünde görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen ifadeleri şöyledir:

Ö3: “... çocuklar değişiyor, teknoloji değişiyor. Hakikaten ben şöyle düşünüyorum, kendimizi yenilemenin sonu yok. Daha yapılacak çok şey varmış gibi. Ö2: Bir doktora kalbin yeri değişiyor, böbreğin yeri değişiyor diyemezsiniz ama bizde öyle değil. Bilgiler sürekli güncellenmek zorunda. Bu güncelliği yakalamak için sizin de sürekli kendinizi güncellenmeniz lazım. Yazılım yüklemeniz gerekli.”

“Mesleğinizdeki değişme ve gelişmeleri takip etmenizde ilgililer (okul yönetimi, meslektaşlarınız ve MEB) neler yapmaktadır? Bunları yeterli buluyor musunuz, siz neleri, nasıl yapmalarını önerirsiniz?” sorusuna yönelik öğretmenler meslekteki değişme ve gelişmeleri takip etmede MEB’in yaptıklarını şöyle sıralamaktadırlar; internet üzerinden yayınlayarak değişme ve gelişmeleri duyurma (Ö1), personel görevlendirmesi yaparak sunumlar düzenleme (Ö2), yurtdışından gelen konuklarla seminerler düzenleme (Ö1). Öğretmenlerden biri (Ö3) MEB’in herhangi bir gelişmeyi iletmediğini belirtirken, bir öğretmen de (Ö2) MEB’in gelişmeleri öğretmenlere bildirmesinin zor olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Diğer taraftan öğretmenlere göre okul yönetimi ise sunumlar yaparak (Ö2), resmi yazılar göndererek (Ö3, Ö4, Ö5, Ö4), eğitimler konusunda destekleyerek (Ö1), değişmelere uyum sağlanıp sağlanmadığı konusunda gözlemler yaparak (Ö3), öğretmenlerin meslekle ilgili gelişme ve değişimleri takip etmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler meslektaşların sunumlar yaparak (Ö1, Ö2) ve internetten bilgiler paylaşarak (Ö3) değişme ve gelişmeleri aktardıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerden biri meslektaşların bu konuda bir çalışma yapmadığını (Ö5) ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (8 öğretmen) meslekteki gelişme ve değişimleri takip etmelerinde ilgililerin yapmış olduğu faaliyetleri yeterli bulmazken iki öğretmen yapılan faaliyetleri yeterli bulmaktadır. “Meslekteki değişme ve gelişmeleri takip etmenizde ilgililerin neleri, nasıl yapmalarını önerirsiniz?” kısmında ise öğretmenler, yöneticilerin öğretmenlere destek olması gerektiğini ve MEB’in gelişmeleri kişilerin elektronik posta adreslerine göndermesi gerektiğini (Ö1), sunumların saatlik olması yerine, uzun süreli eğitimlerin olması gerektiğini (Ö2), MEB’in çalışanlarını seçerken kendi kendini geliştirebilen kişilerden seçmesi gerektiğini (Ö2), MEB’in eğitimleri yaygınlaştırması gerektiğini (Ö4), MEB’in daha sistematik çalışması gerektiğini (Ö5) ve MEB’in bilgilendirme bildirimlerini artırması gerektiğini (Ö5) belirtmişlerdir.

“Kendinizi görev yaptığınız okulun bir parçası olarak görüyor musunuz? Lütfen nedenini belirtiniz.” sorusuna öğretmenlerin çoğu (9 öğretmen) okulun parçası olduklarını belirtmiştir. Kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerine ilişkin olarak; öğretmenlerin üçü öğretmen fikirlerinin çevresindekiler ve idare tarafından kabul görmesini; öğretmenlerin üçü iletişim ve sosyalleşmenin okul içerisinde sağlanmış olmasını; diğer üçü ise aidiyet duygusu ve destek görmeyi neden olarak göstermiştir. Bu konuda bir öğretmenin ifadeleri şöyledir: Ö4: *“Elbette görüyorum. Çünkü okulum benim üniversitede aldığım doktora eğitimimi destekliyor. Akademik olarak, maaş olarak, arkadaş çevresi ve kültürel çevre olarak destekliyor.”* ifadesini kullanmıştır.

“Kendinizi öğretmenlik mesleğiyle bütünleşmiş hissediyor musunuz? Başka bir ifadeyle mesleğinizle kişiliğinizin örtüştüğünü söyleyebilir misiniz? Lütfen nedenini belirtiniz.” sorusuna biri hariç öğretmenlerin tamamı öğretmenlik mesleği ile bütünleştiğini belirtmiştir. Altı öğretmen iyi birer öğretmen olduklarını düşündükleri için meslekleriyle bütünleştiklerini belirtmiştir. Diğerleri ise öğretme eyleminin ve iletişim içerisinde olmanın kendilerine mutluluk vermesi nedeniyle öğretmenlik mesleğiyle bütünleştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin kişiliğine uyduğuna dair bir öğretmen (Ö3):

“Çok, çok uygun. Dünyaya yeniden gelsem yine öğretmen olurum. Bir kere ben çocuk ruhuyum, ikincisi sıcakkanlıyım, iletişimim kuvvetli. Yani iletişimi seviyorum, çok dışa dönük biriyim. Kendimi yetiştirmeyi seviyorum; yani yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum. Ben o yüzden iyi ki de bu meslekteyim. Hatta ben öğretmen olmak için yaratıldığımı düşünüyorum” ifadelerini kullanmıştır.

“İmkânınız olsaydı öğretmenlik mesleğini bırakmayı ya da başka bir mesleğe geçmeyi düşünür müydünüz?” sorusuna yönelik beş öğretmen mesleği bırakmayı ve başka bir mesleğe geçmeyi düşünmediğini, dört öğretmen başka bir mesleğe geçmeyi düşündüğünü, bir öğretmen de bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Başka mesleği seçmeyi düşünen öğretmenler gerekçe olarak farklı sebepler belirtmişlerdir. İki öğretmen, okul yönetimi ve velilerin sürekli var olan eleştirel bakış açısından dolayı, bir öğretmen, öğretmenin çalışmalarının takdir edilmediğinden dolayı, bir öğretmen de öğrenci, veli ve idare ile uğraşmanın zor olması ve mesleğin maddi tatmininin de düşük olmasından dolayı mesleği bırakabileceğini belirtmiştir. Mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmen (Ö3): *“Hayır düşünmezdim. Çünkü ben bu iş için yaratıldığımı düşünüyorum. Dünyaya geliş amacımın bu olduğunu*

düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden birisi (Ö1) “...nitekim öğretmenliğin saygınlığının git gide düştüğünü gözlemliyorum. Yaptığınız hiçbir şey için takdiri edilmiyorsunuz. ... Bazen topluma yararlı olmak yerine, başkaları için ve boş yere çalıştığınızı düşünüyorsunuz” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen sosyalleşmesi, öğretmenin dışarıdan biri olmaktan çıkıp okulun etkin bir üyesi haline gelmesini ifade etmektedir. Eğitimin önemli aktörleri olan öğretmenlerin okula karşı aitlik duygusunu hissetmelerinde sosyalleşmenin önemli bir payı bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmenler giriş öncesi, giriş ve yerleşme olarak adlandırılan üç aşamalı bir süreçten geçmektedirler. Söz konusu bu aşamalar dikkate alınarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin sosyalleşme süreci ortaya konulmuştur.

Araştırmaya göre öğretmenler çoğunlukla göreve başlamadan önce rehberlik eden ve iletişimi güçlü bir okul yönetiminin, ilgili ve yardımcı meslektaşların, saygılı ve öğrenmeye hevesli öğrencilerin, yardımcı ve destek veren velilerin olması gibi iyimser beklentilere sahiptirler. Öğretmenler, göreve başlamadan önce mesleğe ilişkin saygı ve değer görme, etkili bir öğretmen olma, çevre ve topluma faydalı olma ve öğretim konusunda özerk olma yönünde beklentiler geliştirmişlerdir. Öğretmenler, veli, öğrenci, okul yönetimi ve toplumdan saygı ve değer görmeyi beklemektedirler. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde Uras ve Kunt (2006) öğretmen adaylarının toplum ve çevre tarafından saygı görme, sevilme, güven duyulma, önemsenme gibi üst düzey sosyal beklentilerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çevre ve topluma faydalı olma, etkili bir öğretmen olma gibi kendilerine sorumluluk yükleyen idealist beklentilere sahip olması da oldukça anlamlı ve dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu aldıkları lisans eğitiminin onları okul hayatına ve mesleğe yeterli düzeyde hazırlamadığını ifade etmiştir. Eğitim fakültelerinin ya da lisans eğitiminin istenen nitelikte olmadığı birçok çalışmada (Akdemir, 2013; Şahin & Kartal, 2013; Üstüner, 2004; YÖK, 2007) vurgulanmıştır. Ancak lisans eğitiminin bu alandaki yetersizliğini gidermek üzere mevzuat olarak çeşitli adımlar atılsa da, uygulamada istenen düzeye ulaşılmadığı açıktır. Örneğin eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirilmesi hedeflenmesine rağmen, bunda etkili olunamamıştır (Üstüner, 2004). Ayrıca lisans eğitiminin ya da öğretmenliğe hazırlayan programların yetersizliği, sadece Türkiye’de değil, yabancı ülkelerde de söz konusudur. Örneğin Angelle de (2002) Amerika’da yaptığı bir çalışmada öğretmenlik programlarının öğrencileri öğrenme ve öğretme dünyasının gerçeklerine yeterince hazırlamadığını ve bu programların teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmadığını belirtmektedir.

Öğretmenler göreve başlamadan önce kitap ve süreli yayınları okuyarak, ilgili kurs ve seminer gibi programlara katılarak ya da tecrübeli insanlarla etkileşimde bulunarak mesleki bilgilerini artırmışlardır. Öğretmenler ilgili örgüt ve kişilere sorarak ve internetten araştırmalar yaparak çalışacakları okul hakkında bilgi edinmişlerdir. Görüldüğü gibi lisans eğitiminin onları mesleğe yeterince hazırlamadığını düşünen öğretmenler, lisans eğitiminin yetersizliklerini bireysel çabalarıyla kapatmaya çalışmışlardır. Öğretmenler, kendi çabaları ile edindikleri doğru bilgi ve paylaşımlarla mesleki bilgilerini artırmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, beklentilerinin büyük ölçüde gerçekleşmediğini ve bir “gerçeklik şoku” yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olan başlıca sebepler ise zorlu okul ve çevre şartları, katı ve ilgisiz yönetim, meslektaşlar arası iletişimsizlik ve yıkıcı rekabet, öğrenci saygısızlığı, tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğudur. Bunların dışında gerçeklik şoku yaşama nedenlerine ilişkin bir özel okul öğretmenin yaratıcılığının kısıtlandığı, meslekte beklediği özerkliğin olmadığı ve velilerin okul işlerine gereğinden fazla karıştığı yönündeki görüşleri dikkat çekicidir. Özel okul öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle (izin almanın zorluğu, yönetimin karşı çıkması, işten çıkarılma korkusu vb.) araştırmalara çok fazla dâhil edilmedikleri bilinmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenin belirttiği görüşler, özel okullarda çalışan öğretmenlerin de ciddi sıkıntılarla baş etmek zorunda kaldıklarının bir işareti olabilir. Literatür incelendiğinde genellikle

öğretmenlerin göreve başlamadan önceki beklentileri ile göreve başladıktan sonra karşılaştıkları gerçek durumun pek örtüşmediği ve gerçeklik şoku yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırmada da belirtildiği gibi zorlu okul ve çevre şartları, öğretmenlerin karşılaştıkları ve uyum sağlamada zorlandıkları başlıca etkenlerdendir (Korkmaz et al., 2004). Türkiye’de göreve yeni başlayan öğretmenlerin özellikle doğu illerine atandığı (Erdoğan, 2015) ve oradaki çevre ve okul koşullarının merkezdekilere göre daha yetersiz olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu bağlamda bir şok yaşaması olasıdır. Diğer yandan tecrübe eksikliği ve teori-pratik uyumsuzluğu, mezun olup ataması yapılan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Bunun dışında yöneticilerin katı ve ilgisiz olmasına yönelik şikâyetler de birçok çalışmada dile getirilmiştir. Örneğin Quaglia’nın (1989) yaptığı çalışmada öğretmenler, müdürlerden destek ve rehberlik beklediklerini; ancak müdürlerin daha çok bir değerlendirici rolü üstelendiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özgan (2013) göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul yöneticilerinden okulun durumu, işleyişi, kişiler arası ilişkiler, çevre, sosyal faaliyetler ve duyuşsal (sağlıklı iletişim, ilgi gösterme, adil olma vb.) alanlarda destek ve rehberlik beklediklerini ortaya koymuştur.

Araştırmaya göre öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamlarında okul yönetimi ve temel ve hazırlayıcı eğitimler pek etkili olmazken bireysel faaliyetler ve meslektaş faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde Burgaz vd. (2013) öğretmenlerin mesleki sosyalleşmelerinde özellikle meslektaşların etkili olduğunu, okul yönetimlerinin ise yetersiz kaldığını saptamışlardır. Benzer şekilde Cheng ve Pang’ın (1997) yapmış olduğu araştırmada da bireysel öğretmen özellikleri ve meslektaşlar, sosyalleşme sürecindeki “destekleyici faktörler” olarak nitelendirilmiştir. Quaglia (1989) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en büyük destek ve rehberlik kaynağının, daha deneyimli öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yeni başlayan öğretmenler yetersiz oldukları konuları açıkça belirtmekten çekinmektedirler (Quaglia, 1989). Dolayısıyla öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak amacıyla meslektaş etkileşimini arttırmak için mentörlük ve koçluk gibi sistemlerin aktif olarak uygulanması yararlı olabilir.

Öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamlarında MEB’in müfettiş görevlendirme, aday öğretmenlik sınavı yapma ve temel ve hazırlayıcı eğitimler düzenleme gibi faaliyetleri olmasına rağmen özellikle temel ve hazırlayıcı eğitimlerin etkili olmadığı yönünde eleştiriler yapılmıştır. Benzer şekilde Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konakman (2013) cinsiyet, kıdem ve branşlarına bakılmaksızın öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu tespit etmişlerdir. Çoğaltay (2015) ve İşler-Gülmez (2004) hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yetersiz ve ihtiyacı karşılamaktan uzak görüldüğünü saptamıştır. Bu eğitimlerin sadece bir formalite olmaktan çıkılıp, öğretmenlerin ihtiyaç ve önerileri doğrultusunda yapılandırılıp sunulması gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sosyalleşmelerinde müfettişlerin de etkili olabileceği görülmüştür. Ancak günümüzde sınıf denetiminin kaldırılmasıyla birlikte öğretmen ve müfettişin yüz yüze gelmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu bakımdan müfettişlerin denetleme amacı olmaksızın danışmanlık ve geliştirme amacıyla öğretmenlerle etkileşim halinde olmaları sağlanabilir. Özellikle köylerde nispeten zor koşullarda ve yalnız mücadele etmek zorunda kalan öğretmenlerin sosyalleşmelerinde ve motive olmalarında müfettişlerin etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleğe uyum kapsamında özellikle internet odaklı bireysel faaliyetleri (online eğitimlere katılma, yeni bilgileri takip etme vb.) ön plana çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak, özellikle MEB’in internet aracılığı ile öğretmenlerin mesleki eksik ve ihtiyaçlarına göre film, sunum vb. materyaller hazırlaması sağlanabilir. Türkiye’de eğitimcilerin gelişmesi amacıyla kurulan Öğretmen Akademisi Vakfı’nın (ÖRAV) öğretmenlere yönelik oluşturduğu “e-kampüs” sistemi söz konusudur. Öğretmenler bu sayede internet aracılığı ile e-derslere katılabilmekte, derslerle ilgili materyaller indirebilmekte ve birbirleriyle sohbet edebilmektedirler (ÖRAV, 2012). MEB de bu tür oluşumlar yaparak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı getirebilir.

Öğretmenlerin hem mesleğe hem de okula uyum sağlamları konusunda özel okullar kamu okullarına göre daha fazla çaba göstermektedir. Oysa etkili öğretmen sosyalleşmesi, bireysel özelliklerden ziyade okuldaki süreçlerin bir sonucudur (Angelle, 2002). Okul yönetimlerinin öğretmenlere yönelik çabaları, tutum ve davranışları öğretmenlerin sosyalleşmelerini; dolayısıyla iş doyumunu ve motivasyonlarını

etkilemektedir. Ancak ne yazık ki kamu okulu yöneticileri özel okul yöneticilerine göre bu konuda daha az çaba göstermektedir. Nitekim Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan bir araştırmada özel okul öğretmenleri, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının iş doyumu ve motivasyonlarını arttırdığı görüşüne büyük ölçüde katılırken, kamu okulu öğretmenleri az katılım göstermişlerdir. Bu noktada kamu okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyalleşmesinde daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Bu bakımdan kamu okullarının da öğretmenleri eğitimler konusunda teşvik etme, oryantasyon programları hazırlama, tanışma yemekleri düzenleme, eğitsel konuların tartışılacağı bir ortam sunma gibi uyum sürecini kolaylaştıracak faaliyetler düzenlemesi yararlı olabilir.

Öğretmenler aday öğretmenlik sonrasında mesleğe ve okul hayatına ilişkin değişme ve gelişmeleri meslektaşlarla iletişim, internet, okul yönetimi ve resmi yazılar, kitaplar, araştırma yapma, müfettişlerle iletişim, hizmet içi seminer ve lisansüstü eğitim yoluyla takip etmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu mesleğin ve okulun gereklerini yeterince öğrenmediklerini; çünkü öğrenmenin bitmeyen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslekleriyle kişiliklerinin örtüştüğünü belirtmekte ve kendilerini görev yaptıkları okulun bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmenlerin meslekleriyle kişiliklerinin örtüşmesi konusunda benzer bir sonuç da Karaman'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan 142 öğretmenin 89'u mesleğiyle kişilik özelliklerinin uyumunu belirtmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin meslekleriyle özdeşleştiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı imkânlarının olması durumunda mesleklerini değiştireceklerini belirtmiştir. Benzer bir sonuç Türk Eğitim Derneği'nin (TED) (2014) 1701 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada da görülmüştür. "Tekrar aynı mesleği seçer miydiniz?" sorusuna öğretmenler olumsuz yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini okullarının bir parçası olarak görmelerine ve meslekle bütünleştiklerini söylemelerine rağmen imkânlarının olması durumunda mesleklerini değiştireceklerini belirtmeleri oldukça düşündürücüdür. Bu durum öğretmenlerin tam anlamıyla mesleki bağlılık ya da mesleki adanmışlık geliştirmediklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Mesleklerini değiştirmek isteyen öğretmenlerin gerekçeleri şunlardır: Okul yönetimi ve velilerin sürekli var olan eleştirel bakış açısı, öğretmenin çalışmalarının takdir edilmemesi, mesleğin maddi tatminin düşük olması, öğrenci, veli ve idare ile uğraşmanın zor olmasıdır. Aslında öğretmenlerin belirttiği bu gerekçeler diğer birçok çalışmada da dile getirilmiştir. Örneğin Demir ve Arı (2013) tarafından 99 öğretmenle yapılan çalışmaya göre performansın takdir edilmemesi ve gelirin düşük olması başlıca öğretmen sorunları arasındadır. Karaman'ın (2008) çalışmasında öğretmenler mesleklerinin yıpratıcı bir meslek olduğunu belirtmiş ve maddi imkânların yetersizliğini işten kısmen doyum sağlama nedenlerinden biri olarak göstermişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin eğitim yaşamlarının temelini atan son derece kritik bir rol oynadıkları açıktır. Geçim sıkıntısı ya da maddi yetersizlikler içinde hareket eden öğretmenlerden nitelikli bir eğitim beklemek pek inandırıcı değildir. O yüzden öğretmenlerin maddi yetersizliklerinin bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Maddi ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmenlerin takdir edilme gibi psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması da iş doyumları açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen bu ihtiyacın yeterince önemsenmediği bilinmektedir. Nitekim Özgan ve Aslan'ın (2008) çalışmasında öğretmenler, yöneticileri tarafından yeterince takdir görmediklerini belirtmişlerdir. Oysa takdir edilme eksiliği, günlük işlerin monotonluğu ve öğrenci sorunları öğretmenlerde hayal kırıklığı ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz etkilere neden olmaktadır (TED, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmak için onları doğrudan derse girdirmeme ve adaylık eğitimi verme gibi MEB'e önerileri vardır. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne (2015) göre aday öğretmenlerin yetiştirilme programı olması gerekmektedir. Söz konusu program; sınıf ve okul içi izleme faaliyetlerini, öğretmen uygulamalarını, okul dışı faaliyetleri ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermektedir. Bu program boyunca aday öğretmene ders görevi verilmeyeceği ve her aday öğretmenin bir danışman öğretmeni olacağı belirtilmektedir (MEB, 2015). MEB'in (2016) yayınladığı, öğretmen yetiştirme programında yer alan çalışma konuları incelendiğinde, kitap okuma, film izleme, dünden bugüne öğretmenlik, ulusal ve uluslararası eğitim

projeleri ve etkili iletişim ve sınıf yönetimi gibi hem kişisel hem de mesleki gelişime yönelik konular olduğu görülmektedir. Dolayısıyla MEB'in aday öğretmenlerin sosyalleşmesine yönelik adaylık eğitimi gibi faaliyetleri mevcuttur ve aday öğretmenler doğrudan derslere girmemektedir. Bu durumda MEB'in faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yeterince bilinmediği ya da öğretmenlere duyurulmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin etkililiği için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, kontrol mekanizmasını geliştirmeli ve Bakanlık olarak güven vermelidir. Okul yönetimi sıcak bir ortam sağlamalı, uygun danışman öğretmen vermeli, oryantasyon eğitimi vermeli ve aday öğretmeni izlemelidir. Meslektaşlar bilgi, tecrübe ve kaynak paylaşımında bulunmalı, iyi örnek olmalı ve ilgi göstermelidir. Aday öğretmenlerin kendileri ise ilgili kitap ve yayınları takip etmeli, meslektaşlarını gözlemlemeli, araştırma yapmalı, çağın öğrencilerinin özelliklerini bilmeli, drama gibi yeni eğitimler almalıdırlar. Bunların dışında araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin sosyalleşme sürecini kolaylaştırmaya ve ileride yapılacak araştırmalara ilişkin şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- MEB tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre derslerle ilgili materyaller temin edebilecekleri ve e-derslere katılabilecekleri web tabanlı yapılar oluşturulmalıdır.
- Meslektaş etkileşimini arttırmak için mentörlük, koçluk gibi sistemler aktif olarak uygulanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimler öğretmen önerileri doğrultusunda yapılandırılıp sunulmalıdır.
- Kamu okulları, öğretmenleri kendilerini geliştirme konusunda teşvik etme, oryantasyon programları hazırlama, tanışma yemekleri düzenleme vb. faaliyetler düzenleyerek sosyalleşme sürecini kolaylaştırmalıdır.
- Bu araştırma sadece Ankara'da görev yapan ilkökul öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. İleriki çalışmalarda ortaokul ve lise eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenlerin sosyalleşme süreçleri de araştırılmalıdır. Özellikle doğu illerinde görece daha zor koşullar altında görev yapan öğretmenlerin sosyalleşmelerinin ortaya konulması uygulama alanına büyük katkılar getirebilir.

References

- Akdemir, S. A. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Angelle, P. S. (2002). *Socialization experiences of beginning teachers in differentially effective schools*. Paper presented at the the Annual Meeting of the American Educational Research, New Orleans, United States of America. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED465725>
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Burgaz, B., Koçak, S., & Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 1(39-54).
- Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology: 1 (Oxford library of psychology)* (pp. 579-614). New York: Oxford University Press.
- Cheng, M. H., & Pang, K. C. (1997). Teacher socialization: Implications for the design and management of initial teacher education programmes. *Education+Training*, 39(5), 195-204.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 163-178.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çoğaltay, N. (2015). Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 51-66.
- Deal, T. E., & Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. *Action in Teacher Education*, 11(1), 21-29.
- Demir, M. K., & Ercan, A. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirbilek, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 353-367.
- Erdoğan, L. (2015). Öğretmen atamalarının yüzde 70’i Doğu ve G. Doğu’ya. Retrieved from <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1129501-ogretmen-atamalarinin-yuzde-70i-dogu-ve-gdoguya>
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Garip, N. E. (2009). *Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi (Tekirdağ İli örneği)*. (Unpublished master’s thesis), Tekirdağ Üniversitesi, Tekirdağ.
- Güçlü, N. (1996). Öğretmen olma süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20(99), 55-63.

- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational behavior*. South-Western: Cengage Learning.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- İşler-Gülmez, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. (Unpublished master's thesis), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* (Unpublished master's project), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. (Unpublished doctorate dissertation), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri üzerine yordamsal bir analiz. *İlköğretim Online*, 12(4), 1041-1055.
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, (1995).
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015).
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programı. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi17102016/icerik/358>
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 311-324.
- Noe, R. A. (2005). *Employee training and development*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849-874.
- ÖRAV. (2012). Öğretmen Akademisi Vakfı hakkında. Retrieved from <http://ekampus.orav.org.tr/About/History>
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 17-29.
- Özgan, H., & Aslan, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Quaglia, R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.
- Şahin, Ç., & Kartal, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- TED. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Tedmem

- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). *Faculty socialization as cultural process: A mirror of Institutional commitment*. Washington: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğurlu, Z., Kırıl, E., & Aksoy, İ. G. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri*. Paper presented at the New Trends in Education and Their Implication (ICONTE), Antalya, Turkey. Retrieved from <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/129>
- Uras, M., & Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanması umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 71-83.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(7), 1-15.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir ili örneği)*. (Unpublished master's thesis), Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1989). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

