



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Ağustos 2021

Cilt 10
Sayı 3

<http://www.jret.org>

İletişim

-
Elif Göze Yorulmaz
Tel: 05324023723
E. Posta: jret02@gmail.com

Dizinlenenme / İndekslenme

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda loğoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Diğer bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir.

Editörler ve Kurullar

Kurucu Editör

Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç.Dr. İlkur İstifçi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Editörler, Bilim ve Hakem Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

www.jret.org @ Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer i tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Prof. Dr. Fatma Koç**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Halloran, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doc. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Cihat Demir, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hilal Çelik Kazıcı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Perihan Şara, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seda Ayvazoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Pekdoğan, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Temel Topal, Giresun Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal
of Research in Education and Teaching
Ağustos 2021 Cilt: 10 Sayı: 3 ISSN: 2146-9199



Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Onuncu Cilt İkinci Sayımızda farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 7 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değerlik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

Ağustos 2021

Editörler

Prof. Dr. Serçin KARATAş
Gazi Üniversitesi

Doç.Dr. İlknur İSTİFÇİ
Anadolu Üniversitesi

İÇİNDEKİLER... ..vi

001. İNTEGRAL KAVRAMINA YÖNELİK KAYGI, TUTUM ve KULLANIŞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....07

001. EXAMINATION OF ANXIETY, ATTITUDE AND USEFULNESS LEVELS REGARDING THE CONCEPT OF INTEGRAL

Dr. Özkan Ergene

002. 48-72 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİNEBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ İLE ÇOCUKLARINI BESLEME TARZI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....19

002. M THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL COMPETENCY AND FEEDING CHILDREN OF PARENTS WHO HAVE 48-72 MONTHS OF AGE CHILDREN

Uzman Sibel Güldalı Dereli, Dr. Öğr. Üyesi D. Esra Angın

003. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ50

003. EXAMINATION THE DIGITAL LITERACY STATUS OF UNIVERSITY STUDENTS

Dr. Öğr. Üyesi, Tarık Talan

004. EĞİTİM AÇISINDAN RAFADAN TAYFA ÇİZGİ FİLM ANİMASYONUNDA DEĞERLER VE ÖZGECİLİK ANLAYIŞININ İNCELENMESİ.....60

004. THE INVESTIGATION OF THE CONCEPTION OF VALUES AND ALTRUISM IN "RAFADAN TAYFA" CARTOON ANIMATION IN TERMS OF EDUCATION

Dr. Öğr. Üyesi Mualla MURAT, Doç. Dr. Pervin NEDİM BAL

005. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARINI ARTTIRMA YOLLARI.....72

005. TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF TEACHING PROFESSION AND WAYS TO INCREASE THEIR ACADEMIC SUCCESS

Doç. Dr., Adem BAYAR

006. HİZMETKÂR LİDERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA.....83

006. SERVANT LEADERSHIP SCALE DEVELOPMENT STUDY: AN APPLICATION ON TEACHERS

Doç. Dr. Erkan Kırıl

007. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME AĞLARI VE ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL ÖĞRENME AĞLARININ SOSYAL AĞ ANALİZİ.....100

007. ORGANIZATIONAL LEARNING NETWORKS AND SOCIAL NETWORK ANALYSIS OF TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING NETWORKS

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sabri Anık

İNTEGRAL KAVRAMINA YÖNELİK KAYGI, TUTUM ve KULLANIŞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Özkan Ergene,

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ozkanergene@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmada belirli integral kavramı bir gruba gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması ile diğer gruba ise bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulaması ile aktarılmıştır. Öğretim uygulamalarının integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İntegrale Yönelik Algı Ölçeği yardımı ile elde edilmiş, bağımsız örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim uygulamaları öncesinde integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeyleri bakımından benzer olan iki grubun uygulama sonunda son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubuna uygulanan öğretim uygulamasının; integrale yönelik kaygı düzeylerini düşürdüğü, integrale yönelik tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: belirli integral, öğretim uygulaması, kaygı, tutum, kullanışlılık

EXAMINATION OF ANXIETY, ATTITUDE AND USEFULNESS LEVELS REGARDING THE CONCEPT OF INTEGRAL

Abstract

In this study, the concept of definite integral was taught to one group with a teaching application enriched with modelling activities by using real life problems, and to the other group with a teaching application based on traditional methods. It was aimed to examine the effects of teaching applications on the anxiety, attitude towards the concept of integral and awareness levels regarding use of integral in daily life. In the research, a quasi-experimental design with pre test-post test control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were obtained through the Perception Scale for the Concept of Integral and analyzed using the independent samples t-test and paired samples t-test. It was seen that although two groups were similar in terms of their anxiety, attitude towards integral and their awareness levels regarding use of integral in daily life before the teaching applications, there was a statistically significant mean difference between the post test scores of the two groups in favour of the experimental group. In addition, the teaching application implemented to the experimental group decreased the anxiety levels and increased the attitude towards integral and awareness levels regarding use of integral in daily life.

Keywords: definite integral, teaching application, anxiety, attitude, usefulness

GİRİŞ

Analizin temel kavramlarından biri olarak kabul edilen integral, fonksiyon, seriler, limit, türev gibi birçok konu ile yakından ilişkilidir. İntegral kavramı, belirli-belirsiz, tek katlı-iki katlı-üç katlı, genelleştirilmiş integral gibi ayrımlar ile

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ortaöğretim, lisans ve lisansüstü seviyelerde okutulmaktadır. Ayrıca integral kavramının alan ve hacim hesaplamaları, günlük hayat uygulamaları ve disiplinler arası kullanımları da mevcuttur. Bununla birlikte İntegral kavramının geometrik-cebirselsel-nümerik temsiller kullanılarak çözüm süreçleri oluşturulmaktadır. İntegral kavramına ilişkin problem çözüm süreçleri integralin işlemsel anlaması ve kavramsal anlaması durumları ile gerçekleştirilmektedir. İntegralin işlemsel anlaması ile sembolik integrasyon teknikleri, formüller ve işlemler kullanılarak, kavramsal anlaması ise Riemann toplamları, Analizin Temel Teoremi, sözel olarak integralin açıklanması gibi durumlar ile aktarılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin sembolik integral tekniklerini uygulamada, formül ya da teorem odaklı soruları çözmeye veya bir eğri altındaki alanı hesaplamada çok iyi olmalarına rağmen integral kavramına ve integral- alan ilişkisine dair tatmin edici bir kavramsal anlayışa sahip olmadıkları görülmüştür (Artigue, 1991; Ergene, 2019; Ferrini-Mundy ve Graham, 1994; Jones, 2018; Mahir, 2009; Orton, 1983). Benzer şekilde öğrencilerin integrale yönelik işlemsel anlama bağlamında başarılı olmalarına rağmen kavramın tanımı, kavramın doğası ve matematikteki rolü gibi kavramsal anlama gerektiren noktalarda eksik oldukları görülmüştür (Chappel ve Kilpatrick, 2003; Hiebert ve Carpenter, 1992; Greefrath ve diğerleri, 2021; Sevimli, 2013). İntegral ve integral- alan ilişkisine dair kavramsal anlayışın eksikliği (Ergene, 2019; Radmehr ve Drake, 2019; Sevimli, 2013; Sealey, 2014; Sealey, 2008), gerçek hayata yönelik integral kavramı ile ilgili problemlerin çözümü ve anlaması sürecinde öğrenenlere zorluklar oluşturabilir. Bununla birlikte integral kavramı, öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilen, öğrencilerin çözmekten korktuğu ve güçlük yaşadığı bir matematiksel kavram olarak görülmektedir (Ergene, 2014; Ergene ve Özdemir, 2020; Orton, 1983). Öğrencilerin integral konusunda işlemsel anlamalarının ön planda olması ve işlemsel anlama ile öğrencilerin integral kavramına ilişkin çok da yüksek başarılarla sahip olamaması onların integrale yönelik algılarını da etkilemektedir. İntegral kavramına yönelik yaşanan güçlükler, kavrama karşı geliştirilen kaygı, tutum gibi duyuşsal özellikleri olumsuz etkilemektedir (Ergene ve Özdemir, 2020).

Bir kavrama, duruma ya da derse yönelik kaygı, tutum gibi duyuşsal özellikler, başarıyı ve anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Carraway, 1987; Di Martino ve Zan, 2010; Özgen ve Pesen, 2008; Tapia ve Marsh, 2004). Bu bağlamda bu araştırmada integral kavramına yönelik var olan algının değişebilmesi düşüncesi üzerinde durulmuştur. Ergene (2019, sf:36), integrale yönelik algıyı "integral kavramı düşünüldüğünde, integral ile ilgili bir soru çözümünde ya da integralin kullanılması gereken bir durumda ortaya çıkan kaygı, korku, endişe, nefret, istek, sevgi, mutluluk gibi durumların oluşturduğu bireysel yorumlar olarak" ifade etmiştir. İntegrale yönelik algı, integrale yönelik kaygı, integrale karşı tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin bir arada yorumlanması ile belirlenmektedir. Ergene (a.g.e), tasarlamış olduğu belirli integral kavramına yönelik bir öğretim uygulamasını integral kavramını daha önceden görmüş belirli bir zaman geçtikten sonra kavramsal anlayışın oluşmadığı çalışma grubuna tek gruplu deneysel desen kullanarak uygulamış ve çalışma grubunun integrale yönelik algısının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle belirli integral kavramını yükseköğretim seviyesinde ilk kez gören öğrenciler ile bu çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmada gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının [ÖU1] ve belirli integralin bilindik yöntemler ile aktarıldığı öğretim uygulamasının [ÖU2] öğrencilerin integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Belirli integral kavramının gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması ile anlatıldığı ve bilindik yöntemler ile anlatıldığı öğrencilerin, integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 1) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) ÖU₂ ile belirli integral kavramının anlatıldığı kontrol grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) ÖU₁ ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- 5) ÖU_1 ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) ÖU_1 ile belirli integral kavramının anlatıldığı deney grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integrale yönelik tutum ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9) ÖU_1 ve ÖU_2 sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık ön test ortalama puanları ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada ÖU_1 ve ÖU_2 ile belirli integral kavramının aktarılmasının öğrencilerin integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde asıl hedef belirlenen değişkenler arasında bulunan neden sonuç ilişkisinin test edilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu desen yardımıyla amaca uygun belirlenen uygulamaların öncesi ile sonrası arasında kıyaslamalar yapılmaktadır. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi araştırma amacına uygun olarak yanlı bir şekilde yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmada kullanılan araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Desenine İlişkin Bilgiler

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G	O_1	X	O_2
Deney Grubu	İntegrale Yönelik Algı Ölçeği	ÖU_1	İntegrale Yönelik Algı Ölçeği
Kontrol Grubu		ÖU_2	

Deney ve kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenlerde bir grup (G) üzerine işlem (X) uygulanarak ön test (O_1) ve son test (O_2) değerleri belirlenerek; " $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$ " kurgusu planlanır (Tablo 1). Araştırmada yarı deneysel desenin seçilmesinin nedeni gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının deney grubunda araştırmacı tarafından yürütülmesi düşüncesidir. Kontrol grubunda ise bilindik yöntemler ile ders anlatımları planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu olasılıksız örneklem yönteminin amaçlı örnekleme tekniği (Patton, 1990) ile belirlenen Marmara Bölgesinin bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı Analiz II dersi alan 93 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacının deney grubunda 54 öğrenci kontrol grubunda 39 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler gönüllük esasına göre araştırmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada deney ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Ergene ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilen İntegrale Yönelik Algı Ölçeği (İYA ölçeği) kullanılmıştır. İYA ölçeği, integrale yönelik kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık (kullanışlılık) düzeylerinin

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. İYA ölçeği, kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarının yer aldığı 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kaygı boyutunda yedi madde, tutum boyutunda sekiz madde ve kullanışlılık boyutunda beş madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kaygı alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .92, tutum alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .87 ve kullanışlılık alt boyutuna ilişkin Cronbach's α güvenilirlik katsayısı .81 bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri İYA ölçeği ile toplanmıştır. İYA ölçeği, deney ve kontrol grubu öğrencilerine integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerini belirlemek amacı ile ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerine araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında kontrol grubundan dört öğrenci araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Toplam 9 hafta süren araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Sonrasında Analiz II dersi akışına uygun olarak ders anlatımları yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine doğrudan öğretim, problem çözüme, soru-cevap yöntemleri kullanarak belirli integral kavramı aktarılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ise Ergene (2019) tarafından tasarlanan ÖU_1 ile belirli integral kavramı aktarılmıştır. Bu öğretim uygulamasında alan yazın taraması sonrasında belirli integral kavramının öğretimi parçalama fikrinin gelişimi, Riemann toplamları ve belirli integral hiyerarşik sıralaması gözetilerek gerçekleştirilmiştir. ÖU_1 'de sekiz etkinlik ve iki ödev gelişen/ortaya çıkan modelleme yaklaşımı çerçevesine uygun olarak (Gravemeijer, 2007; Gravemeijer, 2002) tasarlanmıştır. Örneğin, parçalama fikrinin geliştirilmesi amacı ile oluşturulan Şehirler Arası motorlu kurye etkinliği Thompson (1984)'ın çalışmasından, Riemann toplamları ve belirli integrale giriş için oluşturulan Karasu Sahili ve Bozuk Bir Odometre etkinlikleri ise Stein ve Barcellos (1996)'dan esinlenerek oluşturulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde Şehirler arası Motorlu kurye etkinliğinin nasıl oluşturulduğuna dair aşağıdaki açıklama verilmiştir. Diğer etkinlikler de benzer şekilde oluşturulmuş olup daha fazla detaylı bilgi için Ergene (2019) çalışması incelenebilir.

Thompson çalışmasında öğrencisi Sue'ya "50 mil/sa hızla giderken düzgün olarak hızlanarak bir saat içerisinde hızımı 60 mil/sa'e çıkarmaktayım. Bir saatlik süre boyunca ne kadar yol alabilirim?" sorusunu yöneltmiştir. Thompson'un öğrencisi, seyahat edilebilen bir mesafenin uzunluğunun yaklaşık olarak hesaplanmasında, mesafenin daha küçük zaman aralıklarını kullanarak daha iyi yaklaşımlarla bulunabileceğini ifade etmiştir. Şehirler arası motorlu kurye etkinliğinde ise bir motorlu kuryenin bir saat aralığında alabileceği yolun hesaplanması istenmiş, deneme uygulaması ve uzman görüşleri neticesinde aşağıdaki hali ile etkinliğe son hal verilmiştir (Ergene, 2019 sf:69).

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesine kargo götürecek olan Şehirlerarası Motorlu Kurye motosikleti ile yola çıkmıştır. Kurye yola çıktıktan hemen sonra saat 14.00 da hızının 80 km/sa olduğunu ve hızını artırarak saat 15.00 da ise hızının 90 km/sa olduğunu fark etmiştir. Ayrıca yol boyunca trafik ışığı, çevresel koşullar gibi trafiği aksatacak herhangi bir durumla karşılaşmamıştır. Saat 14.00 da kurye ile teslim adresi arasındaki mesafe haritadaki gibi 170 km ise 15.00 itibari ile kuryenin kaç km yolu kalmış olabilir?

ÖU_1 ve ÖU_2 dört hafta sürmüş ve deney ve kontrol grubunda belirli integral kavramı öğretimi tamamlanmıştır. Deneysel müdahaleyi içeren çalışmalarda ölçme ve değerlendirme işleminin hemen yapılmasının ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçların da engellemesi amacı ile öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından beş hafta sonra son test verileri toplanmıştır.

Veri Analizi

İYA ölçeğinden elde edilen ön test ve son test verileri IBM SPSS Statistics 25 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ön test ve son test verileri için öncelikle kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutları için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ardından İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarına ilişkin Cronbach α iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonrasında ise ölçekten elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılama düzeyleri incelenmiştir. İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarından elde edilen deney ve kontrol grubunun puanlarının normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirleyebilmek amacı için Kolmogorov-Smirnov testi, Shapiro-Wilk testi ile çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ölçeğin kaygı, tutum ve kullanışlılık alt boyutlarında güvenilirliğin ve normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız iki grup olan deney grubu ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasındaki anlamlılık farkını karşılaştırabilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

çerisinde integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanlarının karşılaştırılması amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutlarından elde edilen veriler için güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. İYA Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Cronbach α İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri

Kaygı Ön Test		Tutum Ön Test		Kullanılabilirlik Ön Test		Kaygı Son Test		Tutum Son Test		Kullanılabilirlik Son Test	
Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
.895	.858	.844	.847	.802	.852	.874	.927	.828	.840	.880	.828

Tablo 2 incelendiğinde, İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı değerlerinin .802 ile .927 arasında bulunduğu görülmektedir. Cronbach α katsayısı için sosyal bilimler alan yazında genellikle 0.70 ve üstü değerlerin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu düşünce ışığında İYA ölçeğinden elde edilen ön test ve son test verilerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için normallik varsayımını karşılama düzeylerinin incelenmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, ayrıca Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. İYA Ölçeğinin Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Varsayımı Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
				Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Kaygı Ön Test	Deney	-.877	.981	.107	54	.184	.949	54	.082
	Kontrol	-.423	-.693	.139	39	.056	.952	39	.096
Tutum Ön Test	Deney	.099	-.476	.090	54	.200	.985	54	.711
	Kontrol	.263	.894	.121	39	.156	.969	39	.354
Kullanılabilirlik Ön Test	Deney	-.164	-.429	.112	54	.088	.976	54	.335
	Kontrol	-.290	.183	.141	39	.084	.962	39	.203
Kaygı Son Test	Deney	-.757	.024	.140	54	.070	.943	54	.102
	Kontrol	.344	-.508	.127	39	.112	.951	39	.092
Tutum Son Test	Deney	-.757	.025	.140	54	.070	.943	54	.102
	Kontrol	.344	-.509	.127	39	.112	.951	39	.092
Kullanılabilirlik Son Test	Deney	-.317	.092	.205	54	.090	.979	54	.690

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Kontrol -.315 -.449 .152 39 .088 .980 39 .382

Tablo 3 incelendiğinde, İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değerler aldığı ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi için p değerlerinin $\alpha = .05$ 'den büyük olduğu gözlenmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) ifade edilebilir. Bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Normallik varsayımının karşılanması ile verilerin t-testi analizine uygun olduğu görülmüştür.

Kontrol ve deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik alt boyutlarının ön testinden ve son testinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: İYA Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Test Betimsel Değerleri

Alt Boyutlar	Grup	Ortalama	Ss	Min	Max
Kaygı Ön Test	Deney	3.74	.862	1.00	5.00
	Kontrol	3.66	.762	2.14	5.00
Tutum Ön Test	Deney	2.95	.635	1.63	4.38
	Kontrol	3.05	.641	1.63	4.88
Kullanılabilirlik Ön Test	Deney	2.94	.621	1.60	4.20
	Kontrol	3.12	.368	2.20	3.80
Kaygı Son Test	Deney	2.83	1.11	1.29	5.00
	Kontrol	3.67	.896	1.29	5.00
Tutum Son Test	Deney	3.29	.654	1.63	4.38
	Kontrol	2.60	.652	1.50	3.88
Kullanılabilirlik Son Test	Deney	3.77	.455	2.20	4.40
	Kontrol	3.00	1.04	1.40	4.40

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.74$ iken, son testte $\bar{X}=2.83$ 'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.66$ iken, son testte $\bar{X}=3.67$ 'e yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=2.95$ iken, son testte $\bar{X}=3.29$ 'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.05$ iken, son testte $\bar{X}=2.60$ 'a düştüğü görülmektedir. Deney grubunun İYA ölçeğinin kullanılabilirlik alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=2.94$ iken, son testte $\bar{X}=3.77$ 'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kullanılabilirlik alt boyutundan aldıkları ortalama puanlara ilişkin aritmetik ortalama puanının ön testte $\bar{X}=3.12$ iken, son testte $\bar{X}=3.00$ 'a düştüğü görülmektedir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanlarının analizi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiş ve analizlere ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Ön Test	0.083	.172	.481	91	.631
Tutum Ön Test	-0.095	.134	-.711	91	.479
Kullanılabilirlik Ön Test	-0.187	.111	-1.682	91	.096

Tablo 5'ten elde edilen Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test kaygı ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test kaygı ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =.481$). Buradan hareketle deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik kaygı düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test tutum ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =-.711$). Bu nedenle t-testi analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği ön test kullanılabilirlik ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği ön test kullanılabilirlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>.05$, s.d.91, $t =.096$). Buna göre deney ve kontrol grubunun belirli integral kavramının öğretimi öncesinde integrale yönelik kullanılabilirlik düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Deney grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanılabilirlik ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	-.912	1.23	-5.43	53	.000*
Tutum Son Test					
Tutum Ön Test	.337	.749	3.31	53	.002*
Kullanılabilirlik Son Test					
Kullanılabilirlik Ön Test	.837	.742	8.28	53	.000*

* $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği kaygı alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$, $t=-5.43$, s.d=53). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .912 puan düştüğü, integrale yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği tutum alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -3.31$, $s.d = 53$). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .034 puan yükseldiği, integrale yönelik tutum düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, deney grubunun İYA ölçeği kullanışlılık alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -3.31$, $s.d = 53$). Deney grubunun gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması sonrasında İYA ölçeğinin kullanışlılık alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .837 puan yükseldiği, integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunun İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem t-testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	.010	.747	0.09	39	.927
Tutum Son Test					
Tutum Ön Test	-.448	.671	-4.17	39	.000*
Kaygı Son Test					
Kaygı Ön Test	.123	1.05	-0.73	39	.469

* $p < 0,01$

Tablo 7 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği kaygı alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$, $t = -.010$, $s.d = 39$). Kontrol grubunun bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulamasının sonrasında integrale yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

İlişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği tutum alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .01$, $t = -.448$, $s.d = 53$). Kontrol grubunun İYA ölçeğinin tutum alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının .448 puan düştüğü, integrale yönelik tutum düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p = .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 7 incelendiğinde, ilişkili örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun İYA ölçeği kullanışlılık alt boyutu ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$, $t = -.123$, $s.d = 39$). Kontrol grubunun bilindik yöntemlerin kullanıldığı öğretim uygulamasının sonrasında integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Deney grubu ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık son test ortalama puanlarının analizi bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiş ve analizlere ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	Serbestlik Derecesi	P Değeri
Kayı Son Test	-.840	.208	-3.89	91	.000*
Tutum Son Test	.691	.137	5.03	91	.000*
Kullanışlılık Son Test	.772	.159	4.85	91	.000*

*p<0,01

Tablo 8'den elde edilen Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test kaygı ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test kaygı ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, $s.d.91$, $t = -3.89$). Bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik kaygı ortalama puanlarının kontrol grubu lehine ortalama .840 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test tutum ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, $s.d.91$, $t = 5.03$). Belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik tutum ortalama puanlarının deney grubu lehine ortalama .691 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik tutum düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney grubunun İYA ölçeği son test kullanışlılık ortalama puanları ile kontrol grubunun İYA ölçeği son test kullanışlılık ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p<.01$, $s.d.91$, $t = 4.85$). Bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçlarına göre belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integrale yönelik kullanışlılık ortalama puanlarının deney grubu lehine ortalama .772 puan fazla olduğu dolayısı ile deney grubunun integrale yönelik kullanışlılık düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p= .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubunun integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık ortalama puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun İYA ölçeği ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Belirli integral kavramının öğretimi öncesinde deney ve kontrol grubunun integrale yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Deneysel müdahale içeren çalışmalarda grupların denk olması, uygulanacak yöntemlerin etkisinin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Araştırma sonunda İYA ölçeğinin kaygı, tutum ve kullanışlılık boyutlarında deney ve kontrol grubu son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. $ÖU_1$ ile belirli integral kavramının anlatımının deney grubunun integral kavramına yönelik kaygı düzeylerinin azalması, tutum düzeylerinin ve integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçek hayat problemleri ve modelleme etkinliklerinin yer aldığı öğretim uygulamaları matematiğe yönelik kaygı, tutumu ya da inancı değiştirebilmektedir (Wilkins ve Ma, 2003; Yudariah, Yusof ve Tall, 1999). İlgili literatür incelendiğinde problem çözme, modelleme becerilerine yönelik geliştirilen yeni bir programın ya da yöntemin uygulanan grup üzerinde matematiğe yönelik kaygı düzeylerini azalttığı ve matematik tutumunu ve matematiğin kullanışlılığına ilişkin farkındalık düzeyini artırdığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yer alan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Kebritchi, Hirumi ve Bai, 2010; Wilkins ve Ma, 2003).

Tabi ki bu noktada deneysel desen ile yürütülen araştırmalarda uygulanan yöntemin başarıya, beceriye ya da yeterliliğe etkisini ortaya koymak çoğu zaman beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu araştırmada belirli integral kavramı bir öğretim uygulaması çerçevesinde gerçekleştirilmiş, bu öğretim uygulamasının integral kavramına yönelik kaygı, tutum ve kullanışlılık düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan öğretim uygulamasının integrale yönelik algıları olumlu yönde etkilemesi sonucu bu bakımdan önemlidir. Çünkü $ÖU_2$ ile belirli integral kavramının aktarılmasının kontrol grubunun integrale yönelik tutum düzeylerinin azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İntegral kavramının doğası gereği zor olması, integralin kavramsal anlamasının gerçekleşmemesi kontrol grubunun integral yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Bu sonuç, araştırmanın gerçekleştirilme

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

düşüncesini ve gerçek hayat problemlerinin kullanıldığı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının belirli integralin anlatıldığı derslerde kullanılması gerekliliği düşüncesini de desteklemektedir. Aksi takdirde, kontrol grubunda görüldüğü üzere bilindik yöntemler ile belirli integral kavramının öğretimi sonrasında integral kavramına yönelik olumsuz tutum geliştirilebilir ki bu durum doğrudan ya da dolaylı olarak başarıyı etkileyebilir. Nitekim Ergene (2019), integral kavramına yönelik olumsuz tutumun, korkuya ve kavramdan uzaklaşmaya da neden olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte her öğretim uygulaması duyuşsal değişkenler üzerinde bir etki oluşturmayabilir. Bilindik yöntemler ile belirli integral kavramının anlatıldığı öğretim uygulamasının kontrol grubunun integrale yönelik kaygı ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerini değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubunun yaklaşık beş hafta süren öğretim süreci sonrasında belirli integralin günlük hayatta kullanılabileceğine yönelik bir düşünceye sahip olmadığı (İYA ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonrasında) ifade edilebilir. Oysaki, ÖU₁ ile belirli integral kavramının anlatıldığı öğretim uygulamasının deney grubunun integralin günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ÖU₁'in, deney grubunun integrale yönelik kaygı düzeylerinin azalmasında ve tutum düzeyinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının bu sonucu Ergene ve Özdemir (2020) çalışmasının ortaya koyduğu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca matematik eğitiminin gerçek hayat uygulamaları ile öğrencilere aktarımı matematiğin uygulanabilir bir bilim olduğunu da ortaya koyacağından önemlidir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar neticesinde ilerideki yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Araştırmada kullanılan ÖU₁'e benzer ya da içeriğe uygun sadeleştirilmiş uygulamalar kullanılarak ortaöğretim 12. sınıfta integral kavramının anlatıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Türev, limit, seriler gibi analizin diğer konuları için de kavramların anlamlandırılmasını güçlendirmek amacıyla benzer öğretim uygulamaları tasarlanabilir.

Not: Bu çalışma 20 Haziran 2020 Tarihinde “12’inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulan “Belirli İntegralin Öğretiminde Modelleme Etkinliklerinin Kullanımı: İntegrale Yönelik Algının İncelenmesi” adlı çalışmanın genişletilmiş halidir.

KAYNAKÇA

- Artigue, M. (1991). *Analysis in Advanced Mathematical Thinking*. Edited by D. Tall. Kluwer, pp. 167–198
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Carraway, C. (1987). *Determining the relationship of nursing test scores and test-anxiety levels before and after a test-taking strategy seminar*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 498)
- Chappel, K. K., & Kilpatrick, K. (2003). Effects of concept-based instruction on students' Conceptual understanding and procedural knowledge of calculus. *PRIMUS: problems, resources, and issues in mathematics undergraduate studies*. 13(1), 17-37.
- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2). 134-153. <https://doi.org/10.17943/etku.80290>
- Di Martino, P., & Zan, R. (2010). 'Me and maths': towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 13. 27–48. [10.1007/s10857-009-9134-z](https://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z)
- Ergene, Ö. (2014). *İntegral hacim problemleri çözüm sürecindeki bireysel ilişkilerin uygulama topluluğu bağlamında*

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Türkiye.

Ergene, Ö. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının Riemann toplamlarını kullanarak modelleme yoluyla belirli integrali anlama durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Türkiye.

Ergene, Ö., & Özdemir, A. (2020). Investigating Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Perception of Integral. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 155-176. [10.15285/maruaebd.622149](https://doi.org/10.15285/maruaebd.622149)

Ergene, Ö., & Özdemir, A. Ş. (2019). Development of the Perception Scale for the Concept of Integral/Razvoj percepcijskih ljestvica za pojmove integrala. *Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(4), 1181-1211.

Ferrini-Mundi, J., & Graham, K. (1994) Research in calculus learning: understanding of limits, derivatives and integrals. In J. J. Kaput & E. Dubinsky (eds.), *Research Issues in Undergraduate Mathematics Learning*, MAA (Notes 33, pp.31-45). DC: MAA

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.

Gravemeijer, K. (2002). Preamble: from model to modeling. K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers ve L. Verschaffel içinde, *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (s. 7-22). Kluwer Academic Publisher.

Gravemeijer, K. (2007). Emergent modeling as precursor to mathematical modelling. W. Blum, P. Galbraith, W. Henn ve M. Niss içinde, *Modelling and applications in mathematics education*. The 14th ICMI Study (s. 137-144). Springer.

Greefrath, G., Oldenburg, R., Siller, H. S., Ulm, V., & Weigand, H. G. (2021). Basic mental models of integrals: theoretical conception, development of a test instrument, and first results. *ZDM—Mathematics Education*, 53(3), 649-661.

Hiebert, J., & Carpenter, T.P. (1992). Learning and teaching with understanding. In: D.A. Grouns (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65-97). Macmillan.

Jones, S.R. (2018). Prototype images in mathematics education: the case of the graphical representation of the definite integral. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 215–234. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9794-z>

Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55(2), 427-443. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.007>

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). The Guilford.

Mahir, N. (2009). Conceptual and procedural performance of undergraduate students in integration, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 40, 201-211. <https://doi.org/10.1080/00207390802213591>

Orton, A. (1983). Student's understanding of integration. *Educational Studies in Mathematics*, 14(1), 1-18

Özgen, K. ve Pesen C. (2010). İlköğretim matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenmeye yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 115- 135

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sagem Publications, 80-87.

Radmehr, F., & Drake, M. (2019). Students' mathematical performance, metacognitive experiences and metacognitive skills in relation to integral-area relationships. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 38(2), 85-106.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. CA: Academic Press.

Sealey, V. (2008). *Calculus Students' Assimilation Of The Riemann Integral Into A Previously Established Limit Structure*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University.

Sealey, V. (2014). A framework for characterizing student understanding of Riemann sums and definite integrals.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

The Journal of Mathematical Behavior. 33:230–245.

Sevimli, E. (2013). *Bilgisayar cebiri sistemi destekli öğretimin farklı düşünme yapısındaki öğrencilerin integral konusundaki temsil dönüşüm süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Stein, S. K., & Barcellos, A. (1996). *Calculus ve analitik geometri 1*. Cilt. McGraw-Hill.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson.

Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). The relationship of math anxiety and gender. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 130-134.

Thompson, S. (1884). *Calculus Made Easy*. The Macmillan Company. New York.

Wilkins, J. L., & Ma, X. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 52–63.

Yudariah, B., Yusof, M., & Tall, D. (1999). Changing attitude to university mathematics through problem solving. *Educational Studies in Mathematics*. 37. 67–82.

48-72 AYLIK ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİNE BEVEYNLİK YETKİNLİĞİ İLE ÇOCUKLARINI BESLEME TARZI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Uzman Sibel GÜLDALİ DERELİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Anaokulu
sibelguldali@adu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi D. Esra ANGIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
esraangin@outlook.com

ÖZET

Bu araştırma, 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Aydın İli Efeler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 270 çocuğun annesi oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi ile araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi; Kolmogorov-Smirnov testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı anketinin alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Okul öncesi dönem çocuklarının yemek alışkanlıklarının kazandırılması için ebeveynlerin yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Çocukların sağlıklı olmaları ancak ailelerin bilgi ve tecrübeleriyle mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi dönem çocuğu, ebeveyn yetkinliği, ebeveyn besleme tarzı

* Bu çalışma, ilk yazarın "48-72 Aylık Çocuğa Sahip Annelerin Ebeveynlik Yetkinliği İle Çocuklarını Besleme Tarzı Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL COMPETENCY AND FEEDING CHILDREN OF PARENTS WHO HAVE 48-72 MONTHS OF AGE CHILDREN

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between parenting competence and feeding method of mothers with 48 to 72 months old children. The study group of the study consisted of the mothers of 270 children who were educated in the kindergartens and independent kindergartens of the official and private primary schools affiliated to the Aydın Province Efeler District National Education Directorate. The research is in relational scanning model. The Parental Competence Scale for Mothers, the Parent Feeding way Questionnaire and the Personal Information Form prepared by the researcher were used to obtain the research data. Analysis of data has been carried out with Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test. And the relationship between the scores obtained from the scale sub-dimensions was analyzed with the Spearman Brown Rank Differences Correlation Coefficient. A statistically significant relationship was found between the sub-dimension scores of the Parental Competence Scale and the Parental Feeding Style questionnaire ($p < 0.05$). Parents must have sufficient knowledge in order to gain the eating habits of preschool children. Keeping children healthy can only be possible with the knowledge and experience of families.

Keywords: preschooler, parental self efficacy, parental feeding method

Giriş

Bu bölümde araştırma ile ilgili problem durumu açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

Problem Durumu

Çocukların yaşamları boyunca ebeveynler kritik öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk gelişiminin sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde ebeveyne (anne-baba) bağlıdır. Sağlıklı bir ebeveyn- çocuk ilişkisi; çocuğun fiziksel, bilişsel ve davranışsal açıdan da sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile olumlu iletişim kurmaları çocukların davranışlarını etkilemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle kurdukları iletişimin olumlu olması, annenin çocuğa uyarıcı sağlaması ve çocuğu kabul etmesi gibi durumların gerçekleşmesinde annenin ebeveyn yetkinliğinin büyük önemi vardır. Annenin çocuğu olumsuz algılaması, çocuktaki davranış problemlerinde annenin çaresiz kalması doğrudan ebeveyn yetkinliği ile ilişkilidir (Coleman ve Karraker, 2003).

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Ebeveyn yetkinliği anne ve babanın çocuklarının bakımı ile ilgili kendilerine duydukları inanç ya da güven olarak açıklanmaktadır. Ebeveynlerin öncelikle bu konuda yeterli bilgi düzeyinde olması ve bu bilgileri çocuk bakımında günlük hayatta uygulamaya koymaları önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarındaki değişimde rol oynayabileceklerinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu durum anne-babalık görevlerinde yetkinlik kavramı ile doğrudan bağlantılıdır (de Montigny ve Lacharite, 2005). Yapılan araştırmalarda da ebeveynlik öz-yeterliliği annelerin çocuk gelişimi ile annelerin çocuk gelişimi bilgi düzeyleri (Hess vd., 2004) ve ebeveynlik becerileri (Coleman, 1998) arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin çocukların bakım ve yetiştirilmesiyle ilgili en önemli görevlerden biri de çocuğun sağlıklı beslenmesini sağlamaktır. Miktarı daha az olsa da çocukların da yetişkinler gibi alması gereken besin miktarları ve türleri vardır. Okul öncesi dönem çocukları beslenmede anne ve babalarına bağımlı yaşamaktadırlar. Bu noktada ebeveynlik bilgisini ve yeterliliğini geliştirmesi açısından okul öncesi dönem çocuklarında en büyük etkiye sahip olan ebeveynler, çocuk bakımı ve beslenme konusunda doğru bilgiyi edinmek durumundadır (Küçükali, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun dünyası, okul arkadaşları, öğretmenler ve toplumdaki diğer bireylerle birlikte genişler. Çocuk bir yaşından itibaren bağımsızlığını kazanmaya ve yaşam için gerekli temel alışkanlıkları edinmeye başlar. 3-6 yaş arası okul öncesi dönemde, çocuğun yeme alışkanlıkları ailesinin ve/veya bakıcısının alışkanlıklarından doğrudan ve dolaylı yoldan etkilenmektedir. Çocukların ebeveynlerini taklit ettiği bu dönemlerde ebeveyn bu durumun farkında olmalıdır. Ebeveynlerin yemek yedirme konusunda ısrar etmesinin, ödül ve ceza yöntemlerini kullanmasının çocuğun yemek yeme alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceğinin ve bu durumların yeme bozukluklarına yol açabileceğinin farkında olması da oldukça önemlidir (Erdem, 2018:1).

Ebeveynler çocuklarının günlük besin ihtiyaçlarını bilmediklerinden ve beslenmeyi karın doyurma olarak düşündüklerinden, çocuğu genellikle tek tip besinlerle beslemekte veya besin değeri düşük olan yiyecekleri vererek çocuğun günlük enerji gereksinimini karşılayamamasına neden olabilmektedir. Bunun sonucu olarak büyüme ve gelişme yavaşlamakta, durmakta ve çocuk kilo kaybı yaşayabilmektedir (Kırkıncioğlu, 2003:16).

Yetersiz ve dengesiz beslenmenin yarattığı ciddi sağlık sorunları konunun önemini ortaya koymaktadır. Anne ve babaların beslenme konusundaki ilgisizlikleri ya da bilgisizlikleri, okul öncesi dönem çocuklarındaki beslenme sorunlarının temel nedeni olmaktadır (Baysal,1985a, 1985b). Beslenme ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada; Eraktan ve arkadaşları (2007), bireylerin günlük beslenme düzeyleri ile sosyo-demografik ilişkilerini araştırmışlar ve kişi başına enerji alımının düşük olduğunu, düşük ve orta gelir grubundan bireylerin yüksek gelir grubuna göre protein tüketiminin daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç olarak, genel yetkinlik inancının birçok psikolojik değişkenle ilişkili olduğu ve birçok davranışın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Aynı zamanda çocukların beslenmesi konusunda ebeveyn yetkinliği kavramı karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının beslenmesinde birincil etken anneler olduğu için de annelerin bu kavram için yetkin olup olmadığı araştırılmak istenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, annelerin genel yetkinlik inanç düzeyleri ile beslenme tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak iki ölçeğin karşılaştırılması yapılarak test edilmesi; bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir. Ülkemizde yetkinlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunun mesleki rehberlik, akademik yetkinlik, sosyal yetkinlik ve teknoloji kullanımına yönelik olduğu görülmektedir (Demir ve Gündüz; 2014). Annelerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle de beslenme konusunda annelerin rolü oldukça önemlidir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada annelerin ebeveynlik yetkinliği ile beslenme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveyn yetkinliği ve çocuklarını besleme tarzı demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği alt boyutları ile Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubuna, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında değişim olup olmadığını, varsa derecesini incelemeyi amaçlayan genel tarama modelidir (Karasar, 2007).

Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim anasınıfları ve bağımsız anaokullarında eğitim gören çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen Aydın ili Efeler İlçesi Milli **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocukların annesi olan 270 anne dahil edilmiştir. Annelere ilişkin demografik özellikler tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Annelere Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Yaş	N	%
25-29	41	15.2
30-35	127	47.0
36-40	74	27.4
41-45	23	8.5
46+	5	1.9
Toplam	270	100.0
Eğitim		
İlkokul	31	11.5
Ortaokul	45	16.7
Lise	92	34.1

Tablo1. Annelere Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım (devamı)

Yüksekokul	34	12.6
Lisans ve Lisansüstü	68	25.2
Toplam	270	100.0
Çalışma durumu		
Çalışıyorum	120	44.4
Çalışmıyorum	150	55.6
Toplam	270	100.0
Çocuğun cinsiyeti		
Kız	133	49.3
Erkek	137	50.7
Toplam	270	100.0
Çocuğun doğum sırası		
İlk çocuk	120	44.4
İkinci çocuk	117	43.4
Son çocuk	33	12.2
Toplam	270	100.0

Araştırmaya katılan annelerden elde edilen demografik bilgilere göre, annelerin %15.2'sinin 25-29 yaş aralığında, %47'sinin 30-35 yaş aralığında, %27.4'ünün 36-40 yaş aralığında, %8.5'inin 41-45 yaş aralığında ve %1.9'unun ise 46 yaş üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Annelerin eğitim durumlarına bakıldığında; %11.5'inin **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

ilkokul mezunu, %16.7'sinin ortaokul mezunu, %34.1'inin lise mezunu, %12.6'sinin yüksekokul mezunu ve %25.2'sinin ise lisans ve lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Annelerin çalışma durumları incelendiğinde ise %55.6'sının her hangi bir işte çalışmadığı, %44.4'ünün ise gelir getiren bir işte çalışmakta olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ait demografik özelliklerine göre çocukların %49.3'ünün kız çocuk; %50.7'sinin ise erkek çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği” ve “Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda, anneye ve çocuğa ilişkin demografik özellikler yer almaktadır. Anneye ait demografik özellikleri içeren bölümde annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumu bilgileri bulunmaktadır. Çocuğa ait demografik özellikleri içeren bölümde ise çocuğun cinsiyeti ve çocuğun doğum sırası bilgisi yer almaktadır.

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Araştırmada ebeveyn yetkinlik düzeyinin belirlenmesinde Coleman ve Karraker (2000) tarafından geliştirilmiş olan Parental Self-Efficacy Scale Among Mothers ölçeğinden, Demir (2015) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan, 32 maddeden oluşan, 6'lı Likert Tipi (1- Kesinlikle katılıyorum, 6- Kesinlikle katılmıyorum) Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. Ölçek;

- Disiplin (1, 6, 7, 13, 14, 20, 25 ve 32. ifadeler),
- Okul Başarısını Destekleme (2, 8, 15, 21, 26, 27 ve 31. ifadeler),
- Boş Zamanları Değerlendirme(3, 4, 9, 10, 16, 22, ve 28. ifadeler),
- Duygusal Destek (5, 11, 17, 18, 23, 24 ve 29. ifadeler) ve
- Sağlık (12, 19 ve 30. ifadeler) olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır (Demir, 2015).

Özgün ölçek formundaki 36 ifadeden, Demir (2015) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda 0.40 değerinin altında kalan 4 madde çıkarılarak 32 ifade üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 32 ifadeden oluşan ölçek esas alınmıştır. Bu ölçekteki iç güvenilirlik katsayıları; 8 ifadeden oluşan disiplin boyutu için 0.90, 7 ifadeden oluşan boş zamanı yönetme boyutu için 0.89, 7 ifadeden oluşan duygusal destek boyutu için 0.86, 7 ifadeden oluşan okul desteği boyutu için ise 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Anketi

Araştırmada anne-babaların çocukları besleme tarzını tespit etmek için Wardle, Sanderson, Guthrie,

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Rapoport ve Plomin (2002) tarafından geliştirilen “Parent’s Feeding Style Questionary” ölçeğinden, Özçetin, Yılmaz, Erkorkmaz, ve Esmeray (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Anne-Baba (Ebeveyn) Besleme Tarzı Ölçeği (EBTA) kullanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi (1- Asla, 2- Nadiren, 3- Arada bir, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman) 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin;

- Duygusal besleme davranışı (2, 13, 15, 21 ve 25. ifadeler),
- Cesaretlendirici besleme davranışı (3, 4, 6, 8, 10, 12, 19 ve 27. ifadeler),
- Yardımcı besleme davranışı (7, 9, 18 ve 22. ifadeler),
- Sıkı kontrollü besleme davranışı (5, 17, 20 ve 26. ifadeler) ve
- Toleranslı kontrollü besleme davranışı (1, 11, 14, 16 ve 23. ifadeler) olmak üzere 5 boyutu vardır (Özçetin vd., 2010).

Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş olup, her alt boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri; duygusal besleme boyutu için 0.83, cesaretlendirici besleme davranışı boyutu için 0.74, yardımcı besleme boyutu için 0.64, sıkı kontrollü besleme davranışı boyutu için ise 0.69, toleranslı kontrollü besleme davranışı için ise 0.54 olarak belirtilmiştir (Özçetin vd., 2010).

Veri Toplama Süreci

2018-2019 eğitim öğretim yılı, 2.dönem gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında kullanılacak kişisel bilgi formu; EYÖ ve EBTA ölçeklerinin içeriği ve uygulama esasları, belirlenen okullardaki okul öncesi öğretmenlerine sunulmuştur. Öğretmenlerden anketlerin annelere doldurulması istenmiştir ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 460 çocuğun annesine uygulama yapılmış ancak ölçme araçlarını eksik dolduran 190 anneden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçme araçlarındaki maddeleri eksiksiz bir biçimde dolduran 270 anneden elde edilen veriler ile analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuklara ve annelerine ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri olarak sunulmuştur. Araştırmada, grup sayısının 50’den büyük olması nedeniyle EYÖ ve EBTA ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Kolmogorov-Smirnov testi’ne ait sonuçlar Tablo2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Testine İlişkin Sonuçlar

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Disiplin	.105	270	.000
Boş Zaman Yönetme	.109	270	.000
Duygusal Destek	.199	270	.000
Okul Desteği	.206	270	.000
Sağlık	.267	270	.000
Toplam Yetkinlik	.105	270	.000
Duygusal Besleme	.097	270	.000
Cesaretlendirici Besleme	.075	270	.001
Yardımcı Besleme	.130	270	.000
Sıkı Kontrollü Besleme	.102	270	.000
Toleranslı Kontrollü Besleme	.142	270	.000

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara göre Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği istatistiği sonucunda verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir ($p=0,00<0,05$) (Kilmen, 2015). Normallik testine göre, her iki ölçekten elde edilen veri normal dağılmadığı için analize parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Grupların ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı Kruskal-Wallis testi ile iki bağımsız grubun ortalamaları ise Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yürütülen analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. EYÖ ve EBTA ölçme araçları alt boyutları arasındaki ilişkiye ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır.

SONUÇLAR

Ebeveynlik Yetkinliği ile Çocuklarını Besleme Tarzlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Dair Bulgular:

Ölçme araçlarından elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınanmış elde edilen sonuçlar 3. de sunulmuştur.

Tablo 3. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
DISİPLİN	İlkokul	31	136.5	1.11	0.89

	Ortaokul	45	131.2		
	Lise	92	138.9		
	Yüksekokul	34	143.6		
	Lisans ve Lisansüstü	68	129.2		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	İlkokul	31	133.4	7.2	0.12
	Ortaokul	45	139.5		
	Lise	92	138.9		
	Yüksekokul	34	159.4		
	Lisans ve Lisansüstü	68	117.3		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	İlkokul	31	152.2	6.15	0.18
	Ortaokul	45	137.4		
	Lise	92	138.7		
	Yüksekokul	34	146.0		
	Lisans ve Lisansüstü	68	117.1		
	Toplam	270			

Tablo 3. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları (devamı)

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
OKUL DESTEĞİ	İlkokul	31	136.4	1.51	0.82
	Ortaokul	45	138.3		

	Lise	92	140.6		
	Yüksekokul	34	136.1		
	Lisans ve Lisansüstü	68	126.0		
	Toplam	270			
SAĞLIK	İlkokul	31	133.6	6.05	0.19
	Ortaokul	45	150.0		
	Lise	92	140.9		
	Yüksekokul	34	136.7		
	Lisans ve Lisansüstü	68	118.8		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	İlkokul	31	140.7	4.13	0.388
	Ortaokul	45	128.1		
	Lise	92	141.0		
	Yüksekokul	34	150.9		
	Lisans ve Lisansüstü	68	122.8		
	Toplam	270			

Tablo 3. incelendiğinde, annelerin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden elde ettikleri sıra ortalamalarının, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği puanları arasında anlamlı fark görülmemektedir ($p > .05$).

Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi'nden elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları tablo 4.'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	İkili Karşılaştırma
DUYGUSAL BESLEME	İlkokul	31	172.5	9.25	0.05	-

	Ortaokul	45	135.6			
	Lise	92	131.5			
	Yüksekokul	34	139.0			
	Lisans ve Lisansüstü	68	122.3			
	Toplam	270				
CESARETLENDİRİ BESLEME	İlkokul	31	137.0	13.08	0.01	2-1
	Ortaokul	45	117.5			2-4
	Lise	92	120.8			2-5
	Yüksekokul	34	159.6			3-1
	Lisans ve Lisansüstü	68	154.6			3-5
	Toplam	270				
YARDIMCI BESLEME	İlkokul	31	159.0	5.07	0.28	-
	Ortaokul	45	136.1			
	Lise	92	139.3			
	Yüksekokul	34	124.9			
	Lisans ve Lisansüstü	68	124.5			
	Toplam	270	159.0			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	İlkokul	31	131.4	0.543	0.96	-
	Ortaokul	45	138.9			
	Lise	92	132.6			
	Yüksekokul	34	133.6			
	Lisans ve Lisansüstü	68	140.0			

	Toplam	270				
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	İlkokul	31	144.7	5.07	0.28	2-1
	Ortaokul	45	113.0			2-4
	Lise	92	129.0			2-5
	Yüksekokul	34	163.0			3-1
	Lisans ve Lisansüstü	68	141.2			3-4
	Toplam	270				3-5

Tablo 4.'e bakıldığında annelerin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi duygusal besleme, yardımcı besleme ve sıkı kontrollü besleme alt boyutlarından elde ettikleri sıra ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre, farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ancak cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme alt boyut puanları açısından grupların farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi iki grubun puanları açısından ortaya çıktığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi analizine göre, cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme puanlarının ortaokul ve lise gruplarında diğer gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile sınıanmıştır. Testlerden elde edilen istatistikler Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5.Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	z	p
DİSİPLİN	Çalışıyorum	120	128.4	-1.3	0.18
	Çalışmıyorum	150	141.2		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	Çalışıyorum	120	124.0	-2.17	0.03
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	Çalışıyorum	120	127.3	-1.55	0.11

	Çalışmıyorum	150	142.0		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	Çalışıyorum	120	124.0	-2.19	0.02
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
SAĞLIK	Çalışıyorum	120	122.8	-2.59	0.09
	Çalışmıyorum	150	145.7		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	Çalışıyorum	120	123.6	-2.25	0.02
	Çalışmıyorum	150	145.1		
	Toplam	270			

Tablo 5'e göre, çalışmayan annelerin boş zaman yönetme, okul desteği, sağlık ve toplam yetkinlik alt boyutlarından elde edilen puanları, çalışan annelere göre anlamlı derecede yüksektir ($p < 0,05$). Çalışan ve çalışmayan annelerin disiplin ve duygusal destek alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile sınanmıştır. Testlerden elde edilen istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	z	p
DUYGUSAL BESLEME	Çalışıyorum	120	126.3	-1.73	0.08
	Çalışmıyorum	150	142.9		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	Çalışıyorum	120	136.9	-0.268	0.78
	Çalışmıyorum	150	134.4		

	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	Çalışıyorum	120	132.8	-	0.61
	Çalışmıyorum	150	137.6	0.504	
	Toplam	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	Çalışıyorum	120	124.0	-2.16	0.03
	Çalışmıyorum	150	144.7		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	Çalışıyorum	120	142.9	-1.4	0.15
	Çalışmıyorum	150	129.5		
	Toplam	270			

Tablo 6 incelendiğinde çalışmayan annelerin sıkı kontrollü beslenme puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer alt boyut puanları açısından ise çalışan ve çalışmayan anne grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DISİPLİN	25-29	41	132.5	0.435	0.98
	30-35	127	138.3		
	36-40	74	133.5		
	41-45	23	130.0		
	46+	5	143.7		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	25-29	41	134.7	2.8	0.58
	30-35	127	136.3		

	36-40	74	128.6		
	41-45	23	144.4		
	46+	5	183.9		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	25-29	41	122.4	8.6	0.07
	30-35	127	131.9		
	36-40	74	134.5		
	41-45	23	169.8		
	46+	5	191.2		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	25-29	41	142.6	6.8	0.14
	30-35	127	134,3		
	36-40	74	125,1		
	41-45	23	147.3		
	46+	5	208.6		
	Toplam	270			
SAĞLIK	25-29	41	135.8	5.9	0.20
	30-35	127	141.6		
	36-40	74	119.4		
	41-45	23	147.0		
	46+	5	162.3		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	25-29	41	129.3	2.6	0.61
	30-35	127	137.1		
	36-40	74	131.6		
	41-45	23	139.3		

46+	5	186.4
Toplam	270	

Tablo 7 incelendiğinde, EYÖ alt boyut puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Annelerin EYÖ alt boyut puanları, yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların anne yaşına göre farklılaşım farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınıanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Annelerin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Yaş Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DUYGUSAL BESLEME	25-29	41	139.7	2.9	0.56
	30-35	127	132.6		
	36-40	74	132.0		
	41-45	23	159.7		
	46+	5	116.4		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	25-29	41	117.3	8.2	0.08
	30-35	127	137.1		
	36-40	74	151.8		
	41-45	23	110.2		
	46+	5	118.8		
	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	25-29	41	146.7	4.4	0.35
	30-35	127	129.1		
	36-40	74	139.4		
	41-45	23	148.5		
	46+	5	116.4		

	46+	5	88.0		
	Toplam	270			
SIKI KONTROL BESLEME	25-29	41	135.6	8.2	0.08
	30-35	127	130.7		
	36-40	74	149.9		
	41-45	23	105.5		
	46+	5	182.9		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	25-29	41	117.3	6.04	0.19
	30-35	127	138.6		
	36-40	74	144.3		
	41-45	23	134.5		
	46+	5	79.2		
	Toplam	270			

Tablo 8 incelendiğinde, EYÖ alt boyut puanları açısından annelerin farklı yaş aralıklarından oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). EYÖ alt boyut puanları, anne yaşı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

EYÖ ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğunun cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile incelenmiştir. Testlerden elde edilen istatistikler aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Durumu Değişkenine Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	z	p
DİSİPLİN	Kız	133	142.6	-1.48	0.13
	Erkek	137	128.6		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	Kız	133	135.7	-0.051	0.95

	Erkek	137	135.3		
	Toplam	270			
DUYGUSAL DESTEK	Kız	133	135.4	-0.016	0.98
	Erkek	137	135.6		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	Kız	133	135.3	-0.04	0.96
	Erkek	137	135.7		
	Toplam	270			
SAĞLIK	Kız	133	135.0	-0.111	0.91
	Erkek	137	136.0		
	Toplam	270			
TOPLAM YETKİNLİK	Kız	133	138.1	-0.529	0.59
	Erkek	137	133.0		
	Toplam	270			

Tablo 9'a göre annelerin EYÖ alt boyutlarından elde edilen puanları, çocuğunun cinsiyetine göre oluşturan gruplara göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte disiplin ve toplam yetkinlik puanlarının kız çocuk annelerinde daha yüksek olduğu görülmektedir.

EBTA ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların çocuğun cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ikili karşılaştırmalar testi ile test edilmiştir. Test istatistikleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	z	p
DUYGUSAL BESLEME	Kız	133	132.2	0.692	0.48
	Erkek	137	138.7		
	Toplam	270			
CESARETLENDİRİ BESLEME	Kız	133	135.7	-0.03	0.97

	Erkek	137	135.3		
	Toplam	270			
YARDIMCI BESLEME	Kız	133	125.3	-2.13	0.03
	Erkek	137	145.4		
	Toplam	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	Kız	133	135.6	-0.02	0.98
	Erkek	137	135.4		
	Toplam	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	Kız	133	132.2	0.694	0.48
	Erkek	137	138.7		
	Toplam	270			

Tablo 10 incelendiğinde; alt ölçekten elde edilen puanlara göre yardımcı beslenme alt boyut puanlarının erkek çocuk annelerinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer alt boyut puanları açısından çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

EYÖ alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğunun doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Testlerden elde edilen istatistikler aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanlarının Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Çocuğun Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DISİPLİN	İlk çocuk	120	134.2	2.02	0.36
	İkinci çocuk	117	131.8		
	Son çocuk	33	153.3		
	Toplam	270			
BOŞ ZAMAN YÖNETME	İlk çocuk	120	140.0	0.723	0.69
	İkinci çocuk	117	131.9		

	Son çocuk	33	131.7		
	Total	270			
DUYGUSAL DESTEK	İlk çocuk	120	136.4	0.091	0.95
	İkinci çocuk	117	135.6		
	Son çocuk	33	131.8		
	Toplam	270			
OKUL DESTEĞİ	İlk çocuk	120	137.8	0.314	0.85
	İkinci çocuk	117	132.5		
	Son çocuk	33	137.6		
	Toplam	270			
SAĞLIK	İlk çocuk	120	133.8	0.285	0.86
	İkinci çocuk	117	135.6		
	Son çocuk	33	141.3		
	Total	270			
TOPLAM YETKİNLİK	İlk çocuk	120	136.1	0.275	0.87
	İkinci çocuk	117	133.3		
	Son çocuk	33	141.1		
	Total	270	134.2		
	İlk çocuk	120			

Tablo 11'e göre; annelerin EYÖ alt boyut puanları, çocuğun doğum sırasına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. ($p>0,05$).

Annelerin EBTA ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlarının, çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Analiz bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Puanlarının Çocuğun Doğum Sırası Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
DUYGUSAL BESLEME	İlk çocuk	120	130.3	1.863	0.39
	İkinci çocuk	117	136.5		
	Son çocuk	33	151.0		
	Total	270			
CESARETLENDİRİCİ BESLEME	İlk çocuk	120	142.8	2.02	0.36
	İkinci çocuk	117	128.5		
	Son çocuk	33	133.9		
	Total	270			
YARDIMCI BESLEME	İlk çocuk	120	139.3	0.637	0.72
	İkinci çocuk	117	133.6		
	Son çocuk	33	128.4		
	Total	270			
SIKI KONTROLLÜ BESLEME	İlk çocuk	120	133.8	0.331	0.84
	İkinci çocuk	117	138.5		
	Son çocuk	33	131.2		
	Total	270			
TOLERANSLI KONTROLLÜ BESLEME	İlk çocuk	120	136.4	3.1	0.21
	İkinci çocuk	117	128.9		
	Son çocuk	33	155.7		
	Total	270			

Tablo 12 incelendiğinde annelerin EBTA ölçeği alt boyut puanları, çocuğun doğum sırasına göre anlamlı

şekilde farklılaşmamaktadır. ($p>0,05$). Çocuğun doğum sırası annelerin besleme tarzlarında değişiklik yaratmamıştır.

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutları ile Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular:

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığı Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayıları ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ve Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		EBTA				
EYÖ	Korelasyon	Duygusal	Cesaretlendirici	Yardımcı	Sıkı	Toleranslı
		Beslenme	Beslenme	Beslenme	Kontrollü	Kontrollü
Disiplin	r	-.064	.179**	-.178**	.149*	-.101
	p	.295	.003	.003	.014	.097
Boş Zaman Yönetme	r	-.084	.178**	-.107	.081	.047
	p	.166	.003	.079	.185	.445
Duygusal Destek	r	-.116	.160**	-.106	.112	-.038
	p	.058	.009	.081	.065	.530
Okul Desteği	r	-.148*	.128*	-.151*	.043	-.049
	p	.015	.036	.013	.485	.423
Sağlık	r	-.016	.068	-.027	.091	.028
	p	.796	.263	.662	.138	.651
	N	270	270	270	270	270
Toplam Yetkinlik	r	-.116	.204**	-.170**	.139*	-.049
	p	.056	.001	.005	.022	.427
	N	270	270	270	270	270

Tablo 13’e göre Disiplin puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,179$). Disiplin puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Disiplin puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=-0,178$). Disiplin puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Disiplin puanı ile sıkı kontrollü beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,149$). Disiplin puanı arttıkça sıkı kontrollü beslenme puanları da artmaktadır.

Boş zaman yönetme puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında anlamlı düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,178$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Duygusal destek puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,160$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır.

Okul destek puanı ile duygusal beslenme puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde ilişki vardır ($p<0,05$; $r=-0,116$). Okul destek puanı arttıkça duygusal beslenme puanları azalmaktadır. Okul destek puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında da düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,128$). Boş zaman puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Okul destek puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında anlamlı ve düşük korelasyon görülmektedir ($p<0,05$; $r=-0,151$). Okul destek puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Sağlık alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasında her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Toplam yetkinlik puanı ile cesaretlendirici beslenme puanı arasında düşük düzeyde anlamlı korelasyon görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,204$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça cesaretlendirici beslenme puanları da artmaktadır. Toplam yetkinlik puanı ile yardımcı beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$; $r=-0,170$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça yardımcı beslenme puanları azalmaktadır. Toplam yetkinlik puanı ile sıkı kontrollü beslenme puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$; $r=0,139$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça sıkı kontrollü beslenme puanları da artmaktadır.

TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde çocukların yemek yeme alışkanlıklarının sağlıklı bir biçimde gelişmesi için ebeveynlerin sağlıklı beslenme konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu dönemde besleyici niteliği az olan besin gruplarına, özellikle çocuk sağlığına etki edecek gıdalara çocukların alışmasını engellemek ebeveynlerin görevleri arasındadır. Ayrıca doğru besinleri çocuklara doğru miktar ve sıklıkta sunmak da bir başka ebeveyn görevidir. Bu görevler için de ebeveynlik yetkinliği ve beslenme eğitimi önem kazanmaktadır (Kavas, 2003). Bu doğrultuda, araştırmada 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin, ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarını besleme tarzı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya katılan annelerin %47'si 30-35 yaş aralığında, %34'ü lise mezunudur ve %44'ü aktif olarak çalışmaktadır. Çocuklara ilişkin demografik özelliklere bakıldığında ise cinsiyet dağılımı hemen hemen birbirine yakındır ve %44'ü ilk çocuktur.

Araştırmada ele alınan 48-72 aylık çocuğa sahip annelerin ebeveynlik yetkinliği ve çocuklarını besleme tarzı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği; EYÖ ve EBTA ölçme araçları ile annelerin tüm alt boyutlar için toplam puanları hesaplanmış ve demografik özelliklere göre toplam puanların farklılaş

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

farklılaşmadığı araştırılmıştır.EYÖ ölçeklerinden elde edilen bulgulara göre annenin çalışma durumu, ebeveyn yetkinlik düzeyini etkilemektedir. Demir ve Gündüz (2010)'ün yaptıkları çalışmaya göre ebeveynlerin yetkinlik inançları, doğrudan çocuğun gelişimini etkilemektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler de ebeveyn yetkinlik düzeyinde farklılıklara neden olabilmektedir.

EYÖ ölçeği aracılığıyla elde edilen bulgulara göre; annelerin EYÖ'nün alt boyutları(disiplin, okul başarısını destekleme, boş zamanları değerlendirme, duygusal destek ve sağlık)ve toplam yetkinlik puan ortalamaları, annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu yapılan çalışmanın aksine Saxton ve ark. (2009) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça kontrollü besleme düzeyinin arttığı, duygusal besleme düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada çıkan sonuca göre çalışmayan annelerin EYÖ'nün boş zaman yönetme, okul desteği ve sağlık alt boyutları ile toplam yetkinlik puanları, çalışan annelere göre anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca annelerin EYÖ alt boyutları(disiplin, okul başarısını destekleme, boş zamanları değerlendirme, duygusal destek ve sağlık) ve toplam yetkinlik puanları, çocuğun cinsiyetine ve doğum sırası değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulgunun nedeninin ise çalışmayan annelerin önceki deneyimlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Annelerin EBTA anketi alt boyutlarından(duygusal besleme davranışı, cesaretlendirici besleme davranışı, yardımcı besleme davranışı, sıkı kontrollü besleme davranışı ve toleranslı kontrollü besleme davranışı) elde ettikleri puanlar anne eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, cesaretlendirici beslenme ve toleranslı kontrollü beslenme alt boyut puanları ortaokul ve lise mezunu annelerde, lisans ve lisansüstü mezunu annelere göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır.Literatüre bakıldığında annenin eğitim düzeyinin, ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik özyeterlik konusundaki güvenini etkilediği görülmektedir (Koh vd., 2014). Ebeveyn besleme davranışı ile annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ernawati vd., 2016). Ayrıca Sharma vd., (2011)'de yaptıkları çalışma da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Buna göre; çocukların beslenmelerinin ebeveynlerin besin seçimlerine bağlı olduğunu, bilinçsiz ailelerdeki çocukların sağlıksız beslendiği hatta obeziteye maruz kalabileceklerini dile getirmişlerdir.

Aynı zamanda annenin çalışma durumu değişkeni açısından EBTA anketi sıkı kontrollü besleme alt boyutu çalışmayan annelerin puanlarının, çalışan annelere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Koh vd. (2014), yaptıkları çalışmada ailenin gelir düzeyinin, ebeveynlerin beslenmede öz yeterliğini etkilediğini tespit etmişlerdir. Alt boyutlardan elde edilen puanlara göre Yardımcı beslenme alt boyut puanlarının erkek çocuk annelerinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüş, diğer alt boyut puanları açısından çocuğun cinsiyetine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikteki bir diğer çalışma da Viana vd. (2008) tarafından yapılmıştır. Buna göre; 3-13 yaş arası çocuk ve ebeveynlerin ele alındığı bu çalışma sonucunda da; annelerin “yiyecekte keyif alma” alt boyutu ile erkek çocukların vücut ağırlığı ve boy uzunluğu arasında pozitif bir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ilişki bulunmuştur. Çocuğun doğum sırasına göre oluşturulan gruplarda ise annelerin puanları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Bu araştırmadaki EBTA ölçeğinden elde edilen bulguya göre de, annenin çalışma durumu, annenin besleme tarzını etkilemektedir. Bu yapılan araştırmaya paralellik gösteren bir başka araştırma da; Muslu vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre; annenin eğitim durumu ve çalışma durumunun besleme tarzını etkilediği tespit edilmiştir. Özçetin vd. (2010) yaptığı araştırmada; ebeveynlerin yemek yeme konusunda katı kuralları benimsediklerinde çocuklarına seçme hakkı tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin disiplin yöntemlerini etkili olarak kullanabilmeleri için çocukla olumlu iletişim kurma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Büyüктаşkapu, 2012). Özçetin vd., (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre; duygusal beslenme alışkanlığı olan annelerin, duygusal olarak stres altında olduklarında çocuklarını beslemeye daha yatkın oldukları yorumlanmıştır. Ayrıca Wardle ve vd. (2002) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da annelerin ödül olarak besin verdikleri bunu da duygusal sıkıntı ile başa çıkmak için sundukları saptanmıştır.

EYÖ ve EBTA ölçme araçlarının alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, EYÖ disiplin alt boyutu ile EBTA cesaretlendirici besleme ve sıkı kontrollü besleme alt boyutları arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir ($p<0.05$; $r=0.179$; $r=0.149$). Yani disiplin puanı arttıkça cesaretlendirici ve sıkı kontrollü besleme puanları da artmaktadır. Ayrıca disiplin alt boyutu ile yardımcı beslenme alt boyutu arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$; $r=-0.178$). Buradan disiplin puanı arttıkça yardımcı besleme puanlarının azaldığı söylenebilir. Bunun nedeninin araştırma kapsamına alınan annelerin; çocuklarını besleme konusunda daha kontrollü ve teşvik edici oldukları söylenebilir.

EYÖ boş zaman yönetme ve duygusal destek alt boyutları ile EBTA cesaretlendirici besleme alt boyutu arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$; $r=0.178$; $r=0.160$). Boş zaman ve duygusal destek puanı arttıkça cesaretlendirici besleme puanları da artmaktadır. Bu nedenle ebeveyn tutumlarının çocukların besleme durumlarını etkilediği düşünülebilir.

EYÖ okul desteği alt boyutu ile duygusal ve yardımcı besleme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=-0.116$; $r=0.151$). Okul desteği puanı arttıkça duygusal ve yardımcı besleme puanları azalmaktadır. Okul desteği alt boyutu ile cesaretlendirici besleme alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=0.128$). Buradan çocukların okulda düzenli beslendikleri ve birbirlerini model alarak düzenli beslenme alışkanlıkları kazandıkları söylenebilir.

EYÖ toplam yetkinlik puanı ile EBTA cesaretlendirici ve sıkı kontrollü besleme alt boyutları arasında

istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ($p<0.05$; $r=0.204$; $r=0.139$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça cesaretlendirici besleme ve sıkı kontrollü besleme puanları da artmaktadır. Bununla birlikte toplam yetkinlik puanı ile yardımcı besleme alt boyut puanı arasında düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$; $r=-0.170$). Toplam yetkinlik puanı arttıkça yardımcı besleme puanları azalmaktadır.

EYÖ sağlık alt boyutu ile EBTA alt boyutları arasında ise her hangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde, ebeveyn besleme davranışı ve ebeveyn yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Ernawati vd., 2017). Ayrıca bu çalışmanın sonucu ile paralellik gösteren bir sonuç da Sleddens ve vd. (2010) tarafından bulunmuştur. Buna göre; hem duygusal hem de enstrümental beslemenin çocuklarda abur cubur tüketimi ile pozitif ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal besleme; çocuk üzgün olduğunda yiyecek verilmesi olarak tanımlanabilir. Enstrümental besleme ise; çocuğa istemediği bir yiyeceği tüketmesi ya da istenilen bir davranışı yapması durumunda ödül olarak verilmesidir (Wardle vd.2002). Bu sonuçlar doğrultusunda annelerin duygusal besleme yöntemini kullanmaları, çocuklarını besledikçe mutlu olmalarından ve çocuk kilolu ise sağlıklıdır düşüncesinden kaynaklıdır şeklinde düşünülebilir.

Çalışmanın bulgularına göre ebeveyn yetkinlik düzeyi ile ebeveyn besleme tarzları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn yeterliliği ebeveyn-çocuk etkileşimini etkilemekte ve aile içi uyumu sağlamaktadır. Artan ebeveyn öz yeterliliği, küçük çocuklarda obezitenin önlenmesinde de önemlidir (McGarvey vd., 2006). Yapılan bir diğer çalışma da bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Hughes vd.,(2011); araştırmalarında hoşgörülü besleme tarzı olan ebeveynlerin yemek sırasında birkaç isteği olduğunu ve daha az olumsuz yanıt verdiklerini saptamışlardır. Ayrıca çocuğu iyi besleme davranışları, daha önce çocuk besleme konusunda eğitim almış olan ebeveynlerde ve eğitim seviyesi yüksek annelerde daha çok görülmektedir (Ernawati vd., 2017). Sümül (2009) yaptığı çalışmada; okul öncesi dönemi çocuğun sağlıklı bir yemek yeme alışkanlığı kazanıp ve sağlıklı yaşama düzeni kurmaya başladığı dönemdir ve anne babalar ile diğer eğitimciler en iyi modellerdir; sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma, Aydın ili Efeler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ilkokulların anasınıfları ile bağımsız anaokullarında eğitim görmekte olan 48-72 aylık çocukların anneleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın farklı bölgelerde ve daha geniş bir çalışma grubu ile yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırma İlişkisel Tarama Yöntemi ile Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Anneler İçin Ebeveyn Besleme Tarzı Anketi kullanılarak yürütülmüştür. Yürütülecek yeni çalışmalarda ev yada okul ortamında yapılacak gözlem, görüşme vb. teknikleri içeren farklı veri toplama yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Milli Eğitim Müdürlüğü ve Sağlık İl Müdürlüğü ile işbirliği yapılarak anne ve babalara yönelik eğitim seminerleri planlanabilir. Ayrıca çocuğun eğitim ve beslenmesinde önemli yeri olan öğretmenlere de eğitim seminerleri düzenlenebilir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70.

Alpcan, A., & Durmaz, Ş. A. (2015). Çağımızın dev sorunu: Çocukluk çağı obezitesi. *Turkish Journal of Clinics and Laboratory*, 6(1), 30-38.

Arılı, M., Sanlier, S., Küçükkömürler, S. ve Yaman, M. (2006) *Anne Çocuk Beslenmesi*, Ankara: Pegama Yayınları.

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.

Ataman, Ü. (2009). *Okul öncesi beslenme eğitiminde çocuktan çocuğa eğitim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bağartarhan, T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 67-88.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

Baysal, A. (1985) Beslenme sorunları, Toplum ve Hekim. *T.T.B Yayın Organı*, 37(20), 25.

Baysal, A. (1985). *Beslenme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Bilici, S, Köksal E. (2013). *Okul öncesi ve okul çağı çocuklara yönelik beslenme önerileri ve menü programları*, Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını.

Bulcun, Z., Önder, M. ve Kurt, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Menü Hazırlamaya Yönelik Görüşleri, Amasya İli Örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 17-33.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.

Cavkaytar, A., Aksoy, V., ve Ardıç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 69-76.

Ceylan, R., (1996). *9-12 aylık çocukların beslenme, büyüme ve psikomotor gelişim durumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Coleman, P. K. (1998). *Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development*. Unpublished doctoral dissertation, the Eberly College of Arts and Sciences. West Virginia University, Morgantown.

Coleman, P.K. & Karraker, K.H. (1997) *Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications*. *Development Review*, 18, 47-85.

Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 282-297.

Demir, S., Gündüz, B. (2014). "Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(25), 309-322.

Elibol, F. (2007). *12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliliklerine yönelik katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eraktan, S., Gümüş, H., Köse, N. ve Kutlar, İ. (2007). Ailelerin Enerji ve Besin Öğeleri Tüketim Miktarlarına Gelir Farklılığının Etkisi", *Mesleki Eğitim Dergisi* 9(18): 80-97.

Erdem, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında yeme alışkanlıkları ve ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Haseki Sağlık Uygulama Ve Araştırma Merkezi, İstanbul.

Ernawati, Y., Sudargo, T., & Lusmilasari, L. (2017). Self-efficacy related to parental feeding behaviour in toddler besides social support and dependent-care agency. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 3(5), 1247-1254.

Faith, M. S., Berkowitz, R. I., Stallings, V. A., Kerns, J., Storey, M., & Stunkard, A. J. (2004). Parental feeding attitudes and styles and child body mass index: prospective analysis of a gene-environment interaction. *Pediatrics-Springfield-*, 114(1), 1073-1073.

Gerards, S. M. P. L., & Kremers, S. P. J. (2015). The role of food parenting skills and the home food environment in children's weight gain and obesity. *Current obesity reports*, 4(1), 30-36.

Grusec, J. (2007). Parents attitudes and beliefs: Their impact on children's development. encyclopedia on early childhood development. *The Encyclopedia on Early Childhood* 05.06.2019 <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrusecANGxp.pdf>

Hess, C. R., Teti, D. M. & Hussey, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.

Hoerr, S. L., Hughes, S. O., Fisher, J. O., Nicklas, T. A., Liu, Y., & Shewchuk, R. M. (2009). Associations among parental feeding styles and children's food intake in families with limited incomes. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 55.

Hughes, S. O., Power, T. G., Papaioannou, M., Cross, M., Nicklas, T., Hall, S., & Shewchuk, R. (2011). Emotional climate, feeding behaviors, and feeding styles. An observational analysis of the dinner meal in Head Start families. *International Journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8(60), 1-11.

Jellinek M, Patel BP, Froehle MC (eds). (2002) *Bright Futures In Practice: Mental Health, Volume I. Practice Guide*. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.

Kandır A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Kavas, A. (2003). *Sağlıklı yaşam için doğru beslenme*. Literatür Yayınları, İstanbul.
- Kırkinciöğlü, M. (2003). *Çocuk Beslenmesi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kobak, C., & Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(2), 42-55.
- Koçoğlu, G., Polat, H., & Özgür, S. (1990). Ailelerin beslenme olanakları ve annelerin çocuk beslenmesi konusundaki bilgileri ile çocukların fiziksel gelişimleri arasındaki ilişkiler. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 19(1), 11-22.
- Koh GA, Scott JA, Woodman RJ, Kim SW, Daniels LA, Magarey AM. (2014). Maternal feeding self- efficacy and fruit and vegetable intakes in infants. Results from the SAIDI study. *Appetite*, (81), 44-51.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köksal, G., & Gökmen, H. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Obezite*. TC Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Koroğlu, S. (2009). *Okulöncesi dönem 4-6 yaş arası çocuklarda aileden kaynaklanan beslenme bozukluklarının incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuloğlu, Z. (2013). *Beslenme yetersizliği ve malnütrisyon* 10 Mayıs 2019 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/42829/mod_resource/content/1/Beslenme%20yetersizli%C4%9Fi%20ve%20mal%C3%BCtrisyon.pdf adresinden alınmıştır.
- Küçükali, R. (2006). Çocuklarda Beslenme Bozuklukları Ve Beslenmenin Okul Çocuklarının Üzerindeki Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 223-239.
- Luebering, A. (1995). *The relationship between perceived parental self-efficacy and childrearing beliefs among first-time mothers of infant*. Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67(6), 3278-3295.
- McGarvey EL, Collie KR, Fraser G, Shufflebarger, C, Lloyd B, Oliver MN. (2006). Using focus group results to inform preschool childhood obesity prevention programming. *Ethnicity and Health*. 11(3): 85-265.
- Merdol, T. K. (1999). *Okul Öncesi Eğitim Veren Kişi ve Kurumlar için, Beslenme Eğitim Rehberi*. Özgür Yayınları, İstanbul.
- Merdol, T.K. (2008). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenmesi*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Mitchell, S., Brennan, L., Hayes, L., & Miles, C. L. (2009). Maternal psychosocial predictors of controlling parental feeding styles and practices. *Appetite*, 53(3), 384-389.
- Montgomery, C., Jackson, D. M., Kelly, L. A., & Reilly, J. J. (2006). Parental feeding style, energy intake and weight status in young Scottish children. *British Journal of Nutrition*, 96(6), 1149-1153.
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

Muslu, G. K., Beytut, D., Kahraman, A., Yardımcı, F., & Başbakkal, Z. (2014). Ebeveyn besleme tarzı ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(3), 224-230.

Özçetin, M., Yılmaz, R., Erkorkmaz, Ü. & Esmeray, H. (2010). Ebeveyn besleme tarzı anketi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, (45), 124-131.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during adolescence: Implications for teachers and parents. *Adolescence and education*, 5, 339-367.

Saxton, J., Carnell, S., Van Jaarsveld, C. H., & Wardle, J. (2009). Maternal education is associated with feeding style. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(5), 894-898.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. (21.baskı) 3-5. Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık.

Shreela Sharma, Ru-Jye Chuang, and Ann Marie Hedberg (2011). Pilot-testing CATCH Early Childhood: A Preschool-based Healthy Nutrition and Physical Activity Program. *American Journal of Health Education*, 42(1), 12-23.

Sleddens EF, Kremers SP, De Vries NK, Thijs C. (2010). Relationship between parental feeding styles and eating behaviours of Dutch children aged 6-7. *Appetite*, 54(1):30-6.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.

Sümbül, E.İ. (2009). *4-6 yaş arasındaki öğrencilerin okul dönemindeki yetersiz ve dengesiz beslenme alışkanlıklarının saptanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Süren, O., Soysal A. (2002). *Okul Kantinleri ve Dengeli Beslenme*, Konak Belediyesi Sağlık Genel Müdürlüğü Yayınları Yayın No: 2, Olcay Matbaası, İzmir.

Sütçü, Z. (2006). *Drama eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki çocukların beslenme alışkanlıklarına etkisinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şükrü, H., Etiler, N., Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 251-260.

Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). The relationship between academic self-efficacy and self efficacy levels of teacher candidates. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

Tepe, E. (2010). *Okul Öncesi Kurumlardaki Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Beslenmesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child development*, 62(5), 918-929.

Tezcan, S., Ertan, A. E., & Aslan, D. (2003). Beş yaş altı çocuklarda malnütrisyon durumunun değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 23(5), 420-429.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 45-54.

Tucker, S., Gross, D., Fogg, L., Delaney, K. & Lapporte, R. (1998). The long-term efficacy of a behavioral parent training intervention for families with 2-years-olds. *Research in Nursing and Health*, 21, 199-210.

Türkmen, A. B., Hüyük, A., Erdem, A. G., Soylu, S., Gezgör, C. K., Uysal, E., ... & Sarıgül, M. D. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Menü Hazırlamaya Yönelik Görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 13-33.

Ünver, Y. (2004). *5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları için geliştirilecek besin gruplarına yönelik beslenme eğitim programlarının çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde beslenme üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 529-551.

Vereecken, C., Rovner, A., & Maes, L. (2010). Associations of parenting styles, parental feeding practices and child characteristics with young children's fruit and vegetable consumption. *Appetite*, 55(3), 589-596.

Viana, V., Sinde, S., & Saxton, J. C. (2008). Children's Eating Behaviour Questionnaire: associations with BMI in Portuguese children. *British Journal of Nutrition*, 100(2), 445-450.

Wardle, J., Sanderson, S., Guthrie, C. A., Rapoport, L., & Plomin, R. (2002). Parental feeding style and the inter-generational transmission of obesity risk. *Obesity research*, 10(6), 453-462.

Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 31(4), 594-605.

Wood, R. & A, Bandura, (1989). "Social Cognitive Theory Of Organizational Management", *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

World Health Organization. (2018). *World health statistics 2018: Monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. Geneva: World Health Organization.

Yılmazbaş, P., & Gökçay, G. (2018). Çocukluk çağı obezitesi ve önlenmesi. *Çocuk Dergisi* 18(3):103-112

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DURUMLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi, Tarık Talan
Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
ttalan46@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 589 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen "kişisel bilgi formu" ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen "dijital okuryazarlık ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sürecinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim görülen birim, bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılları değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş ve ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, üniversite öğrencileri, tarama modeli

EXAMINATION THE DIGITAL LITERACY STATUS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The main purpose of this research is to examine the digital literacy levels of university students in terms of various variables. The study group consists of 589 university students studying at a state university in the Southeastern Anatolia Region of Turkey in the 2020-2021 academic year. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. As a data collection tool; "personal information form" developed by the researcher to reach personal information of university students and "digital literacy scale" developed by Ng (2012) to determine digital literacy levels were used. In the analysis process, descriptive statistics, Mann-Whitney U-test and Kruskal Wallis test were used. As a result of the research, it was concluded that the digital literacy of university students is at a moderate level. It has been concluded that there is a significant difference between the digital literacy levels of university students and the variables of the unit of study, years of computer use and years of internet use. However, there was no significant difference between the variables of gender, age, family economic income and digital literacy level.

Keywords: digital literacy, university students, survey method

GİRİŞ

Dijitalleşen dünyada her geçen gün gelişen teknolojiyle birlikte 4G ve 5G gibi mobil internet altyapılarının da küresel çapta gelişmesi ile internet gitgide hayatın her alanında vazgeçilmez bir ihtiyaç haline dönüşmektedir. 2000'li yılların başında sadece bilgisayarlar internete bağlanabilirken günümüzde akıllı telefonlar, tabletler, beyaz eşyalar, kablosuz ağ erişim cihazları gibi birçok donanım sayesinde internet artık birçok nesnede aktif olarak kullanılabilir. Bu gelişmeler ışığında dijital teknoloji ve internet olağan hayatın hatta üretim endüstrisinin merkezinde daha fazla yer edindiğini söylemek mümkündür. Önceleri internete bağlanmak için belirli bir bilgisayar kullanma tecrübesine gerek olurken artık mobil cihazlar sayesinde yeteri kadar bilgisayar okuryazarı olmayan bireyler de internete kolaylıkla **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

bağlanabilmekte; bankacılık, online alışveriş, sosyal medya ve haberleşme gibi ihtiyaçlarını akıllı telefonlarından veya tabletlerinden kolaylıkla giderebilmektedir. Bu durum hayatın her alanına yerleşen dijital teknolojinin kullanımını bilgiyi arama, anlama ve bilgi üretme açısından daha da önemli hale getirmektedir. Bu da günümüz eğitim sisteminde popüler bir konuma yükselen ve alanyazın için de önemli bir araştırma alanı haline dönüşen dijital okuryazarlık kavramının önemini vurgulamaktadır.

Dijital okuryazarlık (digitalliteracy) kavramı aslında birbirinden farklı olan “dijital” terim ile “okuryazarlık” terimlerini bir araya getiren yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlama ve bilgiden yeni çıkarımlarda bulunma, bilgi üretme, bilgi paylaşma ve iletişim kurma gibi işlevleri kapsamaktadır (Gilster, 1997; Maden, Maden ve Banaz, 2018). Dijital vatandaşlığın unsurlarından biri olan bu kavram, 1990’lı yılların sonlarına doğru alanyazına girmeye başlamıştır. Alanyazında bu kavramının bilinirliği artıran kişi ise Paul Gilster (1997) olarak kabul edilmektedir (Kozan ve Bulut-Özek, 2019).

Genel anlamıyla dijital (sayısal) okuryazarlık, farklı dijital ortamda sunulan bilgileri anlama, kavrama ve kullanma yeteneği olarak ifade edilebilir (Gilster, 1997). Farklı bir tanımda, dijital okuryazarlık, bireylerin bilgiyi ve bilgi-iletişim teknolojilerini doğru ve güvenli kullanmalarıdır (Hague ve Payton, 2010; Tornero, 2004). Dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlamasının da kolay olacağı söylenebilir (Ng, 2012). Kısaca bireylerin çeşitli amaçlarla dijital araç ve kaynaklardan okuyup yazma durumları olarak da tanımlayabiliriz (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Aslında dijital okuryazarlık, bilgisayar kullanmak veya internete erişmek için bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaktan daha fazlasını içermektedir. Yani dijital okuryazarlığın BİT okuryazarlığından daha geniş sınırları vardır ve medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi birbiriyle ilişkili okuryazarlık unsurlarını içermektedir (Göldağ ve Kanat, 2018; Martin, 2005). Eshet-Alkalai (2004) ise, dijital okuryazarlık kavramının beş farklı alt okuryazarlık becerisini içerdiğini ortaya koymuştur. Bunlar; foto-görsel okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, sosyo-duygusal okuryazarlık, gezinme okuryazarlığı ve yeniden üretebilme okuryazarlığıdır. Dijital okuryazarlık becerileri sayesinde insanlar dijital platformlarda belirli konularda araştırmalar yapabilmekte, alışveriş ve bankacılık gibi ihtiyaçlarını karşılamakta, kişisel sağlık verilerine ulaşmakta ve sosyal medya ortamlarında diğer kişilerle etkileşim kurmaktadır.

Son yıllarda alanyazında dijital okuryazarlığın sıkça rastlanan bir kavram olarak karşımıza çıktığı ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda artış yaşandığı göze çarpmaktadır. Örneğin; Sarıkaya, (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bir başka çalışmada ise 310 öğretmen adayının dijital okuryazarlık durumları incelenmiştir (Göldağ ve Kanat, 2018). Yine Sivrikaya (2020) çalışmasında, spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya (2012) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler ile sayısal (dijital) okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi Siirt ili örneğinde incelemişlerdir. Kaya (2020) ise ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ve dijital vatandaşlıkla arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alanyazında ayrıca, katılımcıların dijital okuryazarlıkları ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasındaki ilişki (Kozan ve Bulut-Özek, 2019), bilgi güvenliği farkındalığı arasındaki ilişki (Dönmez, 2019; Talan ve Aktürk, 2021), yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Boycacı, 2019) ve dijital vatandaşlık arasındaki ilişkinin (Kaya, 2020) incelenmesi hakkında çalışmalar yapmıştır.

Özellikle 2019 yılının sonlarına doğru tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgını nedeniyle yüz yüze yapılan eğitim neredeyse tüm ülkelerde online eğitim olarak yürütülmeye başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital teknolojik imkânı bulunmayan öğrenciler eğitim hizmetlerinden yoksun kalmıştır. Bu donanımlara artan talepler ve yetersiz stok nedenleriyle ürünlerin fiyatlarında da ani artışlar meydana gelmiştir. Netice itibarı ile temin etmekte güçlük çekilen bu donanımlardan dolayı toplumların farklı gelir seviyeleri arasındaki dijital uçurum da oldukça artmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu teknolojik araçları kullanma yetkinlikleri, doğru ve güvenilir kullanmaları da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden dijital araçları kullanan her bireyin, çağın gerisinde kalmamak için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması ve dijital ortamda belirlenen kurallara uyması gerekmektedir (Kaya, 2020; Hamutoğlu ve diğ., 2017). Bu gibi sorunlar dijital okuryazarlık adına yapılan araştırmaları da etkilemiştir. Sonuç olarak çağımıza özgü yeni bir beceri olan dijital okuryazarlık konularında araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma da, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ölçmeyi amaçladığından konuyla ilgili yapılması planlanan araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmancının problem cümlesi, “Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa,
 - c. öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - d. bilgisayar kullanım yıllarına,
 - e. internet kullanım yıllarına,
 - f. ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmancının problem cümlesine uygun olarak araştırmancının modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırmancının Modeli

Bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model, evren hakkında genel bir yargıya varmak için geçmişte veya halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 1999). Bu araştırmada da, katılımcılara ait demografik özelliklerin yanı sıra katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ortaya konulması amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmancının Katılımcıları

Bu araştırmancının katılımcılarını 2020 - 2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 589 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	397	67.4
	Erkek	192	32.6
Yaş	18 yaş ve altı	89	15.1
	19-21 yaş	433	73.5
	22 yaş ve üzeri	67	11.4
Fakülte/Yüksekokul	İslami İlimler Fakültesi	254	43.1
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	111	18.8
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	101	17.1
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	123	20.9
Toplam		589	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların N= 192'si (% 32.6) erkek öğrenciden ve N= 397'si (% 67.4) kadın öğrenciden oluşmaktadır. Yaş açısından değerlendirme yapıldığında, 19-21 yaş aralığında olan öğrencilerin sayısal oranları yüksektir (%73.5). Öğrencilerin öğrenim gördüğü birimlere göre dağılımları incelendiğinde, İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısının (%43.1) diğer birimlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri “kişisel bilgi formu” ve “dijital okuryazarlık” ölçeğinden elde edilmiştir. Kişisel bilgiler formu, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen birim gibi sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda ayrıca öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım yılları ile ailelerinin ekonomik gelir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

düzeyleriyle ilgili sorular da yer almaktadır. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu ve diğ. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “dijital okuryazarlık ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek dört faktörden ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörler tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olarak adlandırılmıştır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türündedir. Maddeler “Tamamen Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Hamutoğlu ve diğ. (2017), ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .93 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan değer ise .87 olarak tespit edilmiştir. Alanyazında güvenilirlik katsayısı .70 ve üzeri olan ölçek güvenilir kabul edilmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Ölçeğin kullanımı için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmanın verileri, “SPSS v20.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri araştırmanın alt problem ifadeleri doğrultusunda yapılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek için betimsel analiz teknikleri [yüzde (%) ve frekans (f)] kullanılmıştır. Ayrıca analiz süreci öncesinde çalışmada kullanılan ölçek puanlarının homojenlik ve normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu kapsamda değişkenlere bağlı olarak “Mann-Whitney U-testi” ve “Kruskal Wallis testi” uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgular alt problemler çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve buna ilişkin veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	N	\bar{X}	SS
Tutum	589	3.256	0.994
Teknik	589	3.235	0.952
Bilişsel	589	3.333	1.073
Sosyal	589	3.301	1.083
Dijital Okuryazarlık	589	3.263	0.937

Tablo 2’den elde edilen bulguya göre, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık puan ortalamaları $\bar{X}=3.263$ (SS=0.937) olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin dijital okuryazarlık alt faktörlerinde “bilişsel” ($\bar{X}=3.333$) faktörünün en yüksek dijital okuryazarlık seviyesine sahip olduğu, bunu sırasıyla “sosyal” ($\bar{X}=3.301$), “tutum” ($\bar{X}=3.256$) ve “teknik” ($\bar{X}=3.235$) faktörlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında, cinsiyete göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin çıktılar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	U	P
Tutum	Kadın	397	3.226	0.953	289.25	114833.50	35830.500	0.238
	Erkek	192	3.318	1.073	306.88	58921.50		
Teknik	Kadın	397	3.173	0.914	281.43	111726.50	32723.500	0.005
	Erkek	192	3.374	1.017	323.07	62028.50		
Bilişsel	Kadın	397	3.343	1.038	296.64	117764.50	37462.500	0.733
	Erkek	192	3.302	1.146	291.62	55990.50		
Sosyal	Kadın	397	3.249	1.139	285.87	113489.50	34486.500	0.057
	Erkek	192	3.393	1.053	313.88	60265.50		
Ölçek Geneli	Kadın	397	3.225	1.021	286.31	113666.50	34663.500	0.075
	Erkek	192	3.342	0.891	312.96	60088.50		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin genel dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir, [U=34663.5, p>.05]. Kadın öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri \bar{X} =3.225; erkek öğrencilerin ise \bar{X} =3.342'dir. Ayrıca "tutum" [U=35830.5, p>.05], "bilişsel" [U=37462.5, p>.05] ve "sosyal" [U=34486.5, p>.05] alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak "teknik" [U=32723.5, p<.05] alt boyutunda erkek öğrenciler (\bar{X} =3.374) lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmada, ayrıca öğrencilerin yaşlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p
18 yaş ve altı	89	3.370	0.985	314.25	2	3.575	0.167
19-21 yaş	433	3.365	0.989	287.10			
22 yaş ve üzeri	67	3.225	0.917	320.46			

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır, [χ^2 (df=2, n=589) = 3.575, p>.05]. Dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek yaş grubu "18 yaş ve altı" (\bar{X} =3.370) iken; dijital okuryazarlık düzeyi en düşük yaş grubu ise "22 yaş ve üzeri" (\bar{X} =3.225)'dir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu kapsamda Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Görülen Birime Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Birim	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) İslami İlimler Fakültesi	254	3.092	1.001	265.04	3	25.179	0.000	2-1 2-3 2-4
(2) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	111	3.567	0.972	360.46				
(3) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	101	3.345	0.763	307.98				
(4) Sağlık Bilimleri Fakültesi	123	3.272	0.819	287.14				

Analiz sonuçları, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [χ^2 (df=3, n=589) = 25.179, p<.05]. Birimlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek birim "Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi" iken; bunu sırasıyla "Sağlık Hizmetleri

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Meslek Yüksekokulu”, “Sağlık Bilimleri Fakültesi” ve “İslami İlimler Fakültesi” izlemektedir. Birimlerde gözlenen anlamlı farkın hangileri arasında olduğunu belirlemek için birimlerin ikili kombinasyonları üzerinden “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi” öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri diğer birimlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Buna ilişkin çıktılar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Bilgisayar Kullanım Yıllarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bilgisayar Kullanım Yılı	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) 1 yıldan az	138	2.899	0.961	228.93				5-1
(2) 1-2 yıl	118	3.072	0.834	255.29				5-2
(3) 3-5 yıl	177	3.465	0.783	332.23	4	53.853	0.000	3-1
(4) 6-7 yıl	62	3.297	0.856	298.26				3-2
(5) 7 yıldan fazla	94	3.632	1.101	369.59				

Tablo 6’dan anlaşılacağı gibi, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir, [χ^2 (df=4, n=589) = 53.853, p<.05]. Bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplararası “Mann Whitney U-testi” kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda, farklılığın bilgisayarı “7 yıldan fazla” kullanan öğrenciler ile “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlar arasında “7 yıldan fazla” kullananlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca bilgisayarı “3-5 yıl” kullanan öğrenciler ile “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlar arasında “3-5 yıl” kullananlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu kapsamda Kruskal Wallis Testi yapılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Yıllarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Yılı	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p	Anlamlı Fark
(1) 1 yıldan az	82	2.7467	1.02936	204.02				5-1
(2) 1-2 yıl	82	2.9882	0.89133	240.02				5-2
(3) 3-5 yıl	152	3.2499	0.82785	291.29	4	53.121	0.000	4-1
(4) 6-7 yıl	97	3.3900	0.68502	309.96				4-2
(5) 7 yıldan fazla	176	3.5274	1.03162	352.13				

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım yılları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir, [χ^2 (df=4, n=589) = 53.121, p<.05]. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gruplararası “Mann Whitney U-testi” uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, interneti “7 yıldan fazla” kullanan öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Aynı şekilde interneti “6-7 yıl” kullanan öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Ailenin Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ekonomik Durum	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	χ^2	p
0-2500 TL	275	3.230	0.942	289.79	3	1.302	0.729

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

2501-3500 TL	177	3.247	0.928	288.86
3501-5000 TL	84	3.315	0.839	299.78
5001 TL ve üzeri	53	3.279	1.212	315.81

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir, [χ^2 (df=3, n=589) = 1.302, p>.05]. Ailelerin ekonomik gelir düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek ekonomik durum 3501-5000 TL iken; en düşük durum 0-2500 TL'dir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırma kapsamında, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutları olan bilişsel, teknik, sosyal ve tutum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, bilgisayar kullanım yılları, internet kullanım yılları ve ailenin ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği de ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47) interneti 5 yıldan fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yaklaşık %14'ünün interneti, %23.5'inin ise bilgisayarı 1 yıldan daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, katılımcıların yarısından fazlasının (%57.7) 5 yıldan fazla süredir internet kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğudur. Bu durumda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.5'inin bilgisayarı 2 yıldan daha az kullanması bunun başlıca sebebi olabilir. Bu bulgu, Talan ve Aktürk (2021), Yontar (2019) ve Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya (2012) tarafından yapılan ve araştırmamıza benzer sonuçlara sahip olduklarını bulan çalışmalarla uyumludur. Bu çalışmanın aksine bazı araştırmalarda öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek/iyi seviyede olduğu saptanmıştır (Ata ve Yıldırım, 2019; Can, Çelik ve Çelik, 2020; Gür-Erdoğan ve diğ., 2019; İşçioglu ve Kocakuşak, 2012; Kaya, 2020; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ozden, 2018; Pala ve Başibüyük, 2020; Yılmaz, Kaya, Akca ve Sönmez, 2019). Diğer taraftan öğrencilerin dijital okuryazarlık alt boyutlarında en yüksek puan "bilişsel" alt boyutu iken; en düşük puan "teknik" alt boyutundadır. Bu durumda öğrencilerin kendilerini bilişsel alanda daha yetkin, teknik alanda ise daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine "tutum", "sosyal" ve "bilişsel" alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Bu durum günümüzde teknoloji ile içi içe büyüyen bireylerin cinsiyet fark etmeksizin evinde ve okulda dijital araçları kullanmasıyla ve birçok etkinlikte dijital okuryazarlık becerilerinin önemli bir şekilde yer verilmesiyle açıklanabilir. Ancak dijital okuryazarlığın "teknik" alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmamıza benzer şekilde alanyazında öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalara rastlanılmıştır (Can, Çelik ve Çelik, 2020; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ozden, 2018; Pala ve Başibüyük, 2020; Sarıkaya, 2019; Yaman, 2019; Yılmaz ve diğ., 2019). Ancak yapılan bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ata ve Yıldırım, 2019; Arık ve Kıyıcı, 2019; Çetin, 2016; Göldağ ve Kanat, 2018; Kaya, 2020; Kıyıcı, 2008; Yontar, 2019). Öte yandan Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık üzerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Ozden, (2018) ve Sivrikaya (2020) yaptıkları çalışmada, dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin farklı yaş gruplarında olmalarının dijital okuryazarlıklarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmamıza benzer şekilde Yaman (2019) ve Kozan ve Bulut-Özek (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Öte yandan Yılmaz ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, yaşa göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda, dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek birim “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi”, en düşük birim de “İslami İlimler Fakültesi” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi” öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer birimlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinde bilgi-iletişim teknolojileri, programlama gibi derslerin ağırlıklı olarak verilmesi bu farklılığa sebep olmuş olabilir. Çalışmamıza benzer şekilde Göldağ ve Kanat (2018) da, öğrenim görülen birime göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Yine Yılmaz ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim alınan bölümlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak Kazu ve Erten (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin dijital yetkinlik düzeyleri ile öğrenim görülen birim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar kullanım yıllarına göre anlamlı bir şekilde değiştiğidir. Analizlerin sonucunda, bilgisayar “7 yıldan fazla” kullandığını belirten öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlara göre anlamlı derecede yüksektir. Yine bilgisayar “3-5 yıl” kullandığını belirten öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri “1 yıldan az” ve “1-2 yıl” kullananlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozan ve Bulut-Özek (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin bilgisayar kullanma deneyimleri yükseldikçe dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Ayrıca Yılmaz ve diğ. (2019), bilgisayar kullanım yılı ile öğrencilerin dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım yılları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğudur. Analiz sonuçlarına göre, interneti “7 yıldan fazla” kullandığını belirten öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Aynı şekilde interneti “6-7 yıl” kullandığını belirten öğrenciler “1 yıldan az” kullan ve “1-2 yıl” kullanan öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Dolayısıyla internetle daha erken tanışma olanağı bulan öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin de olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde Kaya (2020) da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Pala ve Başbüyük (2020), internete bağlanma sıklığı arttıkça öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin de yükseldiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ailenin ekonomik gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ailelerin ekonomik gelir düzeyi sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi en yüksek ekonomik durum 3501-5000 TL iken; en düşük durum 0-2500 TL’dir. Bu çalışmaya benzer şekilde alanyazında da öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ailenin ekonomik gelir düzeyine göre önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalara rastlanılmıştır (Arık ve Kıyıcı, 2019; Yaman, 2019). Bu çalışmanın aksine Kıyıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada, aile geliri yüksek olan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının aile geliri düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların dijital okuryazarlıklarının orta düzeyde sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilgisayar kullanım yılı, internet kullanım yılı ve öğrenim görülen birim değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş ve ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenleri ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların gelecekte yapılması planlanan araştırmalara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık ile ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu düşünüldüğünde, konuyla ilgili güncel bilimsel araştırmaların yapılması, toplumların daha bilinçli hale gelmesi ve bu konuda farkındalık yaratması açısından verimli olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Arık, K. ve Kıyıcı, M. (2019). Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Hendek Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 47-68. DOI: 10.19126/suje.448789.
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2019). *Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. Education Sciences*, 9(1), 1-16. DOI: 10.3390/educsci9010040
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Can, Ş., Çelik, B. ve Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 352-358. DOI:10.38089/ekvad.2020.33
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digitalliteracy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 139(1), 93-106.
- Gilster, P. (1997). *Digitalliteracy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70, 77-92. DOI: 10.9761/JASSS7736.
- Gür-Erdoğan, D., Canan-Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya-Uyanık, G., & Demirtas-Tolaman, T. (2019). The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76. DOI:10.15516/cje.v21i1.2989.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digitalliteracy across the curriculum*. Bristol: Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408- 429.
- İşçiöğlü, E. ve Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenleri adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 15-24.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (9. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Kozan, M. ve Bulut-Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. DOI: 10.18069/firatsbed.538657

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698. DOI: 10.17719/jisr.20185537239.

Ng, W. (2012). Can weteachdigitalnativesdigitalliteracy? *Computers&Education*, 59(3), 1065-1078. DOI :10.1016/j.compedu.2012.04.016.

Ozden, M. (2018). Digitalliteracyperceptions of thestudents in thedepartment of computertechnologiesteachingandTurkishlanguageteaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 26-36. DOI: 10.29329/ijpe.2018.154.3.

Pala, Ş. M. veBaşbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. DOI: 10.30703/cije.672882.

Robinson, C. C.,Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, andpermissiveparentingpractices. Development of a newmeasure. *Psychological Reports*, 77, 819-830. DOI: 10.2466/pr0.1995.77.3.819.

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098- 1107. DOI: 10.17719/jisr.2019.3122.

Sivrikaya, M. H. (2020). An analysis on digitalliteracylevel of faculty of sportssciencestudents. *AsianJournal of Educationand Training*, 6(2), 117-121. DOI: 10.20448/journal.522.2020.62.117.121.

Talan, T. ve Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. DOI: 10.33437/ksusbd.668255.

Tornero, J. M. (2004). Promotingdigitalliteracy. Understandingdigitalliteracy. Barcelona: UniónEuropea: Educación y Cultura. http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/dig_lit_en.pdf adresinden erişildi. Erişim Tarihi: 28/11/2020.

Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Yıldız, Ç., Kahyaoğlu, M. ve Kaya, F. (2012). Siirt ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördüğü lise türüne göre farklılaşmasının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 82-96.

Yılmaz, A., Kaya, M., Akca, N. ve Sönmez, S. (2019). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. 3. *Uluslararası 13. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi*, 287-297, Sakarya.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. DOI: 10.16916/aded.593579.

EĞİTİM AÇISINDAN RAFADAN TAYFA ÇİZGİ FİLM ANİMASYONUNDA DEĞERLER VE ÖZGECİLİK ANLAYIŞININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Mualla MURAT,
muallamurat@yahoo.com,
ORCID: 0000-0002-8872-8973
Doç. Dr. Pervin NEDİM BAL,
Beykent Üniversitesi,
pervinbal@beykent.edu.tr

Özet

Günümüz dünyasında sanayi ve teknolojinin hızla ilerlemesi, toplumların yaşam biçimlerini değişime uğratmıştır. Eğitim, hızlı bir şekilde bu değişime yetişmek zorundadır. Eğitim fakülteleri her yıl müfredatı, müfredata bağlı kaynakları, programları yenilemek zorundadır. Çağın getirdiği her türlü yenilik bireyi ve toplumu ya değişim ya da gelişim olarak etkiler. Bu etkilenmenin değişim ile yozlaşmadan çok gelişmeye yönelik olması eğitime bağlıdır. Özellikle Türkçe ve edebiyat öğretmenliği bölümleri kişilik geliştirmede önemli bölümlerdendir. Türkçe öğretmenliği bölümü, Millî Eğitim ve Yükseköğretim Kurulunun belirlediği müfredat ile birlikte eğittiği neslin kültürüne hâkim olmalı ve müfredatın ilerisinde, gerektiğinde bu kültüre dair etkinlikler de yapabilmelidir. Her neslin teknolojiden etkilendiği bir kültürel kimlik söz konusudur. Bu çalışmada, yerli yapım olan “Rafadan Tayfa” animasyon dizisinin ilk yirmi bölümü, kök değerler açısından doküman analiz yöntem ve gömülü kuram ile incelenmiş ve bu yirmi bölümde geçen özgecilik algısına değinilmiştir. Ülkemizde günümüz nesli, okuma alışkanlığı yerine teknolojiye yönelmiştir. Türkçe öğretmenliği, bu gerçeği dikkate alarak edebî türlerin bütün analiz tekniklerini kullanarak animasyon filmlerinin analizlerini yapabildiği gibi, animasyon filmleri üzerinde yapılan çalışmalarla yeni yöntem ve analiz metotları belirleyebilmelidir. Yeni yeni başlayan animasyon filmlerdeki akademik çalışmalar animasyon okuryazarlığını ortaya çıkarmalıdır. Bu çalışmada özgeciliğin yanı sıra animasyon okuryazarlığı denemesi de yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, animasyon, değerler, özgecilik.

THE INVESTIGATION OF THE CONCEPTION OF VALUES AND ALTRUISM IN “RAFADAN TAYFA” CARTOON ANIMATION IN TERMS OF EDUCATION

Abstract

In today's world, with the rapid progress of industry and technology, there have to be rapid changes in life style that are desirable and undesirable. Education has also to keep up with that pace. Each year, the faculties of Education have to renew the curriculum, the resources connected to the curriculum and the programs. Any innovation brought about by the age affects the individual and society as either change or development. It depends on education that whether this impaction directed towards development rather than corruption. In particular, the departments of Turkish and literature teaching are important departments in personality development. The department of Turkish language education should also be able to master the culture of the generation that it has trained with the curriculum determined by the national education and higher education council. It should also be ahead of the curriculum and be able to carry out activities related to this culture when it is necessary. There is a cultural identity where every generation is influenced by technology. In this study, the

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

first twenty parts of “Rafadan Tayfa” animated series, which is a domestic production, were examined in terms of altruism by embedding method and various values were determined. Today's generation in Turkey has turned to technology instead of reading habits. Taking into account this fact, Turkish language teaching should be able to analyze the animation films by using all the analysis techniques of the literary genres, as well as be able to determine new models and analysis methods through the studies conducted on the animation films. Academic studies in newly fledgling animated films should bring out animation literacy. In addition to altruism, this study also experimented with animation literacy.

Key Words: education, animation, values, altruism.

GİRİŞ

Değerler, toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008, s. 10). Türk millî eğitiminin genel amacı Türk milletinin bütün fertlerinin her yönden gelişimini sağlamaktır. Eğitim fakültelerinde bu çerçevede; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görevlerini yerine getirebilen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı kişiliğe sahip, evrensel ufka hâkim, insan haklarına saygılı, yapıcı, yaratıcı, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştiren, bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazanmış bireylerin yetişmesi beklenmektedir. Millî Eğitim, değerler eğitimi için on kök değer belirlemiştir. Sevgi, saygı, adalet, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, dostluk, öz denetim olarak belirlediği bu kök değerler, bireyin ahlak gelişimi ve toplumun sağlıklı bir yaşam sürmesi açısından önemlidir. Eğitim fakülteleri, bu kök değerleri günümüz çocuklarının ilgi alanı olan çizgi film ve animasyonlar ile ilgili müfredata program koymalıdır. Öğretmen adayları, çizgi film ve animasyonların hedef kitlesi olan öğrencilerini doğru yönlendirebilmek için bu alanda kendilerini geliştirmelidir. Bireyin davranışlarını ‘iyi’ veya ‘kötü’ olarak nitelendirmek ahlaki değerleri doğurur. Değer oluşturmak ve bir değer sistemi kurmak insana özgü bir özelliktir (Oruç, 2010, s. 41).

Eğitimin değer aktarım işlevi; amacı mevcut sosyal yapıyı korumak ve sürdürmek olan toplumsal değerleri, eğitim kurumları aracılığıyla yeni nesillere aktarmada hizmet etmektir (Çetin, Balanuye, 2015, s.193). Bireyin ya da toplumun edindiği ve geliştirdiği değerlerin bütünü; bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlara yön veren köklü tutum ve inançlardır (Akt: Turan, Aktan, 2008, s. 228). Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul ve tasdik edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Akt: Yazıcı, 2014, s. 211). Yayınlarda çocuğa verilecek iyi değerler, çocuğun iyiyi ve doğruyu kendi başına bulabilmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Yağlı, 2013, s. 709). Görüldüğü gibi değerler, öğretilmesi gereken ve bu öğretim de aile, okul ve topluma ait bilinen önemli bir konudur. Eğitim fakülteleri, çocuğa sadece bilgi değil, bireye hayata atılmasını, geleceğine yönelik sağlıklı ve mutlu yaşayabilmesi için sağlam bir kişilik geliştirme sorumluluğunu da vermesi gerekir. Eğitim fakültelerindeki bütün bölümlerin, en az alan bilgisi kadar öğretmen adaylarını kişilik geliştirmesi yönünden eğitmesi ve öğretmenlerin de, gelecek nesilleri doğru yetiştirmesi değerler eğitimi üzerinden özgeci eğitime bağlıdır. Öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Akt: Ekşi, Otrar, Ümmet, 2003, s.81). Hırs, menfaat, çıkar gibi duygular insanı yalan söyleme, sahtekârlık, aldatma, vefasızlık, nankörlük gibi davranışlara götürürken, tarih boyunca böyle davrananlara kötü, böyle davranışlara da “kötülük” denilmiştir. Ahde vefa, saygı, sevgi, sabır, hoşgörü, sadakat, barışçıl, dürüst, adil, cesur davrananlara ise iyi, güvenilir kavramlarını da barındırma anlamında “insan”, “adam”, “insan gibi insan”, “adam gibi adam” denilmiştir. Özgeciliği tanımak ve anlamak tek başına mümkün değildir. Ancak olay akışı içinde değerler ile bu kavram açıklanabilir. Kısaca değerlere sahip birey, özgeci bireydir.

Nesillerin yetişmesi elbette ki rastgele değil, çağın ihtiyaçlarına ve geleceğe yönelik her türlü ihtimal hesapları ile birlikte aklını kullanabilen, azimli, çalışkan ve en önemlisi de ahlaki bireyler yetiştirecek aile ve eğitim kurumları ile sağlanır. Eğitim kurumları, branşların kendi alan özellikleri ile bireyin kişilikli ve kimlikli yetişmesi

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

İçin çok farklı araç, model ve etkinlik kullanırlar. Okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve özellikle de Türkçe öğretmenliği, bireyin yetişmesinde materyal olarak seviyeye uygun metin kullanmak zorundadır. Bu metin türleri, özellikle Türkçe öğretmenliğinde seviyeye göre edebî türlerin tamamını kapsar. Günümüzde ise teknolojinin getirdiği imkân ve fırsatlar, edebî türler değerinde yepyeni bir tür ortaya çıkartmıştır. Çizgi film ve animasyon sektörü, yazılı edebî metinlerin yerini almaya başlamıştır. Yeni nesil, zamanı kullanma ve kolaylık açısından kitap okumak yerine, çizgi film ve animasyon izlemeyi tercih etmektedir.

Özgecilik, Türk Dil Kurumuna göre ‘özgeci olma durumu, diğerkâmlık’ olarak tanımlanır” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1869). “Özgecilik; yardım etme, sorumluluk üstlenme, bağışta bulunma gibi birçok olumlu sosyal davranışı içermektedir. Özgecilik, herhangi bir biçimde ödül beklentisi (başkalarına olumlu bir şey yapmış olmanın verdiği hoş duygu dışında) olmaksızın bir yardım etme davranışdır (Ekşi, Otrar, Ümmet, 2013, s. 303). Özgeciliğin yaygın olarak kullanılan tanımlaması Batson & Powell (2003) tarafından şu şekilde yapılmıştır; ‘bir başkasının iyiliğini artırmak nihai hedefi ile yapılan motivasyon durumudur’ (s. 109). Temel olarak özgecilik başkasının iyiliğini sağlamak veya iyi oluşunu artırmak amacıyla bir kişi veya grubun yaptığı çeşitli davranışları içermektedir (Furnham, et al. 2014). Özgeci davranışlara, başkası için zaman harcama, para verme veya organ bağışlama da girebilmektedir (Ben-Ner & Kramer 2011). Literatürde her türlü yardım etme davranışı ile eş anlamlı olarak da kullanılabilen özgeciliğin temelinde içtenlik ve beklentisizlik özelliği vardır ve bu özelliği ile diğer olumlu sosyal davranışlarından farklılaşmaktadır (Kumru, Carlo, Edwards, 2004; BarTal, 1976; Akt. Karadağ & Mutaflı, 2009: 52). Diğerkâmlık kelime anlamı olarak “başkalarının iyiliğini ve mutluluğunu düşünme ve kollamadır (Sarıbaş, 2007, s. 6).

Dilimizde fedakârlık, sosyal fedakârlık, diğerkâmlık, olumlu sosyal davranış gibi terimlerle de ifade edilen özgeciliğin, temelde sosyoloji kökenli bir kavram olduğu ancak psikoloji, sosyoloji, biyoloji, yönetim ve organizasyon, ilahiyat, eğitim, sağlık ve spor gibi pek çok farklı disiplinde de son yıllarda ilgi gören bir kavram olduğu görülmektedir. Yeşilkaya (2018) Karşılıklı Özgecilik, Rekabetçi Özgecilik, Etik Özgecilik, Ahlaki Özgecilik, Akriba Özgeciliği, Çıkarıcı Özgecilik, Kısmi Özgecilik, Katışıklı Özgecilik, Sahte Özgecilik, Kusurlu Özgecilik gibi özgecilik çeşitleri olduğunu sayar (Yeşilkaya, 2018, s. 470-478).

Psikoloji alanı, şimdiye kadar bireydeki eksik veya yanlış olan tutum ve davranışlar üzerinden hareket ederken, bugün pozitif psikoloji adı altında doğru, tam, iyi gibi tutum ve davranışlar üzerinden hareket etmeye başlamıştır. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim gibi alanların birey üzerindeki araştırmalarında ve çeşitli problemlerin çözümünde özgeciliğe ihtiyaç duyulduğu ortaya konmaya çalışılmaktadır. Diğerkâm veya özgecilik olarak görülen tutum ve davranışların toplum içindeki yansımaları “enayilik” “safılık” “aptallık” gibi bakış açılarına maruz kalsa da değerler ile ele alındığında, açıkça “özgeci” davranışın insan tanımına uygun olduğu görülür.

Kasapoğlu’nun (2014) Seligman’dan (2007) aktardığına göre özgecilik, yardım etmenin verdiği bir hazla, yardım edenin kendine verdiği bir mutluluktur. Midlarsky (1991), özgeciliğin bireye sağladığı faydaları beş madde halinde ele alır: Bireyin kendi sorunlarından uzaklaşmasına yardımcı olur, hayatın değeri ve anlamı konusundaki anlayışını geliştirir, algılama yeterliliğini yükseltir, ruh halinin niteliğini iyileştirir, sosyal uyumunu artırır (Akt: Kasapoğlu, 2014, s. 275).

Bu konunun uzmanlarından Khalil (2004): “Özgecilik olgusu, bir toplumun önemli bir bileşenidir. Özgecilik, modern toplumlarda gruplar ve kurumsallaşmış olan dernekler arasında ilişkileri geliştirmekte, daha küçük toplumlarda ise hediye paylaşımı olarak ortaya çıkmaktadır” demiştir (Akt: Yaman, 2013, s. 81).

Özgecilik, meslek hayatında örgütsel davranışın temel bir misyonudur. Çalışanların iş yüklerini paylaşmasına, araç ve gereçlerin kullanımında birbirlerini desteklemelerine, sorunların çözümündeki dayanışmaya ve buna benzer olaylarda karşılık beklemezsiniz, bireysel ve kurumsal gelişim için yapılan yardıma özgecilik adı verilir (Kaygısız, 2013, s. 74). Bütün meslek sahipleri özgeciliği bir karakter davranışı olarak yaşamalıdır. Bu misyon

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

bireye ancak ailede ve okulda kazandırılır. Eğitim fakültelerindeki bütün bölümler, bilgi öğretiminin yanı sıra bireyin gelişimindeki eğitimde özgecilik tutum ve davranışların üzerinde durmalıdır. Özellikle Türkçe öğretmenleri, bireyin sosyalleşmesinde gerekli olan dil, edebiyat ve sanat alan uzmanı olarak özgeciliğe daha fazla önem vermelidir. Türkçe öğretmenliği, özel öğretim yöntemlerindeki her türlü metot ve teknikte özgeciliği geliştirecek şekilde etkinlik ve uygulamalara yer vermelidir.

Statland'a göre (1971) empati, kişiyi bazen diğer insana karşı sempati duymaya ve yardımsever olmaya götürür ve bunun sonucunda alturistik davranış sergilenir (Akt: Özbek, 2004, s. 6).

Alturizm görüşünü en çok kullanan uzmanlardan biri de Comte'dir. Bilindiği gibi iyi ve kötü kavramları, her insanda eşit olarak vardır. İlkel insanlarda ve çocuklarda özgecilik fazla gelişmemekte ancak ahlak eğitimi ile özgeciliğin, insanda yaşam biçimi halinde getirildiği söylenebilmektedir. Tasavvuf, dinin ahlak eğitimi veren boyutudur. Dinler, akaitin ötesindeki inanç algısının içselleşmesini sağlar. Dinin kuralları ile yaşadığı halde, dinin ulvi inancını yaşayamayan insanların ahlaktan uzak hatta ilkel benlikleri ile hareket eden şiddet, sapkınlık, ihanet, yalan, gasp, fahişelik gibi her türlü gayriahlâkî tutum ve davranışlarda olduğu görülmektedir. Eğitimin tam anlamı ile verilmesi gereken aile, ilköğretim basamaklarında bireyin yaptığı en ufak tutum ve davranışlar gözlemlenerek, özgecilik eğitimi üzerinde durmalıdır. Eğitim fakülteleri bilgi aktaran olmaktan çıkmalı, teori ve uygulama okulları olarak epistemolojik çalışmalar yürütmelidir.

Günümüz sinemasının en vazgeçilmez öğelerinden biri olan 'animasyon', bir başka deyişle 'canlandırma sineması'; resim ya da nesnelerin hareketli ve canlı oldukları yanılsamasını uyandıracak biçimde düzenlenmesi işlemidir (Şenler, 2005, s. 100).

Animasyonun dilimizdeki karşılığı canlandırmadır. Animasyonun birçok tanımı yapılmıştır. Animasyon, anlık görüntülerin teknolojik işlemlerden geçirilerek devinen imajlara dönüştürme işlemine denir (Demircioğlu, 1994, s. 38). Çocuğun ailede başlayan eğitim sürecine günümüzde artık televizyon ve çizgi filmler ortak olmaktadır. İçeriği özenle hazırlanmış çizgi filmler, çocuğun sosyal hayatına, davranışlarına ve bilişsel gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Yağlı, 2013, s. 707). Çizgi film ve animasyon, geniş bir hedef kitleye hitap edebilme gücüne sahip olabildiği için en etkili bir iletişim aracıdır. Çizgi film ve dış dünya arasında benzerlik bulunabilse de çizgi film yeni bir yaratıdır ve kendine özgü kurallar uyarınca kurulan, insan elinden çıkma bir yapıttır (Ekici, 2015, s. 71). Burke, Greenbowe ve Windschit'e göre (1998) animasyon, çizilen veya canlandırılan nesnenin hareketini anlatan, canlandırılmış hareketli bir resimdir. Bu tanımda animasyonun üç ana özelliği dikkat çekmektedir. Bu özelliklere göre animasyon;

1- Görsel sunumların bir türü olan resimdir.

2- Belli hareketleri resmeden bir harekettir.

3- Çizimler veya diğer taklit metotlarıyla yapay olarak oluşturulan hareketli objedir (Akt: Cengiz, Daşdemir, Uzuoğlu. 2012, s. 55).

Stuart ve Thomas (1991)'e göre bilgisayar animasyonları, öğrencilerin erişemeyeceği yerleri keşfetme, zaman kaygısı olmadan gerçeklere ulaşmalarını ve gerçek dünya koşulları ile etkileşimde olma fırsatı sağlamaktadır (Aslan, 2015, s. 132-133).

Animasyon arka arkaya birbirini takip eden bağlantılı hareket karelerini saniyelik süre içerisinde bir canlandırma eylemidir. Canlandırma denmesinin ana temelinde de işte bu olmayan görüntülerin, çeşitli tekniklerle yaratılması yatmaktadır. Günümüzde animasyon eğitimi, geleneksel yöntemlerin dışına çıkıldığında sürekli gelişen ve yenilenen teknik donanımlarla zenginleşmektedir (Akören, 2018:126).

Araştırmacı yazar Turgut Çeviker'in 'Türk Canlandırma Sineması' belgeselinde, Türkiye'de ilk çizgi film gösteriminin 1932 yılında Kadıköy Opera Sineması'nda, Disney'in 'The Skeleton Dance' filmi olduğu belirtilir (Kaba, 2014, s. 175).

Değerler; felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, ekonomi ve sosyal antropoloji gibi bilimler ile ahlak ve dinin konusudur (Arslanoğlu, 2005, s. 1). Görüldüğü gibi değerler felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, ekonomi ve sosyal antropoloji gibi bilimler ile ahlak ve dinin konusu olduğu kadar iyi, kötü, güzel, çirkin, doğru, yanlış, ahlaklı ve ahlaksız gibi insanlığa ait değerler, insanlığın yaşamında önemli bir yer almıştır. Edebî türlerde işlenen

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

insana ait her şey, çizgi film ve animasyon sektöründe kullanılmaktadır.

YÖNTEM

Okul öncesinden itibaren izlenen ve oldukça geniş bir kitleye hitap eden animasyon filmler, eğitim alanının da önemli materyallerindedir. Hikâye, masal, fabl türlerinin çeşitli özelliklerini taşıyan animasyon filmler, tema açısından da edebiyatın bir türü sayılabilir. Bu sebeple edebî türlerde kullanılan yöntem ve metotların yanı sıra eğitim alanında kullanılan çeşitli yöntem ve metotlar da animasyon filmlerin akademik olarak incelenmesinde kullanılabilir. Bu çalışmada yerli yapım olan “Rafadan Tayfa” animasyon dizisinin ilk yirmi bölümü gömüleme yöntemi ile analiz edilerek kök değerler açısından incelenmeye çalışılmış ve özgeciliğe değinilmiştir. Doküman analizi araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir (Çepni, 2009). Bu yöntem, yapılan çalışmanın amacını gerçekleştirmek için kaynakları temin etme, okuma, okuduklarından notlar çıkarma ve elde edilen bulgulardan hareketle değerlendirmelerde bulunma aşamalarını kapsar. Popüler medya, TV, film, radyo, gazeteler, edebi çalışmalar, fotoğraf, çizgi film ve son zamanların gözdesi olan internet, kurumsal veri kaynağı olarak kabul edilir (Çev: Turan, 2013). Gömülü kuram özünde, doğrudan doğruya veriden kuramlar, kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemde, kavramların yaratılması veya oluşturulması oldukça önemli olduğu için, kavramlar ve kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgilenilmektedir. Bu yöntemde kavram, araştırma verisinde gömülü olan sosyal bir olgu olarak görülmektedir. Bu nedenle gömülü kuramda diğer bütün kategorilerin etrafında dönen, bir anlamda gömülü halde olan esas kategori araştırılır. Böylece esas kategori aracılığıyla davranışların nedenini açıklayan kuram/kuramlar geliştirilir (Akt: Kocabıyık, 2015, s.56). Nitel bir çalışma olan bu çalışmada, “iyi-kötü”, “doğru-yanlış”, “güzel-çirkin” gibi kavramların kişilik gelişiminde, ahlak anlayışında, rol model ve örnek olay olacak şekilde işlenmiş temalar ile günümüz gençlik sorunlarının çözümüne etkisi üzerine durulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

1. Bölüm “Ekmek Teknesi”:

Bu bölüm sokak lezzetlerin tanıtımıyla başlar. En yaygın olan köfte ekmek satıcısı Rüstem Ağabey’in arabasına çocuklar oyun oynarken zarar verir. Rüstem Ağabey, çocukları üzmez ama kendisi üzülür. Çocuklar hatalarını telafi ederler. Bu esnada çocukların karşısına bir sokak köpeği çıkar ve çocuklar bu köpeği çok sever. İstmeden zarar verdikleri Basri Amca’nın bastonunu telafi ederken köpeği de Basri Amca’ya hediye ederek, onu yuva sahibi yaparlar.

Bu bölümde sevgi, saygı, dürüstlük, dostluk, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerler, olay akışı içinde somut olarak dile getirilmez ama var olduğu izlenir. Öz denetime sahip mahallenin çocukları, verdikleri zararın bedellerini öderken adalet algısı da işlenir. Mahallenin çocukları, vatansever gençliği temsil eder. Öz denetime sahip gençlik, hoşlarına gitmeyen sorumlulukları bile severek yerine getirirler. Sorumluluk sahibi çocuklar, özgeci davranışta bulunurlar.

2. Bölüm “Kadın İşi”:

Cinsiyet ayrımcılığını işleyen bu bölümde, Yaşlılar Haftası ve hayvan sevgisi de işlenmiştir. Geleneksel bakış açısı ile mahallenin üç erkek çocuğu, acil ihtiyaçların karşılanmasındaki temizlik işlerinin kadınlara ait olduğunu dile getirirler. Rüstem Ağabey olaya müdahil olur ve aynı işleri erkek çocuklarına yaptırır. Erkek çocukları, küçümsedikleri kadınların işlerinin ne kadar zor olduğunu anlarlar. Rastlantı sonucu tohumlar da bahçeye ekilmiş olur. Basri Amca tohum işini çok düzgün bulursa da mutlu olur.

Cinsiyet ayrımcılığına kadınları aşağılayarak bakan erkek çocuklarına empati yaptırılarak yardımseverlik, saygı, sabır, sevgi, sorumluluk, öz denetim, adalet, dostluk gibi kök değerlerin hepsi bu bölümde yaşatılmıştır. İki kız çocuğunun yaşlılara iyilik yapma arzusu ile özgecilik söz konusu edilmiştir.

3. Bölüm “UFO Nöbeti”:

Asparagas haberler ile heyecanlanan çocukların, UFO’nun fotoğrafını çekme telaşları ile olay başlar. Gece UFO görebilmek için sokağa çıkan çocuklar, büyük ödül için sayılı pozunu iki arkadaşın geçimsizliği sebebi ile boşa harcamaya başlarlar. Bu esnada rastgele çektikleri bir fotoğrafta parlak bir cisim görürler. Bu parlak cisme

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

dikkat ettiklerinde ise cismin sadece bir şemsiye olduğunu anlarlar.

Yardımsızlık, sabır, sevgi, dostluk, öz denetim, sorumluluk gibi kök değerler olay akışı içinde mevcuttur. Rüstem Ağabey'in bacasına anne güvercin yuva yapar ve çocukları ile orada yaşadıkları için Rüstem Ağabey onları korumaya alır ve bacaya şemsiye takar. Hayvan sevgisi ile Rüstem Ağabey'in özgeci davranışı ortaya çıkar.

4. Bölüm "Evlere Servis":

Esnaf olan bir çocuğun babası ekonomik krize girer. Bu zor durumda arkadaşları ve ailesini korumak isteyen mahallenin çocukları, bakkal dükkanını hep birlikte işleterek her zamankinden daha fazla para kazanırlar. Rüstem Ağabey de bakkala borcu olanların, borçlarını fazlası ile ödemelerini sağlar.

Bu bölümde hâkim olan kök değerler; dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımsızlık, vatanseverliktir. Bu değerlerin gerçekleşmesi, mahallenin çocuklarında var olan öz denetimden kaynaklanır. Olayın sonunda, artan parayı kendi zevkleri ve menfaatleri için harcamayıp ortak kullanacakları ve işe yarayacak bisiklet almaları özgeci davranışı gösterir.

5. Bölüm "Bir- İki- Üç- Tıp":

Her zaman çok konuşan küçük oğlunu susturmak için annesi, bir gün boyunca çocuğunun sessizliğine karşılık fırında sütlaç yapmayı teklif eder. Bu olay, mahallede tıp oyununu başlatır. Türk yemeklerinin ve Türk çocuk oyunlarının söz konusu edilmesi, millî kimliğin gelişmesine yönelik olay akışı, bir erkek çocuğunun oyunu kaybetmesi ile ödül-ceza uygulaması değişir. Çünkü bir hafta boyunca kaybedilen çocuğun okul çantalarını taşıması, o haftalık okulda kurulacak bir kütüphane için fazlası ile kitap götürülmesi cezayı olağanüstü yapar. Bu durum adil olmayacağı için oyun eğlencesi ile kalmış ceza ortadan kalkmıştır.

Bu bölümde bir oyunun sonucu, adalet kök değerini somut olarak ortaya koyar. Adalet kök değerini yaşatan ise çocuklardaki vicdan algısıdır. Diğer kök değerler de olay akışı içinde yer yer görülmüştür. MEB'in verdiği on kök değerini yanı sıra hoşgörü gibi diğer değerler de dizi içinde mevcuttur. Mahalle çocuklarının öz denetime sahip olmaları, diğer değerlerin yaşanmasını sağlamaktadır.

6. Bölüm "Kazan Dairesi":

Teknoloji ve sanayinin gelişmesi ile çocukların oyun alanlarının kısıtlanması üzerine işlenmiş bu bölümde, saklambaç sokak oyunu tanıtarak metinler arası kültürel fark da ortaya çıkarılmıştır. Basri Amca bu sorunu çözmeyi üstlenir ve çocuklara oyun alanını açar fakat oyun esnasında çocukların topu kazan dairesine kaçar. Kazan dairesine girip topu almak bütün çocukları korkutur.

Dostluk, yardımsızlık, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, adalet, öz denetim gibi kök değerlerin hepsi gayet aleni bir biçimde olay akışı içinde görülmektedir. Çocukların oyun alanlarının gasp edilmesi adalet kök değerini gösterirken, bu sorunu çözümlleyen Basri Amca bilge kişi kimliğinde rol alır. Adaleti temsil eden kişinin tecrübeli ve güvenilir özelliği öne çıkar. Kazan dairesinden topu alan çocuğun fedakârlığı da özgeciliği temsil eder.

7. Bölüm "Uçurtma Şenliği":

Olumsuz davranışlar ile ortaya çıkan olayların içerisinde, başarı ve mutluluğa götüren kök değerlerin yanı sıra nesiller arası kültür çatışmasının da anlayış ve takdir ile ilişkilendirilmesi, uçurtma şenliği üzerinde işlenmiştir.

Uçurtma şenliğine katılmak isteyen mahallenin çocukları, bazı tartışmalarla sorunlar yaşasa da, en sonunda bir uçurtma yapmayı başarırlar. Bu esnada adalet hariç dostluk, saygı, yardımsızlık, dürüstlük, sevgi, sorumluluk gibi bütün kök değerler öz denetim değeri üzerinden yaşanır. Basri Amca'nın bahçesine kaçan uçurtma parçalandığı için yepyeni bir uçurtma ile çocuklara destek olan Basri Amca, onların ödül almasını sağlar. Bu ödülün birlikte alınması, tespit edilmiş kök değerlerin yanı sıra hoşgörü ve sevgiyi bu dizide somutlaştırır. Ödül alınmasını sağlayan Basri Amca ise özgeci davranışı gösterir.

8. bölüm "Define":

O mahallede doğup büyüyen Rüstem Ağabey, çocukları iki gruba ayırarak onlara define oyunu oynatacağını söyler. Bu oyun için çeşitli bilmeceler hazırlamıştır. Sözcük oyunlarından oluşan bu bilmeceler, çocukların düşünme becerilerini de geliştirir. Gruplar tek başına defineye ulaşamayınca birlikte bu işi başarırlar ve bir fotoğraf bulurlar. Bu fotoğraf, Rüstem Ağabey'in çocukluğunda arkadaşları ile ağaç dikerken çektiği bir fotoğraftır. Bu bir gelenektir. O gün hep birlikte geleneğin devamı olarak ağaç dikerler.

Millî değerlerin ve millî kişilerin gelişmesi için çok açık örnekler olan bu bölümde, ağaç dikme sevgisi üzerinden öz denetim, dostluk, saygı, sorumluluk, adalet, yardımsızlık, dürüstlük, vatanseverlik gibi kök değerler işlenmiştir. Geleneksel yaşamın güzel taraflarının ele alınması ve düşünme becerilerindeki akıl yürütme, tahmin

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

etme gibi özelliklerin soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilmece hazinesine yenilerinin eklenebilmesi açısından zengin bir bölümdür.

9. Bölüm “İp Yumağı”:

Çocuklardan birinin annesi çamaşır ipi ister. Çamaşır ipi, mahallenin köpeği Yumak'ın eline geçer. Yaramaz Yumak, ağzında çamaşır ipi ile bütün mahalleyi dolaşarak ipin her yere dolaşmasını sağlar. Mahallenin iki kızı hiç düşünmeden ip atlama oyununa girer. Mahallenin erkek çocukları ise mahalleyi saran bu ipin aslını anlamak için hayal güçlerini kullanarak bir hayli senaryo yazarlar.

Hayal gücünün en zengin olduğu bu bölüm, basit bir çamaşır ipinin üzerinden üretilen düşünme becerilerinin ve soyut düşünme basamaklarının neticesinde olağanüstü fikirlere ulaşabileceğini göstermektedir. Adalet kavramı çok zayıf olmakla birlikte diğer dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, sorumluluk, saygı, sabır, vatanseverlik gibi bütün kök değerler aleni olarak görülmektedir.

10. Bölüm “Telsiz”:

Sokak oyunları veya spor faaliyetlerinin yer aldığı bütün bölümlere karşı bu bölümde, çocuklar rastgele buldukları birer telsizle oyun oynamaya çalışırlar. Bu esnada, telsizde polisin kaçan bir suçlu için arkadaşlarına talimat verdiği duyulur. Çocukların dikkatlerini çeken bu olayın mahallelerinde olabileceğini düşünürler ve polise yardım etmeye karar verirler. Fakat telsizde duydukları sesin Rüstem Ağabey'inin elinde, radyo ile yanlarından geçerken radyo tiyatrosundaki konuşmalar olduğunu anlarlar. Öz denetime sahip bu gençlerin, mahallelerinde var olduklarını düşündükleri bir suçlunun bulunması için hiç düşünmeden polise yardım etmeye karar vermeleri diğer kök değerlerden önce yer almıştır. Adalet kök değeri de dâhil olmak üzere yardımseverlik, dostluk, sabır, sorumluluk, vatanseverlik, sevgi, öz denetim, saygı, dürüstlük gibi bütün kök değerler mevcuttur. Adalet duygusu ile sorumluluk alan mahallenin çocukları, işin aslını araştırmadan olaya dâhil olmaları ile hatalı ama tutum ve davranış açısından özgeci davranan bir gençliği gösterir.

11. Bölüm “Rafadan TV”:

Mahallenin çocukları bu bölümde eğlenmek için kendi televizyon programlarını kurmaya karar verirler. Bir heyecan içinde çalışmalarını yaparken, çocuklardan birisi karıncalara basar. Bütün çocuklar buna çok üzülürler ve karınca yuvasına ekme kırıntısı ile toz şeker getirirler.

Hayvan sevgisi ile ortaya çıkan yardımseverlik, hayvan haklarına karşı olan saygı ve adalet duygusunun yanı sıra diğer dostluk, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, sabır, dürüstlük gibi kök değerlerde mevcuttur. Bütün bunları sağlayan mahalle çocuklarının öz denetime sahip olmalarıdır. Hayvan sevgisi ve duyarlılığı, özgeci davranışın örneği olarak bölümde yer alır.

12. Bölüm “Kelebek Etkisi”:

Bu bölümde çocuklardan biri, okuduğu kitaptan etkilendiği “kelebek etkisi”ni arkadaşına anlatır. Kâğıttan yapılmış bir uçak ile kelebek etkisini denemeye çalışırlar. Kâğıt uçak, boya kovanı taşıyan bir çocuk ile bisikletle ekme servisini yapan bir diğer çocuğun çarpışmasına sebep olur. Basri Amca'nın kafasına geçen boya kovanından onu kurtarmak için yaptıkları çabalar devam ederken, kâğıt uçak da sorunların artmasına sebep olur. Çok basit bir kâğıt uçağın, mahallede nasıl facia yarattığını hep birlikte görürler. Hafife aldıkları kelebek etkisinin düşünülemez felaketlere sebep olabileceğine inanırlar.

Bu bölümde büyüklere saygı, hataları düzeltme anlayışı içinde sabır, yardımseverlik gibi kök değerlerin yanı sıra diğer sorumluluk, vatanseverlik, öz denetim, dostluk, dürüstlük, sevgi, adalet gibi kök değerler de mevcuttur.

13. Bölüm “Kamera-Motor”:

Bu bölümde, mahalledeki yaşlı bir tiyatro oyuncusuna ait eşyalar çocukların eline geçer. Buna çok sevinen çocuklar film çekmek isterler. Sinema-tiyatro sanatına ait nesnelerin tanıtıldığı bu bölümde, zaman zaman eski mahalle kültüründen anekdotlar da işlenmiştir. Örneğin sette kullanılan megafonu çocuklardan birisi kullanarak eskici diye bağırır. Çekmek istedikleri film için bütün çocuklar hayal gücünü kullanır. Tema ve başlık ile ilgili pek çok örnek verilir. Hep birlikte bir tanesine karar verirler ve dizinin adı bu bölümde ortaya çıkar. Ekip, “Kafadan Tayfa” adını söylemek isteyen obez bir çocuğun yanlışlıkla “Rafadan Tayfa” demesi ile bu ismi kabul eder. Birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak birlikte karar verdikleri bir senaryoyu çekme esnasında dostluk, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, dürüstlük, sabır, öz denetim, adalet gibi kök değerler işlenmiş olur.

14. Bölüm “Voleybol”:

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Okulda açılan voleybol yarışmasına katılmak isteyen bir arkadaşlarının arzusu ile voleybol oynama tekniklerinin öğrenilmesi söz konusudur. Fakat bu işte tecrübesiz olan çocuklar, mahallenin en küçük ama en akıllı çocuğuna güvenerek mahallenin en tecrübeli Basri Amca'sına giderek yardım isterler. Voleybol tekniğini, elma ağacı üzerinden kovalarla elma toplatarak öğreten Basri Amca, çocukların bu yarışmayı kazanmasını sağlar.

Bu bölümde iki nesil öncesini yaşayan Basri Amca, mahallenin çocuklarına sabır ve saygı ile yaklaşarak onların yarışmadaki başarısı için yardımını esirgemez. Çocuklara karşı nasıl davranacağını çok iyi bilen Basri Amca, mahallenin çocuklarına öz denetim konusunda çok iyi bir örnektir.

15. Bölüm “Çember ve Taş”:

Mahallenin kızları, mahallenin erkek çocukları için futbol sahası hazırlamaya kalkışır. Ortada bir taş ve etrafında bir daire çizilen bir noktada iken, mahallenin erkek çocukları bunu anlamlandırmaya çalışır. Taş ve daireden ibaret olan şekli, hayal güçlerini kullanarak uzaylı veya derin bir kuyudan geçilen başka bir dünya gibi daha fantastik anlamlarla yorumlarlar. O çemberi çizmek için ortaya konan taşın, pergelin merkezi olarak düşünülmesi kadar basit bir düşünceyi akıl edemezler. Kızlar bunu açıkladıklarında ise mahallenin erkek çocukları çok şaşırırlar. Yardımseverlik, saygı, sabır kök değerler önde olmak üzere dostluk, sevgi, adalet, dürüstlük, sorumluluk gibi diğer bütün kök değerler mevcuttur. Mahallenin çocukları öz denetime sahip oldukları için bölümde değerlerin yaşandığı açıkça görülmektedir.

16. Bölüm “Yumak'ın Kulübesi”:

Bu bölümde kütüphanenin tanıtılması ile olay akışı başlar. Her zamanki gibi mahallenin en küçük ve en akıllı çocuğu kütüphaneye gidip gelmektedir. Kütüphane sözcüğünü beden dili ve bilmece ile arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Bu arada mahallenin köpeğinin üşüyeceğini düşünen Basri Amca, kulübe yapmak ister fakat çocuklar kulübeyi kendileri yapmak ister. Bu konuda hiç bilgileri olmadığı için önce başaramazlar. Akin'ın getirdiği bir tarifi yardımı ile çok güzel bir kulübe yaparlar. Sonunda Akin'ın kütüphaneye gittiğini ve bu tarifi de kütüphaneden çıktığını anlayarak kendileri de kütüphaneye giderler.

Büyükler saygı ve yardımlaşmanın öne çıkması ile dostluk, sevgi, öz denetim, sabır, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, adalet gibi diğer bütün kök değerler mevcuttur.

17. Bölüm “Grup Rafadan”:

Bu bölümde liyakat kavramının işlenmesi ile olaylar gerçekleşir. Mahallenin erkek çocukları müzik ile uğraşmak isterler. Atık durumundaki eşyaları toplayarak orkestra kurarlar. Bu işten son derece keyif aldıkları bir anda vokalistlerinin olmadıklarını fark ederler. Kendi sesleri bu işe uygun değildir. Mahallede şarkı söyleyerek dolaşan mahallenin en küçük çocuğun sesinin çok güzel olduğunu fark ederler. Solistlerini de buldukları için çok sevinerek eğlenirler.

Çözüm odaklı bir çalışmayı gösteren bu bölümde dostluk, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk, sevgi, sabır, saygı, adalet gibi diğer bütün kök değerler mevcuttur.

18. Bölüm “Kırık Sandalye”:

Bu bölüm ahde vefa ve hatıraya saygı söz konusudur. Kardeş olan çocukların babalarına ait bir sandalye yanlışlıkla kırılır. Bu kazaya kızılacağını düşünen çocuklar, sandalyenin tamiri için reklamlarda gördükleri bir yapıstırıcı ile tamir etmeye çalışırlar fakat beceremezler ve sandalye paramparça olur. Hayal güçleri ile o sandalyenin bir dede yadigarı olacağını düşünerek bir benzerini bulur ve alırlar. Çocuklar sandalyeyi boyarlar ve üzerine de babanın adını yazarlar. “Alinin sandalyesi” ve “Ali'nin sandalyesi” yazımları arasındaki farka ise Rüstem Ağabey dikkat çeker.

Sandalyeyi kıran çocuk ve arkadaşları hep birlikte bir hatıranın, nesne üzerinden kaybolmasına üzülmüşler ve hemen telafi yoluna giderler. Öz denetimleri güçlü bu arkadaş grubu, beyin fırtınası yaparak bir hayli çözüm yolu bulurlar. Önce tamiri, tamiri mümkün olmayınca da yenisi almak zorunda kalan çocuklar, bencillik etmeyip “banane” “boş ver!” gibi bahanelere sığınmadan sorumluluğu üstlenirler. Sabır, saygı, dürüstlük gibi kök değerler önde olmak üzere bütün kök değerler mevcuttur.

19. Bölüm “Köfte Tarifi”:

Sokak lezzetleri ile geleneksel yemeklerden köfte ve köftecilik üzerinden “gurme” kavramı üzerinde durulur. Anneannesinden aldığı tarifi kaybeden köfteci Rüstem Ağabey, hatırladıkları kadarıyla yeni denemeler yapar ve en iyi köfte tadını mahallenin obez çocuğu bulur. Adeta bir köfte tarifi verilen bu bölümde çocuk dünyasının yemeğe bakış açısı söz konusudur.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

İlk on sekiz bölümden sonra iletileri ve kazanımları en zayıf olan bölüm budur. Özgeçilik adına sadece Rüstem Ağabey'e, yemeğin tadındaki eksiklikleri fark ettikleri kadarıyla belirterek yardım ederler.

20. Bölüm "İcat Peşinde":

Dondurma külahının üzerindeki minik bir şemsiye aksesuarı ile çocuklar düşünme ve hayal etme gücü ile parça bütün ilişkisi kurarlar. Anlamli öğrenmeyi de olay akışının arkasında görebildiğimiz bu bölümde, icat ve mucitlerden bahsedilir. Rol model olarak yeni nesilleri özendirerek, tarihe geçmiş onca mucidin ve insanlığın işine yarayan icatlardan bahsedilmesi, bu bölümdeki kök değerler ile birlikte özgeçiliğin insanlık kavramı adına önemi anlatılır.

Bölümün başında, dondurmaların üstündeki şemsiye çocukların dikkatini çeker. Çocuklardan biri, şemsiyenin gereksiz olduğundan bahsederken, diğeri ise bunun önemli bir icat olduğunu savunur. İcadı bulabilmek için de bir mucit olmak gerektiği ve bunun insanlık tarihi için önemli olduğu konuşulur. Bu bölümde sabır ve yardımseverliğin daha çok ön planda olduğu çocukların hayal dünyası, parçalardan bütüne giden çeşitli icatlar ortaya çıkarılır. Bunun içinde sabrın gerektiği diğerkök değerler ile birlikte anlatılır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

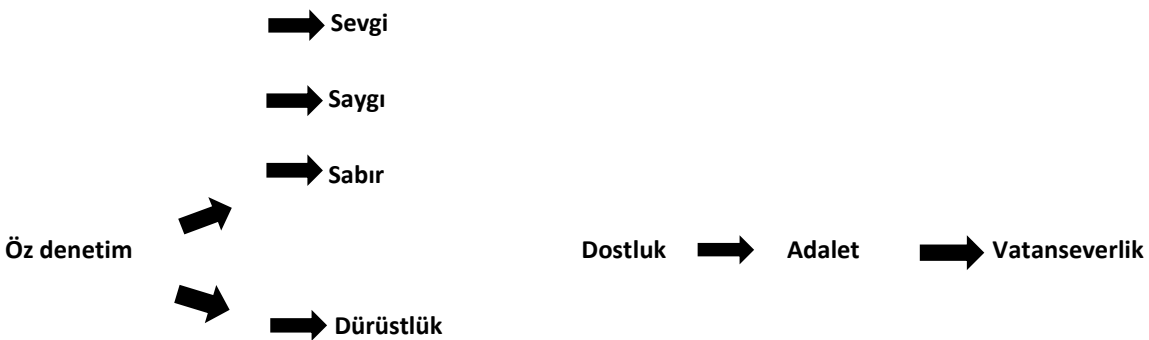
Okul öncesi dönem; bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimin birçok açıdan temellerinin atıldığı ve yedi yaşlarına kadarki yaş aralığını kapsayan bir dönemdir.

Eğitimin değer aktarımı, teorik bilgiyi aktarmak ile yapılmaz. Değerlerin davranışa geçmesi için izlenen birtakım yöntem ve metotlar olduğu gibi, uygulama ve etkinliklerin de yapılması gerekir. Özellikle, Türkçe öğretmenliği için edebî türler kadar, çizgi film ve animasyon sektöründen faydalanmak da Türkçe öğretmenliği için önemlidir.

Medyanın toplumsal değerlerin dışına çıkıp kendi sanal dünyasını oluşturması ve etik anlayışını sarsıcı yayınlar, politikalar yapması mümkün olduğu gibi medya, etik sınırlar çerçevesinde toplumsal değerler ile çatışmayan, toplum yapısı dinamiklerini göz ardı etmeyen yayınlar yaparak sağlıklı bir toplum oluşturma imkânına da sahiptir (Ceylan, 2012, s. 45).

Eğitim fakültelerindeki tüm branş uzmanları, alanlarına yönelik bilgilerin dışında teknolojinin imkanlarından faydalanarak kullandıkları çizgi film ve animasyonların belli kriterlere uygun olarak takip edileceğini bilmeli; çeşitli değerler, normlar ve ahlak açısından uygunluğu tespit edilerek eleştirel düşünce ile öğrencilerine sunmalıdır. Çizgi film ve animasyonlarda evrensel değerlere ve kültüre önem verildiği kadar millî değerlere ve kültüre de önem verilmelidir. Aksi takdirde sadece yabancı kültür ve değerler ile yetişen birey ülkesine yabancı olur.

Kök değerlerin kullanılması yalın ve tekil değildir. Örneğin, yardımseverlik kök değeri için vicdan, merhamet gibi duyguların gelişmesi, iyilik kavramının öğretilmesi gerekir. Dostluk, dürüstlük gibi kök değerlerin kullanılmasında empatik yaklaşımların sağlanması veya vatanseverlik kök değeri için aidiyetlik ve medeniyet gibi kavramların öğretilmesi, adalet kök değerinin kullanılabilmesi için sabır ve saygı gibi diğerkök değerler ile adeta spiral bir ilişki kurulması, hemen hemen hepsinin erdem değerleri ile ilişkilendirilmesi gerekir. "Rafadan Tayfa" çizgi film ve animasyon dizisinin ilk yirmi bölümü incelendiğinde kök değerlerin kullanılması, öz denetime bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Öz denetime sahip mahallenin çocukları aynı zamanda özgeci davranabilmişlerdir. Aşağıdaki tabloda kök değerlerin kullanılmasındaki ilişkilendirme görülmektedir:



www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğerküm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

➔ Yardımseverlik

➔ Sorumluluk

Şekil 1. Kök değerlerin kullanılmasındaki ilişkilendirme.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış". Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.
- Akören, A. N. (2018). "Çizgi Film ve Animasyon Eğitiminde Son Eğilimler". Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim, (2), 124-140.
- Ardahanlı, Ö.; Korukcu, A. & Güngör, M. (2015). "Animasyon Filmlerin Değerler Bağlamında İncelenmesi", Uluslararası Sinema ve Din Sempozyumu, 21-24 Mayıs 2015, Sinema ve Din, 53-82, İstanbul.
- Arslanoğlu, İ. (2005). "Türk Değerleri Üzerine Bir Değerlendirme". Felsefe Dünyası Dergisi, 41, 64-77.
- Aslan-Efe, H. (2015). "Animasyon Destekli Çevre Eğitiminin Akademik Başarıya, Akılda Kalıcılığa ve Çevreye Yönelik Tutuma Etkisi", Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(5), 130-143.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). "Okulda Değerler Eğitimi", Nobel Yayınları, Ankara.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In Millon, T. & Lerner, M.J.(Eds), Weiner, I.B. (Ed-in Chief), Handbook of psychology (pp.463-485). NJ: John Wiley & Sons.
- Ben-Ner, A., & Kramer, A. (2011). Personality and altruism in the dictator game: Relationship to giving to kin, collaborators, competitors, and neutrals. Personality and Individual Differences, 51, 216–221.
- Ceylan, Y. (2012). "Toplumsal Değerler ve Medya Etiği", Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 45-58.
- Çelik, E. (2007). "Orta Öğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2009). "Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş", Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, N., & Balanuye, Ç. (2015). "Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine", Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (24), 191-203.
- Daşdemir, İ., Uzoğlu, M., & Cengiz, E. (2012). "7. Sınıf Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinde Animasyon Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi", Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 54-62.
- Demircioğlu, N. (1994). "Multimedya Kapsamında Animasyon", Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekici, F. Y. (2015). "Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çok Boyutlu Bir Değerlendirme", Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, (5), 70-84.
- Furnham, A., Treglown, L., Hyde, G. & Trickey, G. (2014). The Bright and Dark Side of Altruism: Demographic, Personality Traits, and Disorders Associated with Altruism. Journal of Business Ethics. 10.1007/s10551-014-2435-x. 02.01.2021 tarihinde <http://link.springer.com/article/10.1007/s10551-014-2435-x/fulltext.html> adresinden alınmıştır.
- Genç, M. (2013). "Animasyonla Eğitimin Öğretmen Adaylarının Biyoloji Tutumuna Etkisi", Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(7), 47-61.
- Gürsaç, Y. (1993). "Üç Boyutlu Bilgisayarlı Animasyon ve Yaratıcılık İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

- Halil, E. (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.
- İnan, T. (2016). "Çocuk Medyasında Evrensel ve Yerel Değerlerin Aktarımı: TRT Çocuk Kanalı Örneği", Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(25), 200-212.
- Kaba, F. (1992). "Animasyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı", Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaba, F. (2014). "Çizgi Filmlerde Grafik İfade ve Konu Açısından Kültürel Etkiler: Türk Çizgi Film Örnekleri", Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 8(3), 163-181.
- Karadağ, E., & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 41-69.
- Karçıga, S., & Kazkondur, D. (2016). "Dede Korkut Kitabı'nda Değerler Eğitimi Yaklaşımları", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(45).
- Kasapoğlu, F. (2014). "İyilik Hali ile Özgecilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 7(13), 271-288.
- Kaygısız, E. G. (2013). "Özel Güvenlik Personelinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları", 3.Ulusal Özel Güvenlik Sempozyumu, 1-2 Mart 2013, 71- 88. Gaziantep.
- Kocabıyık, O. (2016). "Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma", Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 55-66.
- Kumru, A., Carlo, G. & Edwards, C.P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. Türk Psikoloji Dergisi, 19 (54): 109-125.
- Küçüköğlü, M.E. (2017). "Animasyon Sektörü Raporu", T.C. Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansı (BEBKA), 20.
- Merriam, S. B. (2013) "Nitel araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber", (Çev. Editörü: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, C. (2010). "Okul Öncesi Dönem Çocuğunda Ahlaki Değerler Eğitimi". Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (2), 37-60.
- Özbek, M. F. (2004). "Toplumsal Yaşamda Empati", Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 1, 1-16.
- Özcan, Ş. (2018). "Dünya Dinlerinde Altın Kural: Diğerkâmlık", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(1), 285-308.
- Sarıbaş, H. (2007). "İktisat'ta Kantian Diğerkâmlık ve İbn Haldun", Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, 95-120.
- Sözen, M. (2015). "Duygu Yansıtımı Perspektifinden Animasyon Filmlerde Müzik Tasarımı", Art-e Sanat Dergisi, 8(15), 21 1-246.
- Şenler, F. (2005). "Animasyon Tarihi, Teknikleri ve Türkiye'deki Yansımaları", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (3), 99-114.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 227-259.
- Turan, S., Durceylan, B., & Şişman, M. (2005). "Üniversite Yöneticilerinin Benimsedikleri İdari ve Kültürel Değerler", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 181-202.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 227-259.
- Uysal, E. (2003). "Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsanî Erdemler-İslâmî Erdemler", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12(1).

Ümmet, D., Ekşi, H., & Otrar, M. (2013). "Özgecılık (Altruism) ölçeği geliştirme çalışması", Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 301-321.

Yağlı, A. (2013). "Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği", Turkish Studies, 8(10), 707-719.

Yaman, F. (2013). "Tüketici Davranışı Olarak Özgeciliğin İncelenmesi", Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 79-92.

Yazıcı, K. (2006). "Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış", Türklük Bilimi Araştırmaları, (19), 499-522.

Yazıcı, M. (2014). Değerler e Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri. Fırat University Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1).

Yeşilkaya, M. (2018). "Özgeci Davranış Olgusuna İlişkin Epistemolojik Sorunlar Üzerine Bir İnceleme: Siyah, Beyaz ve Gri", MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(4).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN ALGILARI VE AKADEMİK BAŞARILARINI ARTTIRMA YOLLARI

Doç. Dr., Adem BAYAR,
Amasya Üniversitesi,
adembayar80@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını belirlemek ve akademik başarılarını arttırma yollarını bulmaktır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmanın çalışma grubu homojen (benzeşik) örnekleme tekniğiyle belirlenen 12 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Buna göre; katılımcılar, öğretmenlik mesleğini en çok kutsal bir meslek ve rehberlik etmek olarak algılamaktadırlar. Katılımcılar, kazandıkları programları tercih etme sebeplerini: sınav sistemi, maddi sebepler, çocukluk hayali olması, öğretmenlik mesleğini sevmek, çocukları sevmek, kolay iş imkânı, okumanın kolay olması, yaşanılan şehirden uzaklaşmak, aileye yakın olmak şeklinde dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğretmen adaylarının kazandıkları programları sevebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için derslerde ve sınavlarda öğrenciler çok zorlanmamalı, maddi sorunlar aşılmalı, öğretim üyeleri anlayışlı olmalı, programlardaki öğretim üyesi sayısı artırılmalı, akademik kadro kendisini yenileyebilmeli, iletişim sorunları çözümlenmeli, öğrenciler motive edilmeli, öğretim üyeleri öğrencilere destek olmalı ve çeşitli sosyal kültürel etkinlikler yapılmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacı bu önerilerle öğretmenlik programlarında başarının artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Adayları, Öğretmenlik, Meslek Seçimi

TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF TEACHING PROFESSION AND WAYS TO INCREASE THEIR ACADEMIC SUCCESS

Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of teacher candidates about the teaching profession and to find ways to increase their academic success. The study group of this research, which was carried out with the qualitative research method, consists of 12 teacher candidates determined by the homogeneous (similar) sampling technique. The data was analyzed by descriptive analysis. According to this, participants perceive the teaching profession as a sacred profession and guidance. Teacher candidates claimed the reason of their chose of this occupation as examination system, economic matters, a childhood dream, love for teaching profession and children, easy to find a job, easy to continue the university, moving away from the hometown, and being close to family. For the pre-service teachers to love the programs they have won and be successful, students should not have much difficulty in classes and exams, financial problems should be overcome, faculty members should be understanding, the number of faculty members in the programs should be increased, academic staff should be able to renew themselves, communication problems should be solved, students should be motivated, and faculty members should support students and various social and cultural activities should be done. The researcher concluded that with these suggestions, success in teaching programs will increase.

Keywords: teacher candidates, teaching profession, choice of profession.

Giriş

Günümüzde teknolojik imkânların getirdiği yenilik ve meslek çeşitliliğine rağmen sevmediği mesleğe yönelen insanların sayısının oldukça fazla olduğu bilinmektedir. Bu durum içerisinde belki en önemlisi gelecek nesillerin emanet edileceği öğretmen adayları içerisinde de öğretmenliği isteyerek tercih edenlerin azlığıdır (Hürriyet, 2020).

Öğretmenlik mesleğine geçmişten günümüze en kutsal meslek nazarı ile bakılmaktadır. Verilen bu büyük önem,

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

öğretmenlerin hizmet öncesi yani öğretmenlik mesleği için almaları gereken eğitimin verildiği eğitim fakültelerine girişlerinden itibaren göreve başladıktan sonra hayatları boyunca devam etmektedir. Bu kutsal vazifeyi yapacak olan öğretmen adaylarının mesleğini istemeyerek tercih etmesi hem bireysel hem de toplumsal bir sorun teşkil etmektedir. Prof. Dr. Yekta Saraç, Türkiye’de 93 eğitim fakültesi bulunduğunu ve bu fakültelerde 221 bin öğretmen adayının eğitim görmekte olduğunu dile getirmiştir (Hürriyet, 2018).

Bireylerin birçok meslek arasından kendisine en uygun olan mesleği seçmesi olarak tanımlanabilen meslek seçiminin, bireyin hayatına çok önemli etkileri olmaktadır. Bireylerin meslek seçimini birçok faktör etkilemektedir. Bunlar arasında; bireyin ilgisi, ailelerin gençlerden beklentileri, sağlık durumu, çevresel etmenler, psikolojik ihtiyaçlar, üniversiteyi kazanma durumu, iş bulma imkânı, seçilen mesleğin ekonomik ve sosyal getirisi, mesleğin sorumlulukları vb. gibi faktörleri saymak mümkündür. Toplumumuzda birçok birey bir meslekte çalışmaya başlamadan önce bireysel yetenek ve becerileri ile kişiliğinin mesleğe uygunluğuna dair bir farkındalığa sahip değildir. Bununla birlikte birey süreç içerisinde yaşadığı deneyimler ile bireysel ilgi alanlarını zamanında belirlemekte çok geç kalmaktadır (Aslan, İnce ve Güripek, 2017). Meslek seçiminin bireyin hayatında ne kadar önemli olduğuna dair ilk çalışmalar 1890’lı yıllarda George Merrill önderliğinde Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamıştır. Meslek tercihinde önemli olan kişinin o mesleği yaparken mutlu olacağına inanmasıdır (Denizlioğlu, 2011).

Meslek kavramının tanımına ilişkin farklı çalışmalara göz atıldığında ortak noktalara vurguların yapıldığı farklı tanımlamalar söz konusudur. Örneğin Deniz ve Erözkan’a (2013) göre meslek, bir kişinin hayatına devam edebilmesi, maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için yaptığı iştir. Başka bir tanıma göre ise meslek; insanların hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplum tarafından belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgilere ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2000). Meslek, bireyin oturduğu çevreyi, kimlerle ilişki kurduğunu, kültürünü, kişisel bazı özelliklerini yansıtan, iş, uğraş ve faaliyetlerden oluşan, resmi olarak tanınmış ve grup üyeliği sağlayan bir kavramdır (Deniz ve Erözkan, 2013). Ayrıca meslek, Türk Dil Kurumu tarafından: “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Meslek, bireyin kendisini mutlu hissetmesinden yaşam standartlarına kadar her yönden insan hayatını etkilemektedir. İsteyerek ve severek yaptığı bir işte çalışan birey mutlu olurken; ilgi, yetenek ve değerlerine uygun olmayan bir işte çalışmak zorunda kalan birey duyuşsal ve bilişsel çelişki yaşamaktadır. Meslek, sadece kazanç elde etmek/ para kazanmak için yapılan bir iş olarak görülmemelidir. Çünkü insanlara: “Elinize yaşamınız için gerekli olan para geçse çalışmak ister misiniz?” sorusu yöneltildiğinde %80-85’i ‘evet’ yanıtını vermektedir (Yeşilyaprak, 2000). Bunun sebebi insanların meslek sahibi olmalarındaki amacın sadece maddi kazanç sağlamak olmamasıdır. Meslek sahibi olmanın temelinde maddi kazanç sağlamak yanında manevi ihtiyaçların karşılanması da söz konusudur. S. Freud bu konuda şöyle söylemektedir: “Sağlıklı insan sevebilen ve çalışabilen insandır.” (Yeşilyaprak, 2000). Meslek, kişinin kimliğini yansıtmakla beraber onun etraftan saygı görmesine, başkaları ile iletişim halinde bulunmasına, toplumda var olduğunu hissetmesine olanak verir (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Meslek bireye yeni bir hayat, bir çalışma ortamı ve yeteneğini kullanma, geliştirme imkânları sunmaktadır (Nas ve Fidan, 2019). Mesleğin insanlara hizmet verme ve toplum için mal üretme yönü onun sosyal bir olgu olduğunu göstermektedir. Toplum yapısının oluşmasında, örgütlenmede, iş bölümlerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olan meslek toplum istikrarı ve toplumun işleyişinde hayati bir rol oynamaktadır (Akın ve Onat, 2015).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında meslek, sadece bireysel olarak, para kazanmak, yetenek ve becerilerin gösterildiği bir alan olmayıp toplumsal boyutları da olan oldukça geniş yapı bir kavramdır.

Meslek seçimi kavramı ise bireyin çeşitli meslekleri birçok yönden ele alıp kendi ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda bir mesleğe yönelmeye karar vermesi olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2000). Meslek seçimi bireyin hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Meslek seçerken verilen karar, iş yaşamında başarıyı ve mutluluğu etkilemektedir. Meslek kararı ayrıca değer yargılarını, dünya görüşünü, günlük ve sosyal yaşam tarzını, alışkanlıkları ve toplumsal ilişkileri etkilemektedir. İnsan hayatına böylesine çok yönlü etki eden meslek seçimi hem bireysel hem de toplumsal bakımdan son derece önemlidir. Bireyin mesleğini seçmesi yaşam biçimini seçmesi demektir (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Bu nedenle meslek seçimini doğru yapmak önemlidir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Meslek seçimi kararı bir anda verilmeyip bir süreç sonunda verilen bir karardır. Bu süreç, mesleki gelişim sürecidir ve bu sürecin nasıl yaşandığı oldukça önemlidir. Bireyin doğuştan getirdiği yetenekleri, potansiyelleri ve gizli güçleri bulunmaktadır ve yaşam içerisinde birey bunları göstermek, kullanmak, geliştirmek ister. Bireyin sahip olduğu yetenekleri ortaya koyma ve geliştirme göstereceği yer meslektir. İnsanlar mesleklerini icra ederek varoluşlarının anlamını yakalarlar, üretken olurlar ve kendilerini değerli ve önemli görürler. Bu sayede bireyin özsaygısı ve özgüveni gelişmektedir. Meslek sayesinde toplumsal saygınlık kazanılır, insanlar ile iletişim halinde bulunulur ve belirli rol ve görevler ile sosyal kimlik kazanılır. Fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında meslek, önemli bir araçtır. Bu yüzden meslek seçimi son derece önemli bir karardır (Yeşilyaprak, 2000).

Yukarıdaki literatür taramasında da görüldüğü gibi meslek seçimi, insan hayatının en önemli kararlarından birisi olup bir süreç sonunda verilen, kişinin çeşitli meslekler içerisinde kendisine en uygun olan mesleği seçmesidir.

İlgili literatür incelendiğinde meslek seçimini etkileyen unsurların farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda dile getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda meslek seçimini etkileyen faktörler; cinsiyet, toplumsal çevre, arkadaş, aile ve ailenin eğitim durumu, iş imkânları, bireyin yetenekleri ve mesleki ilgi olarak sıralanabilir. Meslek seçimi sürecinde ailenin desteği ve etkisi yanında okul psikolojik danışmanının da rolü çok önemlidir (Şeker ve Kaya, 2018). Tuzcuoğlu (1994) meslek seçimini etkileyen etmenleri 1. Biyolojik etmenler (yaş, cinsiyet, fiziksel özellikler vb.) 2. Sosyolojik etmenler (duygular, değerler, baskılar vb.) 3. Psikolojik etmenler, 4. Ekonomik etmenler, 5. Politik etmenler (mesleğe başlama olanakları, eğitim ve gelişim fırsatları) ve 6. Şansla ilgili etmenler (doğal afetler, beklenmedik olaylar...) olarak altı ana kategoride toplamaktadır. Meslek seçiminde bu faktörlerin tamamı veya birkaçı bazen de biri bile belirleyici olabilmektedir (Ensari ve Alay, 2017). Kartal, Ayyıldız ve Selçuk (2019) insanlara faydalı olma, eğitim olanağı ve sosyal güvencenin meslek seçimini etkileyen önemli üç faktör olduğunu belirtmektedirler.

Meslek seçimini etkileyen etmenler meslek seçim kuramlarına göre farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kuramların birçoğu daha çok kişisel etmenler (yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, değer vb.) üzerinde durmakla birlikte meslek seçiminde çevresel etmenlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir (Yeşilyaprak, 2000). Bireyin meslek seçiminde etkili olan çevresel etmenler; aile, arkadaş, öğretmen, sosyal medya araçları, vb. gibi birçok etmen olarak çeşitlenmektedir. Meslek seçiminde etkili olan bir diğer önemli etmen kişisel etmenlerdir. Kişisel etmenlere bakıldığında; cinsiyet, başarı, yetenekler, ilgiler, değerler, tutumlar, önyargılar, kişilik özellikleri, tecrübe, sağlık imkânları, inançlar, eğitim ve zekâ gibi birçok etmen bulunmaktadır (Atlı ve Gür, 2019). Meslek seçiminde bireyin kişisel özelliklerinin meslek ile uyumu önemlidir (Yılmaz, 2017). Yapılan bazı araştırmalar meslek seçimlerini yeteneklerine, ilgi ve becerilerine göre yapan bireylerin sayısının az, mesleğini istemeyerek seçen kişilerin sayısının ise fazla olduğunu göstermiştir. Çünkü bireylerin meslek seçimlerini bireyin başarısızlıkları, aile baskısı ve maddi zorluklar kötü yönde etkilemektedir (Işık, Tırak ve Çapan, 2017).

Yukarıdaki literatür taramasında da görüldüğü gibi meslek seçimini etkileyen faktörler çok çeşitlilik göstermektedir. İlgili çalışmalar göstermektedir ki bireyin meslek seçiminde; bireyin fiziksel ve kişisel nitelikleri, yetenekleri, ilgileri, aile, okul ve toplum etki etmektedir.

İlgili literatür taraması yapıldığında öğretmenlik mesleğinin meslek seçimindeki yeri konusuna farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda değinildiği görülmektedir.

Günümüzde teknolojinin getirdiği yenilikler ile mesleklerde de çeşitlilik artmıştır. Öğretmenlik mesleği, meslek seçim sürecinde her zaman ilgi görmüş ve varlığını korumuştur. Öğretmenlik mesleği; sosyo-ekonomik, kültür, bilim, teknoloji ve eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı olarak tanımlanmaktadır (Işık, Tırak ve Çapan, 2010). Öğretmenlik mesleği duyarlılık gerektiren önemli bir meslektir. Ülkemizde öğretmenlik mesleği genel anlamda kutsal, saygın, sorumluluk ve fedakârlık gerektiren bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleği, akademik çalışmalar, mesleki formasyon ve profesyonellik gerektiren, bir alan olarak da tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1994; Akt. Çelikten, 2005).

Öğretmen adaylarının hangi sebepler ile öğretmenlik mesleğini seçtiklerine yönelik bir fikir birliğinin olmadığı ve

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

meslek seçim sebeplerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Öğretmenlik mesleğini seçmekte cinsiyet, rol model, aile, mesleğe yönelik algı, sosyal ve kültürel yaşantı, yaş ve sosyo ekonomik geçmiş, içsel ve dışsal motivasyon, öğretme becerileri, çocukları sevme, çocuklarla çalışma ve bilgileri paylaşma arzusu gibi birçok faktörün etkisi vardır (Özcan ve Eranıl, 2018). Öğretmenlik mesleğini seçmede bazen cinsiyet faktörü bazen toplumsal beklentiler bazen de aile faktörü önemli hale gelebilmektedir (Yazıcı, 2009). Atav ve Altunoğlu (2013) öğretmenlik mesleğinin seçiminde alana yönelik ilginin önemli olan bir faktör olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu saygınlık ve bu mesleği seçme sebepleri ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte benzer faktörlerin etkisinin hemen hemen her ülkede benzer olduğu görülmektedir. Türkiye'de bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında zaman eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde önce içsel etmenlerin daha sonra dışsal etmenlerin etkililiğinden söz edildiği görülmektedir (Ekinci, 2017).

Yukarıdaki literatür taramasında da görüldüğü gibi kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleği; meslek seçiminde, mesleğe yönelik algı, sosyal ve ekonomik şartlar, içsel ve dışsal motivasyon, öğretme becerileri, geleceği şekillendirme, çocukları sevme, çocuklarla çalışma ve bilgileri paylaşma arzusu gibi birçok faktörün etkisi ile önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını tespit etmek ve akademik başarılarını artırma yollarını bulmak amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının kazandıkları öğretmenlik programını tercih etme nedenleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırmak için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmacının rolü ile verileri toplama ve analiz başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin seçiminde araştırma probleminin özelliği (araştırma kişilerinin sorunlarını, deneyimlerini ve düşüncelerini anlama) etkili olmuştur. Nitel araştırma yönteminde araştırmaya katılan bireylerin görüş ve deneyimleri önemlidir (Uçak, 2000). Nitel araştırma yönteminde; nitel veri toplama yöntemlerinden olan gözlem, görüşme ve veri analizi kullanılmaktadır. Bununla birlikte olgu ve olaylar doğal ortamında, kişilerin bakış açıları çerçevesinde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005; Akt. Bedir-Erişti ve ark., 2013). Nitel araştırma, temel özelliklerinden hareketle yorumlayıcı araştırma, doğal araştırma ve alan araştırması gibi isimler ile de ifade edilmektedir. Nitel araştırma yönteminin en önemli faydalarından birisi, olay ve olguyu, kişilerin bakış açılarından görebilmektir. Nitel araştırmalarda araştırmanın merkezinde problem durumunu araştıran ve verileri toplayan araştırmacı bulunmaktadır (Yıldırım, 2010). Bu süreçte araştırmacı sürece dâhil olur ve katılımcı ile etkileşim halinde bulunur (Ergutay, 2019). Nitel araştırmalarda sahada kurulan ilişkiler son derece önem arz etmektedir. Araştırmacı saha sürecinde farklı katılımcılardan farklı tepkiler elde eder ve kritik bir rol üstlenir. Araştırmacının sahada üstlendiği rolün yanında katılımcının rolü de önemlidir. Katılımcılar da araştırma sürecinde aktif rol almakta yani araştırmacıyla doğrudan iletişim kurmaktadır. Kısaca nitel açıklama anlama ve açıklamaya odaklanmaktadır (Sırma, 2018).

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yapılmıştır. Olgubilim deseninde farkında olunan ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanma ve bu konuların detaylı bir şekilde araştırılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseni ile yürütülen araştırmalarda araştırmanın odak noktası olan olguyu yaşayan bireyler ve gruplardan veriler toplanmaktadır. Olgubilim deseninde görüşmeler yapılarak olgulara ilişkin algılar ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020).

Fenomenolojik yaklaşımın amacı olgu içerisinde yer alan bireylerin algılarından deneyimlerini tanımlamak ve bunu o

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

kişiye ya da kişilere yansıtmaktır. Bireylerin bakış açısını anlamak için uygun olan bu yaklaşımda bireysel bakış açısına ve yorumlamaya vurgu yapılmaktadır. Olgubilim yaklaşımını açıklamak çoğunlukla mülakat ve gözlem gibi nitel yöntemlerin kullanılıp derinlemesine bilgi edinilmesini ve tümevarımcı algıları içermektedir. Olay ya da olgunun anlamı için gerekli olanlara odaklanan olgu bilim yaklaşımında, problem durumu ile ilgili deneyimlere sahip katılımcılar, araştırmacı tarafından seçilmektedir (Bedir-Erişti vd., 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan homojen (benzeşik) örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemede, problem durumunu yansıtacak durumlara odaklanılır. Amaçlı örnekleme, amaca yönelik veya yargı örnekleme gibi çeşitli isimler ile de ifade edilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan homojen örneklemede, küçük ve homojen bir grup ele alınarak derinlemesine çalışılmaktadır. Görüşmeler genellikle homojen olan gruplar üzerinden yapılmaktadır (Yıldız, 2017; Bedir Erişti vd., 2013). Bir başka tanıma göre homojen örnekleme tekniği; odaklanılan araştırma olgusu ile bağlantılı olan evreni yansıtan bir alt grubun seçilerek çalışma yapılmasıdır. Grup içerisinde değişimin en az olduğu durumlara yoğunlaşmanın temel kabul edildiği homojen örnekleme yönteminde, katılımcılar ile yapılan görüşmeler temel veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Büyükköztürk vd., 2020).

Araştırmanın çalışma grubunda 12 öğretmen adayı yer almaktadır. Katılımcı öğretmen adayları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmektedirler. Katılımcı öğretmen adaylarının izinleri alınarak görüşmeler teknolojik imkânlar ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcı öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3 ve ÖA12 şeklinde kodlanmış; öğretmen adaylarının kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşmedeki söylemlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşme başlangıcında katılımcı öğretmen adaylarına aşağıdaki tabloda yer alan demografik sorular yöneltilmiş daha sonrasında görüşme soruları yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları ile ilgili temel bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcı Öğretmen Adayları ile İlgili Temel Bilgiler

	Cinsiyet	Yaş	Gelir Durumu
Öğretmen Adayı 1	Erkek	28	Kredi
Öğretmen Adayı 2	Kadın	21	Burs
Öğretmen Adayı 3	Kadın	21	Burs
Öğretmen Adayı 4	Kadın	22	Burs
Öğretmen Adayı 5	Kadın	22	Kredi
Öğretmen Adayı 6	Kadın	21	Burs
Öğretmen Adayı 7	Kadın	22	Kredi
Öğretmen Adayı 8	Kadın	21	Kredi
Öğretmen Adayı 9	Kadın	21	Burs
Öğretmen Adayı 10	Erkek	22	Burs
Öğretmen Adayı 11	Kadın	25	Kredi
Öğretmen Adayı 12	Kadın	30	Diğer

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının 10'unun kadın ve 2'sinin erkek olduğu, öğretmen adaylarının yaşlarının 21 ile 30 arasında değiştiği ve gelir durumlarına bakıldığında ise 6'sının burs, 5'ininkredi aldığı, bir öğretmen adayının ise burs ve kredi almadığı görülmektedir.

Araştırmacının Rolü

Birinci araştırmacı çevresinde farklı mesleklere sahip arkadaşlarının birçoğunun yapmakta oldukları meslekleri severek ve isteyerek yapmadıklarını anlatmalarına şahit olmuştur. Bu anlamda mesleki rehberliğin önemine inanan araştırmacı bu çalışmayı yapmaya gerek duymuştur.

Verileri Toplama ve Analiz

Araştırmacı, araştırmanın verilerini, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak toplamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; önceden hazırlanan görüşme formu ile görüşmenin akışına göre eklenen sorular yardımıyla şekillenen ve katılımcının görüşlerini ayrıntılandıran bir tekniktir (Bedir-Erişti vd., 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, esnek bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitimbilim araştırmalarına daha uygundur (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin, analiz kolaylığı, rahat görüşme ortamı ve ayrıntılı bilgi sağlama imkânı gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma için araştırmanın amacı ve araştırma sorularına hizmet edici 9 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları hakkında iki eğitim bilimci ve bir Türkçe eğitimcisi olmak üzere toplamda üç uzman görüşü alınıp, verilen geribildirimlere göre yapılan düzenlemeler neticesinde sorular son halini almıştır. Katılımcılar ile telefon aracılığıyla iletişime geçilmiş ve randevu alınmıştır. Daha sonrasında katılımcıların uygun oldukları bir gün ve saatte yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarım saat ile bir saat arasında sürmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, kaydedilen veriler görüşme verileri olarak yazıya aktarılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu sayesinde toplanan veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin amaçlar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2010). Betimsel analiz ile görüşme yapılan bireyleri tanıttıcı bulgular değerlendirilir (Karataş, 2017). Betimsel analizde sık sık doğrudan alıntılardan yararlanılmaktadır. Yapılan betimlemeler açıklanıp yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; analiz için gerekli sınırları oluşturma, verileri işleme, bulguları açıklama ve yorumlama şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Akt. Bedir-Erişti vd., 2013).

Araştırma esnasında uzman görüşü alınmış; katılımcılara yazıya dökülen görüşme formlarını okutularak olası yanlış veya kayıp söylemlerin düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu şekilde uzman görüşü ve katılımcı teyidi ile inandırıcılık (iç geçerlilik) sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Diğer taraftan, katılımcılar amaçlı örneklem doğrultusunda çalışmaya katılmış olup bu bireylerle gerçekleştirilen görüşmelerde toplanan verilerden alınan doğrudan alıntılarla araştırma bulguları desteklenmiştir. Böylelikle betimsel analiz ile yapılan bu çalışmada dış geçerlilik (aktarılabirlik-transfer edilebilirlik) elde edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tüm bunların yanı sıra araştırmacının çalışma konusuyla ilgili deneyimlerini kısmen de olsa dile getirmesi ve çalışmaya katılanlarla ilgili bazı bilgilerin paylaşılması ile dış güvenilirlik; verilerin betimsel olarak çözümlenmesi ve veri analizi sürecinde teyit istenmesi talep edilerek çalışmada iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kazandıkları programlara isteyerek gelmemelerinin nedenlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Bulgular, araştırma soruları kapsamında ele alınmıştır. Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının: kutsal bir meslek, rehberlik etmek, insan yetiştirmek, geleceğe umut olmak, öğrenmeye ve öğretmeye gönül vermek, sonsuz fedakârlık, büyük bir emek ve sabır ile çalışmak, koşulsuz sevgi ve kalbe/cana dokunmak şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu yöndeki bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılar

	Algılar	f	%
1	Kutsal bir meslek	8	34
2	Rehberlik etmek	4	17
3	İnsan yetiştirmek	3	13
4	Geleceğe umut olmak	2	8
5	Öğrenmeye ve öğretmeye gönül vermek	2	8
6	Sonsuz fedakârlık	2	8
7	Büyük bir emek ve sabır ile çalışmak	1	4
8	Koşulsuz sevgi	1	4
9	Kalbe/ cana dokunmak	1	4
Toplam		24	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmı öğretmenlik mesleğini, kutsal bir meslek ve rehber olmak şeklinde algılamaktadırlar. Bu konuda bir katılımcı düşüncesini: “*Öğretmen sadece bilgiyi öğreten kişi değil yol gösteren, rehber olan kimsedir.*” (ÖA8) şeklinde dile getirmiştir.

Benzer şekilde bir başka katılımcı:

“Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Çünkü insan yetiştiriyor. Öğretmenlerimizin yetiştirdiği insanlar öncelikle çevresiyle mutlu ve huzurlu yaşamayı öğrenir. Devleti ve milleti için ne yapması gerektiğini bilir. Bu yüzden öğretmenlere büyük görevler düşüyor. Öğretmenlik sadece öğrenci odaklı değildir. İyi bir öğretmen öğrencinin okul dışındaki hayatını da bilerek öğrencileri gelecek için daha iyi hazırlayabilir. Yani öğretmenlik toplumla iç içe olan bir meslektir.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının kazandıkları öğretmenlik programını tercih etme nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik programını tercih sebepleri: sınav sistemi, maddi sebepler, çocukluk hayali olması, öğretmenlik mesleğini sevmek, çocukları sevmek, kolay iş imkânı, okumanın kolay olması, yaşanılan şehirden uzaklaşmak, aileye yakın olmak ve polislik veya askerlik için lisans mezunu olmak şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Programlarını Tercih Etme Nedenleri

	Nedenler	f	%
1	Sınav sistemi	11	27
2	Maddi sebepler	8	20
3	Çocukluk hayali olması	6	15
4	Öğretmenlik mesleğini sevmek	6	15
5	Çocukları sevmek	3	7
6	Kolay iş imkânı	2	5
7	Okumanın kolay olması	2	5
8	Yaşanılan şehirden uzaklaşmak	1	2
9	Aileye yakın olmak	1	2
10	Polislik veya askerlik için lisans mezunu olmak	1	2
Toplam		41	100

Tablo 3 incelendiğinde; sınav sistemi ve maddi sebeplerin öğretmen adaylarının öğretmenliği seçmede en önemli nedenler olarak dile getirdikleri görülmüştür. Bu konuda bir katılımcı “*Öğretmenlik mesleğini hep istiyordum ancak puanım bu programa yetti. Sınav sistemi yüzünden mağdur oldum.*” (ÖA3) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Ben aslında sayısalcıydım. Sayısal programlardan istediğim programlara gidemeyince bir de sözelden şansımı deneyeyim dedim. Sözelden iyi bir puan alınca öğretmenliği tercih ettim.*” (ÖA1) söyleminde bulunmuştur. Bir diğer katılımcı da “*İçinde bulunduğum programdan pek memnun değilim. Okul Öncesi Öğretmenliği istiyordum. Bunda meslek lisesi çıkışlı olmamın da büyük payı var aslında. Bu programa gelmemin sebebi tamamen sınav sistemi yüzünden ve puanımın bu programa yetmesinden kaynaklanıyor.*” (ÖA6) sözleriyle görüşlerini ifade

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

etmiştir.

Çalışmanın son araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırmak için neler yapılabilir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin toplanan veriler analiz edildiği zaman öğretmen adaylarının program derslerde ve sınavlarda öğrencileri çok zorlamamalı, maddi sorunlar aşılmalı, öğretim üyeleri anlayışlı olmalı, öğretim üyesi sayısı artırılmalı, akademik kadro kendini yenileyebilmeli, iletişim sorunları çözülmeli, öğrenciler motive edilmeli, öğretim üyeleri öğrencilere destek olmalı, çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler yapılmalı şeklinde birtakım önerilerde buldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının önerilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarını Arttırmak İçin Yapılması Gerekenler

Öneriler	f	%
1 Program derslerde ve sınavlarda öğrencileri çok zorlamamalı	7	26
2 Maddi sorunlar aşılmalı	5	18
3 Öğretim üyeleri anlayışlı olmalı	4	15
4 Öğretim üyesi sayısı artırılmalı	3	11
5 Akademik kadro kendini yenileyebilmeli	3	11
6 İletişim sorunları çözülmeli	2	7
7 Öğrenciler motive edilmeli	1	4
8 Öğretim üyeleri öğrencilere destek olmalı	1	4
9 Çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler yapılmalı	1	4
Toplam	27	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının; kazanılan programın derslerde ve sınavlarda öğretmen adaylarını çok zorlamaması ve yaşamış oldukları maddi sorunların aşılması önerilerini en çok dile getirdikleri, bunların olması halinde akademik başarının artacağı ve kazandıkları programı sevebilecekleri üzerinde durmuşlardır. Bu konuda bir katılımcı “*Bazı hocalarımız en ufak eksik bir şeyde bizi en başa döndürüyorlar. Sürekli sınavlara hazırlanıyor olmamız bizleri çok yıprattı. Derslerde ve sınavlarda bizleri çok zorlamasalar okuduğum programı sevebilir ve daha başarılı olabilirim.*” (ÖA7) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Bir başka katılımcı da “*Okuduğum programda hocalarımız bizleri çok zorluyorlar. Diğer şehirlerde aynı programı okuyan arkadaşlarımla görüştüğümde bizim kadar zorlanmadıklarını anladım. Okula ilk başladığım sene burs alıyordum. Sınavlarda o kadar zorlandım ki birçok dersten kaldım. Aldığım bursu kaybettim ve maddi sorunlar yaşadım. Derslerde başarımla giderek düştü. Hocalarımız bu kadar zorlamasa bizleri çok iyi olur.*” (ÖA5) şeklinde yaşadıklarını dile getirmiş ve öneride bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kazandıkları programlara isteyerek gelmemelerinin nedenlerini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenliği; kutsal bir meslek, rehberlik etmek, insan yetiştirmek, geleceğe umut olmak, öğrenmeye ve öğretmeye gönül vermek, sonsuz fedakârlık, büyük bir emek ve sabır ile çalışmak, koşulsuz sevgi ve kalbe/ cana dokunmak olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Işık, Tırak ve Çapan (2010) öğretmenlik mesleğini; sosyo-ekonomik, kültür, bilim, teknoloji ve eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlik mesleği, akademik çalışmalar, mesleki formasyon ve profesyonellik gerektiren, bir alan olarak da tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 1994; Akt. Çelikten, 2005). Çelikten (2005) ayrıca öğretmenlik mesleğinin rehberlik etmek olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik programını tercih etme nedenlerinin; sınav sistemi, maddi sebepler, çocukluk hayali olması, öğretmenlik mesleğini sevmek, çocukları sevmek, kolay iş imkânı, okumanın kolay olması, yaşanan şehirden uzaklaşmak, aileye yakın olmak, polislik veya askerlik için lisans mezunu olmak şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların ilgili literatürdeki araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Atli ve Gür, 2019; Ekinci, 2017; Ensari ve Alay, 2017; Kartal, Ayyıldız ve Selçuk, 2019; Şeker ve Kaya, 2018; Yılmaz, 2017). Özcan ve Eranlı’ a (2018) göre öğretmenlik mesleğini seçmekte; aile, mesleğe yönelik algılar, sosyal ve kültürel

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

yaşantı, yaş ve sosyo ekonomik geçmiş, iç ve dış motivasyon, öğretme becerisi, değerler, geleceği şekillendirme, çocukları sevmeye, çocuklarla çalışma ve bilgileri paylaşma arzusu gibi birçok faktörün etkisi vardır. Yazıcı'ya (2009) göre öğretmenlik mesleğini seçmede aile faktörü önemlidir. Atav ve Altunoğlu (2013) öğretmenlik mesleğinin seçiminde alana yönelik ilginin önemli olan bir faktör olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların öğretmen adaylarının kazandıkları programları sevebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için; program derslerde ve sınavlarda öğrencileri çok zorlamamalı, maddi sorunlar aşılmalı, öğretim üyeleri anlayışlı olmalı, programlardaki öğretim üyesi sayısı artırılmalı, akademik kadro kendisini yenileyebilmeli, iletişim sorunları çözümlenmeli, öğrenciler motive edilmeli, öğretim üyeleri öğrencilere destek olmalı ve çeşitli sosyal kültürel etkinlikler yapılmalı gibi önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Alınacak önlemler ile öğretmenlik programlarında başarının artacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı, bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler şunlardır;

- Öğretmenlik mesleğini tercih edecek öğrenciler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bu mesleğe yönlendirilmeli.
- Üniversitedeki öğretmenlik programlarında akademik kadro kendini yenileyebilmeli.
- Öğretmenlik programlarında okuyan öğrencilerin bütün dikkatlerini eğitimlerine verebilmeleri için maddi sorunlarının çözümünde yardım edilmeli.
- Üniversitelerin öğretmenlik programlarında iletişim konusuna önem verilmeli.
- Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarına karşı anlayışlı olmalı.
- Kazandıkları programı isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının kazandıkları programları sevebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için; öğretmen adayları derslerde ve sınavlarda çok zorlanmamalı, motive edilmeli.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyeleri öğretmen adaylarına destek olmalı.
- Öğretmenlik programlarında çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler yapılmalı.

KAYNAKÇA

Akın, O. & Onat, O. K. (2015). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler: Demografik Farklılaşmalar Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 8(15), 297-312.

Arslan, E. & İnce, C. & Güripek, E. (2017). Kişilik Özellikleri ve Meslek Seçimi İlişkisi: Turizm Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 200-217.

Atav, E. & Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 58-70.

Atli, A., & Gür, S. H. (2019). Lise Öğrencilerinin Meslek Tercihleri ve Bu Tercihlerine Etki Eden Faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.

Bedir-Erişti, S.D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y. & Kurt, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

- Deniz, M.E. & Erözkan, A. (2013). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Denizlioğlu, E. (2011). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Eğitim Öncesi ve Sonrası Meslek Seçim Kriterlerinin Karşılaştırılması ve Emirdağ Meslek Yüksekokulu Uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-415.
- Ensari, M. Ş., & Hazal, K. (2017). Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler ile İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 409-422.
- Ergutay, F. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma/Esnek Desen Araştırması: Alana İlişkin Zorluklar, Sorunlar ve İmkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 48-68.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14(1), 53-62.
- Işık, C., Tırak, L., & Çapan, O. (2017). Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(1), 16-26.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kartal, K. S., Ayyıldız, E., & Selçuk, A. L. P. (2019). Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler ile Kariyer Planlama/Tercih Kriterleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 3(5), 29-50.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA: Sage.
- Nas, S. & Fidan, V. (2019). Denizcilik Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçim Yeterliliği ve Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi, *Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-296.
- Özcan, M., & Eranıl, A. K. (2018). Meslek Seçimi Kapsamında: Anne Baba Tutumu ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1291-1304.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sarıkaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmelerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393- 423.
- Sırma, S.Ç. (2018). Sosyal Bilimler Perspektifinden Nitel Araştırmalarda Etik ve Aydınlatılmış Onam. *Social Sciences Studies Journal*, 4(19),2215-2221.
- Şeker, G., & Kaya, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Aile Desteği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 157-171.
- Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek Seçimi ve Önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 265-280.

Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(24), 543-559.

Uçak, Ö.N. (2000). Sosyal Bilimler ve Kütüphanecilik Alanında Nitel Araştırma Yöntemlerinin Kullanımı. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 1(2), 255-279.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2017). Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramının Bütüncül Bir Bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.

Yılmaz, F. N. (2017). Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 224-236.

İnternet Kaynakları

Hürriyet Gazetesi (2020, Temmuz), *Hangi kişilere hangi meslekler uygun*. Erişim adresi: (<https://www.hurriyet.com.tr/aile/hangi-kisilere-hangi-meslekler-uygun-406476>).

Hürriyet Gazetesi (2018, Kasım), *Lisans öğrencilerinin yüzde 9'u eğitim fakültesinde*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363>.

HİZMETKÂR LİDERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

Doç. Dr. Erkan Kırıl
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
erkankiral74@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerini ortaya çıkarabilmek için bir ölçme aracı geliştirmek, sonrasında okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerini ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmaktır. Temel araştırma niteliğinde olan bu çalışma gönüllü 229 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve hizmetkâr liderlik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için de açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile hesaplanmıştır. Araştırmada; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük şeklinde sekiz alt boyuttan oluşan hizmetkâr liderlik ölçeği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik en yüksek düzeyde güven, en düşük düzeyde ise alçak gönüllülüktür. Hizmetkâr liderliğin geneli ile boyutları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çeşitli öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: liderlik, hizmetkâr, yönetici, öğretmen

SERVANT LEADERSHIP SCALE DEVELOPMENT STUDY: AN APPLICATION ON TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to reveal the servant leadership levels of school administrators, and then to reveal the servant leadership of school administrators and their differentiation according to various variables. This study, which is a basic research, was carried out with 229 volunteer teachers. The data were collected by the personal information form and servant leadership scale. Descriptive and inferential statistics techniques were used in the analysis of the data, and explanatory and confirmatory factor analyzes were used for the construct validity of the scale. The reliability of the scale was calculated with Cronbach Alpha internal consistency coefficients. In the research, the servant leadership scale consisting of eight sub-dimensions such as empowerment, effective communication, trust, vision, school environment relations, ethical behavior, authenticity and humility was revealed. It was found significant differences in teacher perceptions of school administrators' servant leadership levels according to teachers' gender, marital status, age, and educational status. Servant leadership displayed by school administrators is trust at the highest level and humility at the lowest level. Positive, moderate and high-level significant relationships were found between the general and its dimensions of servant leadership. Various suggestions were given according to the results obtained.

Key Words: leadership, servant, administrator, teacher

Giriş

Geçmişten bugüne ülkelerin geleceğinde liderlerin önemi her zaman kendini hissettirmiştir. Öyle ki liderlerin sergiledikleri liderlik biçimleri ülkelerin gelişmesine katkı sağlarken, geriye gitmesine de vesile olabilmektedir. Bu nedenle liderler ve onların sergiledikleri liderlik yaklaşımlarına ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle kuramından

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

modern liderlik kuramlarına kadar ortaya konan tüm kuramlara, içerdikleri liderlik yaklaşımlarına ve lidere ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında bu sürecin devam edeceği söylenebilir. Bu arayışın belki de en önemli sebebi bilinmeyenlerin keşfedilmesi, bilinenlerin netleşmesi ve nihayetinde liderlikte en iyiye ulaşma arayışıdır. Nitekim en iyi kişiden kişiye değişme gösterebilen bir durum olmakla birlikte Kırıl'a göre en iyide de sınır yoktur. Kişinin elindeki ve kapasitesi oranında amacına ulaşmak için ortaya koydukları en iyisidir (2021). Bu en iyiyi arayışı liderlikte de devam edecek gibi gözükmektedir. Görünen odur ki lider ve liderliğe ilişkin çalışmalar dünya durdukça devam edecektir. İnsanoğlunun bu daha iyiye ulaşma aşkı, lider ve liderlik yaklaşımlarında da kendini gösterecektir. Özellikle son dönemde ortaya çıkan liderlik yaklaşımları bunun en güzel göstergesidir. Esasında ortaya çıkan her bir yaklaşım liderliğe ilişkin bir bilinmeyene cevap olmuş ya da bilinen durumun netleşmesine vesile olmuştur. Her bir çalışma liderliğe ilişkin farklı bir bakış açısı sunmuştur. Nitekim toksik liderlik davranışları sergileyen liderlerin çalışanlara ve örgüte zarar verdiği (Laguda, 2021); mükemmel liderlik davranışı sergileyen liderlerin en iyiyi elde etme arayışı ile örgütü hep yeni zirvelere taşıdığı (Kırıl, 2020); otantik liderlik davranışı sergileyen liderlerin çalışanlarla bütünleşme sağladığı (Alazmi ve Al-Mahdy, 2020; Başaran ve Kırıl, 2020); etik liderlik davranışı sergileyen liderin pozitif bir örgüt kültürü oluşturduğu (Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016) söylenebilir. Görüldüğü gibi her bir liderlik yaklaşımı farklı bir açıdan liderliği inceleme konusu yapmıştır. Öyle ki sosyal bilimlerdeki çalışmalar gibi liderliğin tanımı da keyfi ve öznel olabilir. Liderlik üzerinde henüz fikir birliği olmadığı için liderler, örgütleri için en etkili olduğunu düşündüğü liderlik yaklaşımlarını seçip, kullanabilmektedirler.

Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğine damga vuran liderlik yaklaşımlarından biri de hizmetkâr liderliktir. Hizmetkâr liderlik ilk defa Greenleaf'in çalışmasında geçmiştir (1970). O zamandan bu yana hizmetkâr liderlik ile ilgili pek çok çalışma (Spears, 1995; Laub, 1999; Jaiswal ve Dhar, 2017; Aboramadan, Dahleez ve Hamad, 2020) yapılmış olmasına rağmen, hizmetkâr liderliğin açık ve üzerinde uzlaşılan bir tanımının olmadığı söylenebilir. Nitekim araştırmacılar Greenleaf'den (1970) ilham alarak, kendi bakış açılarını ve modellerini çalışmalarına yansıtmışlardır. Greenleaf'e göre hizmetkâr lider önce hizmetkârdır. İnsanın hizmet etme isteği, önce hizmet etme doğal duygusuyla başlamalıdır. Kişinin bu bilinçli seçimi, onu liderlik etmeyi arzulamaya sevk etmektedir(1977). Önce insan ve onlara mükemmel hizmeti sunma aşkı hizmetkâr liderler için oldukça önemlidir. Hizmetkâr liderin kişisel değerlerinin lider-takipçi ilişkileri üzerinde çok önemli etkileri bulunmaktadır. Hizmetkâr liderlerin kişisel değerleri onları diğer liderlik yaklaşımlarından ayırmaktadır(Russell, 2001). Öyle ki hizmetkâr liderin en önemli değeri insana hizmet etme aşkıdır. İnsan bir değerdir. Hizmetkâr lider kendi çıkarından ziyade takipçilerinin çıkarını ön planda tutmaktadır. Takipçilerine hizmet etmeyi ve onlara en iyiyi sunmayı amaç edinmektedir. O halde hizmetkâr liderliğin; insanı merkeze alan, ona hizmet etme motivasyonuna dayanan, değer odaklı ve yaşam boyu devam eden bir yolculuk olduğu söylenebilir. Bu yolculukta kimin hizmet etme aşkı öne çıkar ve bu onun ruhunun önemli bir parçası haline gelerek diğerlerine etki yaparsa o kişi hizmetkâr lider olarak öne çıkabilir. Greenleaf'in(1998) belirttiği gibi hizmetkâr liderler kendilerini etrafındaki insanlara adadıkları ve güvenilir oldukları için onlar tarafından büyük ölçüde desteklenmektedirler. Hizmetkâr liderler takipçilerinin güven içinde hissedebilecekleri sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturarak, onların en iyisine ulaşmasına vesile olabilirler.

Genel olarak bakıldığında liderlik ve hizmetkârlık gibi süreçlerin bir araya gelmesi hizmetkâr liderliği ortaya çıkarabilir(Greenleaf, 1996). Bu durum ilk bakışta tezat gibi görünebilir. Ancak kişinin hizmetkârlığı onun lider olmasını sağlayabilir. Burada kişinin lider olarak ortaya çıkmasını sağlayan onun içinde bulunduğu yerde etrafındaki insanlara yardım etmesi, onların hedeflerine ulaşmasına vesile olması, tüm bu yaptıklarını herhangi bir karşılık beklemeden canıgönülden yapmasıdır. Hizmetkâr lideri asıl yüceltense tüm bu olup biten iyi şeylere rağmen kendini geride tutması ve ortada görünmemesidir. Esasında onun geride olması lider olarak öne çıkmasına vesile olmaktadır. Hizmetteki önceliği, görünürlükteki sonralığı onu lider yapmaktadır. O halde hizmet önce liderlik sonra gelmektedir. Kısaca "önce hizmet et, sonra liderlik et" hizmetkâr liderliğin sloganı haline gelebilir. Kişi yaptığı hizmetler ile etrafındaki insanlar tarafından kabul görmekte ve takdir edilmektedir. Kişinin liderliğinin temeli karşılıksız görece sınırsız hizmete dayanmaktadır. Kişilerin herhangi bir şey beklemeden birinin amacına ulaşmasına vesile olması, ona olan güveni zaman içinde artıran bir unsur haline gelebilir. Hizmetkâr liderlerin etrafındakilere en iyiyi yani mükemmel hizmeti sunmaları onları aranır kılabilir. Hizmetkâr lider, eşref-i mahlûk olan insana hak ettiği en iyi hizmeti sunmak için tüm gücü ile çalışmaktadır. Hizmetkâr liderin insan odaklı hizmet anlayışı, insanların takdirini kazanmakta, onların kendilerini değerli hissetmelerine vesile olmaktadır. Pek tabidir ki bu durumda değer gören insanlar da kendilerine yakın hissettikleri bu kişiyi lider olarak kabul etmektedirler. Hizmetkâr lider her şeyin en iyisinin insanlar için olduğunu, bunun da yine insanlar tarafından en iyi şekilde yerine getirileceğini bilmekte ve ona

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

göre insanlara hizmeti yaşamının merkezine almaktadır. Bunun için de tüm varlığını ve ruhunu insanlara hizmete adamakta bir sakınca görmeyebilir. Esasında özünde hizmetkâr lider ortaya koyduğu liderlik yaklaşımı ile toplumun tümünün değişim gösterebileceğini düşünmekte ve bunu da gerçekleştirmek için çabalamaktadır. Hizmetkâr liderlik, Dambe ve Moorad'e göre liderlikte otorite temelli yaklaşımdan güçlendirmeye yönelik paradigma değişimine işaret etmektedir(2008). Hizmetin nasıl olması gerektiğini önce kendisi göstermekte ve ona bakan onun hizmetinden etkilenmektedir. Etrafındaki insana mükemmel hizmeti sunmanın toplumun tüm kesimlerine yayılacağını ve böylece toplumlara refaha götüreceğine inanmaktadır. Nitekim bu inancına hizmet etmesi de diğerlerinin onun etrafında toplanmasına vesile olmaktadır. Russell'a göre (2001) değerlere odaklanması açısından hizmetkâr liderliğin diğer liderlik tarzlarından ayırt edilmesi sadece davranışta değil, aynı zamanda bir organizasyondaki insanlara karşı genel tutumda ve lider olma motivasyonunda da kendini gösterebilmektedir(Van Dierendonck, 2011).

Hizmetkâr liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kimi araştırmacılar hizmetkâr liderliği çok boyutlu (Laub, 1999; Page ve Wong, 2000; Russell ve Stone, 2002; Patterson, 2003; Barbuto ve Wheeler, 2006; Sendjaya, Sarros ve Santora, 2008;Liden, Wayne, Zhao ve Henderson, 2008; Black, 2010; Van Dierendonck ve Nuijten, 2011; Van Dierendonck, 2011 gibi) kimi araştırmacılar ise tek boyutlu (Reinke, 2003; Ehrhart, 2004; Sendjaya, Eva, Butar, Robin ve Castles, 2017 gibi) olarak ele almışlardır. Genel olarak bakıldığında liderlik gibi pek çok durumu içinde barındıran bir kavramın tek boyutlu olarak ele alınması onun tam olarak anlaşılmasını engelleyebilir. Bu durum özellikle diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olan hizmetkâr liderlik için de geçerlidir. Bununla birlikte ortaya konan tüm yaklaşımların üstünlükleri olduğu gibi zayıflıkları da söz konusu olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların daha çok hizmetkâr liderliğin işlevsel boyutlarına ilişkin kendi bakış açılarını ve üzerinde araştırma yaptıkları gruplara göre boyutlandırmalara gittikleri söylenebilir. Bu nedenle yapılacak çalışmanın amacına göre hizmetkâr liderliğin boyutları artırılabilir ya da azaltılabilir. Nitekim bu çalışmada da yukarıda verilen literatür ışığında okul yöneticileri için hizmetkâr liderliğin fonksiyonel olduğu düşünülen boyutları; güçlendirme, etkili iletişim, vizyon, güven, etik davranma, okul çevre ilişkileri, otantiklik ve alçak gönüllülük şeklinde ifade edilebilir. Söz konusu hizmetkâr liderlik boyutları kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Güçlendirme boyutu liderin; çalışanları gözlemlenme, yeteneklerini fark etme, onların öğrenmesine ve gelişmesine yardımcı olabilme yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Etkili iletişim* boyutu liderin; çalışanlarla iletişim esnasında beden dilini, empatiyi, etkili konuşmayı ve etkin dinlemeyi aktif olarak kullanabilme yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Vizyon* boyutu liderin; çalışanlar ile birlikte ulaşmak istedikleri hedefi belirleme, buraya ulaşmak için gerekli önlemleri içinde bulunulan duruma göre değerlendirme ve çalışanları hedefe ulaştırabilme yeterliliği ile ilgili durumları içerebilir. *Güven* boyutu liderin; çalışanları kendilerini kabul edilmiş hissettikleri, hata yapmakta rahat davranabildikleri, sorumluluklarının farkında olduğu, yetkilerini kullanabildikleri, sırlarını açıklayabildiği bir atmosferi oluşturabilme yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Etik davranma* liderin; görevlerini yerine getirirken neyin iyi, neyin doğru olduğu noktasında evrensel etik ilkeleri göz önünde bulundurma yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Okul çevre ilişkileri* liderin; girdilerini aldığı, çıktılarını verdiği toplumdaki değişimleri göz önünde bulundurarak okul ve toplum için en iyi hizmeti sunma yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Otantiklik* boyutu liderin; gerçek benliğini çalışanlarına yansıtması, olduğu gibi görünme yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. *Alçak gönüllülük* boyutu liderin; ortaya çıkan bir başarının kendisinin değil tüm çalışanlarının katkısının olduğunun farkında olma ve bunu nasıl ifade edeceğini bilme yeterliği ile ilgili durumları içerebilir. Genel olarak bakıldığında literatür ışığında (Spears, 1995; Van Dierendonck, 2011 gibi) hizmetkâr okul liderlerinin çalışanları güçlendiren, etkili iletişim becerisine sahip, güven duygusu oluşturabilen, vizyon sahibi, etik davranmayı ilke edinen, alçak gönüllü, gerçek benliğini yansıtan ve okul çevre etkileşimini sağlayabilen kişiler oldukları söylenebilir.

Hizmetkâr liderliğin daha iyi bir toplum oluşturma amacı taşıdığı göz önünde bulundurulursa bunun da en iyi şekilde gerçekleştirileceği yerlerin okullar olduğu söylenebilir. Kâr amacı gütmeyen devlet kurumlarından biri olan okullar, hizmetkâr liderlikteki en iyi uygulamaları benimseyip ve uygulayarak hem bireylerde hem de toplumda önemli gelişmelere yol açabilirler (Greenleaf Center for Servant Leadership, 2021). Okullar yetiştirdikleri nitelikli insanlarla ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde dinamo görevi görmektedirler. Pek tabidir ki okul yöneticileri ve öğretmenler nitelikli insan yetiştirmede önemli görevler üstlenmektedirler. Eğitimi en iyi şekilde öğrencilere sunan öğretmenlere, okuldaki faaliyetlerini en iyi şekilde sunan hizmetkâr liderlere her zaman ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri birer hizmetkâr lider olarak okul paydaşlarının ihtiyacı olan bilgiyi, desteği, kaynağı temin edebilmeli ve olumlu okul iklimini herhangi bir çıkar gözetmeksizin tüm paydaşlarına sunabilmelidir. Bu liderliği de hizmet etme aşkı ile yerine getirebilmelidir. Hizmet örgütleri olarak okullar, hizmetkâr okul yöneticisi liderler tarafından yönetilirse

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

amaçlarına daha kolay ulaşabilirler. Bu nedenle okullara özgü kapsayıcı bir hizmetkâr liderlik ölçeğinin ortaya çıkarılması ve buna bağlı olarak okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderliğin öğretmen algılarına göre tespit edilmesi önemli bir konudur. Nitekim hizmetkâr liderliğin ele alınan boyutlarla daha kapsamlı bir biçimde tartışılması araştırmacılara ışık tutabileceği gibi hizmetkâr liderliğin eğitim alanında gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı da öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerini ortaya çıkarabilmek için bir ölçme aracı geliştirmek, sonrasında okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerini ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1-Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerini ölçmek için ortaya konan ölçme aracı geçerli bir ölçme aracı mıdır?
- 2- Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerini ölçmek için ortaya konan ölçme aracı güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- 3- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri nedir?
- 4- Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticileri için hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirme ve betimsel tarama modeline göre kullanılan tekniklere yer verilmiştir (Karasar, 2020). Öncelikle temel araştırma niteliğinde bir ölçek ve sonrasında araştırmaya konu edilen kişilerin mevcut durumları kendi koşulları içinde ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Aydın ili Efeler merkez ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Bu dönemde okullar Covid-19 pandemisi nedeni ile kapalı olduğu için okul yöneticileri ile görüşülmüş, veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü okul yöneticileri aracılığı ile online olarak hazırlanan veri toplama aracı öğretmenlere gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü 313 öğretmen katılmıştır. Söz konusu öğretmenler çalışma grubu olarak kabul edilmiştir. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (aşırı veya aykırı doldurulma) 84 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 229 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 145'i (% 56) kadın, 84'ü (% 44) erkektir. Öğretmenlerin 196'sı (% 85.6) evli, 33'ü (% 14.4) bekar. 35 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 71 (% 31); 36-45 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 100 (% 44) ve 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmen sayısı 58'dir (% 25). Öğretmenlerin 198'i (% 86.5) lisans ve 31'i (% 13.5) lisansüstü mezuniyete sahiptir. Öğretmenlerin 57'si (% 24.9) okul öncesi öğretmeni, 67'si (% 29.3) sınıf öğretmeni ve 105'i (% 45.8) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 57'si (% 24.9) anaokulunda, 67'si (% 29.3) ilkokullarda; 59'u (% 25.7) ortaokullarda ve 46'sı (% 20.1) liselerde görev yapmaktadır. Buldukları okulda 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 123 (% 53.6); 6-10 yıl görev yapan öğretmen sayısı 53 (% 23.2) ve 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 53'tür (% 23.2).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde "Kişisel Bilgiler Formu" ikinci bölümünde ise "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği" yer almaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin; cinsiyetini, medeni durumunu, yaşını, eğitim durumunu, görev durumunu, okul türünü ve buldukları okuldaki çalışma süresini ortaya çıkarmaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği: Araştırma kapsamında ilgili literatür taranarak ve araştırmacının tecrübelerine dayanarak hizmetkâr liderlik ölçeği için 90 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan maddeler için öğretmenlerin (n: 5) ve okul yöneticilerinin (n: 5) görüşlerine başvurulmuştur. Onlardan alınan görüşler doğrultusunda 10 madde çıkarılarak 80 maddelik "Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Taslak Formu" oluşturulmuştur. Böylece ölçeğin görünüş geçerliği sağlanmıştır (Kaptan, 1998). Oluşturulan hizmetkâr liderlik ölçeği taslak değerlendirme formu, eğitim yönetimi alan uzmanlarına (n: 3), ölçme değerlendirme uzmanına ve Türkçe dil uzmanına gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri 4'lü ölçek ile madde bazında ve genel olarak değerlendirilmiştir. Taslak

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) maddeler ve ölçeğin geneli için 0.8-1.00 arasında bulunmuştur (Beck, ve Gable, 2001; Polit ve Beck, 2006). Uzman görüşlerine bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 80 maddelik taslak ölçeğe uygulama için son hali verilmiştir. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) arasıra, (4) sıklıkla, (5) her zaman şeklinde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ters kodlu madde bulunmayan ölçekten alınan puan durumuna (çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyi değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortaya konan ölçeğin madde toplam korelasyonlarına bakılmış, yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ile hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin durumları frekans ve yüzde ile, öğretmenlerin hizmetkâr liderliğe ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin hizmetkâr liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği ise parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) uygulanarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlere göre araştırma analizinde kullanılan veriler normal dağılım göstermektedir (Can, 2019).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına göre elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ortaya konan taslak ölçeğin yapı geçerliği yapılmadan önce, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının pozitif, .30 ile .80 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte madde toplam korelasyonu .30'un altında madde olmadığı için ölçekte bulunan tüm maddelerle açımlayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine 80 madde ile başlanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup, olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Katsayısı (.90) ve Barlett Sphericity/Küresellik(Bartlett's Test of Sphericity) testi (Approx. Chi-Square χ^2 : 4533.098) ile sınanmış, uygun olduğu görülmüştür ($p < .01$). Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) ve binişik olan (.10 ve altında) toplam 48 madde ölçekten çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. AFA sonucunda; sekiz boyutlu, her bir boyutun altında 4 maddesi olan toplam 32 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu yapı madde havuzu oluşturulma sürecinde konuyla ilgili yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük şeklinde isimlendirilmiştir.

Güçlendirme alt boyutu maddelerinin (1, 2, 3, 4) madde toplam korelasyonlarının .57 ile .64 arasında, madde yük değerlerinin .62 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranın 8.55 olduğu belirlenmiştir. Etkili iletişim alt boyutu maddelerinin (5, 6, 7, 8) madde toplam korelasyonlarının .41 ile .62 arasında, madde yük değerlerinin .48 ile .75 arasında ve varyans açıklama oranının 8.04 olduğu tespit edilmiştir. Güven alt boyutu maddelerinin(9, 10, 11, 12) madde toplam korelasyonlarının .47 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .51 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 8.60 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Vizyon alt boyutu maddelerinin(13, 14, 15, 16) madde toplam korelasyonlarının .61 ile .68 arasında, madde yük değerlerinin .47 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının 9.13 olduğu tespit edilmiştir. Okul çevre ilişkileri alt boyutu maddelerinin(17, 18, 19, 20) madde toplam korelasyonlarının .50 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .63 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 8.85 olduğu belirlenmiştir. Otantiklik alt boyutu maddelerinin(21, 22, 23, 24) madde toplam korelasyonlarının .36 ile .60 arasında, madde yük değerlerinin .54 ile .81 arasında ve varyans açıklama oranının 6.92 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Etik davranma alt boyutu maddelerinin(25, 26, 27, 28) madde toplam korelasyonlarının .56 ile .63 arasında, madde yük değerlerinin .65 ile .86 arasında ve varyans açıklama oranının 11.19 olduğu tespit edilmiştir. Alçak gönüllülük alt boyutu maddelerinin(29, 30, 31, 32) madde toplam korelasyonlarının .54 ile .71 arasında, madde yük değerlerinin .66 ile .76 arasında ve varyans açıklama oranının 9.29 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin sekiz faktörünün ortak varyanslarının .56 ile .88 arasında değiştiği ve genel varyans açıklama oranın ise 70.56 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öz değerlerinin güçlendirme alt ölçeğinde 1.22; etkili iletişim alt ölçeğinde 1.14; güven alt ölçeğinde 1.32; vizyon alt

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ölçeğinde 1.87; okul çevre ilişkileri alt ölçeğinde 1.60; otantiklik alt ölçeğinde 1.04; etik davranma alt ölçeğinde 12.05 ve alçak gönüllülük alt ölçeğinde 2.33 olduğu tespit edilmiştir.

AFA sonucu ortaya çıkan sekiz boyutlu yapının doğrulanıp, doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan yapıda bazı modifikasyon düzenlemeleri yapılmıştır. Sekiz boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=858.722$; $df=427$, $p=0.00$; $\chi^2/df=2.011$, $RMR= .029$, $CFI=.92$, $GFI=.86$ ve $RMSEA=.067$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=1000.57$; $df=452$; $p=0.00$; $\chi^2/df= 2.214$, $RMR= .033$, $CFI=.90$, $GFI=.85$ ve $RMSEA=.073$) uygun olduğu tespit edilmiştir.

Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin İç Tutarlılığının İncelenmesi

Ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geneli için .94; güçlendirme için .84; etkili iletişim için .78; güven için .81; vizyon için .85; okul çevre ilişkileri için .82; otantiklik için .73; etik davranma için .90 ve alçak gönüllülük için .84 olan iç tutarlık katsayıları tespit etmiştir.

Ölçeğin geneli ve alt boyutlarının arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1:Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Güven	1								
2. Etkili İletişim	.557**	1							
3. Etik Davranma	.472**	.416**	1						
4. Vizyon	.578**	.499**	.585**	1					
5. Okul Çevre İlişkileri	.472**	.467**	.383**	.563**	1				
6. Güçlendirme	.571**	.605**	.443**	.555**	.503**	1			
7. Otantiklik	.444**	.372**	.347**	.534**	.486**	.431**	1		
8. Alçak Gönüllülük	.420**	.456**	.579**	.547**	.496**	.525**	.496**	1	
9. Genel Hizmetkâr Liderlik	.738**	.718**	.724**	.810**	.722**	.777**	.687**	.784**	1

$p < .01$ **

Tablo 1 incelendiğinde hizmetkâr liderlik boyutları arasında pozitif, orta düzeyde; hizmetkâr liderliğin geneli ile boyutları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri; hizmetkâr liderliğin boyutlarında madde bazında ve genel olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sırası ile aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Güçlendirme Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri güçlendirme alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Güçlendirme Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
1	Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.	229	4.50	.619	1
3	Yöneticim işimi yapmam konusunda bana serbestlik tanır.		4.40	.710	2
4	Yöneticim işimle ilgili yetki vererek özgüvenimi geliştirir.		4.38	.726	3
2	Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.		4.27	.791	4
Güçlendirme Boyutu		229	4.39	.588	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin güçlendirme alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim işimle ilgili kararlarımda beni destekler.” ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim kritik konularda inisiyatif almamı destekler.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre,

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

okul yöneticilerinin güçlendirme düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Etkili İletişim Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri etkili iletişim alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Etkili İletişim Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
6	Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.	229	4.59	.612	1
7	Yöneticim iletişim sürecini başarılı bir şekilde yönetir.		4.52	.597	2
8	Yöneticim iletişim sürecinde geri bildirimlerde bulunur.		4.46	.638	3
5	Yöneticim yüz yüze iletişimi tercih eder.		4.42	.621	4
Etkili İletişim Boyutu		229	4.50	.480	

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin etkili iletişim alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim benimle konuşmak için zaman ayırır.” ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim yüz yüze iletişimi tercih eder.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin etkili iletişim düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Güven Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri güven alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Güven Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
11	Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.	229	4.59	.582	1
9	Yöneticime olan güvenim okula olan bağlılığımı artırır.		4.58	.569	2
10	Yöneticimin iş konusunda donanımlı olması bana güven verir.		4.54	.624	3
12	Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.		4.50	.574	4
Güven Boyutu		229	4.55	.469	

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin güven alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticimin işle ilgili sorunları çözüme kavuşturması bana güven verir.” ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim performans değerlendirme konusunda tarafsız davranır.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin güven düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Vizyon Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri vizyon alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Vizyon Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
15	Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.	229	4.56	.563	1
13	Yöneticim vizyonu okulu geleceğe taşır.		4.45	.658	2
14	Yöneticim okul için gerçekçi hedefler ortaya koyar.		4.44	.636	3
16	Yöneticim okulu vizyonu doğrultusunda yönetir.		4.40	.632	4
Vizyon Boyutu		229	4.46	.515	

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin vizyon alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulun vizyonu için var gücüyle çalışır.*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticim okulu vizyonu doğrultusunda yönetir.*” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin vizyon düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Okul Çevre İlişkileri Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri okul çevre ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Okul Çevre İlişkileri Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
20	Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.		4.42	.592	1
19	Yöneticim dış paydaşlarına yol gösterme noktasında isteklidir.	229	4.39	.644	2
17	Yöneticim okulun dış paydaşlarının geri bildirimlerine önem verir.		4.38	.586	3
18	Yöneticim okul çevresinin düzenlediği etkinliklere katılır.		4.36	.672	4
Okul Çevre İlişkileri Boyutu		229	4.39	.503	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim okulla ilgili faaliyetlerde dış paydaşların katkısını önemser.*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticim okul çevresinin düzenlediği etkinliklere katılır.*” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Otantiklik Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri otantiklik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Otantiklik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
21	Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.		4.50	.574	1
24	Yöneticim işle ilgili çalışanlara gerçekleri söylemekten çekinmez.	229	4.33	.650	2
22	Yöneticim her durumda duygularını ifade etmekten çekinmez.		4.17	.762	3
23	Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.		3.86	.891	4
Otantiklik Boyutu		229	4.22	.543	

Tablo 7’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin otantiklik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Yöneticim kendisinin güçlü yönlerinin farkındadır.*” ve görece en düşük düzeyde olan “*Yöneticimin davranışları duygularını yansıtır.*” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin otantiklik düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Etik Davranma Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri etik davranma alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Etik Davranma Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
25	Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.	229	4.52	.686	1
26	Yöneticim çalışanlara karşı adaletlidir.		4.51	.666	2
28	Yöneticim sorumlulukların dağılımında eşit davranır.		4.43	.732	3
27	Yöneticim görevlerin dağılımında eşit davranır.		4.42	.731	4
Etik Davranma Boyutu		229	4.47	.618	

Tablo 8’de görüleceği gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin etik davranma alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim dürüstlüğünden ödün vermez.” ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim görevlerin dağılımında eşit davranır.” ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik davranma düzeyleri görece çok yüksektir.

Öğretmenlerin Alçak Gönüllülük Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri alçak gönüllülük alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Alçak Gönüllülük Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Md.	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
31	Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.	229	4.24	.719	1
32	Yöneticim işle ilgili kararlarda çalışanlara danışır.		4.21	.761	2
30	Yöneticim hatalarına ilişkin özeleştiri yapar.		4.13	.815	3
29	Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.		3.75	1.078	4
Alçak Gönüllülük Boyutu		229	4.08	.703	

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre okul yöneticilerinin alçak gönüllülük alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Yöneticim kendi fikirlerine karşı olan fikirleri anlayışla karşılar.”ve görece en düşük düzeyde olan “Yöneticim kendisinin övülmesinden hoşlanmaz.”ifadeleridir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin alçak gönüllülük düzeyleri görece yüksektir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri boyutlar bazında ve genel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular özetlenerek Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Hizmetkâr Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Güven Boyutu	229	4.55	.469
Etkili İletişim Boyutu		4.50	.480
Etik Davranma Boyutu		4.47	.618
Vizyon Boyutu		4.46	.515
Okul Çevre İlişkileri Boyutu		4.39	.503
Güçlendirme Boyutu		4.39	.588
Otantiklik Boyutu		4.22	.543
Alçak Gönüllülük Boyutu		4.08	.703
Genel Hizmetkâr Liderlik	229	4.38	.412

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkar liderlik görece en yüksek düzeyde güven sonra sırası ile etkili iletişim, etik davranma, vizyon, okul çevre ilişkileri, güçlendirme, otantiklik, alçak gönüllülük şeklindedir. Öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyi çok yüksektir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algıları onların; cinsiyetine, medeni durumuna, görev türüne, yaşına, eğitim durumuna, çalıştıkları okul türüne ve buldukları okuldaki görev süresine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 11: Cinsiyet, Yaş, Medeni ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Bulgular

Boyut/ Değişken	Cinsiyet		Medeni Durum		Yaş		Eğitim Durumu	
	t	p	t	p	F	p	t	p
Güven	1.421	.157	.911	.363	.769	.465	.154	.877
Etkili İletişim	2.285	.023**	.558	.577	1.147	.319	2.052	.041**
Etik Davranma	2.134	.034**	.578	.564	2.933	.055	1.125	.262
Vizyon	.605	.546	2.093	.037**	2.260	.107	.237	.813
Okul-Çevre İlişkileri	.634	.527	.212	.833	.751	.473	.999	.319
Güçlendirme	1.625	.106	1.027	.306	.199	.819	.733	.464
Otantiklik	.488	.626	1.268	.206	.334	.716	1.276	.203
Alçak Gönüllülük	2.641	.009**	1.218	.224	3.672	.027**	.765	.445
Genel	2.058	.041**	1.165	.245	2.082	.127	.821	.412

p < .05**

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına ve eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük boyutları ve genelde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin algıları, kadın öğretmenlerden yüksektir. Vizyon boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkar liderlik düzeylerine ilişkin bekar öğretmenlerin algıları, evli öğretmenlerden yüksektir. Alçak gönüllülük boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin yaşlı yüksek olan öğretmenlerin algıları yaşlı düşük olanlardan yüksek bulunmuştur. Etkili iletişim boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin algıları lisans eğitimi olanlardan yüksek bulunmuştur.

Tablo 12: Görev Durumu, Okul Türü ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hizmetkâr Liderlik ile İlgili Bulgular

Boyut/ Değişken	Görev Durumu		Okul Türü		Çalışma Süresi	
	F	p	t	p	F	p
Güven	2.127	.122	1.894	.131	1.722	.181
Etkili İletişim	1.219	.298	.886	.449	1.427	.242
Etik Davranma	.009	.991	.791	.500	1.045	.353
Vizyon	.523	.594	.677	.567	.132	.876
Okul-Çevre İlişkileri	.085	.919	.218	.884	.174	.840
Güçlendirme	.197	.821	.134	.939	.782	.459
Otantiklik	.330	.719	.220	.883	.066	.936
Alçak Gönüllülük	.462	.631	.844	.471	1.082	.341
Genel	.156	.856	.263	.852	.956	.386

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin görev durumuna, okuldaki çalışma süresine ve buldukları okul kademesine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında ortaya konan hizmetkâr liderlik ölçeğinin önce geçerliğine bakılmıştır. Ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen durumu ölçmede gerek nitelik gerekse nicelik yönünden yeterli olup olmadığını ortaya çıkarmak için görünüş ve kapsam geçerliği önemlidir. Bu amaçla öncelikle hizmetkâr liderlik ölçeği için oluşturulan madde havuzundaki maddeler okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda düzenlenerek görünüş geçerliği sağlanmıştır (Kaptan, 1998). Düzenlenen taslak ölçek formu alanında uzman öğretim üyelerinden uzman görüşü almak üzere değerlendirme formu ile birlikte gönderilmiştir. Kapsam geçerlik indeksi .80 ile 1.00 arasında değerlendirilmiştir (Davis, 1992; Polit ve Beck, 2006). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 80 maddelik taslak ölçek formu ortaya çıkarılmıştır. Genel uygulama öncesi yine öğretmen ve okul yöneticileri ile bir araya gelerek ölçeğin yönergesi, anlaşılabilirliği, amaca uygunluğu gibi konular üzerinde değerlendirmeleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan 80 maddelik taslak ölçek üzerinde yapı geçerliğine bakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygun olup, olmadığına ilişkin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Katsayısı (.90) ve Barlett Sphericity/Küresellik (Bartlett's Test of Sphericity) testi (Approx. Chi-Square X^2 : 4533.098) yapılmıştır ($p < .01$). Ayrıca anti-image korelasyonlarına bakılmıştır. Bu çalışmada KMO değerinin .90, Barlett testinde p değerinin 0.00 olması ve anti image değerlerinin .50'in üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Nitekim KMO değerinin .60 üzerinde, p değerinin .00 olması ve anti image değerinin .50 üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) ve binişik olan (.10 ve altında) toplam 48 madde ölçekten çıkarılmıştır. Birden fazla faktörde yer alan maddenin yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması istenir. Ayrıca bir maddenin faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olabilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Nitekim daha güçlü bir ölçme aracı elde etmek için söz konusu durumlara dikkat edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile aynı yapıyı en iyi biçimde ölçen maddeler bir araya getirilmiştir. AFA sonucunda öz değeri 1'den büyük, her boyutta dört madde olan sekiz faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Boyutlar ilgili alan yazın taramasına

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

göre; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma, otantiklik ve alçak gönüllülük şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin sekiz faktörünün ortak varyanslarının .56 ile .88 arasında değiştiği ve genel varyans açıklama oranının ise 70.56 olduğu tespit edilmiştir. Genel varyansın açıklama oranının .60 üzerinde olması güçlü bir faktör yapısının olduğuna işaret etmektedir (Can, 2019).

Ortaya çıkan sekiz boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya çıkarmak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan yapıda bazı modifikasyon düzenlemeleri yapılmıştır. Sekiz boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=858.722$; $df=427$, $p=0.00$; $\chi^2/df=2.011$, $RMR=.029$, $CFI=.92$, $GFI=.86$ ve $RMSEA=.067$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=1000.57$; $df=452$; $p=0.00$; $\chi^2/df= 2.214$, $RMR=.033$, $CFI=.90$, $GFI=.85$ ve $RMSEA=.073$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen uyum indekslerinin görece uygun olduğu söylenebilir (Bentler, 1990; Joreskog ve Sorborn, 1993; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Kline, 2005)

Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin alfa katsayısının .73 ile .94 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Alfa katsayısının .60-.80 arasında olması onun güvenilir olduğuna işaret etmekle birlikte, .80-1.00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019). Dennis, Kinzler-Norheim ve Bocarnea benzer boyutları kapsayan çalışmasında ölçek ve boyutları arasındaki güvenilirliği .89 ve .94 arasında bulmuştur (2010).

Araştırmada hizmetkâr liderlik boyutları arasında pozitif, orta düzeyde; görece en yüksek ilişki güçlendirme ile etkili iletişim arasında ve en düşük ilişki ise otantiklik ile etik davranma arasında bulunmuştur. Hizmetkâr liderliğin geneli ile boyutları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiş; görece en yüksek ilişki vizyon boyutu ile, en düşük ilişki otantiklik boyutu ile bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ölçek boyutları arasında ilişkilerin uygun olduğuna ve boyutların bir bütün olarak genel hizmetkâr liderliğe hizmet ettiğine işaret etmektedir (Büyükköztürk, 2020). Nitekim hizmetkâr liderliğin boyutları arasındaki ilişkiyi benzer şekilde ortaya çıkaran çalışmalar (Von Fischer ve De Jong, 2017; Hammond, 2018) bulunmaktadır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik düzeyleri; güçlendirme, etkili iletişim, güven, vizyon, okul çevre ilişkileri, etik davranma ve otantiklik boyutlarında ve genel olarak çok yüksek, alçak gönüllülük boyutunda ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik görece en yüksek düzeyde güven sonra sırası ile etkili iletişim, etik davranma, vizyon, okul çevre ilişkileri, güçlendirme, otantiklik, alçak gönüllülük şeklindedir. Bu çalışmaya benzer şekilde okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin görece yüksek olduğu çalışmalar (Herman, 2008; Fridell, Belcher ve Messner, 2009; Zhang, Lin ve Foo, 2012; Chiniara ve Bentein, 2016; Yang, Liu, ve Gu, 2017; von Fischer ve De Jong, 2017) bulunmaktadır. Elde edilen bu araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeylerinin görece çok yüksek olduğu söylenebilir. Öyle ki okul yöneticileri okulun yapı, süreç ve işlevlerine ilişkin görevleri yerine getirirken bu durumu öğretmenlere hissettirmiş olabilirler. Öğretmenlerin yetkilerinin artırılmasından tutun da, öğretmenlerin güven içerisinde hareket edeceği bir okul atmosferi oluşturmuş olabilirler. Doğal olarak bu durum da öğretmenlerin algılarına olumlu şekilde yansımış olabilir. Nitekim güven ortamının hâkim olduğu bir hizmet anlayışı okuldaki tüm faaliyetlere ve okul iklimine olumlu şekilde yansıyabilir. Hoy ve Tarter'a göre böyle bir ortamda yöneticiler ve öğretmenler birlikte iyi çalışırlar, birbirine güvenirlir ve eğitim öğretim konusunda en iyisine ulaşmak için çaba sarf ederler (1997). Kırıl ve Başaran'a göre (2018) okul paydaşları arasındaki güvenin yüksek olması okul iklimini ve eğitim öğretimin niteliğini olumlu şekilde etkilemektedir. Greenleaf'e göre takipçileri güven içinde tutmak daha geniş gruplar oluşturmak liderin sorumluluğundadır (1977). Kırıl'a göre okul yöneticilerinin öğretmenleri yetkilendirmesi, karara katması, onlarla etkili iletişim kurması, takım çalışmasına yönlendirmesi ve yaptığı çalışmaları desteklemesi gibi güçlendirme çalışmaları öğretmenlerin gerek iş gerekse sosyal yaşamlarına olumlu bir biçimde yansımaktadır (2016). Bununla birlikte tüm boyutlar ve genel olarak okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliklerinin yüksek çıkması okul iklimine, öğretmenlerin iş doyumlarına ve öğrencilerin okul başarısına olumlu şekilde katkı sağlayabilir (Lambert, 2004; Miears, 2004; Black, 2010; Chiniara ve Bentein, 2016; Al-Mahdy, Al-Harhi ve Salah El-Din, 2016; Afaq, Sajid ve Arshad, 2017; Von Fischer ve De Jong, 2017). Nitekim hizmetkâr liderliğinin yüksek düzeyde uygulandığı okulların başarı performansları düşük düzeyde uygulandığı okulların başarı performanslarından yüksek bulunmuştur (Herbst, 2003). Okul gibi örgütlerde hizmetkâr lider olan okul müdürleri, ortak bir vizyon oluşturarak ve öğretmenleri güçlendirerek önceliklerini ve hedeflerini içten dış doğru en iyi şekilde gerçekleştirebilirler. Nitekim Crippen ve Willows'e göre okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik, öğretmen liderlik programlarını geliştirebilecek ve dolayısıyla eğitim sistemlerinde öğretmen liderliğinin rolünü güçlendirebilecek kapsayıcı bir felsefeye yol açabilir

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

(2019). İşbirliğine dayanan hizmetkâr liderlik yaklaşımı ile öğretmen katılımı ve yetkilendirilmesi sağlanabilir (Fridell, Belcher ve Messner, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına ve eğitim durumuna göre okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin görev durumuna, çalıştıkları okul türüne ve buldukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük boyutları ve genelde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin algıları, kadın öğretmenlerden yüksektir. Ortaya çıkan bu sonuca benzer şekilde sonuçları olan araştırmalar (Ekinci, 2015; İçinak, 2018) yanında farklı sonuçları olan araştırmalar da (Fridell, Belcher ve Messner, 2009; Barbuto ve Gifford, 2010; Yang, Liu ve Gu, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmada erkek öğretmenler; etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük ve genelde kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha fazla hizmetkâr lider olarak görmekteydiler. Nitekim erkek öğretmenler okul yöneticileri ile daha fazla zaman geçiriyor olabilir. Okullarda yöneticilerin büyük bir kısmı erkek ve erkek yöneticiler, erkek öğretmenlerle daha iyi iletişim kuruyor olabilir. Erkeklerin birbirleri ile iletişime girerken kullandıkları sözler, yaptıkları davranışlar etik olarak algılanırken kadınlar tarafından etik dışı algılanabilir. Bununla birlikte Lehrke ve Sowden'a göre (2017) hizmetkâr liderliğin, tipik olarak liderlerden beklenen erkeksi özelliklerin önemini azaltarak kadın liderlerin algılarını artırabilecek cinsiyetten bağımsız bir liderlik tarzı olduğu da ifade edilebilir. Yine bazı kadınların hizmet yoluyla liderlik rollerini elde ederek kendilerini hizmetkâr lider olarak tanımlayabilecekleri söylenebilir. Özellikle hizmetkâr liderlik, kadın liderlerin toplumsal cinsiyet ve liderin sosyal rollerini otantik yollarla hayata geçirmesine izin verebilir. Hizmetkâr liderlik, kadın liderlerin hem lider hem de toplumsal cinsiyet rollerini özgün bir şekilde yaşamalarını sağlayarak, kadınsı bir tarzı korurken, kadınların etkili bir şekilde liderlik etmeleri için liderlik fırsatlarını ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir.

Vizyon boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin bekar öğretmenlerin algıları, evli öğretmenlerden yüksektir. Ortaya çıkan sonuçlara benzer şekilde sonuçları olan araştırmalar (Türkmen, 2016; Göçen ve Kaya, 2019) yanında farklı sonuçları olan araştırmalar da (Marakçı, 2020; Yavuz, 2020) bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre bekar öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderliğine ilişkin algılarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Öyle ki evli öğretmenler günlük aile yaşantısının sorumluluklarına odaklanıyor olabilirler. Bekar öğretmenler ders bitimi okulda kalarak okulun vizyonuna ilişkin daha fazla katkıda bulunmak için okul yöneticileri ile daha fazla vakit geçiriyor olabilirler. Vizyon için birlikte çalışan insanlar birbirini daha iyi anlayıp, yapılacak işlerde daha fazla sorumluluk alabilirler.

Alçak gönüllülük boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin yaşı büyük olan öğretmenlerin algıları yaşı düşük olanlardan yüksektir. Ortaya çıkan bu sonuca benzer şekilde sonuçları olan araştırmalar (Çiçek, 2015; Yavuz, 2020) yanında farklı sonuçları olan araştırmalar da (Göçen ve Kaya, 2019; Marakçı, 2020) bulunmaktadır. Bu çalışmada yaşı büyük olan öğretmenlerin yöneticileri yaşı küçük olanlara göre daha alçak gönüllü olarak algıladıkları söylenebilir. Okul yöneticileri kültürel olarak yaşı küçük olanlardan daha fazla saygı görme, onaylanma arayışı içerisinde olabilir. Bu durumu yaşı küçük olanlara direkt yansıtılabirken, yaşı büyük olanlara yansıtmak istemeyebilir. Bu durumda yaşı küçük olanlarda olumsuz etki bırakabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin alçak gönüllü bir yönetim sergilemediklerini düşünebilirler.

Etkili iletişim boyutunda okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin algıları lisans eğitimi olanlardan yüksektir. Ortaya çıkan bu sonuca benzer şekilde sonuçları olan araştırmalar (Marakçı, 2020; Yavuz, 2020) yanında farklı sonuçları olan araştırmalar da (Türkmen, 2016; Tuan, 2017; Yang, Liu ve Gu, 2017) bulunmaktadır. Eğitim durumu yüksek olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etkili iletişim sergilediğine ilişkin algılarının lisans eğitimi olanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitimi alanlar okul yöneticilerinin etkili iletişimin unsurları olan durumları ve iletişim detaylarını lisans eğitimi olanlardan daha net bir biçimde görebilirler.

Araştırmada ortaya konan hizmetkâr liderlik ölçeğini destekleyici çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğretmenler genel olarak okul yöneticilerini hizmetkâr lider olarak algılamaktadırlar. Bu durumun korunması için bilgilendirme yapılabilir. Erkek öğretmenlerin, etkili iletişim, etik davranma, alçak gönüllülük boyutları ve genelde okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeylerine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya konabilir. Evli öğretmenlerin okulun vizyonuna ilişkin çalışmalara daha fazla katılması sağlanabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hepsinin katılımın sağlandığı hizmetkâr liderlik eğitimine ilişkin çalışma atölyeleri

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

oluşturulabilir. Etkili iletişim becerilerine ilişkin okulda seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Afaq, A., Sajid, M. A., & Arshad, A. (2017). Examining the impact of servant leadership on teacher's job satisfaction. *Pakistan Business Review*, 18 (4), 1031-1047.
- Alazmi A.A., & Al-Mahdy Y.F.H.(2020). Principal authentic leadership and teacher engagement in Kuwait's educational reform context. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(5), 640–657.
- Al-Mahdy, Y. F., Al-Harhi, A. S., & Salah El-Din, N. S. (2016). Perceptions of school principals' servant leadership and their teachers' job satisfaction in Oman. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (4), 543-566.
- Barbuto, J. E., & Gifford, G. T. (2010). Examining gender differences of servant leadership: An analysis of the agentic and communal properties of the servant leadership questionnaire. *Journal of Leadership Education*, 9 (2), 4-21.
- Barbuto, J., & Wheeler, D. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group and Organization Management*, 31 (3), 300–326.
- Başaran, R., & Kırıl, E. (2020). The relationship between authentic leadership and work engagement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7 (2), 351-363.
- Beck, C.T., & Gable, R.K. (2001). Ensuring content validity: An illustration of the process. *Journal of Nursing Measurement*, 9, 201–215.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, 13 (4), 437–466.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chiniara, M., & Bentein, K. (2016). Linking servant leadership to individual performance: Differentiating the mediating role of autonomy, competence and relatedness need satisfaction. *The Leadership Quarterly*, 27 (1), 124-141.
- Crippen, C., & Willows, J. (2019). Connecting teacher leadership and servant leadership: A synergistic partnership, *Journal of Leadership Education*, 18 (2), 171-180.
- Çiçek, O. (2015). *Eğitim örgütlerinde hizmetkâr liderliğe yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dambe, M. & Moorad, F. (2008). From power to empowerment: a paradigm shift in leadership. *South African Journal of Higher Education*, 22 (3), 575-87.
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, **www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**

- Dennis, R. S., Kinzler-Norheim, L., & Bocarnea, M. (2010). Servant Leadership Theory: Development of the Servant Leadership Assessment Instrument. In D. Van Dierendonck & K. A. Patterson (Eds.), *Servant Leadership: Developments in Theory and Research* (pp. 169–179). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57 (1), 61-94.
- Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (179), 341-360.
- Fridell, M., Newcom Belcher, R., & Messner, P. E. (2009). Discriminate analysis gender public school principal servant leadership differences, *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (8), 722-736.
- Göçen, A. ve Kaya, A. (2019). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. 6. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Şanlıurfa.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis: Robert K. Greenleaf Center Press.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press
- Greenleaf, R. K. (1996). *On becoming a servant leader*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenleaf, R. K. (1998). *The power of servant-leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Greenleaf Center for Servant Leadership (2021) *The institution as servant*.
- Hammond, H. G. (2018). Teacher empowerment and teacher perceptions of the principal's servant leadership. *Lutheran Educational Journal*, Spring, 24-33 Retrieved from https://lej.cuchicago.edu/files/2018/05/LEJ_Spring_2018_Final_Draft_W-Cover.pdf#page=24
- Herbst, J. D. (2003). *Organizational servant leadership and its relationship to secondary school effectiveness*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database.
- Herman R (2008). *Servant leadership: A model for organizations desiring a workplace spirituality culture*. Ph.D. dissertation, Capella University, Minnesota, USA.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- İçinak, A. (2018). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *LISREL VIII manual*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara:Tekişik Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kiral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4 (1),1-30.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Laguda E. (2021) Toxic Leadership: Managing its poisonous effects on employees and organizational outcomes. In: Dhiman S.K. (eds) *The palgrave handbook of workplace well-being*. Palgrave Macmillan, Cham
- Lambert, W. E. (2004). *Servant leadership qualities of principals, organizational climate, and student achievement: A correlational study*. Dissertations Abstracts International: 66 (02), 430.
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization; Development of the organizational leadership assessment (OLA) model*. Dissertation abstracts international, 60 (02): 308A
- Lehrke A. S. & Sowden K. (2017) *Servant Leadership and Gender*. In: Davis C. (eds) *Servant leadership and followership*. Palgrave studies in leadership and followership. Palgrave Macmillan, Cham.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161–177.
- Marakçı, D. (2020). *İlkokullarda görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miears, L. D. (2004). *Servant-leadership and job satisfaction: A correlational study in Texas Education Agency Region X public schools*. Dissertation abstracts international, 65 (09), 3237.
- Page, D., & Wong, P. T. P. 2000. A conceptual framework for measuring servant leadership. In S. Adjibolosoo (Ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. Boston: University Press of America.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Doctoral dissertation, Regent University.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29, 489–497.
- Reinke, S. J. 2004. Service before self: Towards a theory of servant-leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 3, 30-57.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (2), 76 – 84.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership and Organization Development Journal*, 23, 145-157.
- Sendjaya, S., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2008). Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of Management Studies*, 45 (2), 402-424.
- Sendjaya, S., Eva, N., Butar Butar, I., Robin, M., & Castles, S. (2017). SLBS-6: Validation of a short form of the servant leadership behavior scale. *Journal of Business Ethics*.

- Spears, L. C. 1995. *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Toytok, E. H., & Kapusuzoğlu, Ş. (2016). Influence of school managers ethical leadership behaviors on organizational culture teachers perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 (21), 373–388.
- Tuan, L.T. (2017). Knowledge sharing in public organizations: The roles of servant leadership and organizational citizenship behavior, *International Journal of Public Administration*, 40(4), 361-373.
- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37, 1228–1261.
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26, 249–267.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37, 1228–1261.
- Von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory and Practice*, 4 (2), 53-84.
- Yang, J., Liu, H., & Gu, J. (2017). A multi-level study of servant leadership on creativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 38 (5), 610–629.
- Yavuz, H. (2020). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve hizmetkâr liderlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Zhang, Y., Lin, T., & Foo, S. F. (2012). Servant leadership: a preferred style of school leadership in Singapore , *Chinese Management Studies*, 6 (2), 369-383.

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME AĞLARI VE ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL ÖĞRENME AĞLARININ SOSYAL AĞ ANALİZİ*

Doç. Dr. Zeynep Eren
Sinop Üniversitesi
zugurlu@sinop.edu.tr

Sabri Anık
Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Müdürü
sabrianik@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okulda öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin okul ortamında, profesyonel gelişimlerinde en çok hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları, birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen özellikleri, öğretmenlerin birbirleri ile mesleki deneyimlerinin ve bilgilerinin paylaşımının oluşturduğu profesyonel öğrenme ağ örüntülerini ve geliştirilmesi önerilerini ortaya koymaktır. Sosyal ağ analizi ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yürütülen bu araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Batman ili merkezindeki devlet okulunda 26 öğretmen ve 2 okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın analizlerinde nitel verilerde betimsel analiz; sosyal ağ verilerinde UCINET 6.0 yazılımı ile ağ yapısal özellikleri (ağ büyüklüğü, ağ merkezileşme derecesi, bileşen, bağlantılılık, yoğunluk, kümelenme) ve aktörler arası ilişkiler (klikler, ağ merkezileşme ölçümleri derece, yakınlık, arasındalık ve öz-vektör merkeziliği) analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul içinde öğretmen ve yöneticilerin bilgi paylaşımlarının okuldaki tüm aktörleri kapsayan bir ağ yapısı oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre çeşitli öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel öğrenme, profesyonel öğrenme ağı, sosyal ağ analizi, öğretmen.

ORGANIZATIONAL LEARNING NETWORKS AND SOCIAL NETWORK ANALYSIS OF TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING NETWORKS

Abstract

The aim of this study is to reveal the professional learning networks formed by the teachers' learning from each other on professional subjects at school. In line with this main purpose, it is aimed to reveal the professional learning network patterns created by the sharing of professional experiences and knowledge of teachers with each other and suggestions for development, on which subjects teachers need information most in their professional development in the school environment, teacher characteristics that facilitate their learning from each other. The research, which was conducted with a mixed research approach in which social network analysis and qualitative research approaches were used together, was carried out in the 2018-2019 academic year in a public school in the city of Batman with the participation of 26 teachers and 2 school administrators. The data of the research were collected by semi-structured interview technique. Descriptive analysis of qualitative data in the analysis of the research; In social network data, network structural features (network size, degree of network centralization, component, connectivity, density, clustering) and inter-actor relations (cliques, network centralization measures degree, proximity, betweenness, and self-vector centrality) were analyzed with UCINET 6.0 software. According to the findings of the research, the knowledge sharing of teachers and administrators within the school creates a network structure that covers all the actors in the school. Various suggestions were given according to the results obtained.

Key Words: organizational learning, professional learning network, social network analysis, teacher.

* Bu çalışma VI. International Eurasian Educational Research Congress, (19-22 Haziran, Ankara Üniversitesi) EJER 2019'da bildiri olarak sunulmuş ve özeti yayınlanmıştır.

GİRİŞ

Küresel rekabette bilginin belirleyici bir unsur olduğu çağımızda, örgütlerin sürekli değişen çevreye uyum sağlamaları ve hayatta kalabilmeleri için en etkili yollardan biri öğrenmeyi tüm örgüte yaymaktır. Öğrenmenin bir kültür haline getirildiği örgütlerde hem bireysel düzeyde hem de örgütsel düzeyde gelişim, değişim ve dış çevreye uyum sağlama yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. (Dubrin, 2005; Luthans, 2005). Tıpkı insanlar gibi örgütler de öğrenirler ve büyük ölçüde bunu hem iç (çalışanlar gibi) hem de dış kaynakları (diğer örgütler, diğer örgütlerde çalışan meslektaşlar, müşteriler gibi) aracılığıyla gerçekleştirirler. *Öğrenen örgüt (learning organization)* bireylerin, takımların ve örgütün yararı için, örgüt içinde öğrenmeyi gerçekleştirme ve öğrenilenleri paylaşmaya yönelik stratejik bir bağlılıktır. Öğrenen örgüt, bunu çevreyi anlamlandırmak ve yorumlamak için; kesintisiz öğrenme ve değişim yoluyla yeni bilgi girişi için; bu bilginin sisteme ve uygulamalara nüfuz etmesi ve bu bilginin çıktılara dönüşmesi amacıyla, uyum ve ortak kapasite yoluyla yapar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 22). *Beşinci Disiplin* adlı eseriyle bu kavramı oldukça popüler hale getiren Senge (2006, 3), öğrenen örgütleri, tam olarak istenen sonuçları elde etmek için insanların ara vermeksizin kapasitelerini genişlettiği, yeni ve açık düşünme örüntülerinin geliştiği, ortak isteklerin rahatlıkla ifade edildiği ve insanların birlikte nasıl öğrenileceğini sürekli öğrendiği yer olarak tanımlamaktadır. Bir örgütün öğrenen örgüt olması için, örgütte sürekli öğrenme fırsatları yaratılması, araştırma ve diyalogun desteklenmesi, işbirliği ve takım öğrenmesinin teşvik edilmesi, öğrenmeyi gerçekleştirmek ve paylaşmak için sistemler yaratılması, ortak bir vizyona doğru çalışanların güçlendirilmesi, örgüt-çevre bağlantısının kurulması ve öğrenme için stratejik liderlik sağlanması gerekir (Watkins ve Marsick, 1999).

Örgütlerde öğrenme ile ilgili kullanılan bir diğer kavram da *örgütsel öğrenme (organizational learning)* kavramıdır. Örgütsel öğrenme kavramını ilk olarak kullanan Cyert ve March'a (1963, 123, akt: Dimovski ve Škerlavaj (2004) göre: "*Örgütler, öğrenirler: Örgütlerin insanların öğrenme süreçlerinin aynısını izleyerek öğrendiğini varsaymak, gereksiz bir saflıktır. Örgütler (diğer sosyal kurumlar gibi) uyarılma davranışı sergilerler. Bireysel düzeydeki uyarlamalar, insan psikolojisinin olgularına nasıl bağımlıysa, örgütsel uyarılma da örgütün bireysel üyelerini araçlar olarak kullanmaktadır. Ancak, uyarılma ve örgütsel karar alma eylemlerinden örgütün tüm düzeylerinde söz edebileceğimize inanıyoruz*". Görüldüğü gibi öğrenen örgütler ve örgütsel öğrenme kavramları her ne kadar birbiri ile ilişkili olsa da örgütün öğrenme süreçlerine dair farklı boyutları ve bakış açıları barındırmaktadır. Argote (2011, 439), örgütsel öğrenmeyi, geçmişin şimdiki zamanı ve geleceği etkilediği bir süreç olarak tanımlarken; Lewitt ve March (1988, 320), örgütlerin geçmişlerinde elde ettikleri çıkarımlar, davranışları belirleyen rutinler olarak kodlamaları biçiminde açıklamıştır. Bu açıklamada geçen rutinler ise, örgütlerin etrafında inşa edildiği ve işlediği formlar, kurallar, yöntemler, gelenekler, stratejiler ve teknolojilerdir. Bu rutinler, geçmiş deneyimlerden elde edilen derslerin örgüt içerisindeki üyeler tarafından erişilebilir olmasını sağlamaktadır. Örgütsel öğrenmeyi bireysel öğrenmeden ayırarak ilk kez örgüt düzeyinde bir kavram olarak kullanan Cyert ve March (1963, 100-101, akt: Dimovski ve Škerlavaj, 2004), örgütsel öğrenme süreçleri sayesinde örgütlerin çevrelerine uyum sağladığını belirtmişlerdir. Özetle, örgütsel öğrenmenin örgütlerde uygulanmasında örgütsel hafızanın önemine vurgu yapan Lewitt ve March (1988), örgütsel öğrenmenin bireylerin anılarına dayanmakla birlikte bunların gerçekleşmesi için deneyimlerden elde edilen derslerin örgüt rutinlerinde (kurallar, süreçler, teknolojiler gibi) toplanarak örgütsel hafızayı oluşturduğunu belirtmiştir (Koç, 2009).

Örgütsel öğrenme süreçleri de gerek iç gerekse dış çevre ile etkileşimlerle gerçekleşir ve bu deneyimlerin uygulanması sonucunda yeni uygulamaları, ilkeleri, kuralları ve prosedürleri ortaya çıkarır. Öğrenmenin temel süreçleri, kural ve ilkeleri benzerlik gösterse de birey ve örgütlerin öğrenmesi arasında farklılıklar söz konusudur. Örgütsel öğrenme, birey düzeyinde öğrenmeden daha karmaşık bir süreçtir. Örgütte sadece çözülmesi gereken bir sorun ortaya çıktığında (tek döngülü öğrenme) değil, sorunun kaynağını ortadan kaldırmaya dönük uygulamalar geliştirmek (çift döngülü öğrenme) için de gerçekleştirilir. Ancak her ikisinin de ortak özelliği, dış çevredeki uyarılarla etkileşim ve iletişim, bilgi paylaşımı gerektirir. Bilginin yaratılması ve paylaşılması sürecinde diğer insanlar, çalışanlar, örgütler ile bilgi ve deneyimlerin paylaşılması tüm öğrenme süreçlerinde temel gerekliliklerden biri olarak düşünülebilir.

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri olarak okullar ve okullarda çalışanlar (öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar gibi) da çevreye uyum sağlamak durumundadır. Öğretmenler sadece öğrencilerin öğrenmelerinden değil kendi öğrenme ve bireysel profesyonel gelişimlerinden de sorumludurlar. Özellikle bilginin hızlı değiştiği ve internet yoluyla hızlı dolaşımda olduğu çağımızda hiçbir profesyonelin kendisini yenilemeden işini gereği gibi yerine getiremeyeceği

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

açktır. Eğitim örgütleri de gerek teknolojideki gerekse yeni öğrenme tekniklerinde ortaya çıkan yeniliklerin hem kullanıcısı olmaları yanı sıra aynı zamanda bilginin yaratıcısı olmaya aday öğrenciler yetiştirme ideali taşırlar. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin diğer pek çok iş ve çalışma alanından belki de daha fazla, okulları gerçek ve sürekli bir öğrenme çevresi haline getirmeleri ve öğrenmeyi hem kendileri hem de öğrencileri için başat bir kültür olarak içselleştirmeleri gerekmektedir. Okulun hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bilgi çağı insanını yetiştirebilmesi için *öğreten okul* anlayışından sıyrılarak *öğrenen okul* anlayışına geçişi benimsemesi gerekmektedir (Töremen, 2011, 3). Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüt olan okul; bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir örgütsel kültür olmalıdır (Çelik, 2012, 133). Töremen (2011) öğrenen okulu; birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen, öğrenerek kendini yenileyen, öğrenmeyi teşvik eden, değişmek için öğrenen, öğretmenlerin çalışma arkadaşı olarak algılandığı okul olarak tanımlamaktadır. Bir öğrenen örgütte profesyonel ve kurumsal gelişme arasındaki yakın ilişki, topluluğun kültüründe yansıtılır. Eğer bir okul yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen bir okul olacaksa, çalışanları için profesyonel ve kişisel gelişmeyi içeren ve bunu teşvik eden bir okul kültürü gereklidir (Blandford, 2000, 8; Hargreaves ve Fullan, 2012).

Öğrenme Ağı ve Öğrenme Ağı Teorisi

Örgütlerde çalışanların birbirinden öğrenme süreçlerinde etkileşimlerinin oluşturduğu yapı, *öğrenme ağı* olarak nitelendirilir. Öğrenme ağı, örgüt içindeki ve dışındaki kişi, kurum, ast ya da üst birimler tarafından oluşturulabilir. Örgütlerde öğrenme ağları, hem aktör dinamikleri hem de iş özelliklerine bağlı olarak çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Bu araştırmada teorik temel olarak kullanılan *Öğrenme Ağı Teorisi (Learning Network Theory)* çalışanların, yöneticilerin, örgütte eğitimden sorumlu birimlerin ve diğer öğrenme aktörlerinin öğrenmelerini organize etmenin alternatif yollarını anlamalarını ve geliştirmelerini sağlayan açıklayıcı bir teoridir (Van der Krogt, 1995, 1998). Öğrenme ağı teorisi, öğrenmeyi yapı, süreç ve iklim boyutlarında ayrı ayrı ele alarak inceler ve farklı yapı, iklim ve süreçler için farklı öğrenme türleri öngörür.

Öğrenme ağı perspektifi hem işlevsel bir yönetim yaklaşımı aracı hem de bağlamdan bağımsız bir örgütsel öğrenme görüşünü reddeder. Bunun yerine, öğrenme ağlarının çalışanlarla, yöneticilerle, eğitim danışmanlarıyla ve işle ilgili öğrenmeyi organize etmede kendi teorileri ve stratejileri olan diğer aktörler arasındaki etkileşimler tarafından nasıl çoğaltıldığını gösterir. Öğrenme ağı teorisinin temel varsayımları kısaca şöyle özetlenebilir (Poell, Chivers, Van der Krogt ve Wildemeersch, 2000, 32): (1) Öğrenme eylemi dinamik bir eylemdir. Öğrenme süreçleri dinamik ve doğrusal olmayan süreçlerle gerçekleşir. (2) Öğrenme, örgütteki iş süreçleri ile birlikte farklı biçimlerde gerçekleşir ve paralel süreçler vardır. (3) Çalışanlar farklı örgütsel yapılarda farklı türde ve içerikte öğrenme ağları oluşturur. (4) Yapısal ve içeriksel olarak farklılaşan bu öğrenme ağlarının hem oluşturulması hem de yönetilmesinde örgütün yöneticilerinin bu yapının farkında olmaları ve özellikleri göz önünde bulundurarak iş süreçleriyle uyumlu, uygun stratejiler kullanmaları gerekir.

Öğrenme ağı teorisini ortaya atan Van der Krogt (1995, 1998) örgütsel çevrelerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır. Öğrenme Ağı Teorisine göre her örgütte öğrenme ağı/ağları bulunur. Yazara göre öğrenme ağları, ağ tipi örgütlerle veya matris örgütlerle ya da ekip tabanlı örgütlerle sınırlı değildir. İnsanlar her örgütte, hatta hiyerarşik veya kaotik bir örgütte de öğrenirler ve öğrenme ağı sadece öğrenmenin nasıl organize edildiğini temsil eder. Teoride bir öğrenme ağı, örgütteki üyeler tarafından düzenlenen çeşitli öğrenme etkinliklerinden oluşur. Her bir öğrenme ağındaki üç ana bileşen, öğrenme aktörleri, düzenledikleri öğrenme süreçleri ve oluşturdukları öğrenme yapılarıdır (Poell vd., 2000, 33-35):

- 1- *Öğrenen aktörler:* Her öğrenme ağının merkezinde, öğrenen aktörler, yani öğrenmeyi organize eden kişiler bulunur. Örneğin çalışanlar, eğitim personeli, birinci kademe yöneticiler, üst düzey yöneticiler, personel memurları gibi iç öğrenme aktörleri vardır. Ancak örneğin mesleki birlikler, sendikalar, örgüt dışından insan kaynakları danışmanları ve eğitim personeli, hükümet yetkilileri gibi dış öğrenme aktörleri de öğrenmeyi organize edebilir. İşle ilgili öğrenmeye ilişkin olarak kendi teorileri ve çıkarları temelinde kasıtlı olarak hareket eden paydaşlar olarak görüldükleri için öğrenme aktörleri olarak adlandırılırlar.
- 2- *Öğrenme süreçleri:* Öğrenme aktörleri, öğrenme politikalarının geliştirilmesi, öğrenme programlarının geliştirilmesi ve öğrenme programlarının yürütülmesi olmak üzere üç öğrenme sürecine yol açan etkinlikleri düzenlemek için birbirleriyle etkileşime girerler. Öğrenme politikalarının geliştirilmesi, öğrenme ağının genel yönünü, yani insanların neyi öğrenmesi gerektiğini ve onu ne şekilde öğrenmesi gerektiğini etkilemeyi ifade

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

eder. Öğrenme programlarının geliştirilmesi, insanların içinde öğrendiği tutarlı faaliyetler dizisinin oluşturulmasını içerir. Bu süreçteki faaliyetler arasında, örneğin, yeni çalışma unsurlarının tanıtılması, problem çözme kalite çemberi oluşturulması yer alır. Öğrenme programlarının yürütülmesinde çalışanlar için öğrenme uygulamaları yer alır. Bu süreçteki faaliyetler arasında iş koçluğu, zor iş sorunlarını çözme, çevrimiçi kurslar alma, deneyimli meslektaşlardan yardım isteme, çalışma talimatları alma vb. yer alır. Katılım her zaman eylemle eş anlamlı olmasa da, tüm aktörlerin üç sürece de katıldığını belirtmek önemlidir. Son olarak, öğrenme ağı içinde öğrenme etkinlikleri, süreçleri ve stratejileri gibi kavramların zihinsel işlemlerden çok sosyal örgütlenmeye atıfta bulunduğuna dikkat edilmelidir. Bu, zihinsel faaliyetlerin, süreçlerin ve öğrenme stratejilerinin işle ilgili öğrenmeyle ilgisi olmadığı anlamına gelmez. Bununla birlikte, teoride bir kişinin zihninde olanlardan çok, sosyal olarak etkileşime girdiklerinde insanlar arasında neler olduğuna odaklanılır.

- 3- *Öğrenme yapıları:* İnsanlar daha uzun bir süre boyunca öğrenme etkinliklerini organize etmek için etkileşime girdiklerinde, bazı daha kararlı modeller gelişme eğilimindedir. Bunlar öğrenme yapıları olarak adlandırılır ve belirli bir içerik yapısı, örgüt yapısı ve öğrenme ortamında gözlemlenebilir. İçerik yapısı, yürütülen öğrenme programlarının profiline atıfta bulunur: Bu programları oluşturan öğrenme faaliyetlerinin doğası nedir? Öğrenme aktiviteleri öğrenen tarafından yönlendirilebildiği gibi bir kolaylaştırıcı (eğitmen gibi) tarafından da yönlendirilebilir; işte veya iş dışında gerçekleştirilebilir; çeşitli öğrenme temaları etrafında merkezlenebilirler. Örgütlenme yapısı, öğrenme faaliyetlerinin organize edilmesinde çeşitli aktörler tarafından görev ve sorumlulukların bölünmesini içerir: Hangi aktör, üç öğrenme sürecinden hangisinde hangi rolü oynamaya meyillidir? Kim neyi yapmaya yetkilidir? Öğrenme ortamı, örgütte öğrenmeye ilişkin geçerli normları ve değerleri yansıtır: İnsanların edinmesi için değerli nitelikler nelerdir? Bunları öğrenmenin normal yolları nelerdir?

Öğrenme ağı teorisi, çalışanların birbirleriyle kendi ilgi alanlarına göre etkileşimde bulunan yetkin aktörler olduğunu varsayar. Aktörlerin belli bir dereceye kadar seçenekleri vardır. Öğrenme ağı teorisi, özellikle aktörlerin seçimleri ile kendi yarattıkları yapısal bağlam veya fail ve yapı arasındaki bu gerilimi ele alır. Hem yapısal determinizme aşırı güvenmekten hem de biraz naif bir bağlamdan bağımsız eylem odağından kaçınmaya çalışır (Poell, Chivers, Van der Krogt ve Wildemeersch, 2000, 35). Öğrenme ağları hem aktör dinamiğine hem de iş özelliklerine bağlı olarak serbest, dikey, yatay ve dış ağlar olmak üzere çeşitli şekillerde olabilir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrenme Ağlarının Dört Türü

	Öğrenme Ağları			
	Serbest	Dikey	Yatay	Dış
Öğrenme süreçleri	Tekil faaliyetler	Doğrusal planlı	Organik olarak bütünleşik	Dışarıdan koordine
Öğrenme politikalarının geliştirilmesi	Tümü	Planlama	Öğrenme	İlham verme
Öğrenme programlarının geliştirilmesi	Toplama	Tasarım	Geliştirme	Yenilikçilik
Öğrenme programlarının yürütülmesi	Öz-yönelimli	Yol gösterme	Rehberlik	Danışma
Öğrenme yapıları				
Yapının içeriği (profil)	Yapılandırılmamış (bireysel yönelimli)	Yapılandırılmış (görev ya da işlev odaklı)	Açık ya da tematik (örgüt ya da problem odaklı)	Yöntemsel (meslek /uzmanlık odaklı)
Örgütsel yapı (ilişkiler)	Gevşek bağlı (sözleşmeli)	Merkezi (formel/biçimsel)	Yatay (eşitlikçi)	Dış yönelimli (uzmanlık/meslek odaklı)
Öğrenme iklimi	Serbest	Düzenleyici	Bütünleştirici	İlham veren

Kaynak: Van der Krogt, 1995, 1998; Poell, Chivers, Van der Krogt ve Wildemeersch, 2000, 35.

Kısaca özetlemek gerekirse, *serbest öğrenme ağlarında*, çalışanlar kendi öğrenme aktivitelerini oluşturur. Öğrenme politikaları, en azından kurumsal bakış açısına göre örtük kalır. Program geliştirme, kendi ilgili öğrenme durumlarını yaratma gibi eylemler çalışanların kendileri tarafından düzenlenir. Girişimci bir öğrenme tutumunun teşvik edildiği liberal bir öğrenme ortamı vardır. *Dikey öğrenme ağları*, öğrenme faaliyetlerinin doğrusal planlaması ile karakterizedir. İlk olarak, öğrenme politikaları yönetim tarafından geliştirilir. Bunlar daha sonra insan kaynakları ve eğitim personeli tarafından önceden tasarlanmış öğrenme programlarına çevrilir. Son olarak, programlar eğitim faaliyetlerinden geçerken rehberlik alan çalışanlara ulaştırılmaktadır. Dikey öğrenme ağının profili yoğun bir şekilde önceden yapılandırılmış olarak adlandırılabilir ve öğrenme aktiviteleri genellikle basit görevlerin veya fonksiyonların iyileştirilmesine yöneliktir. *Yatay öğrenme ağlarında* üç öğrenme süreci mekanik olarak planlananın aksine organik olarak birleştirilmiştir. Programlar yürütülürken aşamalı olarak gelişir. Önceden tasarlanmış bir öğrenme politikası yoktur, bunlar programlar ilerledikçe deneyimden öğrenerek gelişirler. Öğrenenlerin öğrenmesi ve öğrenme programları süreç danışmanları tarafından kolaylaştırılır. Marsh ve Willis (1995, akt: Poell vd., 2000, 37) bu öğrenme türündeki müfredat planlamasına sanatsal yaklaşım adını vermiştir. Yatay öğrenme ağının profili açık veya tematik olarak adlandırılabilir. Öğrenme etkinlikleri örgüte/ işe/ çalışma alanına yöneliktir ve problem çözmeyi amaçlar. Örgüt yapısı yataydır ve aktörler arasında eşitlikçi ilişkiler vardır. Gruplar baskın aktörlerdir. *Dış öğrenme ağları*, kurum dışından genellikle meslek birlikleri tarafından daha katı biçimde koordine edilmektedir. Bu tür ağlardaki öğrenme politikaları çalışanların profesyonel gelişimlerinde daha çok yenilikçiliği hedeflemektedir. Öğrenme programlarının yürütülmesinde, öğrencilere çalışmalarını yeniliğe nasıl adapte edebilecekleri dış aktörler tarafından tavsiye edilir. Örgüt yapısı, aktörler arasındaki profesyonel ilişkilerle dışarıdan yönlendirilir (Poell vd. 2000, 36-37).

Van der Krogt'a (1995,1998) göre, çalışma ağları ile öğrenme ağları genel olarak birlikte ele alıp birbirini destekleyen biçimde yürütülmelidir. Örneğin girişimci çalışmalarda serbest bir öğrenme ağının bulunması muhtemeldir, makine bürokrasilerde dikey bir öğrenme ağı beklenir, yatay öğrenme ağı adhoratik grup çalışmasıyla ilgilidir ve profesyonel çalışma için en yaygın olan dıştan bir öğrenme ağıdır. Ancak bu iki ağın birbirinden farklılıkları da bulunur. Bunda en önemli etken, her iki ağın farklı amaçlarla oluşturulmuş olmasıdır. Öğrenme ve çalışma, farklı prensiplere göre çalışan stratejiler vasıtasıyla farklı hedeflere ulaşmak için düzenlenir. Bu amaç ve stratejilerin bir aktörden diğerine farklılık göstermesi de muhtemeldir. Örneğin yöneticiler yerine getirilmesi gereken hedeflere ve takım performansına odaklanırken işgörenler, karşılaştıkları iş sorunlarını çözmeye, kişisel ve mesleki gelişimlerine, iş memnuniyetine ve iş

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

güvencesine daha çok odaklanırlar (Tablo 2).

Tablo 2: Çalışma Ağları

	Girişimci /bireysel çalışma	Çalışma Ağları		Profesyonel çalışma
		Makine –bürokrasi çalışma	Adhokratik grup çalışması	
Baskın aktörler	Çalışanın kendisi	Yöneticiler/iş düzenlemeleri	Çok disiplinli çalışma grubu	Mesleki bağlantılar
Çalışma içeriği	Kapsamlı/temel	Özel/temel	Kapsamlı/karmaşık	Özel/karmaşık
Çalışma ilişkileri	Sözleşmeli	Toplu	Takım odaklı	Dış bağlantılı
Çalışma iklimi	Serbest	Düzenlenmiş	Organik	Yenilikçi

Kaynak: Van der Krogt, 1995, 1998; Poell, Chivers, Van der Krogt ve Wildemeersch, 2000, 36.

Aktörlerin öğrenme ve çalışma ilişkilerindeki farklı hedefler, öğrenme ve iş ağı arasındaki gerginliği de anlamayı ve açıklamayı sağlar. Ayrıca, çalışma ağına, aktörler arasındaki güç ilişkileri, öğrenme ağındakilerden farklıdır. Genellikle, işgörenler öğrenme ağına, işgücü ağına olduklarından daha dirençlidir. Bu nedenle yöneticiler ve eğitim ve geliştirmeden sorumlu uzmanlar tarafından öğrenme ağları yönetilme eğilimindedir. Başka bir deyişle, başkalarını öğrenmelerini sağlamak, belli bir işi yapmalarını sağlamaktan daha zordur. Bu nedenle örgütte öğrenme ağlarının yönetilmesinde yönetici ve çalışanların karşılıklı kullandıkları stratejilerin örgüte, yapısal özelliklerine, iklime göre düzenlenmesi ve uyumlaştırılması gerekir. Ancak bunun yapılabilmesi için öncelikle örgütteki çalışma ve öğrenme ağlarının belirlenmesi gerekir.

Öğretmenlerin profesyonel (mesleki) gelişimlerine ilişkin beklenti her zaman yüksek olmuştur. Bununla birlikte bilim ve teknolojik gelişmeler ve değişen sosyolojik koşullar öğretmenlerin giderek daha karmaşık bağlamlar, hızlı değişim ve hesap verebilirlik konusunda yüksek beklentiler içinde çalışmalarını gerektirmektedir (Huitt ve Monetti, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını ve dış paydaşların beklentilerini karşılamak için öğretmenlerin profesyonel öğrenimlerini sürdürmeleri gerekmektedir (Hargreaves, 2000; Hargreaves ve Fullan, 2012). Öğretmen gelişmesine odaklanan geleneksel yaklaşımlarda genellikle öğretmenlerin yukarıda açıklanan dikey öğrenme ağları olarak adlandırılan türde öğrenmelerine odaklanılmıştır. Daha çok hizmet içi eğitimler biçiminde gerçekleştirilen bu tür öğretim programları kurumsal nitelikte olup öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak belli aralıklarla düzenlenmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik araştırmalar giderek aktif katılımlı ve etkileşimli, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde kendi sorumluluklarını almaları ve kendi eğitim ihtiyaçlarına dönük çevrim içi ve çevrim dışı düzenlenen eğitimlere ve yeni eğitim modelleri oluşturmaya yönelmiştir.

Oddone, Hughes ve Lupton (2019), öğretmenlerin kişisel öğrenme ağları aracılığıyla başkaları ile etkileşime giren 13 öğretmenin ağ bağlantılı öğrenmesini incelediği çalışmada, bağlantıcılık ve ağ bağlantılı öğrenmeyi temel olarak bir model oluşturmuştur. Model, öğrenme alanları, öğrenen olarak öğretmen ve kişisel öğrenme ağı olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Araştırmacılar ağ bağlantılı öğrenme modelinin, aktif, ilgi odaklı ve özerk profesyonel öğrenimi teşvik ettiğini ve öğretmenlerin sosyal olarak bağlanırken kişisel öğrenme ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin özellikle teknolojiyi-interneti kullanarak kendi öğrenmelerini destekledikleri uygulamaların yaygınlaşması, öğretmenlerin *profesyonel öğrenme toplulukları* yoluyla öğrenme deneyimlerini de kolaylaştırmıştır. Bu tür deneyimleri inceleyen çeşitli araştırmalar (Katz ve Earl, 2010; Lee, Rahmat, Heng, Li ve Hwee, 2018; Macià ve García, 2016; Mackey ve Evans, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006; Wenger, 2010) profesyonel öğrenme toplulukları aracılığıyla öğretmenlerin kendi meslektaşları ile deneyimlerini paylaşmayı verimli bulduklarını ve mesleki gelişimlerini sürdürmek için sanal topluluklardan yararlandıklarını göstermektedir. Elbette yüz-yüze etkileşimin faydası yadsınmaz. Bununla birlikte öğretmenler tavsiye almak, fikir sunmak ve meslektaşlarıyla derin tartışmalara katılmak için ders planlarının, öğretim stratejilerinin ve öğretim stratejilerinin paylaşılmasına izin veren ve öğrenci çalışmalarının yanı sıra sınıf seviyeleri ve bölümler arasında işbirlikleri kurmayı

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

kolaylaştırıcı çevrimiçi topluluklara daha fazla yönelmektedir. Ancak profesyonel öğrenme ağları aracılığıyla öğretmenlerin öğrenmesini inceleyen araştırma sayısı kısıtlıdır (Perez, 2021; Prestridge, 2017; Trust, Krutka ve Carpenter, 2016).

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağları üzerinde durulmaktadır. Profesyonel öğrenme ağı, insanların ilgi alanlarını, fikirlerini veya kaynaklarını paylaşan başkalarıyla bağlantı kurarak öğrenme biçimlerinin doğal bir uzantısıdır (Couros, 2010; Nussbaum-Beach, 2013; Trust, Krutka ve Carpenter, 2016; Warlick, 2009). Lynch'e (2017) göre, öğrenme ağı kişiseldir (*personal learning network*) ve bir kişinin bağlandığı insan grubunun fikirlerini, sorularını, yansımaları ve referanslarını öğrenmek için oluşturduğu ağ yapısını tanımlamak için kullanılır. Çünkü birey hangi kişi, grup veya kaynaklardan neyi nasıl öğreneceğini kendisi seçerek belirler. Etkileşimde bulunulan kişi ve kaynaklar bireyin hem öğrenmesini hem de ruh sağlığını etkiler. Bunun içeriğinin belli bir konuya, alana yönelmesi ile profesyonel öğrenme ağları (*professional learning networks*) oluşturulur. Bu bağlamda, çalışmada incelenen ilişki türü olarak mesleki bilgi akışı, ağ içindeki işbirliği ve enformasyon paylaşımı potansiyeli kadar meslektaş dayanışmasını da ortaya çıkaracaktır. Buraya kadar yapılan bilgilendirmelerin ışığında bu çalışmanın temel amacı, okulda öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, öğretmenlerin okul ortamında, profesyonel gelişimlerinde en çok hangi konularda bilgiye ihtiyaç duydukları, birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştırıcı öğretmen özellikleri, öğretmenlerin birbirleri ile mesleki deneyimlerinin ve bilgilerinin paylaşımının oluşturduğu profesyonel öğrenme ağ örüntülerini ve geliştirilmesi önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Okulda öğretmenler ve yöneticiler arasında profesyonel bilgi paylaşımı yapılmakta mıdır?
- 2- Öğretmenler ve yöneticiler okulda en çok hangi konularda birbirleri ile profesyonel bilgi paylaşımına ihtiyaç duymaktadır?
- 3- Öğretmenlerin okul dışından profesyonel bilgi paylaştıkları ve yardım aldıkları meslektaşları ya da kurumlar var mıdır? Varsa hangi konularda ve kimlerden destek alınmaktadır?
- 4- Hangi özellikler öğretmenlerin okul ortamında diğer meslektaşları ile profesyonel öğrenmelerini destekleyen bilgi paylaşımını kolaylaştırıcıdır?
- 5- Öğretmenlere göre meslektaşlar arası profesyonel öğrenme etkileşiminin ve bilgi paylaşımının kendilerine ve kuruma faydaları nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin okulda profesyonel öğrenme ağ örüntüsü nasıldır?
(a) Okulda profesyonel öğrenme ağının etkinlik düzeyi nasıldır? (Ağ yoğunluğu)
(b) Okulda profesyonel öğrenme ağına katılım ve gruplaşmalar nasıldır? (Kümeleme, alt gruplar ve klikler)
(c) Okulda profesyonel öğrenme ağını oluşturan temel aktörler arası ilişkiler nasıldır? (Öğretmenlerin merkezîlik ölçümleri ve ağ içinde etkin aktörler)
- 7- Öğretmenler arası mesleki bilgi paylaşım ağlarının geliştirilmesi önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi süreçleri ve geçerlik-güvenirlikle ilgili açıklamalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin mesleki gelişmelerinde okuldaki meslektaşları ile kurdukları bilgi paylaşımları aracılığıyla profesyonel öğrenme ağlarının örüntüsünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel ve sosyal ağ analizi yaklaşımlarından oluşan karma araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma araştırmalar, tek bir çalışmada, birden fazla araştırma yaklaşımı ya da yöntem kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bulguların bütünlüştürülmesini içeren türde araştırmalardır (Creswell, 2012).

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde duran çalışma desenidir. Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem olan *Sosyal Ağ Analizi (Social Network Analysis)*; sosyal varlıklar arasındaki bağın ve bu bağın anlamının araştırılmasıdır. Sosyal ağ analizi, aktörler arası ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kendisine has ölçümlere sahip disiplinlerarası bir araştırma yaklaşımıdır. Aktörler ve aktörler arası ilişkilerin ve bu ilişkilerin oluşturduğu yapının sayısallaştırılarak ya da grafik halinde ortaya çıkarılmasını sağlar. Freeman'a (2004) göre şu özellikler tüm modern sosyal ağ analizi örneklerinde yer alır: Sosyal ağ analizi, toplumsal aktörleri birbirine bağlayan yapısal bağlar hakkında sezgileri gerekçelendirir. Bu ampirik veri, sistematik olarak toplanır ve kontrollüdür. Bu veri grafiklerle sunulur. Bu hesaplamaların yapılmasında matematiksel modellere güvenilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında, Batman ilindeki bir devlet okulunda görevli toplam 26 öğretmen ve 2 yönetici olmak üzere 28 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal ağ analizi araştırmalarında veri toplama sürecinde kartopu örnekleme, ağ örüntüsünün ortaya çıkarılması ve aktör listelerinin oluşturulmasında kullanılmaktadır (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005; Scott, 2000).

Başlıca örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme, zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ve durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada katılımcıların % 64'ü kadın (N=18), % 36'sı erkek (N=10), tümü lisans mezunu, % 46'sı (N= 13) 1-5 yıl arası, % 32'si (N=9) 1 yıl ve daha az, % 18'i (N=5) 5-10 yıl ve sadece 1'i 10 yıldan daha fazla kıdeme sahiptir. Branş bazında değerlendirildiğinde, katılımcıların 10'u Sınıf Öğretmenliği, 4'ü Türkçe, 4'ü Matematik, 2'si Sosyal Bilgiler, 2'si İngilizce branşındadır. Buna ek olarak her bir branştan birer tane olmak üzere, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Okul Öncesi, Bilişim ve Teknoloji ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik branşlarından katılımcılar destek vermiştir. Araştırmada ağ içinde branşların büyük ölçüde temsil edildiği görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Aktörler ve Özellikleri

	Değişken	N	%	Aktörler	
Cinsiyet	Kadın (Kk)	18	64	Kk_02s, Kk_04s, Kk_07s, Kk_08s, Kk_10t, Kk_11ing, Kk_12s, Kk_13s, Kk_14mat, Kk_15fen, Kk_16mat, Kk_17mat, Kk_18oo, Kk_19t, Kk_21ing, Kk_25t, Kk_26pdr, Kk_27dkab,	
	Erkek (Ke)	10	36	Ke_01be, Ke_03sb, Ke_05s, Ke_06bt, Ke_09s, Ke_20s, Ke_22matYm, Ke_23tYmy, Ke_24sb, Ke_28s	
	<i>Toplam</i>	28	100		
Görev	Öğretmen	26	93	İki yönetici dışındaki tümü	
	Yönetici	2	7	Ke_22matYm, Ke_23tYmy	
	<i>Toplam</i>	28	100		
Eğitim	Lisans	28	100	Tüm katılımcılar	
	Yüksek Lisans	0	0		
	Doktora	0	0		
Kıdem	<i>Toplam</i>	28	100		
	1 yıl ve daha az	9	32	Kk_02s, Ke_06bt, Kk_07s, Kk_08s, Ke_09s, Kk_16mat, Ke_20s, Kk_21ing, Ke_22matYm	
	1 -5 yıl	13	46	Kk_04s, Ke_05s, Kk_25t, Ke_03sb, Kk_12s, Kk_26pdr, Kk_27dkab, Ke_01be, Kk_13s, Kk_17mat, Kk_14mat, Ke_24sb, Ke_28s	
	5-10 yıl	5	18	Kk_10t, Kk_11ing, Kk_15fen, Kk_18oo, Ke_23tYmy	
	10 yıl ve daha fazla	1	4	Kk_19t	
	<i>Toplam</i>	28	100		
Branş	Sınıf öğretmeni (s)	10	36	Kk_02s, Kk_04s, Ke_05s, Kk_07s, Kk_08s, Ke_09s, Kk_12s, Kk_13s, Ke_20s, Ke_28s	
	Türkçe (t)	4	13	Kk_10t, Kk_19t, Ke_23tYmy, Kk_25t	
	Sosyal Bilgiler (sb)	2	7	Ke_03sb, Ke_24sb	
	Fen Bilgisi (fen)	1	4	Kk_15fen	
	Matematik (mat)	4	13	Kk_14mat, Kk_16mat, Kk_17mat, Ke_22matYm	
	İngilizce (ing)	2	7	Kk_11ing, Kk_21ing	
	Beden eğitimi (be)	1	4	Ke_01be	
	Din K. Ahl. B. (dkab)	1	4	Kk_27dkab	
	Rehberlik (pdr)	1	4	Kk_26pdr	
	Bilişim Teknoloji (bt)	1	4	Ke_06bt	
	Okul öncesi (oo)	1	4	Kk_18oo	
	<i>Toplam</i>	28	100		
	Katılımcı Toplam		28		(1-28 numaralı yukarıdaki aktörler)
	Eklenen Aktörler		3		(29-31 numaralı aktörler) Kk_29Ymy, Kk_30, Kk_31RAM
	Sosyal Ağ Analizi Aktör Toplamı		31		(1-31 numaralı yukarıdaki aktörler)

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda toplam 30 öğretmen görevlidir. Araştırmaya katılım %93 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın doğrudan veri toplanan katılımcı sayısı 28 olurken ağa katılımcılar tarafından eklenen 3 aktörle birlikte profesyonel öğrenme ağı 31 aktörden oluşmuştur. Araştırmada hem nitel hem de sosyal ağ analizi ile aynı örneklemden toplanan verilerin bütünleştirilerek aktarım kolaylığı (Creswell, 2012) nedeniyle aynı örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplamak üzere hazırlanan formda, katılımcı demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet, kıdem, branş) ardından ilk bölümde nitel boyut için, alan yazın dikkate alınarak oluşturulan sorular yer almıştır. Bu bölümde öğretmen ve yöneticilerin okulda profesyonel bilgi paylaşımı yapıp yapmadıkları, profesyonel bilgiye ihtiyaç duyulan konular, okul dışında profesyonel öğrenme süreçleri ve hangi konularda yapıldığı, profesyonel öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler, profesyonel öğrenmenin bireysel profesyonel gelişime ve okula (kurumsal) faydaları ve geliştirilmesi için öneriler sorulmuştur.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Veri toplama formunun ikinci bölümünde ise sosyal ağ analizine özgü bir soru sorulmuştur. Sosyal ağ araştırmalarında taranan ilişkiyi açığa çıkarmak için araştırmacının sorunun formatına, cevap formatına ve sosyal ağ yapısını tanımlamak için hangi ek bilgileri isteyeceğine karar vermesi gerekir. Moolenaar (2012, Tablo 1 ve 2), eğitim araştırmalarında hangi tür ilişkiler için ne tür sorular sorulduğuna yönelik bir perspektif sunmuştur. Ayrıca bu soruların yer aldığı anketlerin kısa olmasının yararından bahsetmiştir. Araştırmada profesyonel öğrenme ağı örüntüsünü açığa çıkarmak için öğretmen ve yöneticilere “*Mesleğinizle ilgili konularda öğrenmek ve yeni bilgilere erişmek için hangi meslektaşlarınıza başvurursunuz?*” sorusu sorulmuş ve bu meslektaşlarının isimlerini yazmaları istenmiştir.

Veri toplama formu oluşturulduktan sonra alan uzmanı üç araştırmacıya uzman görüşüne gönderilmiş ve alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Sinop ilindeki bir ilkokulda farklı branşlardan beş öğretmenle ön uygulama yapılmış, ön uygulama sırasında anlaşılmayan ifadeler ve açılması gereken sorular yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmenlerin iş yoğunluğu ve ders programları dikkate alınarak uygulama için bir planlama yapılmış ve ilgili izinler alındıktan sonra 2018-2019 öğretim yılında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Nitel ve sosyal ağ analizi olmak üzere her iki grup verinin birlikte tek formda toplandığı veri toplama süreci iki hafta sürmüştür. Araştırmacının sosyal ağ verilerinin toplanması sürecinde kullanılan listeleme, doldurma ve arşiv yaklaşımlarından (Marsden, 2005) biri olan doldurma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda katılımcılara hangi tür ilişki hakkında veri toplanıyorsa, bu ilişkide olan kişilerin isimlerini yazmaları istenir. Kişilerin ego-ağlarının (kişisel ağ) belirlenmesini ve ağ içindeki konumlarının tahmin edilmesini sağlayan bu yaklaşım, katılımcıların tümünün desteğinin sağlanmasının güç olduğu durumlarda ya da çok büyük ağlarda kullanılır. Katılmayanların katılanlar aracılığı ile ağa dâhil edilmesini sağlar (Kilduff ve Tsai, 2007; Scott, 2000).

Araştırmacının nitel verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma için toplanan verilerin analizinde araştırmacının alt problemlerine göre oluşturulan sorular kategoriler olarak kabul edilip verilerin dökümü yapılmış ve aktarılmıştır.

Araştırmacının sosyal ağ analizi verilerinin analizine özgü olan UCINET 6.647 (Borgatti, Everett ve Freeman, 2002) yazılımı kullanılmıştır. UCINET yazılım programına veri girişinde aktörler arasındaki ilişkilerin durumuna göre veriler belli kurallara göre kodlanmaktadır. Eğer bir aktör başka bir aktörle bir bağlantıya sahip ise “1”, değil ise “0” değerini alır. Bu kurallara uygun olarak oluşturulan veri matrisleri komşuluk matrisi adı verilen bir matris oluşturur (Borgatti ve Foster, 2010; Eren ve Kırıl, 2019). Veri matrisi oluşturulduktan sonra sosyal ağ analizi ölçümlerinden yararlanılarak toplanan veriler analiz edilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki profesyonel öğrenme ağ örüntüsü *Netdraw* yazılımı ile grafikte (Borgatti, 2002) görsel olarak ortaya konmuştur. Okulda profesyonel öğrenme ağının etkinlik düzeyi, ağ yoğunluğu (*density*) hesaplanarak; okulda profesyonel öğrenme ağına katılım ve gruplaşmalar, kümeleme katsayısı (*clustering coefficient*) ve klik (*clique*) analizleri ile ve okulda profesyonel öğrenme ağını oluşturan temel aktörler arası ilişkiler ağ merkezileşme ölçümleri (*network centralization*) içinde yer alan derece (derece), yakınlık (*closeness*), arasındalık (*betweenness*) ve öz-vektör merkeziliği (*eigenvector centrality*) ölçümleri ile analiz edilmiş ve ağın etkin aktörleri belirlenmiştir. Sosyal ağ analizlerinde de bu araştırmada da en sık kullanılan analizler kısaca Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmada Kullanılan Sosyal Ağ Analizi Ölçümleri

Ölçüm	Açıklama
Yoğunluk (<i>density</i>)	Bir ağdaki aktörler arası mevcut bağların sayısının, olması muhtemel en çok bağ sayısına oranı. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen yoğunluk oranının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Kümelene katsayısı (<i>clustering coefficient</i>)	Ağ içindeki çeşitli aktörlerin komşuları ile aralarındaki doğrudan bağlantılarının bir ölçüsüdür. 0-1 değerleri arasında değerler alabilen kümelene katsayısının yüksek olması ağ içindeki aktörlerin daha sıkı bağlantılı olduğunu gösterir.
Klik (<i>clique</i>)	Bir ağın birbirine doğrudan ve güçlü bağlarla bağlı aktörlerinin oluşturduğu alt kümesi. N-Klik: Bir ağın n sayıdaki bağla birbirine ulaşabilen tüm aktörleri.
Ağ merkezleşme ölçümleri (<i>network centralization</i>)	Bir aktörün bağlı olduğu aktörlerle olan ilişkilerinin sayısının, bu ikinci aktörlerin diğer aktörlerle olan ilişkilerinin sayısına ağırlıklandırılmış oranı.
Merkezilik ölçümleri (<i>centrality measures</i>)	Derece, yakınlık, arasındalık ve özvektör merkeziliğinin birlikte değerlendirilmesidir: <i>Derece (degree)</i> : Diğer aktörlerle olan doğrudan bağlantıların sayısıdır. Derece, ağ içindeki aktörlerin birbirleri ile bağlantılarının toplam sayısı olarak tanımlanmaktadır. <i>Yakınlık (closeness)</i> : Grup içindeki aktörlerin birbirine uzaklığının mesafesini veren ölçü birimidir. Bir aktörün ağdaki diğer aktörlere doğrudan veya dolaylı olarak mesafesinin derecesidir ve aktörün ağ içinde bilgiye erişim yeteneğini, ağdaki diğer aktörlere ne kadar hızlı bağlanabileceğini yansıtır. <i>Arasındalık (betweenness)</i> : Ağ içindeki aktörün diğer aktörlerin arasında (yolları üzerinde) bulunma derecesi, köprü. <i>Öz-vektör merkeziliği (eigenvector centrality)</i> : Bir aktörün ağ yapısı içindeki önem derecesi.
Aktörlerin ağ içinde alabilecekleri roller	<i>Köprü (Bridge)</i> : İki aktörü birbirine bağlayan ve ortadan kaldırılması durumunda iki aktörü bağlantısızlaştıracak bağ. <i>Köprübaşı /Ulak (Gatekeeper)</i> : Ağın dış dünya ile bağlantısını sağlayan tek aktör. <i>Yalnız –izole (Isolated)</i> : Ağdaki diğer aktörlerle bağlantısı olmayan aktör. <i>Yıldız (star, hub)</i> : Bir gruptaki en yüksek merkeziliğe sahip (yıldızın ortasındaki) aktör.

Kaynak: Eren ve Kiral, 2019; Marsden, 2005; Scott, 2000.

Her iki analiz yaklaşımı ile elde edilen bulgular karma araştırma yaklaşımına uygun olarak bütünleştirilmiştir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel ve sosyal ağ analizi boyutlarında geçerlik ve güvenirlik için yapılacak çalışmalar ve izlenecek prosedürler kısmen farklılık göstermektedir:

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik için, katılımcıların verdikleri yanıtların veri toplama süreci ve sonrasında doğrulanması ve doğrudan alıntılara yer verilmesi stratejilerinden yararlanılmıştır (Creswell, 2016). Araştırmanın katılımcılarıyla veri toplama süreci sonrasında teyit görüşmesi yapılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın raporlaştırılması sürecinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel boyutun güvenirliliği için toplanan verilerin dökümü yapıldıktan sonra her iki araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmış ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler Miles ve Huberman (1994) formülü ile karşılaştırılmıştır. Kontrol kodlamasında aynı veri grupları kodlanıp, ortaya çıkan farklılıklar tartışıldığında veriler daha çok açıklık kazanmakta ve güvenilir olmaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arasındaki uyumun %80 olmasının güvenirlik için yeterli olduğu görüşündedir. Bu araştırmanın güvenirliliği %94 olarak tespit edilmiştir.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Araştırmanın sosyal ağ analizi boyutunda geçerlik ve güvenilirlik için ağ araştırmalarına özgü yaklaşımlar kullanılmıştır. Ağ yaklaşımı ile yapılan araştırmalar, karmaşıklık bilimindeki doğrusal olmayan dinamik yaklaşımları temel alır; aktörlerin özelliklerinden çok aktörler arası ilişkilerin oluşturduğu yapıya odaklandığı için gözlemler birbirinden bağımsız değildir. Bir aktör seçildiğinde aktörle ilişkili olan ve onun ağında yer alan tüm aktörler ağa dahil edilir ve ilişkiler örüntüsü bu biçimde oluşturulur. Bu nedenle bu veriler sosyometrik verilerdir. Ağ analizi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik konusu, analiz birimi olarak seçilecek ilişki ve aktörlerin hassas biçimde seçilmesi ve tanımlanması ile sağlanır (Scott, 2000). Sosyal ağ araştırması, çoklu düzeylerde ve farklı içeriklerdeki ilişkileri analiz etmek üzere organize edilebilir. Bu nedenle ağ sınırlarının seçilmesi ve tanımlanması, sosyal ağ verilerinin toplanmasında önemli bir karardır (Carrington, Scott ve Wasserman, 2005). Aşağıda her bir analiz birimi bu araştırma açısından tanımlanmıştır:

Bu araştırmanın aktörleri, 2018-2019 döneminde Batman ili şehir merkezindeki bir okulda görevli yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplanan verilerin sosyometrik veri (isimlerin belirtildiği veri) olması nedeniyle, yönetici ve öğretmen isimleri kodlanarak anonimleştirilmiştir (Tablo 1).

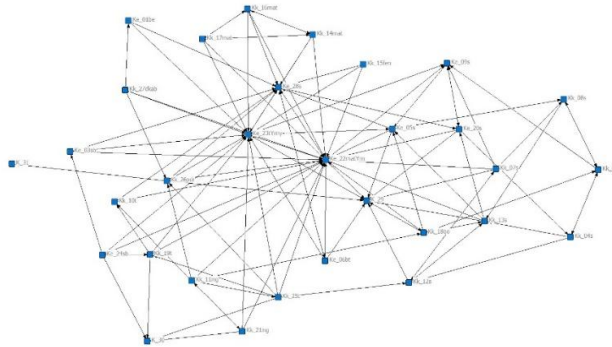
Bu araştırmada incelenen ilişki türü, öğretmenler arası profesyonel öğrenme ilişkisidir. Bunun için ağ aktörlerinin birbirleriyle bilgi paylaşımı ilişkileri incelenmiştir. Cross ve Parker (2004) örgüt ortamlarında sosyal ağ analizi ile analiz edilebilecek önemli ağ ilişkilerini (1) ağ içinde işbirliğini gösteren ilişkiler: iletişim, enformasyon, problem çözme, buluşçuluk, (2) ağ enformasyon-paylaşım potansiyelini gösteren ilişkiler: bilgi farkındalığı, erişim, katılım, güven, (3) ağın katılımını gösteren ilişkiler: karar verme, daha fazla iletişim, görev akışı, etki gücü ve (4) ağın içindeki esenliği ve dayanışmayı gösteren ilişkiler: hoşlanma, dostluk, kariyer desteği, kişisel destek, enerji ve güven olarak sınıflandırmıştır. Lynch'e (2017) göre, öğrenme ağı kişiseldir (personal learning network) ve bir kişinin bağlı olduğu insan grubunun fikirlerini, sorularını, yansımaları ve referanslarını öğrenmek için oluşturduğu ağ yapısını tanımlamak için kullanılır. Bu bağlamda, araştırmada incelenen ilişki türü olarak profesyonel öğrenme ağı, öğretmenler arasındaki mesleki bilgi akışı yoluyla ortaya çıkarılabilir.

Bu araştırmada sosyal ağ, aynı okulda birlikte çalışan ve mesleki konularda birbirleri ile bilgi paylaşan, öğrenen ve öğreten aktörler olarak öğretmenler ve yöneticiler; onların birbirleri ile profesyonel bilgi paylaşım ilişkileri ve bu her iki ilişki türünün oluşturduğu yapıdır.

Araştırmanın verileri nitel ve sosyal ağ analizine uygun tekniklerle analiz edilerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada yapılan sosyal ağ analizinde öğretmen ve yöneticilerin okul içi profesyonel öğrenme ağının 31 aktör ($node=31$) arasında 114 bağlantıdan ($ties=114$) oluştuğu bulunmuştur. Okul içinde öğretmenler ve yöneticiler arasında aktif bir etkileşim ve mesleki bilgi paylaşımı ampirik olarak da ortaya konularak ve ağ analizi ile haritalanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Öğretmen ve yöneticilerin okulda profesyonel öğrenme ağlarının görünümü
(Aktörler ve çizgilerle temsil edilen ilişkiler)

Şekil 1'deki ağ haritası incelendiğinde, okul içinde öğretmen ve yöneticilerin profesyonel bilgi paylaşımlarının

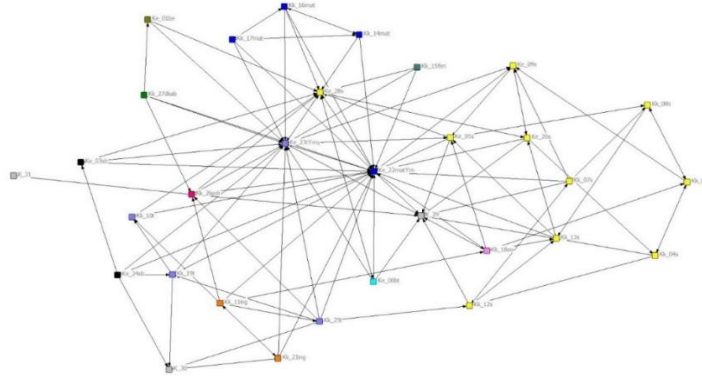
www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

okuldaki tüm aktörleri kapsayan bir ağ yapısı oluşturduğu ve bazı aktörlerin daha çok bağlantıya sahip olduğu için merkezde yer alırken bazı aktörlerin ise daha az bağlantılı olduğu için kenarlarda (çeperlerde) yer aldığı görülmektedir. Okuldaki herkesin bu profesyonel öğrenme ağında yer aldığı ve yalıtılmış (isolated) aktör olmaması olumludur. Araştırma bulgularına göre okulda tüm öğretmen ve yöneticilerin aralarında profesyonel bilgilerini paylaştıkları ve birbirilerinin profesyonel öğrenmelerine ve gelişimlerine destek oldukları sonucu çıkarılabilir.

Profesyonel Öğrenme Ağının Çeşitli Değişkenlere Göre Haritalanmasına İlişkin Bulgular

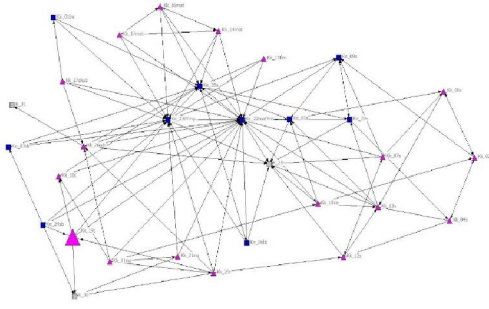
Araştırmada cinsiyet, branş ve kıdeme göre de ağ haritaları oluşturulmuştur. Kıdem ve yaş değişkeni aynı ağ haritasında gösterilmiştir. Eğitim düzeyi açısından yapılan değerlendirmede tüm katılımcıların lisans mezunu olması ve yaşın kıdemle birlikte değerlendirilmesi nedeniyle bu değişkenlere göre ağ haritası oluşturulmamıştır.

Branşlar dikkate alınarak oluşturulan ağ haritası (Şekil 2) incelendiğinde, sınıf öğretmenliği branşını oluşturan (sarı renkli) grubun on üye aktörle (Kk_02s, Kk_04s, Ke_05s, Kk_07s, Kk_08s, Ke_09s, Kk_12s, Kk_13s, Ke_20s, Ke_28s) en geniş grup olduğu ve ağ içindeki etkileşimlerinin onları bir araya topladığı görülmektedir. Okuldaki Matematik (mavi) branşından oluşan grubun (Kk_14mat, Kk_16mat, Kk_17mat, Ke_22matYm) ve Türkçe (gri) branşı grubunun (Kk_10t, Kk_19t, Ke_23tYmy, Kk_25t) dörder üye ile ikinci sıradaki en fazla üyeli gruplar olduğu görülmektedir. Ağ ilişkileri görsel olarak incelendiğinde, aynı branştan öğretmenlerin birbiri ile etkileşim içinde ve bir araya toplandığı görülmektedir. Bağlantı sayılarının çokluğu ve ağ etkinliğinin yüksekliği nedeniyle ağın merkezinde yer alan aktörler incelendiğinde yönetim görevi olan aktörlerin (Ke_22matYm, Ke_23tYmy) ağın merkezinde yer aldığı görülmektedir.

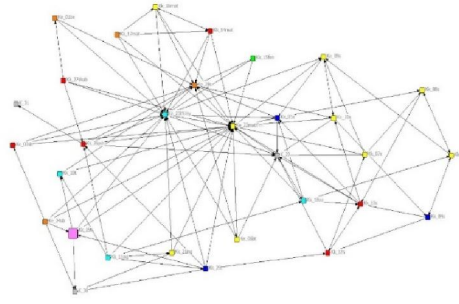


Şekil 2: Okulda öğretmen ve yöneticilerin branşa göre ağ haritası.

Branş değişkeni dikkate alınarak oluşturulan ağ haritası incelendiğinde, sınıf öğretmenliği branşını oluşturan (sarı renkli) grubun on üye aktörle (Kk_02s, Kk_04s, Ke_05s, Kk_07s, Kk_08s, Ke_09s, Kk_12s, Kk_13s, Ke_20s, Ke_28s) en geniş grup olduğu ve ağ içindeki etkileşimlerinin onları bir araya topladığı görülmektedir. Okuldaki Matematik (mavi) branşından oluşan grubun (Kk_14mat, Kk_16mat, Kk_17mat, Ke_22matYm) ve Türkçe (gri) branşı grubunun (Kk_10t, Kk_19t, Ke_23tYmy, Kk_25t) dörder üye ile ikinci sıradaki en fazla üyeli gruplar olduğu görülmektedir. Ağ ilişkileri görsel olarak incelendiğinde, aynı branştan öğretmenlerin birbiri ile etkileşim içinde ve bir araya toplandığı görülmektedir. Bağlantı sayılarının çokluğu ve ağ etkinliğinin yüksekliği nedeniyle ağın merkezinde yer alan aktörler incelendiğinde yönetim görevi olan aktörlerin (Ke_22matYm, Ke_23tYmy) ağın merkezinde yer aldığı görülmektedir. Diğer branşların bir ya da iki aktörden oluştuğu ve tüm branşların birbiri ile mesleki bilgi paylaştıkları görülmektedir.



Şekil 3: Cinsiyete göre ağ haritası.



Şekil 4: Kıdeme göre ağ haritası.

Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak oluşturulan ağ haritası (Şekil 3) incelendiğinde, kadın (pembe işaretli üçgenler) (N= 18) ve erkek (mavi işaretli kutular) (N=14) aktörlerin ağ içinde küçük gruplaşmalarla bir araya toplanmakla birlikte farklı cinsiyetlerdeki aktörler arası mesleki paylaşımların gerçekleştiği ve ağın bir bütün oluşturabildiği görülmüştür. Aktörlerin yaş ve cinsiyet verileri birlikte girilerek oluşturulan ağ haritasında yaşça büyük olanlar daha büyük figürlerle gösterilmiştir. Örneğin Şekil 3'teki pembe büyük üçgen yaşça en büyük ve kadın öğretmeni ve bu öğretmenin ağ içindeki konumunu göstermektedir. Daha küçük boyutlu aktörler yaşça daha genç aktörlerdir (Tablo 2).

Kıdem değişkeni dikkate alınarak oluşturulan ağ haritası (Şekil 4) incelendiğinde, sırasıyla 1-5 yıl kıdemli (mavi işaretliler 2 yıl kıdem, kırmızı işaretliler 3 yıl kıdem, turuncu işaretliler 4 yıl kıdem) (N= 13) ve 1 yıldan az kıdeme sahip (sarı renkle işaretli) olan grupların (N=9) daha büyük olduğu görülmektedir. Tüm ağ haritaları birlikte incelendiğinde yaşa, kıdeme ve eğitim değişkenine göre bir gruplaşma görülmezken kısmen bransa ve cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü bulunmuştur.

Sosyal ağ analizi araştırmalarında ağın görselleştirilmesi, ağın yapısal özellikleri çerçevesinde nasıl bir görüntü oluşturduğunu ve ilgili aktörlerin (bu araştırmada öğretmenler ve yöneticiler) bağlantı sayılarını, kimlerle araştırılan türde ilişkisi olduğunu (bu araştırmada profesyonel öğrenme ilişkisi), bu ilişkilerin karşılıklı mı (*directed*) yoksa tek taraflı mı (*indirected*) olduğunu görmeyi kolaylaştırmaktadır. Böylece sosyal ağ analizi konusunda bilgisi olmayanların bile kabaca ağ ilişkileri konusunda bir fikir edinmesi ve çıkarımlarda bulunması sağlanabilmektedir. Ancak bu ilişki yapılarının daha derinlemesine analizlerinde mesleki bilgi paylaşım ağının etkinliğinin düzeyi, ağ içindeki aktif ve daha etkili aktörler ve tam tersine daha az etkin aktörler gibi analizler de yapılabilmektedir (Marsden, 2005; Scott, 2000). Veri sunumunun ileriki aşamalarında bu analizler verilmiştir. Bundan önce, yukarıda ağ haritası ortaya konulan profesyonel öğrenme ilişkisinin içeriği, başka bir ifade ile öğretmen ve yöneticilerin hangi konularda birbirleri ile profesyonel öğrenme ilişkisinde bulduklarının ortaya konulması yararlı olacaktır.

Profesyonel Öğrenme Ağının Yapısal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, araştırma problem ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla profesyonel öğrenme ağ yapısının analizinde, yöntem kısmında da açıklanan sosyal ağ analizine özgü ölçümlerden yararlanılmıştır.

Profesyonel öğrenme ağının etkinlik düzeyine ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin okulda profesyonel öğrenme ağının etkinlik düzeyini belirlemek için ağ merkezileşme ölçümlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okulda öğretmenler arası profesyonel öğrenme ağının 31 aktörlü (*node=31*) ve 114 bağlantıya (*ties=114*) sahip olduğu, ağ içindeki ortalama bağlantı sayısının 4'e yakın olduğu (*Avg. Degree= 3.677*) bulunmuştur. Ağ içinde birbirinden bağımsız 14 bileşen (*Components=14*) belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenme ağındaki en kısa mesafe 1 (*SD Distance =1.065*), ortalama uzaklık 2 (*Avg Distance=2.289*), ağın çapı ise 6 (*Diameter=6*) olarak bulunmuştur. Bağlantıların karşılıklılık oranı %17 (*Asymmetrics=0.176*), ağın yoğunluğu % 12 (*D=0.123*, Std. Dev.= 0.328) ve kümeleme katsayısı 0.329 (*Clustering Coefficient= 0.329*) olarak bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5: Profesyonel Öğrenme Ağının Ağ Merkezileşme Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Ağ Merkezileşme Ölçümü	Değeri
Aktör sayısı (Node)	31
Bağlantı sayısı (Ties)	114
Ortalama derece(Avg Degree)	3.677
Ağ merkezileşme (Deg Centralization)	0.083
Ortalama giden derece (Out-Central)	0.080
Ortalama gelen derece(In-Central)	0.631
Yoğunluk (Density)	0.123
Bileşen (Components)	14
Bağlantılılık (Connectedness)	0.502
Çap (Diameter)	6
Ortalama Uzaklık (Avg Distance)	2.289
En kısa yol (SD Distance)	1.065
Asimetri (Asymmetrics)	0.176
Karşılıklılık (Arc Reciprocity)	0.281
Karşılıklılık –ikili (Dyad Reciprocity)	0.163

Profesyonel öğrenme ağına katılım ve gruplaşmalara ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin okulda profesyonel öğrenme ağına katılım ve gruplaşmaları belirlemek için klik analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada gerek yoğunluk gerekse kümeleme katsayılarının orta düzeyde ve düşük bulunması diyagramlarda gruplaşmalar ve klikler olduğunun göstergesidir. Sosyal ağ analizinde bunun ortaya konulabilmesi için klik analizleri yapılmaktadır. Klikler belirgin bir takım ortak özelliklere göre oluşur ve örgütsel işlevsellik (bilgi toplama ve yayma gibi örgütsel düzeydeki konular gibi) önem taşır (Krackhardt, 1998).

Araştırmada yapılan klik analizinde okulda öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağına 38 klik bulunmuştur. Ağ içinde yer alan kliklerin ve kliklerde yer alan aktörlerin listesi Şekil 5'te, kliklerinin kümelenme diyagramları Şekil 6'da verilmiştir.

```
38 cliques found.
1: Kk_14mat Kk_16mat Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_28s
2: Ke_06bt Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_28s
3: Kk_15fen Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_28s
4: Ke_03sb Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_28s
5: Ke_22matYm Ke_23tYmy Kk_26pdr Ke_28s
6: Ke_05s Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_28s
7: Ke_05s Ke_09s Ke_22matYm Ke_23tYmy
8: Kk_14mat Kk_16mat Kk_17mat Ke_22matYm Ke_23tYmy
9: Kk_19t Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_24sb
10: Kk_19t Ke_22matYm Ke_23tYmy Kk_25t
11: Kk_21ing Ke_22matYm Ke_23tYmy
12: Ke_03sb Ke_22matYm Ke_23tYmy Ke_24sb
13: Ke_22matYm Ke_23tYmy Kk_26t Kk_26pdr
14: Ke_22matYm Ke_23tYmy Kk_26pdr Kk_27dkab
15: Ke_06bt Ke_22matYm Ke_23tYmy K_29
16: Ke_22matYm Ke_23tYmy Kk_26pdr K_29
17: Ke_05s Ke_22matYm Ke_23tYmy K_29
18: Kk_07s Ke_09s Ke_22matYm
19: Kk_07s Ke_22matYm K_29
20: Kk_10t Kk_11ing Ke_22matYm
21: Kk_10t Kk_19t Ke_22matYm
22: Kk_10t Ke_22matYm Ke_28s
23: Kk_11ing Ke_22matYm Kk_25t Kk_26pdr
24: Kk_11ing Kk_21ing Ke_22matYm
25: Kk_11ing Kk_1800 Ke_22matYm
26: Ke_05s Kk_13s Kk_1800 Ke_22matYm K_29
27: Kk_13s Ke_20s Ke_22matYm K_29
28: Ke_20s Ke_22matYm Ke_28s
29: Ke_09s Ke_20s Ke_22matYm
30: Kk_04s Kk_12s Kk_13s
31: Kk_04s Kk_13s Ke_20s
32: Ke_05s Kk_08s Kk_13s
33: Kk_12s Kk_13s K_29
34: Kk_07s Kk_12s K_29
35: Ke_01be Ke_23tYmy Kk_27dkab
36: Ke_01be Ke_23tYmy Ke_28s
37: Kk_19t Ke_24sb K_30
38: Kk_19t Kk_25t K_30
```

Şekil 5: Profesyonel öğrenme ağının klik listesi.

Tablo 7: Profesyonel Bilgi Paylaşımında En Çok İhtiyaç Duyulan Konulara İlişkin Bulgular

Konular	N	%
Öğrencilerdeki sorunlarla ilgili çözüm önerileri almak	23	82
Yeni uygulamalar konusunda fikir almak	20	71
Ortak organizasyonlar konusunda yardım almak	20	71
Yeni çalışmalarda işbirliği ve kolaylaştırıcılık konusunda fikir almak	19	68
Mevzuat konusunda danışmak	17	61
Ziyaretler (öğrencilerle birlikte yapılan ziyaretlerde kolaylaştırıcılık)	10	36
Yeni öğretim teknikleri konusunda destek almak	8	29
Proje (ortaklık, vs birlikte proje oluşturmak)	8	29
Değerlendirme	1	4
Sınıf Yönetimi	1	4
Tanılama ve test uygulama	1	4

Araştırmada öğretmenlerin okul içinden olduğu gibi okul dışından meslektaş ve kurumlarla da profesyonel bilgi paylaşımında buldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yarısı (% 50, N=14) okul dışından meslektaşları ve farklı kurumlarla (TEMA, RAM) profesyonel bilgi paylaştıklarını belirtmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: Profesyonel Bilgi Paylaşımında Okul Dışından Alınan Yardım Konularına İlişkin Bulgular

Konular	N	%
Yeni uygulamalar ve öğretim teknikleri	7	25
Öğrenci değerlendirme teknikleri	2	7
Çevre ile ilgili proje ve çalışmalar	2	7
Uluslararası projeler (e-twinning üzerinden)	2	7
Tanılama ve test uygulama	1	4

Okul dışından yapılan bilgi paylaşımlarının konu içerikleri incelendiğinde en fazla yeni uygulamalar ve öğretim teknikleri (N=7), öğrenci değerlendirme teknikleri (N=2), çevre ile ilgili proje ve çalışmalar (N=2), uluslararası projeler (e-twinning) (N=2) ve özel eğitime ya da farklı konularda destek ihtiyacı olan öğrenciler için tanılama ve test uygulama ya da psikolojik danışma uygulamaları (Rehberlik Araştırma Merkezi) konularında gerçekleştiği bulunmuştur.

Profesyonel Öğrenme Ağında Bilgi Paylaşımını Kolaylaştırıcı Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okul ortamında mesleki paylaşımında buldukları diğer öğretmenlerin hangi özelliklerinin kolaylaştırıcı olduğu sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre, % 82'si (N=23) alanında yetkin/ uzman olmasının, % 75'i (N=21) zaman ayırmasının, % 71'i (N=20) iyi bir iletişimci olmasının, % 64'ü (N=18) yardımsever olmasının mesleki bilgi paylaşımını kolaylaştırdığını belirtmiştir (Tablo 9).

Tablo 9: Profesyonel Bilgi Paylaşımında Kolaylaştırıcı Özelliklere İlişkin Bulgular

Kolaylaştırıcı Özellikler	N	%
Alanında yetkin/ uzman olması	23	82
Zaman ayırması	21	75
İyi bir iletişimci olması	20	71
Yardımsaver olması	18	64
Empati kurarak yaratıcı çözümler ürettiği olması	1	4
Mesleğimiz gereği öğretmekten zevk alıyor olması	1	4
Tecrübeli olması.	1	4

Buna ek olarak birer öğretmen, bilgi paylaşımında bulunacağı meslektaşının empati kurarak yaratıcı çözümler ürettiği olmasının, öğretmekten zevk alıyor olması ve tecrübeli olmasının kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir.

Profesyonel Öğretmenin ve Bilgi Paylaşımının Faydalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin tümü okul ortamında profesyonel bilgilerin paylaşımının bireysel profesyonel gelişime faydalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların % 96'sı (N=27) profesyonel bilgi paylaşımının kişisel gelişimi desteklediğini, % 86'sı (N=24) farklı bakış açıları kazandırdığını, % 79'u (N=22) meslekte uzmanlığı artırdığını, % 64'ü (N=18) kuruma aidiyet duygusunu geliştirdiğini, % 50'si (N=14) yeni ve özgün çalışma olanakları fırsatları sunduğunu ve % 39'u (N=11) mesleki tatmin duygusunu artırdığını belirtmiştir (Tablo 10).

Tablo 10: Bireysel Profesyonel Gelişime Sağladığı Faydalara İlişkin Bulgular

Bireysel Profesyonel Gelişime Faydalar	N	%
Kişisel gelişimi destekleme	27	96
Farklı bakış açıları kazandırma	24	86
Meslekte uzmanlığı artırma	22	79
Kuruma aidiyet duygusunu geliştirme	18	64
Yeni ve özgün çalışma olanakları fırsatları sunma	14	50
Mesleki tatmin duygusunu artırma	11	39

Katılımcılardan birkaç doğrudan alıntı incelendiğinde, genel olarak öğretmen ve yöneticilerin profesyonel öğrenmeye olumlu baktığı anlaşılmaktadır:

“Ortak projeler veya farklı konularda işbirliği sağlayarak hem kişisel gelişimine hem de öğrenci ve velilere daha faydalı olunacağını düşünüyorum.” (Kk_02s)

“Farklı fikirler geliştirmemi sağlıyor.” (Kk_04s)

“Daha fazla bilgi almış daha çok fikir sahibi olmuş oluruz. Mesleki gelişim açısından daha fazla donanıma sahip oluruz.” (Kk_07s)

“İnsanın her zaman eksik kaldığını hissettiği ya da fark ettiği konular ile ilgili çevresindeki insanlara danışması gereklidir. Kişinin konuya olan hâkimiyeti artar. Dolayısıyla bir öğretmen olarak özgüveni tam olacaktır. Öğrenciler çoğu zaman bunu fark ederler. Öğretmen olan saygıları da o oranda artar. Etkin bir eğitim öğretimi oluşur.” (Kk_11ing)

“Öğretmenlik kendini yenilemeye ve geliştirmeye açık bir meslek grubunda yer alıyor. B sebeple meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanmak bana büyük katkılar sağlıyor. Farklı bakış açıları kazandırıyor.” (Kk_13s)

“Benim mesleki alanda görmediğim eksik kalan yönlerini tamamlıyor. Ve bununda yanında yaptığım işin daha iyisini yapmamada bana katkı sağlıyor. Kurum içerisinde iletişim artıyor ve doğru orantılı olarak başarı seviyesi artıyor.”

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

(Kk_14mat)

“Kendini meslek konusunda değişimler ve yenileşme başlıklarında daha yeterli daha verimli görmesini sağlar.”
(Kk_16mat)

“Farklı farklı fikirlerin olması, yardım alınması gereken konularda birkaç arkadaşından veya uzman kişilerden yardım alınması kendini geliştirmek adına katkı sağlar.” (Kk_17mat)

“Profesyonel gelişimimize olumlu katkılar sağlıyor. Öğretmenlerin birbirinden fikir alması, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına öğretmenlerin mesleki gelişimine özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının artmanına katkı sağlamaktadır.” (Kk_21ing)

Araştırmada öğretmenlerin tümü okul ortamında profesyonel bilgilerin paylaşımının kuruma faydalı olduğunu ve sadece okulun gelişimi için değil öğrenci başarısına da katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların tümü (N=28) iletişim ve işbirliğini artırdığını, % 96’sı (N=27) kurum düzeyinde öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi desteklediğini, % 86’sı (N=24) farklı fikirler ve farklı bakış açılarını ortaya çıkardığını, % 79’u (N=22) daha kalıcı ve etkili çözümler üretilmesini sağladığını, % 55’i (N=21) okulda öğrenci başarısını artırdığını ve % 36’sı (N=10) okulda olumlu bir iklim yarattığını belirtmiştir (Tablo 11).

Tablo 11: Profesyonel Öğrenmenin Kuruma Sağladığı Faydalara İlişkin Bulgular

Kurumsal Faydalar	N	%
İletişim ve işbirliğini artırma	28	100
Kurum düzeyinde öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi destekleme	27	96
Farklı fikirler ve farklı bakış açılarını ortaya çıkarma	24	86
Daha kalıcı ve etkili çözümler üretilmesi	22	79
Okulda öğrenci başarısını artırma	21	55
Okulda olumlu bir iklim yaratma	10	36

Katılımcılardan alınan birkaç doğrudan alıntı incelendiğinde, genel olarak öğretmen ve yöneticilerin profesyonel bilgilerinin paylaşımının ve diğerlerinin öğrenmelerine yardımın kendilerine olduğu gibi kuruma da yararlı olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır:

“Farklı bakış açısı her zaman gelişim için olumlu sonuçlar verir. İşbirliği içinde olmak hem iletişim hem de kurumun kalitesini artırır.” (Kk_08s)

“Genellikle bakış açımın doğruluğunun teyidini etmekle beraber bazı istisnai durumlarda farklı fikirler de faydalı olabiliyor. İşini doğru yapmaya özen gösteren bir öğretmenin ise hem kurumuna hem de öğrencilerine faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Kk_15fen)

“Her birey farklı bir dünyadır. Farklı bir fikirdir. Bu yüzden her bireyin paydaşlarıyla danışması onun pedagojik ve akademik bakış açısına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.” (Ke_28s).

Profesyonel Öğrenme Ağlarının Geliştirilmesi Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin tümü okul ortamında profesyonel öğrenmenin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Katılımcıların % 93’ü (N=26) iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi için uygun ortam ve koşulların oluşturulmasını, % 86’sı (N=24) kırtasiye iş yükünün azaltılması ile kendini geliştirmek ve birlikte gelişmek için daha çok zaman yaratılmasını, % 82’si (N=23) kuralların önceden oluşturulmasını, % 54’ü (N=15) ödüllendirme sistemleri kurulmasını, % 50’si (N=14) bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmesini, % 25’i (N=7) mentörlük sistemi kurulmasını ve % 14’ü (N=4) disiplinler arası ekipler kurulmasını önermiştir (Tablo 12).

Tablo 12: Profesyonel Öğrenmenin Geliştirilmesi Önerilerine İlişkin Bulgular

Geliştirme Önerileri	Somut Adımlar	N	%
İletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi uygun ortam ve koşulların oluşturulması	Aylık toplantılar, sosyal etkinlikler, teknolojik olanaklardan yararlanarak gruplar (sosyal ağlar, WhatsApp grupları, iyi örneklerin paylaşıldığı websiteler, proje havuzları) kurulması, zümre toplantılarının daha sık ve etkili olarak yapılması, ortak projeler için destek verilmesi.	26	93
İş yükünün azaltılması	Kırtasiye iş yükünün azaltılması ile kendini geliştirmek ve birlikte gelişmek için daha çok zaman yaratılması.	24	86
Kuralların önceden oluşturulması	Gizlilik, güven, tarafsızlık, meslek etik ilkeleri, orijinal fikirlerin telifi ve hakkın teslim edilmesi, emeğe saygı duyulması.	23	82
Ödüllendirme sistemleri kurulması	Birbirinin gelişimine destek veren çalışanlara ek olanaklar sağlanması, taltif edilmesi, kurumun mesleki bilgi paylaşımını artırıcı ödüllendirme mekanizmaları oluşturması ve hakkaniyet içinde uygulaması.	15	24
Bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmesi	Konferans, seminer etkinlikleri düzenlenmesi ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin artırılması. Hizmet içi eğitimlerin önceden ihtiyaçlar belirlenerek ve uygun zamanlarda, yetkin öğretmenlerle ve uzmanlarca gerçekleştirilmesi.	14	50
Mentörlük sistemi kurulması	Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleki rehberlik sağlayacak ve sürekli kolaylıkla ulaşılabilecek mentörler görevlendirilmesi ve okul dışı zamanlarda da ulaşılabilecek olması. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde bu koordinatör ekipler oluşturularak okul düzeyindeki ekipleri destekleyebilir.	7	25
Disiplinler arası ekipler kurulması	Sadece branş bazında değil disiplinler arası (farklı branşlardan) ekiplerin oluşturulması ve işlerlik kazandırılması ile farklı bakış açılarının işe koşulacağı bir çalışma düzeninin oluşturulması. Ekiplerin yaş, cinsiyet, branş ve uzmanlık alanlarına göre karma oluşturulması ve uzman kişilerin de dahil edilmesi.	4	14

Tablo 12'de görüldüğü gibi katılımcılar mesleki bilgi paylaşımının geliştirilmesi için somut öneriler sunmuşlardır. Aşağıda buna ilişkin birkaç doğrudan alıntı örneği verilmiştir:

"Okul içi uygun etkinlikler. Birbirini destekleyen ortam ve ortak projeler". (Ke_20s)

"Kurallara baştan konulmalıdır. Görev paylaşımı yaparak işbirliği içerisinde ve olumlu bir iletişim ile ilişki kurulmalı. Ortak bir WhatsApp grubu ile fikir alışverişi ve paylaşımlarda bulunabiliriz." (Ke_06bt)

"Ortak projeler yapılabilir. Her hafta düzenli olarak zümre toplantıları yapılabilir." (Kk_02s)

"Hizmet içi eğitim adı altında daha nitelikli ve daha iletişimsel çalışmaların yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum." (Kk_16mat)

"Belli aralıklarla bir araya gelme. Sosyal etkinlikler planlama. Millî eğitim bünyesinde koordine ekibinin kurulması. Buna ilişkin web tabanlı modülle sunmak. Sosyal medya aktif kullanma" (Ke_23tYmy)

"Öncelikle aynı kurum altında çalışıldığı için aşağı yukarı benzer sorunlar yaşanmaktadır. İnsanların birbirlerini kollaması gerekmektedir. çoğu zaman bu durum tam tersi gerçekleşiyor. İnsanların birbirlerinin açığını, eksikliğini arar"

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

hale geldi. Söylediğimizi bir söz sergilediğimiz bir davranış hiç ummadığımız bir şekilde size geri dönebiliyor. Özellikle biz öğretmenlerin bu konuda kendimize insan olarak vicdan sahibi olarak özellikle geliştirmemiz lazım. Yoksa öğrencilerden bizim yapmayı beceremediğimiz şeyleri beklemek çok yersiz olur.” (Kk_11ing)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Örgütsel öğrenme, modern yönetim literatürünün en umut verici kavramlarından ve araştırma alanlarından biridir. Şimdiye kadar, üst düzey örgütsel öğrenmenin örgütsel performansa katkıda bulunduğu kanıtlanmıştır. Yeterince açıklanmayan araştırma sorusu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğidir (Şkerlavaj ve Dimovski, 2006). Okullarda öğretmenler ve yöneticiler arasında bilgi paylaşımı yapıldığı genel-geçer bir varsayımdır. Tüm mesleklerde olduğu gibi aynı ortamlarda çalışan öğretmenler de birbiri ile etkileşim kurar ve bilgi paylaşır. Bu paylaşım biçimsel kanallardan olabildiği gibi informal kanallardan da gerçekleşir (Eren, 2019). Öğretmenlerin mesleki konulardaki birbirlerinden öğrenmelerinin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, genellikle bir varsayım olarak kullanılan öğretmen profesyonel öğrenme ağı ampirik olarak da ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler arasında 31 aktör ve 114 bağlantıdan oluşan profesyonel öğrenme ağı sosyal ağ analizine özgü tekniklerle ve görsel olarak haritalanmıştır (Şekil 1). Ağın yapısal analizinde öğretmen ve yöneticilerin ağ içindeki ortalama bağlantı sayısının dörde yakın olduğu başka bir ifade ile bir aktörün ortalama dört farklı aktörle profesyonel öğrenme ilişkisi kurduğu; ağ kapasitesinin %12'sinin kullanıldığı, başka bir ifade ile kurulabilecek maksimum öğrenme ilişkisinin %12'sinin kurulduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonel öğrenme ağının yoğunluğunun düşük olduğu söylenebilir. Tsai (2001) Sosyal Ağ Teorisinden hareketle örgüt içinde var olan iletişim yoluyla bilgi paylaşımının sağlanacağını, bunun sonucunda etkinlik ve verimliliği arttıracak şekilde bilginin içselleştirilerek yenilikçiliğin kültür haline getirilebileceğini ifade etmektedir. Örgütteki sosyal ağ yoluyla oluşan iletişim kanalından gelen yeni bilgiyle karşılaşan örgüt çalışanı bu bilgiyi kendi çalışma süreci, aracı ve tekniğiyle yapılandırarak yenilik yaratmaktadır (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Dolayısıyla örgütte ağ yoğunluğunun ve etkileşimin yüksek olması daha çok öğrenme etkileşimine girildiğinin göstergesi olurken, düşük olması ise etkileşimin daha sınırlı düzeyde kaldığının göstergesi olmaktadır (Daly, Molenaar, Bolivar ve Burke, 2010; Penuel, Sun, Frank ve Gallagher, 2012).

Araştırmada gerek yoğunluk gerekse kümeleme katsayılarının düşük bulunması diyagramlarda gruplaşmalar ve klikler olduğunun göstergesidir. Sosyal ağ analizinde bunun ortaya konulabilmesi için klik analizleri yapılmaktadır. Klikler belirgin bir takım ortak özelliklere göre oluşur ve örgütsel işlevsellik için (bilgi toplama ve yayma gibi örgütsel düzeydeki konular gibi) önem taşır (Krackhardt, 1998). Araştırmada yapılan klik analizinde okulda öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu profesyonel öğrenme ağında 38 klik bulunmuştur. Çok sayıda klik ve gruplaşmalar öğrenme ağları teorisinde belirtildiği gibi çalışma ve öğrenme ağlarının farklılıklarını da ortaya koymaktadır. Yönetici kontrolünde oluşan ağ öğrenmelerine ek olarak serbest bireysel öğrenmelerin gerçekleştiği informal yapılar bu klikler üzerinden işlemektedir. Eğitim örgütlerinin informal yanının biçimsel yanından güçlü olduğu düşünüldüğünde okuldaki informal ilişkilerin ve öğrenmelerin yönetilmesine ayrı bir özen gösterilmelidir.

Okulda branşlar, yaş, cinsiyet, kıdem, yönetim görevi değişkenlerine göre yapılan analizlerde yaşa, kıdeme ve eğitim değişkenine göre bir gruplaşma görülmezken kısmen branşa ve cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü bulunmuştur (Şekil 2, 3, 4). Branşlar dikkate alınarak oluşturulan ağ haritasında sınıf öğretmenliği branşını oluşturan grubun on üye aktörle en geniş grup olduğu bulunmuştur. Bağlantı sayılarının çokluğu ve ağ etkinliğinin yüksekliği nedeniyle ağın merkezinde yer alan aktörler incelendiğinde yönetim görevi olan aktörlerin ağın merkezinde yer aldığı bulunmuştur. Ağı en çok yönlendiren aktörlerin yöneticilerden oluşması, okulun bürokratik örgüt yapısı ile uyumludur. Bu durum, farklı örgüt yapılarının farklı öğrenme ağları oluşturduğu teorik alt yapısını desteklemektedir. Dolayısıyla okuldaki profesyonel öğrenme ağı daha çok dikey olarak işlemektedir. Benzer bir sosyal ağ analizi çalışmasında Spillane ve Kim (2012), bir okul bölgesindeki 30 ilkökuldaki öğrenme ağlarındaki okul müdürlerinin bu araştırma bulgularının tam tersine bilgi ve tavsiye ağlarının merkezinde yer almadığı ancak biçimsel ağın merkezinde konumlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Kıdem değişkeni dikkate alınarak oluşturulan ağ haritasında 1-5 yıl kıdemli olan grupların daha büyük olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak oluşturulan ağ haritasında kadın ve erkek aktörlerin ağ içinde kendi cinsiyetlerine göre küçük gruplaşmalarla bir araya toplanmakla birlikte farklı cinsiyetlerdeki aktörler arası mesleki paylaşımların gerçekleştiği ve ağın bir farklı cinsiyetlerden öğrenme etkinliklerine katılımında bir bütün oluşturabildiği görülmüştür.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

Araştırmada yapılan analizlerle ağın en etkin aktörleri belirlenmiştir. *Ke_22matYm* olarak kodlanan aktör ağın en merkezi aktörü olarak bulunmuştur. 22 sıra numaralı, matematik branşından olan, erkek ve üzerinde yöneticilik görevi bulunan aktör, ağın en etkin aktörü olarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aynı aktör hem bilgiye erişim yeteneği en yüksek aktördür. Diğer aktörler arasındaki bağlantısızlıkları kendi lehine çevirerek köprü işlevi gören ve bu bağlantısız aktörler arasında bağlantı kurulmasında kritik rol oynayan aktördür. Dolayısıyla ağın bağlantıların sayısı kadar bağlantıların kalitesinin de en yüksek olan öz-değeri en yüksek aktörü *Ke_22matYm* olarak bulunmuştur. Ağ içindeki merkezi, köprü görevi gören, profesyonel öğrenme ağında kritik roller üstlenen ve bağlantılarının değeri yüksek diğer aktörler de belirlenerek liste olarak açığa çıkarılmıştır. Bu aktörler ağın etkisinin artırılmasında informal liderler olarak düşünülmelidir.

Tüm ağ haritaları birlikte incelendiğinde yaşa, kıdeme ve eğitim değişkenine göre bir gruplaşma görülmezken kısmen branşa ve cinsiyete dayalı gruplaşmaların görüldüğü bulunmuştur. Bununla birlikte tüm ağ içinde tüm aktörler etkileşim içine girmekte ve izole aktör bulunmamaktadır. Bu durum profesyonel öğrenme ağının bütünlük içinde çalışabildiğini göstermekle birlikte yoğunluğu düşük olarak bulunmuştur. Böylece öğretmenlerin profesyonel öğrenme ağının yapısal özelliklerine ilişkin araştırmanın alt problemlerinde yer alan tüm sorular yanıtlanmıştır.

Okuldaki öğrenme ağları, ağ türleri açısından incelendiğinde genel (bireysel), yatay, dikey ve dıştan gelen ağlar olmak üzere tüm ağ türlerinin kullanıldığı bulunmuştur. Yatay ağlar, aynı branşlardan aktörlerle, dikey ağlar, yöneticilerle, bireysel/serbest ağlar, klikler ve gruplaşmalarla, dış ağlar ise okul dışındaki aktörlerle oluşturulan bilgi aktarımı amaçlı etkileşimler ile yürütülmektedir. Öğrenme ağları teorisi, örgütsel bağlamda öğrenmeyi kavramsallaştırmak için uygun bir alternatif yaklaşım sunmaktadır (Van der Krogt, 1995, 1998). Teori, öğrenme ve çalışma süreçlerinde aktör davranışlarının nasıl işlediğini ortaya koymak ve aktörlere öğrenmeleri için yeni olanaklar sunmak için yararlı bir araç olarak değerlendirilmektedir. Eğitim araştırmalarında okul ağları, öğretmen ağları gibi boyutlarda yapılan çeşitli araştırmalarda okulların ağ yapısının genellikle parçalı olduğu; okul ağının alt gruplara ve kliklere ayrıldığı bulunmuştur (Daly, Moolenaar, Bolivar ve Burke, 2010; Penuel, Fishman, Yamaguchi ve Gallagher, 2007). Bu durum öğretmenlerin okullardaki ilişkilerinin alt gruplara ayrılan örüntüde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları bunu desteklemektedir.

Şkerlavaj ve Dimovski (2006) bir öğrenme ağında yaptıkları benzer bir sosyal ağ analizi araştırmasında çalışanların tecrübeleri arttıkça iş arkadaşları tarafından daha çok tercih edildiklerini ortaya koymuştur. Ardından sırasıyla, fiziksel yakınlık, uzmanlık seviyesindeki benzerlik ve kişisel özelliklerdeki tamamlayıcılıklar, iş arkadaşlarının birbirlerinden öğrenme olasılığını artırmaktadır. Ainscow (2010), öğretmenler üzerindeki yüksek standartları karşılama beklentisine yanıt vermek için bir İngiliz yerel eğitim kurumunda yürütülen ağa bağlı öğrenme etkinlikleri sosyal ağ analizi yöntemiyle incelemiş ve öğretmenler arasındaki işbirlikçi öğrenme ağlarının okullar arasındaki eşitsizlikleri giderme ve öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için yeni fırsatlar taşıdığını ortaya koymuştur. Sosyal ağ analizinin kullanıldığı benzer araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki konularda etkileşimi ve destek davranışları araştırılmış, öğrenme ve işbirliği ilişkilerinin performanslarını artırdığı ve daha verimli sonuçlar elde etmeye yarar sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son yıllarda öğretmenlerin ağ ilişkilerini, sosyal ağ örüntülerini araştırın çalışmalar da yükselişe geçmiştir (Coburn ve Russell 2008; Daly ve Finnigan 2010, Daly, Moolenaar, Bolivar ve Burke, 2010; Eren, 2018, 2019, 2020; Katz ve Earl 2010; Penuel, Sun, Frank ve Gallagher, 2012; Uğurlu, 2016a, 2016b). Öğretmenler arasında sosyal ağları yani, öğretmenler arasındaki pratikteki etkileşimlerinden kaynaklanan sosyal ilişki kalıplarına odaklanarak inceleyen bu tür çalışmalar öğretmen işbirliğini daha kolay bir şekilde açıklamaya çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji kullanılarak oluşturulan sanal profesyonel öğrenme ağlarının incelenmesi de giderek araştırma konusu olmaya başlamıştır (Prestridge, 2019; Trust ve diğerleri, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen ve yöneticilere en çok hangi konularda profesyonel bilgi paylaşımına ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmen ve yöneticiler en çok öğrencilerdeki sorunlarla ilgili çözüm önerileri almak için bilgi paylaşımına ihtiyaç duymaktadır. Bunun dışında, ortak organizasyonlar konusunda yardım almak, yeni çalışmalarla ilgili fikir almak, mevzuat konusunda danışmak, yeni öğretim teknikleri konusunda destek almak, ortaklık kurarak birlikte proje yapmak, değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğrenci tanınması ve test uygulaması için profesyonel bilgi paylaşımına ihtiyaç duymuştur. Araştırmada öğretmenlerin okul içinden olduğu gibi okul dışından meslektaş ve kurumlarla da profesyonel bilgi paylaşımında buldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yarısı okul dışından meslektaşları ve farklı kurumlarla (TEMA, RAM) profesyonel bilgi paylaştıklarını belirtmiştir. Okul dışından yapılan bilgi paylaşımlarının konu içerikleri incelendiğinde, yeni uygulamalar

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ve öğretim teknikleri, öğrenci değerlendirme teknikleri, çevre ile ilgili proje ve çalışmalar, uluslararası projeler ve özel eğitime ya da farklı konularda destek ihtiyacı olan öğrenciler için tanılama ve test uygulama ya da psikolojik danışma uygulamaları konularında gerçekleştiği bulunmuştur. Oddone, Hughes ve Lupton (2019), öğretmenlerin kişisel öğrenme ağları aracılığıyla başkaları ile etkileşime giren 13 öğretmenin ağ bağlantılı öğrenmesini incelediği araştırma bulgularında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul için profesyonel öğrenme ağındaki içerik daha çok öğrenci sorunlarına yönelik deneyimlerin paylaşılması olurken, okul dışı bilgi paylaşımlarının uzmanlık gerektiren ya da yeni öğrenme teknikleri, yeni uygulamalar gibi daha çok öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerine yönelik olduğu bulunmuştur. Van der Krogt'un (1995, 1998) yukarıda açıklanan öğrenme ağları teorisi de (Poell, Chivers, Van der Krogt ve Wildemeersch, 2000, 35-36) dış ağların daha çok uzmanlık gerektiren konularda içerik taşıdığını doğrulamaktadır. Aynı durum farklı araştırma bulgularında da doğrulanmıştır (Katz ve Earl, 2010; Lee, Rahmat, Heng, Li ve Hwee, 2018; Macià ve García, 2016; Mackey ve Evans, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006; Wenger, 2010).

Öğretmenlere ve yöneticilere okul ortamında diğer meslektaşlarının hangi özelliklerinin profesyonel öğrenmelerini kolaylaştırdıkları sorulduğunda alanında yetkin/ uzman olmasının, zaman ayırmasının, iyi bir iletişimci olmasının ve yardımsever olmasının mesleki bilgi paylaşımını kolaylaştırdığını belirtilmiştir. Buna ek olarak bilgi paylaşımında bulunacağı meslektaşının empati kurarak yaratıcı çözümler ürettiği olmasının, öğretmekten zevk alıyor olması ve tecrübeli olmasının kolaylaştırıcı olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tümü okul ortamında profesyonel bilgilerin paylaşımının bireysel profesyonel gelişime faydalı olduğunu belirtmiştir. Profesyonel bilgi paylaşımının kişisel gelişimi desteklediğini, farklı bakış açıları kazandırdığını, meslekte uzmanlığı artırdığını, kuruma aidiyet duygusunu geliştirdiğini, yeni ve özgün çalışma olanakları fırsatları sunduğunu ve mesleki tatmin duygusunu artırdığını belirtmiştir. Sadece bireysel olarak değil katılımcıların tümü okul ortamında profesyonel bilgilerin paylaşımının kuruma da faydalı olduğunu ve hem okulun gelişimine hem de öğrenci başarısına da katkı sağladığını belirtmiştir. Buna göre iletişim ve işbirliğini artırdığını, kurum düzeyinde öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi desteklediğini, farklı fikirler ve farklı bakış açıları ortaya çıkardığını, daha kalıcı ve etkili çözümler üretilmesini sağladığını, okulda öğrenci başarısını artırdığını ve okulda olumlu bir iklim yarattığını belirtmiştir. Lynch (2016) toplam 27 okul öncesi öğretmeni ile 9 ay boyunca günde üç profesyonel öğrenme oturumu düzenleyerek gerçekleştirdiği çalışmada uygulama öncesi ve sonrasında öğretmenlerin mesleğe ilişkin algıları ve iş yapış biçimlerinde olumlu yönde önemli farklılıklar belirlemiştir. Araştırma sonucunda profesyonel öğrenme oturumlarının sürdürülmesini önermiştir. Schaap ve Bruijn (2017) okullarda öğretmenler için profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesi konulu araştırmada üç yılda dört profesyonel öğrenme topluluğunu gözlemleyerek bu toplulukların grup özelliklerinde, toplu öğrenme süreçlerinde ve sonuçlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin, okul liderlerinin ve okuldaki diğer yetişkin çalışanların mesleki öğrenmelerini ve morallerini ve en önemlisi de öğrencilerin başarısını geliştirmek için etkili öğrenme ortamları olarak anlaşılmaktadır (Binkhorst, Handelzalts, Poortman ve van Joolingen, 2015). Daha önce açıklandığı gibi örgütsel öğrenme, örgütlerin geçmişlerinde elde ettikleri çıkarımlar, davranışları belirleyen rutinler olarak kodlamaları biçiminde tanımlanmaktadır. (Lewitt ve March, 1988, 320). Bu tanımda geçen rutinler ise, örgütlerin etrafında inşa edildiği ve işlediği formlar, kurallar, yöntemler, gelenekler, stratejiler ve teknolojilerdir. Bu rutinler, geçmiş deneyimlerden elde edilen derslerin örgüt içerisindeki üyeler tarafından erişilebilir olmasını sağlamaktadır. Katılımcılardan elde edilen bulgular da örgütsel öğrenmenin örgütün çalışanları aracılığıyla gerçekleştirildiğini, aktarılan içeriği ve bireye ve kuruma faydalarını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlere ve yöneticilere profesyonel öğrenme ağlarının geliştirilmesi önerileri sorulmuştur. Katılımcılar iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi için uygun ortam ve koşulların oluşturulmasını, kırtasiye iş yükünün azaltılması ile kendini geliştirmek ve birlikte gelişmek için daha çok zaman yaratılmasını, kuralların önceden oluşturulmasını, ödüllendirme sistemleri kurulmasını, bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmesini, mentörlük sistemi kurulmasını ve disiplinler arası ekipler kurulmasını önermiştir. Bu öneriler araştırmanın önerileri olarak da kabul edilebilir. Profesyonel öğrenme ağı, insanların ilgi alanlarını, fikirlerini veya kaynaklarını paylaşan başkalarıyla bağlantı kurarak öğrenme biçimlerinin doğal bir uzantısıdır. Özellikle son yıllarda sosyal medya üzerinden internet teknolojisinin kullanılması ile öğretmenlerin öğrenme çevreleri fiziksel çevrenin dışına uzanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yenileme ve profesyonel gelişimlerini sürekli kılmaları için sağlanan teşviklerin onların mesleki yeterliklerini arttırmanın yanı sıra eğitim sisteminin gelişmesine ve öğrencilerine de olumlu biçimde yansıtacağı dikkate alınmalıdır.

www.jret.org @Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların; intihal, etik ve diğer tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 75–92.
- Argote, L. (2011). Organizational learning research: past, present and future. *Management Learning*, 42 (4), 439-446
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., and van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Borgatti, S.P. (2002). *Netdraw network visualization*, Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L. (2002). *UCINET for windows, version 6.59: Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S.P. and Foster, C.P. (2003). The network paradigm in organizational research: A reviewed and typology. *Journal of Management*, 29, 6, 991–1013.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., and Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. California. DC: Sage Publications Ltd.
- Carrington, P.J., Scott, J. and Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. N.Y: Cambridge University Press.
- Coburn, C. E., and Russell, J.L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 30 (3), 203–35.
- Couros, A. (2010). Developing personal learning networks for open and social learning. In Veletsianos, G. (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 109-128). Edmonton, Canada: AU Press.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cross, R. ve Parker, A. (2004). *Sosyal şebekelerin saklı gücü*. İstanbul: Henkel Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 5. Baskı.
- Daly, A. J., Molenaar, N. M., Bolivar, J. M., and Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48, 359–391.
- Daly, A. J., and Finnigan, K.S. (2010). Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11 (2), 111–38.
- Dimovski, V. and Škerlavaj, M. (2004): Organizational learning and its' impact on financial and non-financial performance, proceedings of 5th organizational knowledge, *Learning and Capabilities Conference*, Innsbruck.
- Dubrin, A. J. (2005). *Fundamentals of organizational behavior*. Printed in Canada.
- Eren, Z. (2018). Bağlantıcılık teorisi ve öğretmen adaylarının öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), Summer, 717-753
- Eren, Z. (2019). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4): 1121-1142.
- Eren, Z. (2020). Bilim sanat merkezi yöneticilerinin bağlamsal performansının sosyal ağ analizi yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1):50-73.
- Eren, Z. ve Kiral, E. (2018). Sosyal ağ analizi ve eğitim araştırmalarında kullanımı. *Eğitimden kareler*. Ankara: EYUDER Yayınları, 308-353.
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A Study in the sociology of science*. Vancouver: Empirical Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., and Fullan, M. (2012). Professional capital: *Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Huitt, W., and Monetti, D. (2017). Openness and the transformation of education and schooling. In R., J. & R., B.-D. (Eds.), *Open: The philosophy and practices that are revolutionizing education and science* (pp. 43-65). doi:https://doi.org/10.5334/bbc.d
- Katz, S., and Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. doi:https://doi.org/10.1080/09243450903569718
- Kilduff, M. and Tsai, W. (2007) *Social networks and organizations*. London: SAGE Publications.

- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 11 (1), 151-165.
- Lee, L. H. J., Rahmat, R. B., Heng, L. P., Li, L., and Hwee, T. T. (2018). Online knowledge construction in networked learning communities. Paper presented at the *Eleventh International Conference on Networked Learning*, Zagreb, Croatia. Retrieved from http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/papers/leej_49.pdf
- Levitt, B. and March, M.A. (1988). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 319-340.
- Lynch, J. (2017) Short-term professional learning that focuses on beliefs and practice: Improvements in preschool teachers' ongoing literacy practice, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, (38)2, 164-181, DOI: 10.1080/10901027.2017.1315351
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, O.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev.Ed. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Luthans, F. (2005). *Organizational behavior*, New York: McGraw-Hill Irwin.
- Macià, M., and García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 291-307. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Mackey, J., and Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 1-18. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl>
- Marsden, P.V. (2005). Recent developments in Network measurement models and methods in social network analysis. In P.J. Carrington, J. Scott and S. Wasserman. *Models and methods in Social network analysis* (p.p. 8-30). New York: Cambridge University Pres.
- Moolenaar, N.M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education*. 119, p.p. 7-39.
- Nussbaum-Beach, S. (2013). *Just the facts: PLNs*. The Phi Delta Kappan, 94 (7), 16-17. Retrieved from <http://pdk.sagepub.com/>
- Oddone, K., Hughes, H. and Lupton, M. (2019). Teachers as Connected Professionals: A Model to Support Professional Learning Through Personal Learning Networks. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4082>
- Penuel, William R., Min Sun, Kenneth A. Frank, and H. Alix Gallagher. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development." *American Journal of Education* 119 (1): 103-36.
- Perez, L. (2012). Innovative professional development: expanding your professional learning network. *Knowledge Quest*, 40, (3) Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A278786563/AONE?u=anon~ebbbf00f&sid=googleScholar&xid=6d8a7
- Poell, R. F., Chivers, G. E., Van der Krogt, F. J., and Wildermeersch, D. A. (2000): Learning-network Theory – Organizing the dynamic relationships between learning and work, *Management Learning*, 31(1): 25-49.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: Sage
- Senge, P. (2006), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Škerlavaj, M. and Dimovski, V. (2006). Social network approach to organizational learning. *Journal of Applied Business Research – Second Quarter*, 22 (2), 89-98.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi:<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık, geliştirilmiş 2. Basım.
- Trust, T., Krutka, D., and Carpenter, J. (2016). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Tsai, W. (2001) Knowledge transfer in intra-organizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy of Management Journal*, 44, 5, 996-1004.
- Toytok, E., Uğurlu, Z., ve Gezen, M.O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).
- Uğurlu, Z. (2016a). The effect of the position of educational organisations within the social network on

- their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 12A, 226-254.
- Uğurlu, Z. (2016b). Social network analysis of the Farabi exchange program: Student mobility. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 313-334.
- Van der Krogt, F. J. (1998): Learning network theory – The tension between learning systems and work systems in organizations, *Human Resource Development Quarterly*, 9(2): 157-177.
- Warlick, D. (2009). Grow your Personal Learning Network. *Learning & Leading with Technology*, 36(6), 12-16. Retrieved from <http://www.learningandleading-digital.com/learningandleading>
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. N.Y. : *NASSP Bulletin*, 83, no: 604, pp. 78-87.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (Vol. 1, pp. Pages 179-198). doi:<https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

