

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıpsözlerin karşılaştırmalı incelenmesi**
A comparative study of formulaic expressions in textbooks of Turkish as a foreign language
Nahide Arslan, Mustafa Mavaşoğlu 159
- Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi**
The effect of the textbook written according to the principles of prose learning on the student achievement
Ayşe Saba Yalçın 181
- 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**
Problems and solutions in achieving learning outcomes of the 4th grade social studies curriculum
Ömür Gürdoğan Bayır..... 209
- Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm**
The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem
Kamil Arif Kırkıcı, Ayşe Perihan Kırkıcı, Şeyma Berberoğlu 233
- Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin incelenmesi**
A Study on preservice teachers' academic self-efficacy
Gülçin Kezban Saraçoğlu 255
- Öğretmen adaylarının mesleki etik değerlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması**
Development and validation of a professional ethics scale for pre-service teachers
Sevinc Gelmez Burakgazi, İclal Can..... 275



EPÖDER EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / International Journal of Curriculum and Instructional Studies
Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 2

CİLT/VOLUME: 8 SAYI/ISSUE: 2 ARALIK/DECEMBER 2018 ISSN: 2146-3638



EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 8

SAYI/ISSUE: 2

ARALIK/DECEMBER 2018

ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

<p>IJOCIS is peer reviewed and published semiannually (June and December)</p> <p>Sponsor EPÖDER</p> <p>Owner Prof. Dr. Özcan Demirel</p> <p>Editor in Chief Prof. Dr. Kıymet Selvi</p> <p>Editors Prof. Dr. Cecilia Mercado Prof. Dr. Kerim Gündoğdu Assoc. Prof. Dr. Gülsen Ünver</p> <p>Editorial Assistants Assist. Prof. Dr. Melis Yeşilpınar Uyar MEd. Gülçin Gülmez PhD. A. Selcen Arslangilay</p> <p>Cover Design Veysel Şaylı</p> <p>Design Ayşe Nur Yıldırım</p> <p>Publication Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B</p> <p>This journal is indexing by ULAKBİM Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), ACAR index, Akademik dizin and Scientific Indexing Services.</p>	<p>Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.</p> <p>Sponsoru EPÖDER</p> <p>Sahibi Prof. Dr. Özcan Demirel</p> <p>Baş Editör Prof. Dr. Kıymet Selvi</p> <p>Editörler Prof. Dr. Cecilia Mercado Prof. Dr. Kerim Gündoğdu Doç. Dr. Gülsen Ünver</p> <p>Yardımcı Editörler Doktor öğretim Üyesi Melis Yeşilpınar Uyar Uz. Gülçin Gülmez Dr. A. Selcen Arslangilay</p> <p>Kapak Tasarımı Veysel Şaylı</p> <p>Dizgi Ayşe Nur Yıldırım</p> <p>Baskı Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B</p> <p>Bu dergi, ULAKBİM, Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), Akademik Araştırmalar Indexi (ACAR), Akademik dizin ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından taranmaktadır.</p>
---	--

Kocatepe Mah. Hatay Sok. 6/12 Kızılay Çankaya/Ankara

+90 542 254 01 74

+90 312 431 3738

<http://www.ijocis.com>



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
Editorial Board
[Editörler Kurulu]

Proofreading Editors

Assoc. Prof. Dr. Cevdet Epçaçan
Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak
Lec. Bülent Alan

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Ok
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. Melek Demirel
Prof. Dr. William Doll
Assist. Prof. Dr. Esed Yağcı
Assist. Prof. Dr. Nevriye Yazçayır
Assist. Prof. Dr. Suat Pektaş

Technical Editor

PhD. Serkan Dinçer

Redaksiyon Editörleri

Doç. Dr. Cevdet Epçaçan
Doç. Dr. Dilara Demirbulak
Okt. Bülent Alan

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Ok
Prof. Dr. Berit Karseth
Prof. Dr. Eero Ropo
Prof. Dr. Liliana Ezechill
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. Melek Demirel
Prof. Dr. William Doll
Doktor öğretim Üyesi Esed Yağcı
Doktor öğretim Üyesi Nevriye Yazçayır
Doktor öğretim Üyesi Suat Pektaş

Teknik Editor

Dr. Serkan Dinçer

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
The List of Reviewers for 8(2)

[8. Sayı 2. Cilt için Hakem Listesi]

Title, Name-Surname	University
Prof. Dr. Mehmet Gültekin	Anadolu University
Prof. Dr. Çetin Semerci	Bartın University
Prof. Dr. Şükran Tok	Izmir Demokrasi University
Assoc. Prof. Dr. Ruken Akar Vural	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Necdet Aykaç	Muğla Sıtkı Koçman University
Assoc. Prof. Dr. Alper Başbay	Ege University
Assoc. Prof. Dr. Necla Köksal	Düzce University
Assoc. Prof. Dr. Mediha Sarı	Çukurova University
Assoc. Prof. Dr. Semra Demir Başaran	Erciyes University
Assoc. Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. İlke Çalışkan	Dokuz Eylül University
Assoc. Prof. Dr. Meltem Uçar	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül University
Assoc. Prof. Dr. Memet Karakuş	Çukurova University
Assoc. Prof. Dr. Ergin Erginer	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assist. Prof. Dr. Bünyamin Yurdakul	Ege University
Assist. Prof. Dr. Adnan Taşgın	Atatürk University
Assist. Prof. Dr. Nihal Tunca	Dumlupınar University
Assist. Prof. Dr. Nurşat Biçer	Kilis 7 Aralık University
Assist. Prof. Dr. Fatma Albayrak	Istanbul Medeniyet University
Assist. Prof. Dr. Nurhak Cem Dedeşali	Sinop University
Assist. Prof. Dr. Sanem Tabak	Ordu University
Assist. Prof. Dr. Burcu Duman	Bartın University
Assist. Prof. Dr. Demet Sever	Anadolu University
Assist. Prof. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel	Pamukkale University
Assist. Prof. Dr. Yeliz Temli	Uşak University
Dr. Özgür Ulubey	Muğla Sıtkı Koçman University

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Kıymet SELVİ

Editor in Chief

Baş Editörden v

Nahide Arslan, Mustafa Mavaşoğlu

A comparative study of formulaic expressions in textbooks of Turkish as a foreign language

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıpsözlerin karşılaştırmalı incelenmesi 159

Ayşe Saba Yalçın

The effect of the textbook written according to the principles of prose learning on the student achievement

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişisine etkisi 181

Ömür Gürdoğan Bayır

Problems and solutions in achieving learning outcomes of the 4th grade social studies curriculum

4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri 209

Kamil Arif Kırkık, Ayşe Perihan Kırkık, Şeyma Berberoğlu

The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem

Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm 233

Gülçin Kezban Saraçoğlu

A Study on preservice teachers' academic self-efficacy

Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin incelenmesi 255

Sevinc Gelmez Burakgazi, İclal Can

Development and validation of a professional ethics scale for pre-service teachers

Öğretmen adaylarının mesleki etik değerlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması 275

From the Editor in Chief

In the Volume 8 Issue 2 of “International Journal of Curriculum and Instructional Studies” a total of six articles have been published. In this issue, two articles on the preservice teacher education, two articles on school textbooks, one article on the educational needs of the refugee’s children, one article on curriculum design and one article on primary education social studies course have been published. We would like to express our gratitude to all authors for their studies and contributions to our journal.

We would like to thank to the referees who scrutinized all articles meticulously. We would like express our thanks to our editors Prof. Dr. Kerim, Gündoğdu, Prof. Dr. Cecilia Mercado, Assoc. Prof. Dr. Gülsen Ünver and Editorial Assistants Dr. A. Selcen Aslangilay, Dr. Melis Yeşilpınar Uyar and Gülçin Gülmez and Proofreading Editors Assoc. Prof. Dr. Cevdet Epçaçan, Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak and Lecturer Bülent Alan for their valuable and meticulous contribution for the publication of our journal’s issue. We would also like to thank our members of the Editorial Board.

The 7th International Congress on Curriculum and Instruction will be held in October 9-12, 2019 with the partnership of Ankara University, Faculty of Educational Sciences and we look forward to seeing you at the congress.

I call on all educators who work in the field of curriculum and instruction both in Turkey and all around the world to submit scientifically high-quality and original studies to our journal and wish happiness and success. With my best regards.

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

Baş Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, Cilt 8 Sayı 2’de toplam altı makale yer almaktadır. Bu sayıda; öğretmen adaylarının eğitimi konusunda iki makale, ders kitapları ile ilgili iki makale, sığınmacı çocukların eğitim ihtiyaçları ile ilgili bir makale, eğitim programının tasarımı ile ilgili bir makale ve ilköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programı ile ilgili bir makale yayımlanmıştır. Yazarları çalışmalarından dolayı kutluyor ve bu sayımıza vermiş oldukları katkılardan dolayı kendilerine teşekkür ediyorum.

Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimizin Cilt 8 Sayısına katkı veren sayın editörümüz Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Prof. Dr. Cecilia Mercado, Doç. Dr. Gülsen Ünver, Yardımcı Editörler Dr. A. Selcen Aslangilay, Dr. Melis Yeşilpınar Uyar ve Gülçin Gülmez’e ve Dil Editörlerimiz Doç. Dr. Cevdet Epçaçan, Doç. Dr. Dilara Demirbulak ve Okutman Bülent Alan’ a dergimizin yayımlanması için yapmış oldukları titiz çalışmaları ve katkılarından dolayı çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca Dergi Yayın Kurulu üyelerine de teşekkür ediyoruz.

Yedinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 09-12 Ekim 2019 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile ortaklaşa düzenlenecek olup kongremize sizleri beklemekteyiz.

Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcileri dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için çağrıda bulunuyor ve tüm eğitimcilerimize sağlık ve başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

A comparative study of formulaic expressions in textbooks of Turkish as a foreign language

Nahide Arslan ^{*a}, Mustafa Mavaşoğlu ^{**b}

^aUludag University, Faculty of Education, Bolu/Turkey

^bCukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.008

Article History:

Received 14 July 2018

Revised 21 October 2018

Accepted 26 November 2018

Online 24 December 2018

Keywords:

Turkish as a foreign language,
Speech acts,
Formulaic expressions.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study was to examine, in a comparative way, formulaic expressions used in textbooks of Turkish as a foreign language and to determine in which contexts and how often they are included in these textbooks. Survey model was used to obtain data from three textbooks of Turkish as a foreign. Formulaic expressions in these books were collected then analyzed in terms of their structural, functional, semantic and contextual features. 193 expressions that met criteria of being formulaic expressions were determined as sub-categories in the textbooks and workbooks and linked to 21 speech acts that were grouped as main categories. Results showed that textbooks may have difficulties in providing a balanced representation of interrelated formulaic expressions, a number of formulaic expressions cannot be included in textbooks although they are frequently used in everyday life and informational contents about speech acts and formulaic expressions in textbooks can be represented being carried into workbooks but they are not reinforced as they are less used in workbooks. Based on these results, suggestions were made both for authors of future textbooks and workbooks of Turkish as a foreign language and authors of future studies concerning formulaic expressions and Turkish as a foreign language.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıpsözlerin karşılaştırmalı incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.008

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Temmuz 2018

Düzeltilme 21 Ekim 2018

Kabul 26 Kasım 2018

Çevrimiçi 24 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil Türkçe,
Sözeylemler,
Kalıpsözler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi ders ve alıştıma kitaplarında kullanılan kalıpsözleri bağlamlarına ve sözeylem türlerine göre araştırmak, söz konusu ders kitaplarında kalıpsözlere hangi bağlamlarda ve ne sıklıkla yer verildiğini incelemektir. Nitel özellikteki araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Türkiye Türkçesindeki kalıpsözlerin yabancılara öğretiminde kullanılan üç Türkçe öğretim seti yapısal, işlevsel, anlamsal ve bağlamsal özellikleri bakımından incelenmiş ve elde edilen veriler çözümlenmiştir. Mevcut çalışmanın bütüncesini oluşturan YTÖ Türkçe ders ve alıştıma kitaplarında kalıpsöz olma ölçütlerini karşılayabilen 193 adet kalıpsöz saptanmıştır. Alt ulamlar olarak belirlenen bu kalıpsözler ana ulam olarak 21 tane sözeyleme bağlanmıştır. Bulgular ders kitaplarının birbirleriyle bağlantılı kalıpsözleri dengeli bir temsil ile sunmada zorlanabildiklerini, gündelik yaşamda sık kullanılmalarına karşın bir takım kalıpsözlerin ders kitaplarında yerlerini alamadıklarını ve ders kitaplarındaki sözeylemler ve kalıpsözler ile ilgili bilgilere içeriklerin alıştıma kitaplarına taşınarak temsil edilemediğini ancak alıştıma kitaplarında daha az kullanılarak güçlü pekiştirme yoluna girilemediğini göstermiştir.

* Author: nahiarслан@hotmail.com

** Author: mumavas@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-0722>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3410-6690>

Introduction

Every individual belonging to a nation carries the culture, language, religion, beliefs, customs and traditions of that nation. As two parts of a whole which are impossible to be separated, language and culture exist simultaneously and interconnected. As Güvenç (1996) emphasizes, it is culture that feeds language, and what exists in language also exists in culture. Language is the reflection and habitat of culture. The cultural richness, consciousness and originality of a society are echoed in language. For this reason, language is one of the most robust and indispensable indicators of the culture of a society and therefore of the way of life.

Since language and culture are not thought to be separated from each other, they are interdependent and interconnected in interaction. The relationship between these two entities can be clarified by using various tools. Formulaic expressions are one of these tools. As “language elements that shed light on our attitude” (Bulut, 2012, p.1118), formulaic expressions are linguistic communication tools that provide emotion transfer and interaction in important situations in human and community life such as birth, marriage and death (Özdemir, 2000).

Every society has its own expressions in certain situations that are mentioned in specific cases. These expressions have to be used in certain circumstances, in a particular context, under certain conditions. Vardar (2002) refers to two types of context: internal context and external context. Internal context or intralinguistic context is “a unit or set of units that surround a linguistic unit, precede or follow it, influence it in several situations, determine its meaning and value” (p.30). External context or extralinguistic context is defined as “all data on the situation, and the non-linguistic, social, cultural and spiritual experience and knowledge of the speaker and the listener” (p.30). Formulaic expressions that cannot be thought to be free from context are evaluated in two ways: formulaic expressions with intralinguistic context and formulaic expressions with extralinguistic context.

Formulaic expressions with intralinguistic context may correspond to a previous expression and a continuation of expressions mentioned during the conversation as well as before expressions and thoughts to be transferred later. *İnşallah, Allah daim etsin, Allah muhtaç etmesin, etc.* expressed in the sense of positive thoughts and wishes, *Hayrolsun, Allah korusun, Hafazanallah, Allah esirgesin, Maşallah, etc.* expressed to get rid of evil, *Allah büyük, Ağzını hayra aç, Gün doğmadan neler doğar, Allahın dediği olur, etc.* in some cases, when you can't be sure, take refuge in a great power and hope for something and to prevent possible negativity can be shown as examples of formulaic expressions.

A situation or environment must be formed so that formulaic expressions with extralinguistic context can be said. In Turkish, the formulaic expression *bir yastıkta kocayın* is said to married couples; it is not said to new friends. Otherwise it leads to a meaningless expression that cannot be established. Formulaic expressions are a series of sayings in which good opinions are expressed, allowing individuals of a society to keep their relationships alive and dynamic. They make interpersonal relationships vivid and sustainable. It is precisely for this reason that Aksan (1996, 2000, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008) defines formulaic expressions as *relationship expressions*. According to him, formulaic expressions or relationship expressions are words that have been tradition to be said in certain situations in every society, patterns or various stereotypes that reveal emotions and non-linguistic elements are mostly used to describe and explain these expressions (2013, p.163). Similarly, Bilgin (2006) defines formulaic expressions as “customary expressions to be said in certain situations” (p. 75).

Kula (1996) thinks that expressions that are used in certain communication situations such as good wishes, condolences, birth, separation etc. are *culture units* (formulaic expressions) and they tell us about Turkish culture. According to him, these expressions are the nomenclature where language culture becomes evident.

Çotuksöken (1994) argue that formulaic expressions are mainly made up of non-language contexts. Formulaic expressions are “words used in various contexts among the members of a society such as thanking, apologizing, requesting, meeting, welcoming/seeing off a passenger, voicing a request” (p.28). According to him, formulaic expressions can be called *contextual words* or *words of welcome*.

Speech Acts

Formulaic expressions are part of communication which is in vocabulary and that humans realize with language. Formulaic expressions are used in everyday language, during oral communication, in written texts, decorated with the culture of the nation who speaks the same language. These are stereotyped units in form of words or sentences. Austin and Searle are the first researchers to address the concept of formulaic expressions within the framework of the theory of speech acts. The theory of speech acts is a theory of language philosophy

created by Austin and his student, Searle. Formulaic expressions are part of the theory of speech acts, a theory of language, and the smallest units of communication that man performs with language. According to Austin (1970), “to say something is to do something” (p.15). In other words, while speaking, a speaker simultaneously performs an *act*. Thus, linguistic communication is not only about transmitting a message, but also has a performative function. In the concept of speech act, act refers to action while speech refers to language (Çelebi, 2014).

Austin developed these thoughts on the relationship between speech and act, based on Wittgenstein who believed that speech is a certain form of action and words or expressions will gain meaning only through their use in sentences. It is very important to know the context in which it is used, its place, its time, and to whom it is said in order to understand any speech.

According to Austin (1970), there are three kinds of speech acts: locutionary, illocutionary and perlocutionary. Locutionary act is a grammatical speech act that does not need extralinguistic units in its interpretation and explanation (Vardar, 2002). When it comes to illocutionary and perlocutionary acts, both are based on locutionary acts. Illocutionary act is the simultaneous occurrence of the speech and the action implied by the speech of the speaker. In other words, speech and action are synonymous in illocutionary act (such as war announcement, etc.). In this case, there is indirectness between speech and act. In perlocutionary act, the speaker has an intention to indirectly influence the listener (such as persuasion and deterrence). In other words, perlocutionary act is an act which aims to influence the listener, depending on the intent of the speaker (Kıran & Kıran, 2013).

Locutionary act is an act of speech production. It is lexical, morphological and syntactic. To say something is to produce meaningful units of a vocabulary, to place them in a meaningful order according to a grammar. In short, locutionary act is to produce sentences through grammatically correct words. According to Austin (1970), phonetic, phatic and rhetic acts are also realized with locutionary act. Phonetic acts are performed when locutionary act is composed of sounds; phatic acts are performed when locutionary act is expressed in words and rhetic acts are performed when these words are significantly interpreted and explained. Thus, sentences are formed through words appropriate to grammar and language structure. In utterances *tebrik ederim* and *yolunuz açık olsun*, all phonetic, phatic and rhetic acts are realized. Because these utterances are composed of certain voices, expressed with words and realized as rhetic acts by achieving their semantic contexts with the speech acts of congratulation (*tebrik ederim*) and well wishing (*yolunuz açık olsun*).

Illocutionary act is an act which affects the relationship between the speaker and the receiver. Each locutionary act has a content of illocutionary act. For example, when saying “I need a computer”, the speaker expresses his/her desire to buy a computer. And when saying “do you know what time it is?” s/he pushes the receiver to hurry (Kıran & Kıran, 2013). Illocutionary act include acts realized while performing locutionary acts. The power of illocutionary act emerges while pushing people to do things by language. For example, illocutionary acts are performed such as announcing, asking questions, giving information, ordering, making a request, making appointments (Çelebi, 2014).

Levinson (1992) considers perlocutionary act as effect that is created by speech, and as the part which shows the result or the effect of the speech. Perlocutionary act allows the speaker to effect on the listener. For example, in an electoral speech, a perlocutionary act may provoke enthusiasm, a certain thought, a belief (Kıran & Kıran, 2013).

From what has been said so far, it can be said on the connection between speech acts and formulaic expressions: locutionary act is a simple grammatical statement, closed to extralinguistic items. In this respect, each formulaic expression can be considered as locutionary act. However, a number of factors, such as context and space, lead formulaic expressions in the form of simple locutionary act to become illocutionary or perlocutionary acts. For example, the formulaic expression *günaydın*, one of the greeting speech acts and, said in the morning hours, gets rid of temporality and gains a new semantic content with the effect of the context change when it comes to give an ironical reaction to somebody who understands something hardly and lately. In this new context, the formulaic expression *günaydın* becomes a locutionary act. Because when the listener is told about this formulaic expression, s/he simultaneously understands that s/he realizes a situation hardly and lately. A speaker performs an illocutionary act when s/he says “I need a computer” to a salesperson at a computer store because s/he declares directly and simultaneously his/her intent to buy a computer. This illocutionary act becomes a perlocutionary act when the speaker says it to a person who is likely to buy him/her this computer (such as his/her father or boss) because this will influence the person to buy a computer. As can be seen, the basic components of the illocutionary act are simultaneity and directness between speech and act. Perlocutionary act does not have these components. As basic components, perlocutionary acts have duration and indirectness, instead. Duration means time passed between speech and act which is expected to be performed; as the effect is not instantaneous, it is indirect.

Formulaic Expressions

Formulaic expressions are stereotypes used in certain situations and times. Turkish is a very rich language in terms of formulaic expressions. There are possible formulaic expressions to be used for almost every situation. These expressions make communication much easier in the language. They prevent word extravagance, are quickly learned and kept in mind. Another reason for the widespread use of formulaic expressions is that they can be told and understood in a short time without much effort in oral and written communication (Wray, 2002). Formulaic expressions are interesting expressions which are stored in the memory of a society and facilitate expression in speech. Especially in speaking, stereotyped units, which were previously stored in memory, can be easily remembered and immediately used by the speakers and quickly understood by the listeners, too (Gökdayı, 2008). It is the shortest, most effective, and linguistic expression of a situation. Whenever a situation arises, it is the case that the expression concerning this situation comes to mind first.

The specific expressions of each society will undoubtedly give clues about the history, culture, structure and life of that society. Turkish formulaic expressions give information about the identity of Turkish society and shed light on its culture. Formulaic expressions seem to show how rich is Turkish. For example, when the formulaic expressions *hayırlı olsun, güle güle kullan(ın), iyi günlerde kullan(ın)* are told to someone who buys a new item in Turkish society, s/he has to respond by saying *daha iyisi senin/sizin olsun, teşekkür ederim* or *sağ ol(un)*. As can be seen, the presence, place of use, frequency and variety of formulaic expressions are due to culture. In other words, culture requires the use of these expressions. As previously mentioned, Kula (1996) considers formulaic expressions as culture units since he regards this relationship as very powerful. Culture unit is the place where the culturality of language becomes evident. For example, culture units (formulaic expressions) which are told in case of condolences, birth or separation tell us about the relationship established by individuals belonging to that community.

Proverbs, idioms, reduplications, and compound words as other elements that make up vocabulary, create syntax with at least two words coming in succession whereas formulaic expressions can also be formed in one word. *Alo, selam, aferin, yaşasın, tamam, lütfen*, etc. are formulaic expressions with one word. Formulaic expressions can be seen with different sentence structures such as *Allahın adını verdim* (sentence), *Allah için* (prepositional phrase), *rica etsem* (optative sentence), *selam söyle* (imperative sentence), *teşekkür ederim* (present tense), *ucuz atlattık* (past tense) etc. In this case, it is seen that formulaic expressions do not only consist of words, but can also appear as a sentence and thus have their syntactic features.

Formulaic expressions are used frequently because they are generally composed of few words and are units that immediately come to mind. *Lütfen, merhaba, pardon, peki, buyurun, çok yaşa, sen de gör, kolay gelsin, tebrikler, inşallah*, are examples of formulaic expressions with few words. On the other hand, there are also commonly used formulaic expressions in long sentences of 4-10 words. *Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, Allah'ın emri peygamberin kavliyle (kızınızı oğlumza istiyoruz), benim hakkımda ne düşünüyorsan Allah sana x mislini versin, yediğin içtiğin senin olsun gezdiğin gördüğün yerleri anlat, X belediyesinin bana verdiği yetkiye dayanarak siz(ler) karı koca ilan ediyorum*, are examples of sentences frequently used as formulaic expressions with many words.

Based on the above mentioned features, it can be said that the use of formulaic expressions in Turkish requires a certain context, a certain time and a certain place and messages desired to be given in formulaic expressions, quintessentially composed with few words or long sentences in some cases, are fully compatible with the context.

Formulaic expressions are mostly used literally, but there are some expressions that can be misunderstood if perceived in the true sense. In order to prevent such misunderstandings, it is necessary to teach how these expressions are used. Students should be taught that the formulaic expressions such as *güle güle kullanın, yerin kulağı var, taş çatlasa* and *buyurun* are not used in the real sense but carry a figurative meaning. Otherwise, very different situations may arise. For example, being said to someone who buys a new item, the expression *güle güle kullanın* does not mean "use it by laughing". It is a formulaic expression presenting a wish for the person who buys a new item so that s/he is happy while using it. *Yerin kulağı var* is also one of the formulaic expression with a figurative meaning. This expression is meant to speak quietly, as it can be heard by someone. Although it means literally command and order, the formulaic expression *buyurun* is one of the multifunctional expressions that we say to welcome someone coming to a shop or store, to show that we listen to someone who asks something or to allow someone who wants to do something. In some cases, more than one formulaic expression may come to mind simultaneously for some speech acts, but in connection with the situation, the speaker chooses among them the appropriate one. For example, although there are many formulaic expressions used in the context of asking how people are, *nasılsın, ne haber, nasıl gidiyor, ne var ne yok*, are

used in informal situations while *nasılsınız* is employed in formal situations. Among formulaic expressions with similar functions, the appropriate one is selected for the same situation.

The number of works related to formulaic expressions cannot be said sufficient in the literature of Teaching Turkish as a foreign language. There are theoretical studies on formulaic expressions in Turkish, thesis and articles about the reflections of formulaic expressions in Anatolian dialects (Bulut, 2012; Gökdayı, 2011), research articles aiming to examine formulaic expressions in Turkish textbooks which are used in schools (Okuyan, 2012; Canbulat & Dilekçi, 2013; Bursalı & Ünal, 2015), articles which analyze formulaic expressions only in one of the textbooks of Turkish as a foreign language (Tüm & Sarkmaz, 2012; Ünsal, 2013; Tüm & Uğuz, 2014) but no studies that integrally examine formulaic expressions in textbooks of Turkish as a foreign language have been found. The present study, which aims to address this shortcoming, will seek answers to the following questions:

Based on these problems, the present study seeks answers to the following questions:

1. Which speech acts and formulaic expressions are used in textbooks of Turkish as a foreign language?
2. What is the relationship between formulaic expressions in terms of frequency of use?
3. Do the frequency and variety of the use of formulaic expressions differ in textbooks and workbooks of Turkish as a foreign language?

Method

Research Design

The data of the study were collected through document review. Document review covers the analysis of written materials containing information on incidents or facts intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Criteria of formulaic expression

Besides the study of Gokdayı (2011), no studies have been found that provide concrete criteria for evaluating any expression as formulaic expression in literature. Gokdayı (2011) presented five criteria for any word to be considered as formulaic expression: structure, meaning, function, context and frequency.

The structure criterion refers to the linguistic phenomenon of stereotypes. For example, the formulaic expression *Ayran içtik ayrı (mı) düştük* cannot be converted to formats such as *Kahve içtik ayrı (mı) düştük* or *Ayran içtik diye ayrılmayalım*; similarly, the formulaic expression *Sakalımız yok ki sözümüz dinlensin* cannot be converted to a format such as *Bıyığımız yok ki sözümüz dinlensin*, either. In the present study, if one of the elements of any formulaic expression was removed or replaced by another element, the expression was not considered as formulaic and excluded from the analysis. On the other hand, as in the examples *yolun (uz) açık olsun* and *sağlıcakla kal(ın)*, morphological changes were considered acceptable and included in the analysis.

With the meaning criterion, it is emphasized that formulaic expressions are generally used in their literal meanings, but some expressions are metaphorical, they may create confusion if they are taken with their real meaning, and therefore the meaning in which they are used should be given correctly. For example, *her işte bir hayır vardır* is one of the formulaic expressions with metaphorical meaning and it should not be taken in its literal meaning by a person who learns Turkish as a foreign language. This expression means that bad events that happen would be auspicious, at that time or later. While teaching this formulaic expression, it should be taught that *hayır* is not meant to reject but that it is a word that is said to be good, useful and auspicious.

The function criterion indicate that expressions ready to be used are used both quickly and in most appropriate way without any need to produce words by thinking in certain communication situations. For example, when it comes to communicating with someone who has recently lost their relatives, in this difficult situation, the use of formulaic expressions such as *Allah rahmet eylesin, nur içinde yatsın, toprağı bol olsun*, etc. instead of trying to speak by thinking within the framework of condolence shows this aspect of the function criterion.

The relationship among the context of communication and space and time is expressed with the context criterion. The expression that best suits the situation of communication is selected by this criterion. For example, *Allah bir yastıkta kocatsın* is not a formulaic expression to be said to singles (situation) and those who have been married for many years (time). It is an expression that is told only to newlyweds.

The frequency is not to be understood as the quantitative use of any formulaic expression. Because not only there may be other stereotypical expressions quantitatively used a lot (e.g. proverbs, idioms, etc.) but also expressions of little use, quantitatively speaking. Thus, frequency should be understood as a first expressions

that come to mind in a particular case, b) same expressions coming to mind when the same situation of communication occurs. In case of illness, *geçmiş olsun* and *Allah acil şifalar versin* are the first formulaic expressions that come to mind, and these are the expressions which will continue to be mentioned in the recurrence of illness.

The criteria of structure, meaning, function, context, and frequency, presented by Gokdayı (2011), do not seem to be concrete criterion for the selection of formulaic expressions, but rather to provide a better understanding of the nature of these expressions. Because, it is not possible to distinguish formulaic expressions from other stereotypes (proverbs, idioms, reduplications, and compound words) on the basis of these criteria. For example, the formulaic expression *elinize sağlık*, the proverb *bir elin nesi var iki elin sesi var*, the idiom *el ele vermek* and the reduplication *el ele* in the sentence *El ele verip bu işin üstesinden geldiler*, the compound words *el işi*, *el yapımı*, etc., briefly, the common ground of all these uses are the criteria of structure, meaning, function, context and frequency. Therefore, more criteria are needed. We think that reliable distinction can only be made by adding a criterion which can be called sense of *structural-functional familiarity*. For example, as Turkish language speakers, we have familiarity with the expression that *el ele vermek* is not a reduplication but idiom. We also know that *el ele vermek* will not be a proverb because proverbs are linguistic structures that carry statements, and often with more elements than reduplications, idioms and stereotypes.

Data Collection and Analysis

The database of the study consists of three textbooks of Turkish as a foreign language: *Yeni Hitit, Istanbul*, and *Izmir*.

Speech acts were first determined in all the books and formulaic expressions of these speech acts were classified according to their meanings and contexts. Thus, the frequency and variety of formulaic expressions in the textbooks and workbooks of Turkish as a foreign language was studied.

The data obtained by document analysis were analyzed by content analysis. The fundamental process in content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand them (Yıldırım & Şimşek, 2005). Within the framework of this fundamental objective, main categories and sub-categories should first be determined and defined and context units (word, sentence, paragraph, etc.) should then be selected for the analysis (Yıldırım & Şimşek, 2005; Balcı, 2009). Accordingly, all books which constitute the corpus were searched unit by unit, from the expressions in these units, the ones that met the criteria of being formulaic expressions were determined as formulaic and others were excluded from the analysis. Formulaic expressions obtained at the end of the survey were classified under the main category of speech acts in terms of their context and semantic content and were prepared for content analysis.

Results

Speech Acts and Formulaic Expressions

Three sets of Turkish as foreign language textbooks in the corpus were searched and expressions which met the criteria of being formulaic expressions were determined as formulaic. 193 formulaic expressions meeting these criteria were found in the textbooks and workbooks. These expressions were identified as subcategories linked to 21 speech acts considered as main categories: **anger, apologizing, asking a question, asking how someone is, astonishment, attention getting, condolence, congratulating, consent, desire, greeting, invitation, joy, order/request, presentation, rejection, responding, saying goodbye, thanking, welcoming and well wishing**. These speech acts are shown in Table 1. The vertical reading of the table provides information about the numbers of speech acts in the textbooks while the horizontal reading provides comparative information concerning the numbers of speech acts among the textbooks.

The speech acts in the textbooks were analyzed after their use frequencies had been coded as very highly (30 and over), highly (between 10-20), moderately (between 5-10), slightly (between 2-5) and very slightly (use only once). Accordingly, **well wishing** and **responding** were used very highly, **greeting, saying goodbye, consent, thanking** and **asking a question** highly, **asking how someone is, invitation, attention getting, welcoming** and **astonishment** moderately, **apologizing, congratulating, order /request** and **presentation** slightly and **condolence, anger, desire, rejection** and **joy** very slightly.

Table 1.*Number of Speech Acts and Formulaic Expressions in the Textbooks of TFL.*

	Speech acts	İstanbul A1-A2	İzmir A1-A2	Yeni Hitit A1-A2	Total
1	Well wishing	13*	11	12	36
2	Responding	12	9	12	33
3	Greeting	6	6	5	17
4	Saying goodbye	6	5	4	15
5	Consent	5	5	4	14
6	Thanking	5	3	5	13
7	Asking a question	4	3	4	11
8	Asking how someone is	3	2	4	9
9	Invitation	2	2	3	7
10	Attention getting	3	1	2	6
11	Welcoming	2	2	2	6
12	Astonishment	1	2	3	6
13	Apologizing	1	2	2	5
14	Congratulating	1	1	2	4
15	Order /request	1	1	1	3
16	Presentation	1	1	1	3
17	Condolence	1	0	0	1
18	Anger	0	1	0	1
19	Desire	1	0	0	1
20	Rejection	0	0	1	1
21	Joy	1	0	0	1
	Total	69	57	67	193

* shows the number of formulaic expressions of the well wishing speech act.

A detailed examination of speech acts and formulaic expressions included in the TFL textbooks revealed that *Istanbul* set had 19 speech acts and 68 formulaic expressions, *Izmir* set 17 speech acts and 65 formulaic expressions and *Yeni Hitit* set 17 speech acts and 65 formulaic expressions.

The formulaic expressions of the speech act **well wishing** *afiyet olsun, çok yaşa, geçmiş olsun, hayırlı olsun, iyi yolculuklar* and *kolay gelsin* were used in all the three textbooks; *başarılar dilerim, güle güle kullanın/güle güle giyin/ iyi günlerde kullanın* in *Izmir* and *Yeni Hitit*; *hayırlı işler, iyi şanslar* in *Istanbul* and *Yeni Hitit*. *Allah başışlasın, inşallah, iyi dersler, iyi tatiller* and *yolunuz açık olsun* were preferred only by *Istanbul*; *darısı başına, hayırlısı olsun* and *iyi çalışmalar* only by *Izmir*; *maşallah* and *şerefe* only by *Yeni Hitit*. The formulaic expressions of the speech act **responding** *güle güle, hoş bulduk, iyilik/iyilik-sağlık, iyiyim, maalesef, memnun oldum* and *rica ederim* were used in all the three textbooks; *alo* in *Izmir* and *Yeni Hitit*; *elbette, fena değil* and *önemli değil* in *Istanbul* and *Yeni Hitit*. *Bir şey değil* found place only in *Yeni Hitit*; *eh işte* only in *Istanbul* and *sen de gör/hep beraber* only in *Izmir*.

The formulaic expressions of the speech act **greeting** *günaydın, iyi günler, merhaba* and *selam* were employed in all the three textbooks; *iyi akşamlar* in *Istanbul* and *Yeni Hitit* and *selam söyle* only in *Izmir*. The formulaic expressions of the speech act **saying goodbye** *görüşmek üzere, görüşürüz, hoşça kal(in)* and *iyi günler* took place in all the three textbooks; *kendine iyi bak* in *Istanbul* and *Yeni Hitit*; *iyi eğlenceler* only in *Izmir* and *iyi geceler* only in *Istanbul*. The formulaic expressions of the speech act **consent** *peki, tabi* and *tamam* were used in all the three textbooks; *elbette* in *Izmir* and *Yeni Hitit*; *buyur(un)* and *hay hay* only in *Izmir* and *memnuniyetle* only in *Istanbul*. The formulaic expressions of the speech act **thanking** *sağ ol(un), teşekkür ederim* and *teşekkürler* were preferred by all the three textbooks; *eline(ize) sağlık* by *Istanbul* and *Yeni Hitit* and *ağzına sağlık* only by *Istanbul*. The formulaic expressions of the speech act **asking a question** *nasıl yardımcı olabilirim/yardımcı olabilir miyim* and *neyiniz var/şikâyetiniz nedir* were used in all the three textbooks; *başka bir arzunuz/başka bir şey var mı/başka bir şeye ihtiyacınız var mı* and *borcum ne kadar* in *Istanbul* and *Yeni Hitit* and *nakit mi kredi kartı mı* only in *Yeni Hitit*.

The formulaic expressions of the speech act **asking how someone is** *nasılsın(ız)* and *ne haber* took place used in all the three textbooks and *ne var ne yok* only in *Istanbul*. *Buyur(un)* and *ha(y)di* of the speech act **invitation** were found in all the three textbooks. The formulaic expression of the speech act **attention getting** *pardon* was used in all the three textbooks; *affedersiniz* in *Istanbul* and *Yeni Hitit* and *bakar mısın(ız)* and *özür*

dilerim only in *Istanbul*. The formulaic expression of the speech act **welcoming** *buyurun* and *hoş geldiniz* found place in all the three textbooks. The formulaic expression of the speech act **astonishment** *öyle mi* was employed in all the three textbooks; *Allah Allah* and *hay Allah* only in *Yeni Hitit*.

The formulaic expression of the speech act **apologizing** *özür dilerim* was used in *Izmir* and *Yeni Hitit*; *pardon* in *Istanbul* and *affedersiniz* *Izmir* and only in *Yeni Hitit*. The formulaic expression of the speech act **congratulating** *tebrikler* was found in all the three textbooks and *gözün(üz) aydın* and *tebrik ederim* only in *Yeni Hitit*. *Lütfen* of the **order /request** speech act and *buyurun* of the **presentation** speech act were used in all the three textbooks.

Başın(ız) sağ olsun, başka sefere and *yaşasın* of the speech acts respectively **condolence**, **desire** and **joy** were found only in *Istanbul*; *Allah Allah* of the speech act **anger** only in *Izmir* and *maalesef* of the speech act **rejection** only in *Yeni Hitit*.

Frequencies of Speech Acts

The formulaic expressions were examined in terms of their frequencies and frequencies of the speech acts and formulaic expressions are given in Table 2. The horizontal reading provides comparative information about the frequencies of speech acts among the textbooks while the vertical reading of the table provides information concerning the frequencies of speech acts in the textbooks. In total, 1274 formulaic expressions were found when examined in terms of their frequencies: *Istanbul* 442, *Izmir* 429 and *Yeni Hitit* 403.

Table 2.

Frequencies of Speech Acts and Formulaic Expressions in the Textbooks of TFL.

	Speech acts	İstanbul A1-A2	İzmir A1-A2	Yeni Hitit A1-A2	Total
1	Well wishing	90	77	62	229
2	Responding	80	80	60	220
3	Saying goodbye	37	62	52	151
4	Greeting	46	36	61	143
5	Consent	38	53	26	117
6	Thanking	44	36	31	111
7	Asking a question	36	23	20	79
8	Invitation	16	9	20	45
9	Asking how someone is	7	16	15	38
10	Welcoming	8	10	10	28
11	Apologizing	14	8	6	28
12	Attention getting	10	7	9	26
13	Astonishment	4	3	8	15
14	Order /request	1	3	9	13
15	Congratulating	3	1	7	11
16	Presentation	3	3	4	10
17	Desire	0	0	3	3
18	Anger	0	2	0	2
19	Joy	2	0	0	2
20	Condolence	2	0	0	2
21	Rejection	1	0	0	1
	Total	442	429	403	1274

When the relationship between the numbers and frequencies of formulaic expressions is examined, it is generally observed that there is a direct proportion between quantity and frequency, in other words, the frequencies of formulaic expressions increase as their numbers increase. However, some of the speech acts had a descent in the order of use frequency since their frequencies were lower than their quantities while some others had an ascent because their frequencies were higher than their quantities. Consequently, the frequencies of the speech acts **greeting**, **asking how someone is**, **attention getting**, **astonishment** and **congratulation** were lower than their quantities whereas the frequencies of **saying goodbye**, **invitation**, **welcoming**, **apologizing** and **order /request** were higher.

Formulaic Expressions in the Textbooks and Workbooks

The textbooks and workbooks were compared in terms of frequency and diversity of use and the results are given in Table 3a and Table 3b. With the data obtained, the third research question was tried to be answered in two stages: whether informational contents related to speech acts and formulaic expressions is transferred from the textbooks into the workbooks (being able to carry informational contents into the workbooks); whether informational contents not presented in the textbooks are included in the exercise books (requesting unrepresented informational contents).

Table 3a.

Frequencies of Speech Acts and Formulaic Expressions in the Textbooks and Workbooks of TFL.

Books	Responding	Greeting	Thanking	Consent	Asking how someone is	Saying goodbye	Well wishing	Welcoming	Order / request	Presentation	Asking a question
İstanbul Textbook	67	46	33	26	28	28	30	6	6	4	3
İstanbul Workbook	23	34	13	11	10	16	6	1	8	6	5
Total	90	80	46	37	38	44	36	7	14	10	8
Textbook/Workbook	65.68	26.09	60.61	57.70	64.29	42.86	20.00	83.34	25.00	33.34	40.00
Difference %											
İzmir Textbook	58	58	27	36	47	25	19	9	8	6	9
İzmir Workbook	19	22	9	26	6	11	4	0	1	1	1
Total	77	80	36	62	53	36	23	9	9	7	10
Textbook/Workbook	67.25	62.07	66.67	27.78	87.24	56.00	78.95	100.00	87.50	83.34	88.89
Difference %											
Yeni Hitit Textbook	38	33	38	31	14	18	9	9	16	4	8
Yeni Hitit Workbook	24	27	23	21	12	13	10	6	4	5	2
Total	62	60	61	52	26	31	19	15	20	9	10
Textbook/Workbook	36.85	18.19	39.48	32.26	14.29	27.78	10.00	33.34	75.00	20.00	75.00
Difference %											

Table 3b.

Frequencies of Speech Acts and Formulaic Expressions in the Textbooks and Workbooks of TFL.

Books	Attention getting	Invitation	Congratulating	Astonishment	Apologizing	Condolence	Anger	Rejection	Desire	Joy
İstanbul Textbook	6	11	3	1	3	1	2	0	1	2
İstanbul Workbook	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	6	14	3	1	3	2	2	0	1	2
Textbook/Workbook	100.00	72.73	100.00	100.00	100.00	.00	100.00	.00	100.00	100.00
Difference %										
İzmir Textbook	1	8	1	2	2	0	2	0	0	0
İzmir Workbook	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Total	3	8	1	3	3	0	2	0	0	0
Textbook/Workbook	50.00	100.00	100.00	50.00	50.00	.00	100.00	.00	.00	.00
Difference %										
Yeni Hitit Textbook	6	6	4	4	3	0	0	2	0	0
Yeni Hitit Workbook	2	0	3	5	1	0	0	1	0	0
Total	8	6	7	9	4	0	0	3	0	0
Textbook/Workbook	66.67	100.00	25.00	20.00	66.67	.00	.00	50.00	.00	.00
Difference %										

When examining the transferability of informational contents about speech acts and formulaic expressions from the textbooks into the workbooks, it is seen that *Yeni Hitit* presented the speech act of **invitation** (6/0); *Izmir* the speech acts of **welcoming** (9/0), **invitation** (8/0), **congratulation** (1/0), **anger** (2/0); *Istanbul* the speech acts of **attention getting** (6/0), **congratulation** (3/0), **astonishment** (1/0), **apologizing** (3/0), **anger** (2/0), **desire** (1/0), **joy** (2/0) in their textbooks but they did not put these speech acts in their workbooks.

In order to compare the sets of Turkish as foreign language textbooks in terms of transferability rate of informational contents from the textbooks into the workbooks, difference of transferability rate for each speech act given in the Table 3 was examined. When fifty percent (half) of difference is determined as base limit, it is found that 11 speech acts in *Izmir* (**asking a question, order/request, asking how someone is, presentation, well wishing, responding, thanking, greeting, saying goodbye, astonishment, apologizing**), 6 in *Istanbul* (**welcoming, asking how someone is, thanking, invitation, consent, responding**) and 5 in *Yeni Hitit* (**asking a question, order/request, attention getting, apologizing, rejection**) were presented with lower frequencies in the workbooks than the textbooks.

When examining Table 3a and 3b in terms of soliciting, in the workbooks, unrepresented informational contents about speech acts and formulaic expressions, it is found that none of the unrepresented informational contents was requested in the workbooks.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The aim of this study was to compare formulaic expressions in three Turkish as foreign language textbooks. Data obtained to answer to the first research question revealed that speech acts are used in five levels: very highly, highly, moderately, slightly and very slightly. It can be evaluated that the frequency ordering of these speech acts and formulaic expressions reflected from the textbooks does not present a serious contradiction about frequency use of these expressions in daily life. Essential speech acts of daily activities such as **greeting, saying goodbye, thanking, asking how someone is** seem to take their place in the textbooks with frequencies close to each other.

However, one of the notable findings in the present study is that the speech acts of **well wishing** and **responding** were used approximately twice as much as these basic speech acts in the textbooks. Formulaic expressions of giving wishes such as *afiyet olsun, gemiş olsun, hayırlı olsun* and *kolay gelsin* are used in Turkish not only for well wishing but also for greeting and maintaining communication in a sense. The multifunctionality of these expressions can be taught to explain why **well wishing** is the most used speech act in all the textbooks. As for **responding**, it seems to be an intersecting speech act which contains in itself several answers for many formulaic expressions. Thus, *hoş bulduk* responded to the formulaic expression of **welcoming** *hoş geldin(iz); eh işte, fena değil, iyilik/iyilik-sağlık, iyiyim* responded to the formulaic expression of **asking how someone is** *nasılsın(iz); gle gle* responded to the formulaic expression of **saying goodbye** *hoşça kal(ın)* are examples of this situation.

The textbooks seem to approach failure in terms of presenting a balanced representation for some interrelated formulaic expressions. For example, the formulaic expression of **responding** *sen de gr/hep beraber* is found only in one textbook although the formulaic expression of **well wishing** *ok yaşa* appears in all the three textbooks. The formulaic expression *rica ederim* to be responded to the formulaic expressions of **thanking** *sağ ol(un), teşekkr ederim, teşekkrler* is found in all the three textbooks, *nemli değil* in two textbooks and *bir Şey değil* in only one textbook. Similarly, while the formulaic expressions of **asking how someone is** *nasılsın(iz)* and *ne haber* are found in all the three textbooks, formulaic expressions *iyilik/iyilik-sağlık, iyiyim* to be positively responded also figure in all the textbooks; *fena değil* and *eh işte* to be responded neither positively nor negatively appears respectively in two and one textbooks. Interestingly, the formulaic expressions *ktym/iyi değilim/keyifsizim/keyfim yok/tadım yok* which will be negatively responded to these questions are not found in any of the textbooks. This lack may be caused by the concern that negative formulaic expressions should be limited while presented to be taught to target language students. The same concern may also explain very slight use of speech acts that require negative formulaic expressions such as **anger, rejection** and **condolence** in the textbooks. But, just like formulaic expressions with positive content submitted by speech acts such as **well wishing, greeting, thanking**, etc. tend to reflect everyday life as it is, speech acts and formulaic expressions of **anger, rejection** and **condolence** are indispensable parts of daily life and should be presented and taught as it is.

Although the efforts of the textbooks to reflect speech acts and formulaic expressions from daily life are not considered as unsuccessful in terms of type and quantity, there are some formulaic expressions which are not found in the textbooks although they are frequently used in everyday life. *Allaha ısmarladık* for the speech act

of **saying goodbye**; *efendim* for **responding** in telephone; *Allah yolunu(zu) açık etsin, Allah zihin açıklığı versin, Allah kolaylık versin; Allah nazardan saklasın, nazar değmesin, Allah saklasın/esirgesin* for the speech act of **well wishing**; *daha aşağı olmaz mı* for the speech act of **asking a question** in shopping context are some examples. The fact that the formulaic expression of **well wishing** *iyi dersler*, that we're used to hearing in school environments, is only found in one textbook and other expressions of this kind, such as *başarılar, başarılar diliyorum*, are missing, can also be shown as another example of this lack.

With the first research question, which allows to handle speech acts and formulaic expressions regarding type and quantity, these acts and expressions were examined in terms of their relations with each other, especially in relation to their balanced representations. An order of use frequency for these expressions was created based on the first data. By means of the data obtained from the second research question, the formulaic expressions were discussed in terms of their frequency compared to their quantities. In general terms, although there is a direct ratio between high quantity and frequency, a decline was observed in order of use frequency for the speech acts **greeting, asking how someone is, attention getting, astonishment and congratulating** due to their low frequency compared to their quantity. There is an increase in the speech acts of **saying goodbye, invitation, welcoming, apologizing, order/request** which have high frequency compared to their quantity. In other words, there are speech acts with low quantity but high frequency of formulaic expressions and speech acts with high quantity but low frequency of formulaic expressions. For the first case, i.e. for low quantity- high frequency, it can be said that reinforcement is stronger than representation while for the second case, i.e. for high quantity-low frequency, representation is stronger than reinforcement. In fact, the textbooks would be stronger in relation to formulaic expressions if both cases, i.e. representation and reinforcement, were given equal importance.

The trace of representation and reinforcement was also driven with data obtained by the third research question. The textbooks were then examined in terms of their ability to carry informational contents related to speech acts and formulaic expressions into the workbooks and whether they request in the workbooks informational contents not included in the textbooks. Apart from a few speech acts, all the three textbooks were able to carry informational contents concerning formulaic expressions into the workbooks. In addition, no textbook put into the workbooks informational contents that are not already presented in the textbooks. With these properties, the sources in the corpus seem to have succeeded in the representation of formulaic expressions in the textbooks and workbooks. However, the same success is far from being in question for reinforcement. Because, only one of the books used half of the speech acts and formulaic expressions in the workbooks while others much less.

The present study revealed that the concepts of representation and reinforcement regarding speech acts and formulaic expressions in the textbooks and workbooks of Turkish as a foreign language. Based on the findings discussed so far, it is possible to underline three results within the framework of these concepts. First, textbooks may have difficulties in providing a balanced representation of interrelated formulaic expressions they contain. Second, although they are frequently used in everyday life, a number of formulaic expressions cannot be included in textbooks, i.e. they cannot be represented. Third, informational contents about speech acts and formulaic expressions in textbooks can be represented being carried into workbooks but they are not reinforced as they are less used in workbooks.

Based on these results, it can be suggested that textbooks to be prepared in the future should take great care to determine and ideally contain formulaic expressions from daily life which are indispensable for linguistic communication. It will also be very important for these expressions to be meticulously represented in textbooks without being overlooked. Again, it would be appropriate for the future textbooks to completely carry into 4workbooks informational contents about speech acts and formulaic expressions and not to request in workbooks informational contents which are not already presented in textbooks. Moreover, a stronger reinforcement of the subject matter would be provided if workbooks in the future contain more formulaic expressions and related exercises than those in textbooks. The present study is limited to three Turkish as foreign language textbooks: *Yeni Hitit, Istanbul, and Izmir*. Further studies on formulaic expressions would offer more holistic assessments when they add in their corpus more textbooks and workbooks.

Acknowledge

This paper is extracted from a master thesis "A Comparative Study of Formulaic Expressions in Textbooks of Turkish as a Foreign Language" (2016) submitted by Nahide Arslan to the University of Çukurova

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Bir millete ait olan her birey, o milletin kültürünü, dilini, dinini, inançlarını, örf ve adetlerini içinde taşır. Bir bütünün birbirinden ayrılması olanaksız iki parçası olan dil ve kültür eş zamanlı ve birbirleriyle bağlantılı olarak vardılar. Güvenç (1996)'in de vurguladığı gibi, dili besleyen kültürdür, dilde var olan, kültürde de vardır. Dil, kültürün yansıma ve yaşam alanıdır. Bir toplumun kültürel zenginliği, bilinci, özgünlüğü dilde yankı bulur. Bu nedenle dil, bir toplumun kültürünün, dolayısıyla da yaşam biçiminin en sağlam ve en vazgeçilmez göstergelerinden birisidir.

Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülmediği için birbirini gerekli kılar ve etkileşim içinde kenetlenmiş bir halde bulunur. Bu iki varlık arasındaki ilişki, çeşitli araçlardan yararlanılarak belirginleştirilebilir. İşte kalıpsözler¹, bu araçlardan birisidir. "Tutumumuza ışık tutan dil öğeleri" (Bulut, 2012, p.1118) olan kalıpsözler doğum, evlenme, ölüm gibi insan ve toplum yaşamındaki önemli durumlarda duygu aktarımı ve etkileşim sağlayan dilsel iletişim araçlarıdır (Özdemir 2000).

Her toplumun kendi kültürü içinde, belirli durumlarda söylenmesi adet olmuş belli başlı sözleri vardır. Bu sözler belirli şartlar altında, belirli bir durumda, belirli bir bağlam içerisinde kullanım gerektirir. Vardar (2002) iki tür bağlamdan söz eder: *İç bağlam* ve *dış bağlam*. İç bağlam ya da dil içi bağlam "bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü"dür (p.30). "Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı toplumsal, ekinsel, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümü" ise dış bağlam ya da dil dışı bağlam olarak tanımlanır (p.30). Bağlamdan arınık olması düşünülemeyen kalıpsözler, dil içi ve dil dışı bağlamlı kalıpsözler olmak üzere iki şekilde değerlendirilir.

İç bağlama dayalı kalıpsözler konuşma esnasında daha önce söylenmiş bir söze ve onun devamı niteliğinde söylenen sözlere karşılık olabildiği gibi daha sonra iletilecek olan sözlerden ve düşüncelerden önce de kullanılabilir. Olumlu düşünceler, istekler anlamında söylenen (*İnşallah, Allah daim etsin, Allah muhtaç etmesin, vb.*), kötülükleri defetmek isteyenlerce dile getirilen (*Hayrolsun, Allah korusun, Hafazanallah, Allah esirgesin, Maşallah, vb.*) ve bazı durumlar karşısında, emin olunamadığında yüce bir güce sığınıp bir şeyler ummak ve olası olumsuzluğun önünü kesmek adına söylenen (*Allah büyük, Ağzını hayra aç, Gün doğmadan neler doğar, Allahın dediği olur, vb.*) sözler kalıpsöz örnekleri olarak gösterilebilir.

Dil dışı bağlamla ilişkili kalıpsözlerin söylenmesi için ise mutlaka bir durum ya da ortamın oluşması gerekir. Söz gelimi, Türkiye Türkçesinde, *Bir yastıkta kocayın* kalıpsözü evli çiftlere söylenir, yeni arkadaş olanlara söylenmez. Aksi durumda ilişki kurulamayan anlamsız bir ifadenin ortaya çıkmasına yol açar.

Kalıpsözler, bir topluma ait bireylerin ilişkilerini canlı ve dinamik tutmasını sağlayan iyi düşüncelerin dışı vurulduğu söz ya da sözler dizisidir. Kişilerarası ilişkileri canlı ve sürdürülebilir kılar. Aksan (1996, 2000, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008), işte tam da bu nedenle kalıpsözleri aynı zamanda *ilişki sözleri* olarak niteler. Ona göre *ilişki sözleri* ya da *kalıp sözler* "her toplumda belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş sözler, duyguları açığa vuran kalıplar, çeşitli basmakalıp sözler"dir ve bu sözleri tanımlamak ve açıklamak için çoğunlukla dil dışı unsurlardan yararlanır (2013, p.163). Bilgin (2006) de kalıpsözleri benzer biçimde "belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş sözler" (p.75) biçiminde tanımlar.

Kula (1996), belirli iletişim durumlarında kullanılan iyi dilek, başsağlığı, doğum, ayrılık vb. sözlerin *kültür birim* (kalıpsöz) olduğunu ve bunların Türk kültürü hakkında bize bilgi verdiğini düşünür. Bu sözler ona göre dilin kültürelliğinin belirginleştiği adlandırmalardır.

Çotuksöken (1994) kalıpsözlerin çoğunlukla dil dışı bağlamlarla oluştuğunu öne sürer. Kalıpsözler "Toplumun bireyleri arasında teşekkür etme, özür dileme, rica etme, tanışma, yolcu karşılama/ugurlama, bir isteği dile getirme gibi çeşitli bağlamlarda kullanılan sözlerdir" (p.28). Kalıpsözler bu bakımdan araştırmacıya göre *bağlamsal sözler* ya da *karşılama sözleri* olarak da adlandırılabilir.

¹Kalıpsözler alanyazınında kalıpsöz kavramını kimi araştırmacılar ayrı *-kalıp söz-*, (Aksan 1996, 2000, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2008; Kula 1996; Ünsal 2013) kimi araştırmacılar ise bitişik *-kalıpsöz-* yazmayı yeğlemişlerdir (Bilgin 2006; Çotuksöken 1994, 2002). Temel anlamlarını yitirerek bir araya gelen sözcüklerin oluşturduğu birleşik sözcüklerin bitişik yazılması gerektiği kuralından hareketle, kalıpsöz ve sözeylem kavramlarının bitişik yazılması gerektiğini düşünmekteyiz.

Söz Edimleri (Sözeylemler)

Kalıpsözler, söz varlığında yer alan ve insanın dille gerçekleştirdiği iletişimin bir parçasıdır. Kalıpsözler ayrıca günlük dilde, sözlü iletişim esnasında, yazılı metinlerde sıkça kullanılabilen, aynı dili konuşan milletin kültürüyle bezenmiş ve kalıplaşma biçiminde kelime ya da cümle yapısı olabilen birimlerdir. Austin ve Searle, söz edimleri kuramı (speech-acts) çerçevesinde kalıpsöz kavramını dizgeli olarak ele alan ilk araştırmacılar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Söz edimleri kuramı, Austin'in ortaya attığı, öğrencisi Searle tarafından geliştirilmiş bir dil felsefesi kuramıdır. Kalıpsözler ise bir dil felsefesi kuramı olan söz edimi kuramının bir parçası ve insanın dille gerçekleştirdiği iletişimin en küçük birimleridir. Austin (1970)'e göre "söylemek, yapmaktır" (p.15). Yani konuşucu bir şey söylerken aynı zamanda bir *edim* gerçekleştirir. Böylece dille sağlanan iletişim yalnızca bir bildiriye iletmekten ibaret değil aynı zamanda edimsel bir işleyişe de sahiptir. Söz edimi kavramında edim, eyleme; söz ise dile gönderme yapmaktadır (Çelebi, 2014).

Austin, söz ile edimin ilişkisi üstüne bu düşünceleri Wittgenstein'in sözün belli bir eylem biçimi olduğunu ve sözcüklerin ya da anlatımların ancak cümlede kullanımlarıyla anlam kazanacağı görüşünden hareketle geliştirmiştir. Herhangi bir sözün anlaşılması için hangi bağlamda kullanıldığının, yerinin, zamanının ve kime söylendiğinin bilinmesi çok önemlidir.

Austin (1970)'e göre üç tür dil edimi vardır: *düzsöz*, *edimsöz* ve *etkisöz*. Düzsöz, dilbilgisi kurallarına uygun, yorumlanmasında ve anlamlandırılmasında dil dışı öğelere gereksinimi olmayan sözlerdir (Vardar, 2002). Edimsöz ve etkisöze gelince, her ikisi de düzsöz üzerine temellenir. Edimsöz, konuşucunun sözü ile sözün içerdiği eylemin aynı anda gerçekleşmesidir. Yani edimsözde söz ile edim eş zamanlıdır (savaş ilanı vb. gibi). Bu durumda söz ile edim arasında bir dolaysızlık da söz konusudur. Etkisözde ise konuşucunun dinleyiciyi dolaylı bir biçimde etkileme niyeti söz konusudur (ikna ve caydırma sözceleri gibi). Yani etkisöz konuşunun niyetine bağlı olarak, alıcı üzerinde etki yapmaya yönelik edimdir (Kıran & Kıran, 2013).

Düzsöz edimi bir söz üretme edimidir. Sözlüksel, biçimbilimsel ve sözdizimsel görünümdür. Bir şey söylemek, bir söz dağıtıcısına ait anlamlı birimler üretmek, onları dilbilgisine uygun olarak anlamlı bir sıraya göre yerleştirmektir. Kısacası düzsöz dilbilgisine uygun olarak sözcükler aracılığıyla tümceler üretmektir. Austin (1970)'e göre düzsöz edimi ile *seslendirme*, *dillendirme* ve *anlamlandırma* edimleri de gerçekleşmiş olur. Düzsöz ediminin belirli seslerden oluşmasıyla seslendirme edimi, dile ait birtakım sözcüklerle ifade edilmesiyle dillendirme edimi ve bu sözcüklerin anlamlı bir şekilde yorumlanıp açıklanmasıyla da anlamlandırma edimi gerçekleşir. Böylece, dilbilgisine ve dil yapısına uygun sözcükler aracılığıyla tümceler oluşmaktadır. *Tebrik ederim* ve *yolunuz açık olsun* sözceleri seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinin hepsinin birden gerçekleştiği örneklerdir. Zira belirli seslerden oluşan söz konusu sözcükler, sözcüklerle anlatım bulmuş, aynı zamanda kutlama (*tebrik ederim*) ve iyi dilekte bulunma (*yolunuz açık olsun*) sözeylemleri olarak anlambilimsel bağlamlarına kavuşarak anlamlandırma edimi olmuşlardır.

Edimsöz, konuşucuyla alıcı arasındaki ilişkiyi etkileyen bir olgu niteliğindeki bir sözdür. Her düzsözün bir edimsöz içeriği vardır. Örneğin, "bilgisayara ihtiyacım var" derken, konuşucu bilgisayar satın alma isteğini dile getirir. "Saatin kaç olduğunu biliyor musun?" derken ise alıcıyı acele etmeye iter (Kıran & Kıran, 2013). Edimsözler, düzsöz ediminde bulunurken gerçekleştirilen edimleri kapsar. Dil yoluyla kişilere bir iş yaptırılırken edimsöz güçleri ortaya çıkar. Örneğin, bildirimde bulunma, soru sorma, bilgi verme, emretme, rica etme, randevu alma edimsözleri gerçekleşmektedir (Çelebi, 2014).

Levinson (1992), etkisöz edimini, sözün yarattığı etki, söz edimin sonucunu ya da etkisini gösteren bölüm olarak değerlendirmektedir. Etkisöz, konuşucunun alıcı üzerinde dolaylı bir etki yapmasını sağlayan sözdür. Örneğin bir seçim söylevinde etkisöz coşkuya, belli bir düşünceye, sava inanmaya yol açabilir (Kıran & Kıran, 2013).

Şu ana kadar söylenenlerden, söz edimleri kuramı ve kalıpsözleri bağlantısı için şunlar söylenebilir: Düzsöz, dilbilgisi kurallarına uygun, dil dışı öğelere kapalı, sözün taşıdığı yalın bildirimdir. Bu açıdan her kalıpsöz bir düzsöz olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte bağlam ve uzam gibi birtakım etkenler yalın düzsöz konumundaki kalıpsözleri edimsöz ya da etkisöz olmaya yöneltir. Örneğin, selamlaşma sözeylemlerinden olan ve sabah saatlerinde söylenen *günaydın* kalıpsözü, dinleyicinin bir durumu geç kavramasına alaylı tepki vermek söz konusu olduğunda zamansallıktan sıyrılır ve bağlam değişikliğinin etkisiyle yeni bir anlamsal içerik kazanır. Bu yeni bağlamda *Günaydın* kalıpsözü artık bir edimsöze dönüşmüştür. Zira dinleyici kendisine bu kalıpsöz söylendiğinde eş zamanlı biçimde bir durumu geç kavradığının ayırımına varır. "Bana bilgisayar lazım" düzsözünü dile getiren bir kişi bu sözü bir bilgisayar satış mağazasında satış görevlisine söylediğinde bilgisayar alma niyetini eş zamanlı ve dolaysız dile getireceği için edimsöz; aynı düzsözünü kendisine bu bilgisayarı alması olası bir kişinin yanında (babası ya da patronu gibi) söylediğinde söz konusu kişiyi bilgisayar alması yönünde etkileyeceği için etkisöz gerçekleşmiş olur. Görüldüğü üzere edimsözün temel bileşenleri söz ile edim arasındaki eşzamanlılık ve dolaysızlıktır. Etkisözde ise bu özellikler yoktur. Bunlar yerine etkisözün temel bileşenleri olarak süre ve dolaylılık vardır. Süre, söz ile

gerçekleşmesi beklenen edim arasında geçen belirli bir zamandır; etki anlık olarak ortaya çıkmadığı için doğrudan elde edilmez yani dolaylıdır.

Kalıpsözler

Kalıpsözler, belli durumlar ve zamanlarda kullanılan basmakalıp sözlerdir. Türkiye Türkçesi kalıpsözler açısından oldukça zengin bir dildir. Neredeyse her durum ve her zaman için kullanılması olanaklı kalıpsözler vardır. Bu sözler dilde iletişimi oldukça kolaylaştırmaktadırlar. Sözcük savurganlığını önlerler, hızlı öğrenilir ve akılda kalıcı olurlar. Kalıpsözlerin yaygın kullanılmasının bir başka nedeni sözlü ve yazılı iletişim sırasında çok fazla çaba gerektirmeden kısa zamanda söylenip anlaşılabilmelerindedir (Wray, 2002). Kalıpsözler, toplumun belleğinde duran ve konuşmada anlatımı kolaylaştıran kimi zaman söyleniş renkli sözlerdir. Özellikle konuşma ediminde, daha önceden bir bütün haline getirilip bellekte öylece saklanan kalıplaşmış birimler, konuşanlarca kolaylıkla anımsanıp hemen kullanılabildiği gibi, dinleyici(ler) tarafından da çabucak algılanabilmektedir (Gökdayı, 2008). Uzlaşımsal olarak bir durumun en kısa, en etkili ve dizgeli bir dilsel anlatımıdır. Bir durum her ortaya çıktığında dizgesel bir biçimde o anlatımın ilk akla gelmesi durumudur.

Her toplumun kendine özgü sözleri kuşkusuz o toplumun geçmişi, kültürü, yapısı ve yaşamıyla ilgili ipuçları verir. Türkiye Türkçesinin söz varlığından olan kalıpsözler de, Türk toplumunun kimliği hakkında bilgi verirken diğer yandan kültürüne de ışık tutmaktadır. Kalıpsözler, Türkiye Türkçesinin ne kadar zengin olduğunu gösterir niteliktedir. Söz gelimi, Türk toplumunda yeni bir eşya alan birisine *hayırlı olsun, güle güle kullan(in), iyi günlerde kullan(in)* kalıpsözlerinden biri söylendiği zaman eşya sahibi kişinin de, *daha iyisi senin olsun, teşekkür ederim* ya da *sağ olun* demesi gerekir. Görüldüğü üzere, kalıpsözlerin varlığı, kullanım yeri, sıklığı ve çeşitliliği kültürden kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle kültür, bu birimlerin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Kula (1996) bu ilişkiyi çok güçlü gördüğü için kalıpsözleri, daha öncede değinildiği gibi, *kültür birimler* olarak kabul etmektedir. Kültür birim dilin kültürelliğinin belirginleştiği yerdir. Örneğin başsağlığı dileme, doğum, ayrılık vb. durumlarda söylenen kültür birimler (kalıpsözler), o topluma ait bireylerin kurdukları ilişki hakkında bize bilgi verir.

Söz varlığını oluşturan diğer öğeler olarak atasözleri, deyimler, ikilemeler ve birleşik sözcüklerin hepsi en az iki sözcüğün art arda gelmesiyle sözdizimi oluştururken kalıpsözler tek kelimeyle de oluşabilmektedirler. Tek sözcüklü olan kalıpsözler: *Alo, selam, aferin, yaşasın, tamam, lütfen* vb. sözlerdir. Kalıpsözler farklı cümle yapılarıyla da karşımıza çıkabilmektedir. Bunlar: *Allahın adını verdim* (cümle), *Allah için* (edat öbeği), *rica etsem* (istek cümlesi), *selam söyle* (emir cümlesi), *teşekkür ederim* (geniş zaman), *ucuz atlattık* (geçmiş zaman) vb... Bu durumda kalıpsözlerin yalnızca sözcüklerden ibaret olmadığı, cümle olarak karşımıza çıkabileceği ve böylece dizimsel özelliklerinin de olduğu görülmektedir.

Genellikle az sözcükten oluştukları ve akla hemen gelen birimler oldukları için kalıpsözler sık kullanılmaktadır. Söz gelimi, *lütfen, merhaba, pardon, peki, buyurun, çok yaşa, sen de gör, kolay gelsin, tebrikler, inşallah*, vb. az sözcükten oluşan kalıpsözlere örnektir. Diğer taraftan kullanımı çok yaygın 4-10 sözcükten oluşan uzun cümleler halinde kalıp sözler de vardır. *Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, Allah'ın emri peygamberin kavliyle (kızınızı oğlumza istiyoruz), benim hakkımda ne düşünüyorsan Allah sana x mislini versin, yediğin içtiğin senin olsun gezdiğin gördüğün yerleri anlat, X belediyesinin bana verdiği yetkiye dayanarak siz(ler)i karı koca ilan ediyorum*, gibi cümleler yaygın olarak kullanılan ve sözcük sayısının fazla olduğu kalıpsözlerdendir.

Yukarıda sözü edilen özelliklerden yola çıkarak Türkçede yer alan kalıpsözlerin kullanımında belli bir bağlamın, belli bir zamanın ve belli bir yerin olması gerektiğini, özü gereği az sözcükten kimi durumlarda ise uzun cümlelerden oluşabilen kalıpsözlerde verilmek istenen iletinin bağlama tam anlamıyla uygun düştüğü söylenebilir.

Kalıpsözler, çoğunlukla gerçek anlamıyla kullanılır ama bazı kalıpsözler vardır ki gerçek anlamında algılanırsa yanlış anlamalara yol açabilir. İşte bu yanlış anlamayı engellemek için bu sözlerin ne anlamda kullanıldığının öğretilmesi gerekir. *Güle güle kullanın, yerin kulağı var, taş çatlasa ve buyurun* gibi kalıpsözlerin gerçek anlamda kullanılmadığı aslında mecazi bir anlam taşıdığı bilgisi verilmelidir. Aksi durumda anlatılmak istenenle çok farklı durumlar ortaya çıkabilir. Söz gelimi, yeni bir eşya alan biri için söylenen *Güle güle kullanın* gülere kullanmaları anlamına gelmez. Yeni bir eşya alan kişinin söz konusu eşyayı kullandıkça mutlu olması ve memnun kalması anlamında söylenen bir kalıpsözdür. *Yerin kulağı var* ifadesi yine mecazi bir anlam taşıyan kalıpsözlerden biridir. Bu kalıpsöz, birileri duyabileceği için sessiz konuşulması gerektiği anlamı taşımaktadır. Gerçek anlamı emir ve buyruk anlamına gelse de *buyurun* kalıpsözü bir mağazaya, dükkâna gelen birini karşılamak, bir şey soran birini dinlediğimizi göstermek ve bir şey yapmak isteyen birine izin verme anlamında söylediğimiz çok işlevli kalıpsözlerden biridir. Bazı durumlarda kimi sözöylemler için birden fazla kalıpsöz eş zamanlı olarak akla gelir

ama durumla bağlantılı olarak konuşucu bunlardan uygun olanı seçer. Söz gelimi, hal hatır sorma bağlamında kullanılan pek çok kalıpsöz olmasına rağmen resmi olmayan durumlar söz konusu olduğunda *nasılsın? ne haber? nasıl gidiyor? ne var ne yok?* kullanılırken resmi ve ciddi ortamlarda *nasılsınız?* kalıpsözünün kullanımı tercih edilmektedir. Aynı durum için benzer işlevli kalıpsözler arasından uygun olanı seçme durumu mevcuttur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanyazınında kalıpsözler ile ilgili çalışmaların sayısı yeterlidir denilemez. Var olan çalışmalar içerisinde Türkçedeki kalıpsözlerle ilgili kuramsal kitaplar, kalıpsözlerin Anadolu ağzlarındaki yansımalarını incelemeye dönük tez ve makaleler (Bulut, 2012; Gökdayı, 2011), okullardaki Türkçe ders kitaplarında yer alan kalıpsözleri incelemeyi amaçlamış araştırma makaleleri (Okuyan, 2012; Canbulat & Dilekçi, 2013; Bursalı & Ünal, 2015), yine yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından yalnızca biri içindeki kalıpsözleri inceleme konusu yapan makaleler (Tüm & Sarkmaz, 2012; Ünsal, 2013; Tüm & Uğuz, 2014) bulunmakla birlikte yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıpsözleri bütüncül olarak karşılaştırmalı inceleyen makale ya da tez çalışmasına rastlanamamıştır. Bu eksiği gidermeyi amaçlayan mevcut çalışma aşağıdaki sorulara yanıt arayacaktır:

1. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında hangi sözeylemler hangi kalıpsözlerle kullanılmaktadır?
2. Kullanım sıklıkları bakımından kalıpsözler arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Kalıpsöz kullanım sıklık ve çeşitlilikleri Türkçe öğretimi ders ve araştırma kitaplarına göre değişiklik gösteriyor mu?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlemesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Kalıpsöz Olabilme Ölçütleri

Alanyazında Gökdayı (2011)'nin çalışması dışında, herhangi bir ifadenin kalıpsöz olarak değerlendirilmesini sağlayacak somut ölçütler sunan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Gökdayı (2011), herhangi bir sözün kalıpsöz sayılabilmesi için beş ölçüt sunmuştur: yapı, anlam, işlev, bağlam ve sıklık.

Gökdayı (2011)'nin yapı başlığıyla verdiği ölçüt, kalıplaşma dilsel olgusuna gönderme yapar. Söz gelimi *Ayran içtik ayrı (mı) düştük* kalıpsözü *Kahve içtik ayrı (mı) düştük* ya da *Ayran içtik diye ayrılmayalım* gibi biçimlere ya da *Sakalımız yok ki sözümüz dinlensin* kalıpsözü *Bıyığımız yok ki sözümüz dinlensin* gibi biçimlere dönüştürülmez. Mevcut çalışmada donmuş nitelikli kalıpsözlerin öğelerinden biri çıkarılarak ya da bu öge yerine başka bir öge kullanıldığında ifade kalıpsöz olarak değerlendirilmemiş ve çözümleme dışı bırakılmıştır. Buna karşılık *Yolun(uz) açık olsun* ve *Sağlıcakla kal(in)* örneklerinde olduğu gibi biçimbilimsel değişiklikler kabul edilebilir değerlendirilmiş ve çözümlemeye katılmıştır.

Anlam ölçütü ile kalıpsözlerin genelde gerçek anlamlarıyla kullanıldıklarını ama bazı kalıpsözlerin mecaz ağırlıklı olduğunu, bunların gerçek anlamlarıyla alınmasının karmaşa yaratacağı, dolayısıyla hangi anlamda kullanıldığının doğru şekilde verilmesi gerektiğini vurgular. Örneğin, *her işte bir hayır vardır* kalıpsözü mecazi bir anlam taşıyan kalıpsözlerden biri olduğu için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişi tarafından gerçek anlamda alınmaması ilkesiyle verilmelidir. Bu kalıpsöz, başa gelen kötü bir olayın ya o an ya da daha sonra farkına varılacak hayırlı şeylere vesile olacağı anlamı taşımaktadır. Söz konusu kalıpsöz öğretilirken hayır kelimesinin reddetme amaçlı söylenen bir söz olmadığı aksine iyi, faydalı ve hayırlı anlamında söylenen bir söz olduğu öğretilmelidir.

Gökdayı (2011) işlev ölçütü ile belirli iletişim durumlarında düşünerek sözcüğe üretmeye gerek kalmadan hâlihazırda, kullanıma hazır bulunan ifadelerin hem hızlı hem de duruma en uygun biçimde devreye sokulması durumunu dile getirmektedir. Örneğin, yakınıni yeni kaybetmiş birisiyle iletişim kurmak söz konusu olduğunda, bu zor durumda, taziye çerçevesinde düşünerek söz bulmaya çalışmak yerine kullanıma hazır *Allah rahmet eylesin*, *Nur içinde yatsın*, *Toprağı bol olsun* vb. gibi kalıpsözlerin kullanılması işlev ölçütünün bu yönünü göstermektedir.

Bağlam ölçütü ile iletişim durumu, uzam ve zaman arasındaki ilişkiler dile getirilir. İçinde bulunulan iletişim durumuna en uygun olan kalıpsöz bu ölçüt ile seçilir. Örneğin *Allah bir yastıkta kocatsın* kalıpsözü bekârlara (durum) ve çok uzun yıllardır evli olanlara (zaman) söylenen bir kalıpsöz değildir. Söz konusu kalıpsöz, sadece yeni evlenenlere söylenen bir kalıpsözdür.

Sıklık herhangi bir kalıpsözün niceliksel olarak çok kullanımı olarak anlaşılmalıdır. Zira niceliksel olarak çok kullanılan kalıplaşmış başka ifadeler de olabileceği gibi (atasözleri, deyimler vb.) nicel anlamda az kullanılan kalıpsözlerin varlığı da söz konusudur. Böylece sıklık a) belirli bir durumda akla ilk gelen kalıpsöz(ler), b) aynı iletişim durumunun tekrarında akla yine aynı kalıpsöz(ler)'in gelmesi (istikrar) olarak anlaşılmalıdır. Hastalık durumlarında *Geçmiş olsun, Allah acil şifalar versin* kalıpsözleri akla ilk gelen kalıpsözlerdir ve hastalık durumlarının tekrarlanmasında söylenilmeye devam eden kalıpsözler de yine bunlardır.

Gökdayı (2011)'nin sunduğu yapı, anlam, işlev, bağlam ve sıklık ölçütleri kalıpsözleri ayıklamada somut birer ölçüt olmaktan öte kalıpsözlerin doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlamaya dönük bilgiler görünümündedir. Zira kalıpsözleri kalıplaşmış diğer dil birimlerinden (atasözü, deyim, ikileme ve birleşik sözcükler) yalnızca bu ölçütlere dayanarak ayırt edebilmek pek olası görünmemektedir. Söz gelimi, *Elinize sağlık* kalıpsözü, *Bir elin nesi var iki elin sesi var* atasözü, *El ele verip bu işin üstesinden geldiler* tümcesindeki *el ele vermek* deyimini, *el ele* ikilemesi ve *el işi, el yapımı* vb. birleşiklerin ortak paydaları yapı, anlam, işlev, bağlam ve sıklık ölçütleridir. Dolayısıyla bunlardan daha fazla bir ölçüte gerek duyulmaktadır. Sağlıklı ayırımın ancak bu ölçütlere *yapısal-işlevsel aşinalık* duygusu diye adlandırılacak bir ölçüt eklenerek yapılabileceği düşüncesindeyiz. Söz gelimi, dil konuşurları olarak *el ele vermek* anlatımının bir ikileme değil deyim olduğu konusunda aşinalık sahibiyizdir. *El ele vermek* anlatımının atasözü olmayacağını da biliyoruz çünkü atasözlerinin yargı taşıyan tümce yapıları ve genellikle ikilemeler, deyimler ve kalıpsözlerden daha fazla öge barındıran dilsel yapılar olduğunu bilmekteyiz.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri tabanını YTÖ'de kullanılan Yeni Hitit, İstanbul, ve İzmir, olmak üzere üç öğretim seti oluşturmaktadır.

Bütüncüyü oluşturan tüm kitaplarda ilk olarak söylem türleri belirlenmiş, bu söylem türlerine ait kalıpsözler anlam ve bağlamlarına göre sınıflandırılmıştır. Böylece Türkiye Türkçesi'nin söz varlığındaki önemli bileşenlerden biri olan kalıpsözlerin YTÖ ders ve alıştırmaya kitaplarındaki kullanım sıklık ve çeşitlilikleri araştırılmıştır.

Doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve izlekler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu temel amaç çerçevesinde öncelikle çözümlene birimi olarak ana ulamlar (kategoriler) ile alt ulamların belirlenip tanımlanması, ardından da çözümlenmenin yapılacağı bağlam biriminin (sözcük, tümce, paragraf...) seçilmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2005; Balcı, 2009). Bu doğrultuda, bütüncüyü oluşturan kitaplar ünite ünite taranmış, bu ünitelerde yer alan ifadelerden kalıpsöz olma ölçütlerini karşılayanlar kalıpsözler olarak belirlenmiş, diğerleri çözümlene dışında tutulmuştur. Tarama sonunda elde edilen kalıpsözler, anlamsal içerikleri ve bağlamları bakımından söylem ana ulamları altında sınıflandırılmış ve içerik çözümlenmesine hazır duruma getirilmiştir.

Bulgular

Sözeylemler ve Kalıpsözleri

Bütüncüyü oluşturan üç Türkçe öğretim seti ünite ünite taranmış ve bu ünitelerde yer alan ifadelerden kalıpsöz olma ölçütlerini karşılayanlar kalıpsözler olarak belirlenmiştir. YTÖ Türkçe ders ve alıştırmaya kitaplarında kalıpsöz olma ölçütlerini karşılayabilen 193 adet kalıpsöz saptanmıştır. Alt ulamlar olarak belirlenen bu kalıpsözler ana ulam olarak 21 tane söyleme bağlanmıştır: **cevap verme, davet, dikkat çekme, emir/rica, hal hatır sorma, iyi dilekte bulunma, karşılama, kızma, kutlama, onay, özür dileme, ret, selamlaşma, sevinme, soru sorma, şaşırma, takdim, taziye, temenni, teşekkür etme ve vedalaşma**. Söz konusu söylemler Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablonun dikey okunması, söylem türlerinin aynı kitap içerisindeki kalıpsöz miktarları hakkında bilgi verirken, yatay okunması söylem ve kalıpsöz miktarlarının kitaplar arası karşılaştırmalı bilgisini sunmaktadır.

Ders kitaplarında söylemler toplam kullanım sıklıkları bakımından çok yüksek (30 ve üzeri), yüksek (10-20 arası), orta (5-10 arası), az (2-5 arası) ve çok az (yalnızca bir kez kullanım) biçiminde sınıflandırılarak çözümlenmiştir. Buna göre, **İyi dilekte bulunma** ve **cevap verme** çok yüksek, **selamlaşma, vedalaşma, onay, teşekkür etme** ve **soru sorma** yüksek, **hal hatır sorma, davet, dikkat çekme, karşılama** ve **şaşırmaya** orta, **özür dileme, kutlama, emir-rica** ve **takdim** az, **taziye, kızma, temenni, ret** ve **sevinme** ise çok az miktarda kullanılmıştır.

YTÖ setlerinde hangi sözeylem ve kalıpsözlerin yer aldığı ayrıntılı incelendiğinde *İstanbul* setinde 19 sözeylem ve bu sözeylemlere ait 68 kalıpsöz; *İzmir* setinde 16 sözeylem ve 57 kalıpsöz ve *Yeni Hitit* setinde 17 sözeylem ve 65 kalıpsöz bulgulanmıştır.

Tablo 1.

Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözeylemler ve Sözeylemlere ait Kalıpsöz Miktarları.

	Söz eylemler	İstanbul A1-A2	İzmir A1-A2	Yeni Hitit A1-A2	Toplam
1	İyi dilekte bulunma	13*	11	12	36
2	Cevap verme	12	9	12	33
3	Selamlaşma	6	6	5	17
4	Vedalaşma	6	5	4	15
5	Onay	5	5	4	14
6	Teşekkür etme	5	3	5	13
7	Soru sorma	4	3	4	11
8	Hal hatır sorma	3	2	4	9
9	Davet	2	2	3	7
10	Dikkat çekme	3	1	2	6
11	Karşılama	2	2	2	6
12	Şaşıрма	1	2	3	6
13	Özür dileme	1	2	2	5
14	Kutlama	1	1	2	4
15	Emir /Rica	1	1	1	3
16	Takdim	1	1	1	3
17	Taziye	1	0	0	1
18	Kızma	0	1	0	1
19	Temenni	1	0	0	1
20	Ret	0	0	1	1
21	Sevinme	1	0	0	1
	Toplam	69	57	67	193

*Bu satırda verilen rakamlar iyi dilekte bulunma sözeyleminin kalıpsöz miktarını göstermektedir.

İyi dilekte bulunma sözeylemine ait *afiyet olsun, çok yaşa, geçmiş olsun, hayırlı olsun, iyi yolculuklar, kolay gelsin* kalıpsözleri her üç kitapta; *başarılar dilerim, güle güle kullanın/güle güle giyin/ iyi günlerde kullanın* İzmir ve Yeni Hitit'te, *hayırlı işler, iyi şanslar* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmışlardır. *Allah başışlasın, inşallah, iyi dersler, iyi tatiller ve yolunuz açık olsun* yalnızca İstanbul'da; *darısı başına, hayırlısı olsun ve iyi çalışmalar* yalnızca İzmir'de; *maşallah ve şerefe* de yalnızca Yeni Hitit'te yeğlenmiştir. **Cevap verme** sözeylemine ait *güle güle, hoş bulduk, iyilik/iyilik-sağlık, iyiyim, maalesef, memnun oldum ve rica ederim* her üç kitapta; *alo* İzmir ve Yeni Hitit'te, *elbette, fena değil ve önemli değil* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmışlardır. *Bir şey değil* yalnızca Yeni Hitit'te; *eh işte* yalnızca İstanbul'da; *sen de gör/hep beraber* yalnızca İzmir'de yer bulmuştur.

Selamlaşma sözeylemine ait *günaydın, iyi günler, merhaba ve selam* kalıpsözleri her üç kitapta; *iyi akşamlar* İstanbul ve Yeni Hitit'te; *selam söyle* ise yalnızca İzmir'de kullanılmıştır. **Vedalaşma** sözeylemi kalıpsözlerinden *görüşmek üzere, görüşürüz, hoşça kal(ın) ve iyi günler* her üç kitapta; *kendine iyi bak* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmıştır. *İyi eğlenceler* yalnızca İzmir'de, *iyi geceler* ise yalnızca İstanbul'da yer almıştır. **Onay** sözeylemi kalıpsözlerinden *peki, tabi ve tamam* her üç kitapta; *elbette* İzmir ve Yeni Hitit'te kullanılmıştır. *Buyur(un)* ve *hay hay* yalnızca İzmir'de; *memnuniyetle* ise yalnızca İstanbul'da yer bulmuştur. **Teşekkür etme** sözeylemine ait *sağ ol(un), teşekkür ederim ve teşekkürler* kalıpsözleri her üç kitapta; *eline(ize) sağlık* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmıştır. *Ağzına sağlık* ise yalnızca İstanbul'da vardır. **Soru sorma** sözeylemi kalıpsözlerinden *nasıl yardımcı olabilirim/yardımcı olabilir miyim ve neyiniz var/şikâyetiniz nedir* her üç kitapta; *başka bir arzunuz/başka bir şey var mı/başka bir şeye ihtiyacınız var mı ve borcum ne kadar* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmışlardır. *Nakit mi kredi kartı mı* yalnızca Yeni Hitit'te yer almıştır.

Hal hatır sorma sözeylemi kalıpsözlerinden *nasılsın(ız), ne haber* her üç kitapta, *ne var ne yok* ise yalnızca İstanbul'da yer almıştır. **Davet** sözeylemine ait *buyur(un)* ve *ha(y)di* üç kitapta da vardır. **Dikkat çekme** sözeylemi kalıpsözü *pardon* her üç kitapta; *affedersiniz* İstanbul ve Yeni Hitit'te kullanılmıştır. *Bakar mısın(ız)* ve *özür dilerim* ise yalnızca İstanbul'da yer bulmuştur. **Karşılama** sözeylemi kalıpsözleri olan *buyurun* ve *hoş geldiniz* üç kitapta da kullanılmışlardır. **Şaşıрма** sözeylemi kalıpsözü *öyle mi* üç kitapta da yer almış, *Allah Allah* ve *hay Allah* ise yalnızca Yeni Hitit'te kullanılmıştır.

Özür dileme sözeylemi kalıpsözü *özür dilerim* İzmir ve Yeni Hitit'te, *pardon* da İstanbul ve İzmir'de kullanılmıştır. *Affedersiniz* ise yalnızca Yeni Hitit'te yer bulmuştur. **Kutlama** sözeylemi kalıpsözlerinden *tebrikler* her üç kitapta, *gözün(üz) aydın* ve *tebrik ederim* ise yalnızca Yeni Hitit'te kullanılmıştır. **Emir-rica** sözeylemi kalıpsözü *lütfen* üç kitapta da kullanılmıştır. **Takdim** sözeylemine ait kalıpsöz *buyurun* yine her üç kitapta da yer almıştır.

Taziye, **temenni** ve **sevinme** sözeylemleri kalıpsözleri olan, sırasıyla, *başın(ız) sağ olsun*, *başka sefere* ve *yaşasın* yalnızca İstanbul'da; **kızma** sözeylemine ait *Allah Allah* kalıpsözü yalnızca İzmir'de; **ret** sözeylemi kalıpsözlerinden *maalesef* ise yalnızca Yeni Hitit'te kullanılmışlardır.

Kalıpsöz Sıklıkları

Kalıpsözler, sıklıkları bakımından incelenmiş ve sözeylem türleri ile sözeylemlere ait kalıpsöz sıklıkları Tablo 2'de verilmiştir. Tablonun yatay okunması sözeylemlerin kitaplar arası kalıpsöz sıklıklarını; dikey okunması da aynı kitapta sözeylemler arası kalıpsöz sıklıklarını göstermektedir. Sözeylemler kalıpsöz türlerinin sıklıklarına göre incelendiğinde toplam 1274 kullanım bulunmuştur. İnceleme sonucunda *İstanbul*'un 442, *İzmir*'in 429 ve *Yeni Hitit*'in 403 kalıpsöz kullandığı görülmüştür.

Tablo 2.

Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Sözeylemler ve Sözeylemlere ait Kalıpsöz Sıklıkları.

	Söz eylemler	İstanbul A1-A2	İzmir A1-A2	Yeni Hitit A1-A2	Toplam
1	İyi dilekte bulunma	90	77	62	229
2	Cevap verme	80	80	60	220
3	Vedalaşma	37	62	52	151
4	Selamlaşma	46	36	61	143
5	Onay	38	53	26	117
6	Teşekkür etme	44	36	31	111
7	Soru sorma	36	23	20	79
8	Davet	16	9	20	45
9	Hal hatır sorma	7	16	15	38
10	Karşılama	8	10	10	28
11	Özür dileme	14	8	6	28
12	Dikkat çekme	10	7	9	26
13	Şaşıрма	4	3	8	15
14	Emir /Rica	1	3	9	13
15	Kutlama	3	1	7	11
16	Takdim	3	3	4	10
17	Temenni	0	0	3	3
18	Kızma	0	2	0	2
19	Sevinme	2	0	0	2
20	Taziye	2	0	0	2
21	Ret	1	0	0	1
	Toplam	442	429	403	1274

Kalıpsöz miktarları ile kalıpsöz sıklıkları arasında nasıl bir ilişki olduğu incelendiğinde, genel olarak, miktar yüksekliği ile sıklık arasında doğru orantı olduğu, diğer bir deyişle, sözeylemlere ait kalıpsöz miktarları arttıkça kalıpsöz sıklıklarının da arttığı gözlenmektedir. Buna karşın, miktarlarına oranla sıklıkları daha düşük olduğu için bazı sözeylemlerin sıralamadaki yerleri aşağıya doğru, miktarlarına oranla sıklıkları daha yüksek olduğu için de bazı sözeylemlerin sıralamadaki yerleri yukarıya doğru az da olsa değişmiştir. Buna göre, **selamlaşma**, **hal hatır sorma**, **dikkat çekme**, **şaşıрма**, **kutlama** sözeylemlerinin miktarlarına oranla sıklıkları daha düşük, **vedalaşma**, **davet**, **karşılama**, **özür dileme**, **emir-rica** sözeylemlerinin sıklıkları ise miktarlarına oranla daha yüksektir.

Ders ve Alıştırma Kitaplarında Kalıpsözler

Ders ve alıştırma kitapları kullanım sıklık ve çeşitlilikleri bakımından karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 3a ve 3b'de verilmiştir. Elde edilen verilerle üçüncü araştırma sorusuna iki düzlemde yanıt verilmeye çalışılmıştır: kalıpsözler ve ait oldukları sözeylemler ile ilgili bilgisel içeriklerin ders kitaplarından alıştırma kitaplarına aktarılıp

aktarılmadığı (bilgisel içerikleri alıştırmaya taşıyabilme); ders kitaplarında sunulmayan bilgisel içeriklerin alıştırmaya kitaplarında yer alıp almadığı (sunulmayan bilgisel içeriği isteme).

Tablo 3a.

Türkçe Öğretimi Ders ve Alıştırma Kitaplarında Sözeylemlere ait Kalıpsöz Sıklıkları.

Kitaplar	Cevap verme	Selamlaşma	Teşekkür etme	Onay	Hal hatır sorma	Vedalaşma	İyi dilekte bulunma	Karşılama	Emir /Rica	Takdim	Soru sorma
İstanbul Ders Kitabı	67	46	33	26	28	28	30	6	6	4	3
İstanbul Alıştırma Kitabı	23	34	13	11	10	16	6	1	8	6	5
Toplam	90	80	46	37	38	44	36	7	14	10	8
Ders K./Alıştırma K. Fark %	65.68	26.09	60.61	57.70	64.29	42.86	20.00	83.34	25.00	33.34	40.00
İzmir Ders Kitabı	58	58	27	36	47	25	19	9	8	6	9
İzmir Alıştırma Kitabı	19	22	9	26	6	11	4	0	1	1	1
Toplam	77	80	36	62	53	36	23	9	9	7	10
Ders K./Alıştırma K. Fark %	67.25	62.07	66.67	27.78	87.24	56.00	78.95	100.00	87.50	83.34	88.89
Yeni Hitit Ders Kitabı	38	33	38	31	14	18	9	9	16	4	8
Yeni Hitit Alıştırma Kitabı	24	27	23	21	12	13	10	6	4	5	2
Toplam	62	60	61	52	26	31	19	15	20	9	10
Ders K./Alıştırma K. Fark %	36.85	18.19	39.48	32.26	14.29	27.78	10.00	33.34	75.00	20.00	75.00

Tablo 3b.

Türkçe Öğretimi Ders ve Alıştırma Kitaplarında Sözeylemlere ait Kalıpsöz Sıklıkları.

Books	Dikkat çekme	Davet	Kutlama	Şaşıma	Özür dileme	Taziye	Kızma	Ret	Temenni	Sevinme
İstanbul Textbook	6	11	3	1	3	1	2	0	1	2
İstanbul Workbook	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	6	14	3	1	3	2	2	0	1	2
Textbook/Workbook	100.00	72.73	100.00	100.00	100.00	.00	100.00	.00	100.00	100.00
Difference %										
İzmir Textbook	1	8	1	2	2	0	2	0	0	0
İzmir Workbook	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Total	3	8	1	3	3	0	2	0	0	0
Textbook/Workbook	50.00	100.00	100.00	50.00	50.00	.00	100.00	.00	.00	.00
Difference %										
Yeni Hitit Textbook	6	6	4	4	3	0	0	2	0	0
Yeni Hitit Workbook	2	0	3	5	1	0	0	1	0	0
Total	8	6	7	9	4	0	0	3	0	0
Textbook/Workbook	66.67	100.00	25.00	20.00	66.67	.00	.00	50.00	.00	.00
Difference %										

Ders kitaplarındaki kalıpsözler ve ait oldukları söylemler ile ilgili bilgilendirici içeriklerin alıştırma kitaplarına aktarılma durumları incelendiğinde, *Yeni Hitit*'in yalnızca **davet** (6/0), *İzmir*'in; **karşılama** (9/0), **davet** (8/0), **kutlama** (1/0), **kızma** (2/0) olmak üzere dört, *İstanbul*'un; **dikkat çekme** (6/0), **kutlama** (3/0), **şaşıрма** (1/0), **özür dileme** (3/0), **kızma** (2/0), **temenni** (1/0), **sevinme** (2/0) olmak üzere yedi söylemi ders kitaplarında bulunduğu ancak bunlara alıştırma kitaplarında yer vermediği görülmektedir. YÖ setlerini ders kitaplarında sunulan içeriklerin alıştırma kitaplarına aktarılma oranları bakımından karşılaştırmak amacıyla, Tablo 3'teki her bir söylem için verilen aktarılma oran farkları incelenmiştir. Yüzde elli (yarı yarıya) fark çıkan söylemler taban sınır olarak belirlendiğinde, *İzmir*'de on bir (**soru sorma**, **emir/rica**, **hal hatır sorma**, **takdim**, **iyi dilekte bulunma**, **cevap verme**, **teşekkür etme**, **selamlaşma**, **vedalaşma**, **şaşıрма**, **özür dileme**), *İstanbul*'da altı (**karşılama**, **hal hatır sorma**, **teşekkür etme**, **davet**, **onay**, **cevap verme**) ve *Yeni Hitit*'te beş (**emir/rica**, **soru sorma**, **dikkat çekme**, **özür dileme**, **ret**) söylemin ders kitaplarına oranla alıştırma kitaplarında düşük sıklıkla sunulduğu bulgulanmıştır.

Tablo 3a ve 3b, ders kitaplarında sunulmayan söylemler ve içerdikleri kalıpsözlere ilişkin bilgilendirici içeriklerin alıştırma kitaplarına taşınıp taşınmadığını bağlamında incelendiğinde, sunulmayan hiçbir bilgilendirici içeriğin alıştırma kitaplarında yer almadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretmekte kullanılan Türkçe öğretim setlerindeki kalıpsözleri birbirleriyle bütünlüklü olarak karşılaştırmayı amaçlamıştır. Birinci araştırma sorusuna yanıt için elde edilen veriler, kalıpsöz miktarları bakımından, söylemlerin çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük oranlarda kullanıldığını ortaya koymuştur. YÖ kitaplarından yansıyan söylemler ve kalıpsözleri ile ilgili bu sıklık sıralamasının söz konusu kalıpsözlerin gündelik yaşamdaki başvuru sıklıkları ile düşünüldüğünde, gündelik yaşamdaki kullanımlara ciddi bir aykırılık sunmadığı değerlendirilebilir. **Selamlaşma**, **vedalaşma**, **teşekkür etme**, **hal hatır sorma** gibi gündelik yaşamın olmazsa olmaz edimlerine ait söylemler birbirine yakın sıklıklarla ders kitaplarında yerlerini almış görünmektedirler.

Buna karşın, mevcut çalışmada dikkat çeken bulgulardan bir tanesi, **iyi dilekte bulunma** ve **cevap verme** söylemlerinin sözü edilen bu temel edimlere ait kalıpsöz miktarlarından ders kitaplarında yaklaşık iki kat fazla yer almış olmasıdır. *Afiyet olsun*, *geçmiş olsun*, *hayırlı olsun* ve *kolay gelsin* gibi iyi dilek aktaran kalıpsözlerin iyilik dileme özellikleri yanında bir bakıma, selamlama ve iletişimi sürdürme işlevleriyle de kullanılıyor olmaları **iyi dilekte bulunma**'nın tüm kitaplarda neden en çok kullanılan söylem türü olduğunu açıklamaya yardımcı olacağı düşünülebilir. **Cevap verme** söylemi ise birçok söylem türü kalıpsözüne yanıt barındıran, kavşak niteliğinde bir söylem görünümündedir. Nitekim **karşılama** söylemi kalıpsözü olan *hoş geldin(iz)*'e verilen *hoş bulduk*; **hal hatır sorma** söylemi kalıpsözü olan *nasılsın(iz)*'a verilen *eh işte*, *fena değil*, *iyilik/iyilik-sağlık*, *iyiyim*; **vedalaşma** söylemi kalıpsözü olan *hoşça kal(in)*'a verilen *güle güle* kalıpsözleri bu durumu örnekler niteliktedir.

Bulgular dikkatle incelendiğinde, ders kitaplarının birbirleriyle bağlantılı bazı kalıpsözler için dengeli temsil sunmakta başarısızlığa yaklaştıkları görülmektedir. Örneğin, **iyi dilekte bulunma** söylemine ait olan *çok yaşa* kalıpsözü her üç kitapta da yer alırken bu kalıpsöze yanıt niteliğinde olan **cevap verme** söylemine ait *sen de gör/hep beraber* kalıpsözü yalnızca bir kitapta bulunmaktadır. **Teşekkür etme** söylemi kalıpsözlerinden olan *sağ ol(un)*, *teşekkür ederim*, *teşekkürler* kalıpsözlerine cevap olarak *rica ederim* her üç kitapta bulunurken *önemli değil* iki kitapta, *bir şey değil* ise yalnızca tek kitapta yer almaktadır. Benzer biçimde, **hal hatır sorma** söylemi kalıpsözleri olan *nasılsın(iz)* ve *ne haber* tüm kitaplarda varken bu kalıpsözlere olumlu yanıt olarak verilen *iyilik/iyilik-sağlık*, *iyiyim* tüm kitaplarda, ne olumlu ne olumsuz yanıt niteliğindeki *fena değil* iki kitapta, *eh işte* de tek kitapta yer almaktadır. İlginç biçimde, bu soruların olumsuz yanıtı olabilecek *kötüyüm/iyi değilim/keyifsizim/keyfim yok/tadım yok* vb. kalıpsözleri bütüncedeki hiçbir kitapta bulunmamaktadır. Bu yokluğa hedef dil öğrencilerine olumsuzluk yüklü kalıpsöz aktarımını sınırlandırmak kaygısı neden olmuş olabilir. Aynı kaygı **kızma**, **ret** ve **taziye** gibi olumsuz nitelikli kalıpsözler gerektiren söylemlerin ders kitaplarında çok düşük miktarlarda kullanılmasını da açıklayabilir. Oysaki **iyi dilekte bulunma**, **selamlaşma**, **teşekkür etme** vb. söylemlerle sunulan olumlu içerikli kalıpsözler nasıl gündelik yaşamı olduğu gibi yansıtmaya yöneliyorsa aynı biçimde **kızma**, **ret** ve **taziye** söylem ve kalıpsözleri de bu yaşamın olmazsa olmaz parçalarıdır.

Ders kitaplarının gündelik yaşamdaki söylemler ve bunlara ait kalıpsözleri tür ve miktar bağlamında yansıtmaya çabaları başarısız sayılamasa da gündelik yaşamda sık kullanılmasına karşın ders kitaplarında bulunmayan bir takım kalıpsözler söz konusudur. **Vedalaşma** söylemi içerisindeki *Allaha ısmarladık*; telefona **cevap verme** bağlamındaki *efendim*; **iyi dilekte bulunma** söylemi kapsamında *Allah yolunu(zu) açık etsin*, *Allah zihin açıklığı versin*, *Allah kolaylık versin*; *Allah nazardan saklasın*, *nazar değmesin*, *Allah*

saklasın/esirgesin; alışveriş bağlamında **soru sorma** sözeylemi kapsamındaki *daha aşağı olmaz mı* gibi kalıpsözler bunlardan bazılarıdır. Gündelik yaşamda eğitim-öğretim ortamlarında duymaya alışık olduğumuz **iyi dilekte bulunma** sözeylemi kalıpsözü *iyi derslerin yalnızca bir kitapta bulunması, başarılar, başarılar diliyorum* gibi başka kalıpsözlerin yokluğu da bu duruma örnek gösterilebilir.

Sözeylemler ve kalıpsözlerin tür ve miktar düzleminde ele alınmasına olanak sunan birinci araştırma sorusuyla söz konusu sözeylemler ve kalıpsözler birbirleriyle ilişkileri, özellikle de dengeli temsilleri bakımından incelenmiş, ilk verilerle miktarlar üzerinden bir kullanım sıklığı sıralaması oluşturulmuştur. İkinci araştırma sorusuyla elde edilen veriler yoluyla da kalıpsözler, miktarlarına oranla sıklıkları bağlamında ele alınmıştır. Genel anlamda miktar yüksekliği ile sıklık arasında bir doğru orantı gözlemlense de miktarlarına oranla sıklıklarının düşük olması dolayısıyla **selamlaşma, hal hatır sorma, dikkat çekme, şaşırma** ve **kutlama** sözeylemlerinde kullanım sıklığı sıralamasında iniş gözlemlenmiştir. Sıklıkları miktarlarına oranla daha yüksek olan **vedalaşma, davet, karşılama, özür dileme, emir-rica** sözeylemlerinde ise yükseliş söz konusudur. Yani kalıpsöz miktarı düşük, kullanım sıklığı yüksek sözeylemler ve kalıpsöz miktarı yüksek, kullanım sıklığı düşük sözeylemler söz konusudur. İlk durum, yani düşük miktar-yüksek sıklık için, pekiştirme temsilden daha güçlü; ikinci durum, yani yüksek miktar-düşük sıklık için de temsil pekiştirmeden güçlü denebilir. Aslında her iki durumunun, hem temsil hem de pekiştirmenin, birlikte önemsenmesi ders kitaplarını kalıpsözler yönünden daha güçlü kılabildi.

Temsil ve pekiştirmenin izi üçüncü araştırma sorusuyla elde edilen verilerle de sürülmüştür. Ders kitapları bu kez, kalıpsözler ve ait oldukları sözeylemler ile ilgili bilgisel içerikleri alıştırmaya kitaplarına taşıyabilme ve ders kitaplarında sunulmayan bilgisel içeriği alıştırmaya kitaplarında isteme durumları bakımından incelenmiştir. Birkaç sözeylem dışında, her üç ders kitabı da kalıpsözlerle ilgili bilgi içeriğini alıştırmaya kitaplarına taşıyabilmiştir. Ayrıca hiçbir kitap sunulmayan hiçbir bilgisel içeriği alıştırmaya kitaplarına almamıştır. Bu özellikleriyle bütüncedeki kaynaklar, ders ve alıştırmaya kitaplarındaki kalıpsözlerin temsil işlemini başarmış görünmektedirler. Ancak aynı başarı, pekiştirme işleminde söz konusu olmaktan uzak gibidir. Zira kitaplardan yalnızca bir tanesi sunduğu sözeylemler ve kalıpsözlerin yarısını, diğerleri ise çok daha azını alıştırmaya kitaplarında ders kitaplarına oranla daha fazla kullanmıştır.

Mevcut çalışma, YTÖ ders ve alıştırmaya kitaplarındaki sözeylemler ve kalıpsözlerle bağlantılı olarak temsil ve pekiştirme kavramlarının önemli olduğunu göstermiştir. Şu ana kadar tartışılan bulgulardan hareketle bu kavramlar çerçevesinde üç sonucun altını çizmek olanaklıdır. Birincisi, ders kitaplarının, bünyelerinde barındırdıkları, birbirleriyle bağlantılı kalıpsözleri dengeli bir temsil ile sunmada zorlanabildikleridir. İkincisi, gündelik yaşamda sık kullanılmalarına karşın bir takım kalıpsözlerin ders kitaplarında yerlerini alamadıkları, yani temsil edilemedikleridir. Üçüncüsü, ders kitaplarındaki sözeylemler ve kalıpsözler ile ilgili bilgisel içeriklerin alıştırmaya kitaplarına taşınarak temsil edilebildiği ancak alıştırmaya kitaplarında daha az kullanılarak güçlü pekiştirme yoluna girilemediğidir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, ileride hazırlanacak YTÖ ders kitaplarının gündelik yaşamda dilsel iletişimin vazgeçilmezi olan kalıpsözleri belirlemede ve bunları bünyelerine taşımada yüksek titizlik göstermeleri önerilebilir. Titizlikle belirlenecek bu kalıpsözlerin ders kitaplarında birbirleriyle bağlantıları gözden kaçırılmadan temsil edilmeleri de oldukça önemli olacaktır. Yine, gelecekte hazırlanacak YTÖ ders kitaplarının kalıpsözlerle ilgili bilgisel içerikleri alıştırmaya kitaplarına eksiksiz taşıyabilmesi ve ders kitaplarında sunulmayan bilgisel içerikleri alıştırmaya kitaplarında istememeleri yerinde olacaktır. Ayrıca, geleceğin YTÖ setlerindeki alıştırmaya kitaplarının ders kitaplarındakilerden daha fazla kalıpsöz ve bağlantılı alıştırmaya içermesi kalıpsözler konusunun daha güçlü pekiştirilmesine olanak sunabilir. Mevcut çalışma İstanbul, İzmir ve Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim setleriyle sınırlıdır. Kalıpsözler konusunda gelecekte yürütülecek çalışmaların, bütüncelerine daha fazla sayıda YTÖ ders ve alıştırmaya kitapları eklemeleri daha bütüncül değerlendirmeler sunacaktır.

Bilgilendirme

Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Mavaşoğlu danışmanlığında Nahide Arslan tarafından hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Kalıpsözlerin Karşılaştırmalı İncelenmesi “ (2016) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyülü düzen...* Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2005a). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2005b). *Türkçenin zenginlikleri, incelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2008). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (Trans. G. Lane). Paris: Editions du Seuil.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F. et al. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Kültür Sanat Basımevi.
- Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri. *Turkish Studies* 7(4), 1117-1155.
- Bursalı H. & Ünal Topçuoğlu F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (29), 60-74.
- Canbulat, M. & Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 8 (7), 217-232.
- Çelebi, V. (2014). Gündelik dil felsefesi ve Austin'in söz edimleri kuramı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(1), 73-89.
- Çotuksöken, Y. (1994). *Deyimlerimiz*, İstanbul: Özgöl Yayınevi.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler 1*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44 89-110.
- Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Günay, D., Fidan, Ö., Çetin, B., & Yıldız, F. (2014). *İzmir yabancılar için Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1996). *Türk kimliği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kıran, Z. & Eziler-Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kula, O. B. (1996). Dilin kültürelliği ya da kültürün dilselliği. *Bilim ve Ütopya*, 23, 46-47.
- Kurt, C., Aygün, N., Lelebici, E., & Altınkaynak-Coşkun, Ö. (2009). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı 1*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Levinson, S. (1992). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tüm, G. & Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.
- Ünsal, G. (2013). Dil öğretiminde kalıp sözler ve çevirisi. *Turkish Studies* 8(8), 1383-1394.
- Vardar, B. (Ed.). (2002). *Açıklamalı dilbilim terimler sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(3), 31-46.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

The effect of the textbook written according to the principles of prose learning on the student achievement

Ayşe Saba Yalçın ^{*a}

^a Ankara University, Faculty of Health Sciences, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.009

Article History:

Received 28 July 2018
Revised 12 November 2018
Accepted 04 December 2018
Online 24 December 2018

Keywords:

Principles of prose learning,
Textbook,
Student achievement.

Article Type:

Research paper

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effect of the textbook written according to the principles of prose learning on the student achievement. Pre-test - post-test controlled group design was used in the study. The study was conducted on 3 groups, each composed of 38 2nd grade medical vocational high school students. "Impact" is limited by the didactic quality of two separate sections of the psychology textbook and it was practiced with the traditional text book and the textbook which is organized in two separate ways as including questions and not. The data were analysed by one-way analysis of variance and t test. It was determined that there is a significant difference in favour of the group who studied the textbook with questions prepared according to the principles of prose learning compared to the group which the traditional textbook was implemented in terms of total achievements regarding knowledge, comprehension and practice levels and retention of the learned knowledge within the cognitive domain.

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.009

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Temmuz 2018
Düzeltilme 12 Kasım 2018
Kabul 04 Aralık 2018
Çevrimiçi 24 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Metinden öğrenme ilkeleri,
Ders kitabı,
Öğrenci erişimi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının, öğrenci erişimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada, ön test – son test kontrollü grup deseninden yararlanılmıştır. Sağlık Meslek Lisesi, 2. sınıf öğrencilerinden her biri 38 öğrenciden oluşan, 3 grup üzerinde çalışma yapılmıştır. Çalışmada, "Etki", psikoloji ders kitabının iki ayrı bölümünün öğreticiliği ile sınırlandırılmış, geleneksel kitap ile sorusuz ve sorulu iki ayrı şekilde düzenlenen ders kitabı ile uygulama yapılmıştır. Veriler, tek yönlü varyans analizi ve t testi yapılarak çözümlenmiştir. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorularla desteklenen ders kitabı ile geleneksel ders kitabını okuyan grupların toplam erişimleri ile bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeyleri ve öğrenilen bilgileri hatırlama bakımından toplam erişimleri arasında sorulu grup lehine anlamlı bir fark olduğu ve geleneksel ders kitabının uygulandığı gruba göre daha başarılı oldukları sonucu bulunmuştur.

* Author: syalcin@ankara.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0980-6249>

Introduction

Education is the study of gaining desired behaviors containing practices having their objectives set. Bolat (2014) stated that curricula are the most important element in organizing learning experiences. Textbook being another major factor is the study material included in the written and printed materials group which constitutes the basis of the student's learning experiences. Textbook plays a vital role, especially in prose learning.

In the literature we come across with different opinions about the role of text in learning. According to one view, text is a dynamic force enabling the development and change of students. According to another study, text is rather memorized. This memorization directs student-teacher interactions. Students also try to comprehend the text as it is without adding comments. In text design of the textbooks, students' characteristic such as their level, interests, expectations need to be defined. In the 20th century, textbooks were considered to be important in education; however, nowadays there are different opinions about this issue. There are also studies arguing that textbooks have begun to lose importance as teaching materials for the preparatory phase of learning lives and teaching materials designed in line with the new technologies and computerized teaching would be more important. The use of new technologies in education facilitates educational activities as a result of the interaction of more sensory organs when compared to traditional methods (Balaman, 2016; Balaman & Tüysüz, 2011; Yanpar, 2006).

Soong and Yager (1993) emphasized that most of the students consider textbooks as the source of all the information and the students' parents react to this situation when the textbooks are not used in the same sense. Ünal and Pideci (2000) stated that the textbooks provide the students with the opportunity such as being prepared for the course, reaching abstract information in a wide range of information, to be able to jointly use them in homework and group works. Demirel (1999) emphasized the importance of textbooks for students to achieve the qualifications required by the curriculum and books are most widely used among the visual aids during educational period. After determining the objectives of a course and defining indicative behaviors the selection of the tools and equipment to be used to acquire these behaviors are of great importance. Therefore, the textbook having an important place among them has to be qualified. Aslantaş and Demirci (2016) emphasized that textbooks are important to further develop students' creativity and for that reason textbooks should have some sort of qualifications.

Textbooks should have some characteristics in order for them to serve the objectives in teaching-learning environment. Ünsal and Güneş (2003) state that overall achievement of a textbook can be understood by investigating some basic criteria such as physical properties, content-presentation alignment, visual presentation language and narration. Arslan and Özpınar (2009) focused on some components like compliance with curriculum, preparatory studies, assessment and evaluation, scientific content, language and narration, visual order, design principles and elements to investigate textbooks.

Yalın (1996) also underlined that in overall assessment of textbooks in our country, the primary issue is mostly the regard paid to the content of books. In terms of students' learning motivation and achievement, in textbooks the use of visual order leveraging the learning level of the information contained in the text is so important. Visual aids, enables students to recover relevant concept from abstractness and make a sense for processes. Dursun and Eşgi (2008) emphasized that visual aids in textbooks have some major functions such as informing students, supporting information, directing attention by arousing interest, summarizing the subjects, illustrate relationships between cases and facts, and making complex topics that are hard to envisage easier to understand.

Yeşilyurt and Gül (2008); Yıldırım (2007); Altunoğlu and Atav (2005) defined in their studies that the evaluation of textbooks in terms of visual aid was neglected and textbooks are inadequate in this aspect. Özey and Hasenekoğlu (2007); Yalın (1996); Güneş (2002); Kabapınar (2003) pointed out that textbooks containing effective visual aids assist students' learning process and those without visual aids negatively affect learning. Kabapınar (2003) claims that visual aids depending on their functions assist students in revealing and using their existing thinking styles and determining their interpretation styles of new information. Besides the emphasis on the importance of using visual aids Işık (2008), Alpan (2004), Yalın (1996) and Eşgi (2005) stated that teachers do not prefer visual aids as for the priority order in the use of textbooks.

When the curricula of different levels of education are examined some sort of inadequacies and unnecessary repetitions can be observed for many of the textbooks used throughout the learning lives. These books without any positive effects on student achievement drags their readers to rote learning and incuriousness. In order to increase effectiveness in education, to assist schools in reaching their objectives and

to create positive effects on student achievement it is considered as necessary and beneficial to organize textbooks in line with today's conditions and requirements and to conduct research studies on textbooks.

Prose learning, in relation to a course presented with visual or audio method is a method of learning where abstracting, level, scheme, regression, material organization, question and visual order principles are considered. Abstracting means that students' efforts to learn information about the main idea rather than details in a text. Level refers to learning and remembering certain information from a text. According to the scheme principle, people use their own narrative forms to understand new information. Students' trends on syllogizing about cause and effect relation to the text is the regression principle. Material organization is the organization of the subjects included in the textbooks around general principles. Supporting the subjects with pictures and figures in prose learning is the principle of visual order. When the studies on the textbooks are examined, it is determined that the texts are prepared based on abstraction, level, schema, shift, material organization, exercise and also the visual order principles increase motivation.

Thompson and Wiggins (1988) emphasized in his study that the textbooks in which main themes are emphasized, supported with pictures, main and sub-topics are consistent, there are concepts in chapter beginnings and questions at the end are better learned. Tyree (1994) stated that text comprehensibility is affected by readability, subjects' being attractive and sense-making strategies of students besides the organizers. Alpan (2004) stated that a well-organized text is more suspenseful for a reader. The idea that textbooks are designed according to students means that learning experiences and outcomes meet the needs of the students. In books, it is important to give general principles and concepts first and detailed information later.

Purpose of the Research

In this study, the importance of organizing textbooks according to the principles of learning is emphasized in order to increase the effectiveness of education. It was aimed to find out whether there is a meaningful difference in total level and in information, comprehension, practical levels and in terms of permanent behavior change between books with and without questions prepared according to student's achievement and prose learning principles and utilization of traditional textbook. The study aimed to understand whether there is a significant difference in the level of knowledge, comprehension, application level and permanent behavioral change between the use of traditional textbook and the books which were prepared according to the principles of student success and text learning. The study was initiated with the assumption that textbooks prepared in accordance with prose learning principles would be more efficient.

There is a meaningful difference between the total achievements of the group for whom the textbook was prepared in accordance with prose learning principles in high school psychology course and the group for whom the textbook was supported with questions and also was written in accordance with these procedures and the group where traditional textbook was applied in terms of;

- their total achievement,
- their knowledge level,
- comprehension level achievement,
- application level achievement and
- permanent behavior change (recall).

Method

Study Group

The research model is an experimental study using the pretest-posttest control group experimental design. The population of the study consisted of 114 students from Ankara Cebeci Atatürk Vocational High School of Health and the sample of the study consisted of 114 students who were in the second grade of the same high school, taking the psychology course and who agreed to participate in the study. The study was conducted on three groups, each consisting of 38 students.

While the textbook prepared in accordance with prose learning principles but with no questions other than trail test was applied to one of the experimental groups and the textbook which was also prepared in accordance with these principles however supported with questions in each subsection was applied to the other experimental group. Meanwhile, the control group followed the traditional textbook. The Traditional

textbook is the textbook which was decided to be taught in courses by Ministry of National Education and is widely used in Turkey.

Limitations

- The study was limited to a period reserved for data obtained as a result of achievement test and target behaviors intended to be gained for the students from the Motivation and Perception chapters selected to implement prose learning principles in psychology textbook,
- “Prose Learning” with its given definitions in the study,
- Students attending high school psychology classes and period when the course was given.

In the study, three groups that were equalized according to the variables of reading comprehension and pre-test scores, were formed; namely the one with questions, the one without questions, and the one that followed the traditional textbook. The students were randomly assigned to the groups. In terms of these variables, one-way analysis of variance was performed among the groups to observe the difference; however, no difference was found. In order to determine the level of reading comprehension of the students, who were not different from each other in terms of age, gender and the lessons taken in these three groups, the verbal ability test was applied. Practices for two chapters selected in the book are presented below as Table 1 and Table 2.

Table 1.

Test Pattern Motivation.

Groups	Test	Empiric Process	Test	Time 6 Weeks	Test
G1	T1	Without questions	T2	No process	T3
G2	T2	With question	T2		T3
G3	T3	Traditional Textbook	T2		T3

G1, G2 illustrate test groups and G3 illustrates control groups. Pre-test was applied to each three groups before the process. The test used, was illustrated as t in the patterns.

Table 2.

Test Pattern Perception.

Groups	Test	Empiric Process	Test	Time 6 Weeks	Test
G1	T1	Without question	T2		T3
G2	T2	With question	T2	No process	T3
G3	T3	Traditional Textbook	T2		T3

In the analyses, the differences between the average scores of knowledge, comprehension, application level and total achievement scores of the test scores and cognitive area of all 3 groups were examined. Also, in order to see the difference between groups in terms of permanent behavioral change, the difference between the above mentioned levels of cognitive domain and the mean of total achievement scores were also observed.

Data Collection Tool

In the research, the achievement test prepared by the researcher to in accordance with the target behaviors at the levels of knowledge, comprehension and application regarding the motivation and perception chapters of the psychology textbook to be used as the process material and text evaluation scale covering the principles of learning from the prose were used. Opinions of the instructors and students were taken about the prepared texts. In the curriculum, goals written from knowledge level to application level were transformed into observed student behaviors. The objectives were expressed in a way to cover behavioral characteristics, and then the measurement tools were developed based on these behaviors.

At the level of knowledge, there are questions that give students the opportunity to display or write about the properties of any object, and the information goes from concrete to abstract. At the level of comprehension, students should be able to translate and interpret the information they obtained in the previous stage. Being able to see the similarities and differences between the relationships is the desired behaviors at this level. In the application step, the student is expected to solve a new problem based on the objectives at knowledge and comprehension levels. At this level, the students are expected to apply the principles and generalizations to the new situations in relation to the issues of motivation and perception. In

the traditional high school psychology textbook used as a textbook in the research, there are no principles and concepts at the beginning. There are few discussion and review questions at the end of the topic. At the end of the subject, there are no test questions measuring the achievement of the behaviors desired to be gained in the section. The prepared textbook carries these qualities. In the research, it was seen that the classification of the target behavior was a valid classification in terms of the scope when the psychology textbook was analyzed according to the target behaviors in terms of motivation and perception.

Two separate achievement tests and an evaluation scale to evaluate the text covering prose learning principles were prepared in order to gather these data. In the study, education status for motivation and perception subjects of the psychology textbook were analyzed. Classification of the target behavior determined as a result of analyses was found to be a valid classification in terms of scope. Then the targets were listed starting from the knowledge level to the application level. Then a separate table of specification was prepared for both sections and the number of questions in these tables were shown according to the weight of the behaviors covered by the targets. In the scope of the validity of achievement tests, the experts who were consulted in the determination of the target behaviors were reconsulted and opinions of five psychology experts were taken by reflecting the behaviors of the items covered by the tests within the framework of the subjects specified in the psychology course and being independent of each other for adequate sampling, items that reached consensus up to 75.00% were sorted in terms of knowledge, comprehension and application levels and two separate trial forms each comprising 70 items were prepared and trial applications were delivered to a group given psychology course and test and test score analysis were made according to application results and by taking advantage of the table of specification 40 test items were selected without harming the test's scope validity and achievement tests were created. KR20 reliability coefficient of the tests was $r_x = .83$ in the motivation unit and $r_x = .85$ for perception.

Analysis of Data

Chapter 1 prepared without questions was applied to 1st Group and the text supported by questions was applied to 2nd Group and the control group was delivered the traditional psychology textbook being currently read. Chapters were completed within 6 course hours in three weeks. Teaching was carried out under the supervision of a psychology teacher, but without teacher's contribution. During the learning experiences, students were not applied to variables such as feedback, correction, reinforcer, clues and verbal explanation. Direct teaching was done from books. Students summarized their work on the paper to support their self-study throughout their learning experiences and used their own learning methods. The students' self-definitions illustrating how they studied when the chapters were completed was evaluated by the researcher. Materials prepared during the empiric process were distributed to the students at the beginning of each lesson and were collected at the end of the lesson together with the study notes. The researcher tried to keep realization of the process under predetermined conditions. He also attended the classes regularly and filled out an observation form for his students from time to time. At the end of the study, the students in test and control groups, also presented short information about the textbooks with written materials they currently use. Students' responses to the follow-up test (Motivation; 25, Perception; 20 questions) at the end of the chapters were evaluated.

In this study, the pre- and post-test scores of the students in the experimental and control groups and the knowledge, comprehension, application and total achievement scores were obtained in terms of permanent behavior change.

The tests were applied three times to the students who formed the experimental and control groups in order to obtain the pre-test, post-test and recall test measures. Two other practitioners were employed in the test applications. It was observed that the 40-minute-period given for the application was sufficient. In the research, the experimental groups and the control group that read the traditional textbook did not read the texts prior to lessons uncontrolled variables affected groups equally.

Testing procedure in course hours were completed by ensuring regular attendance of students to school in application days. In the 1st subject in order to observe cognitive field's difference between achievement averages in knowledge, comprehension, application and in total level the difference between averages of pre-test score and final-pre-test scores were analyzed and for the permanence, the difference between achievement averages between 3rd test and final test was examined. The same application was made separately for the perception unit. The significance level was taken as $p < .01$ in the statistical analyses. Since the groups were independent from each other, one-way analysis of variance was conducted in all three groups to analyze the effect of the textbooks on the three levels of cognitive domain and the effect on the overall

achievement. As a result of this procedure F values were found meaningful. When the difference between the average of the pre-test results and the mean of the last test was examined with the variance analysis, there was a significance level of .01 between the groups and the independent t test was used.

Results

In this section, the data collected about the samples and assumptions were analyzed by using appropriate statistical techniques and presented as charts. The results of the one-way analysis of variance for the students' reading comprehension and pre-test scores were examined and as a result no significant difference was found between comprehension test average of three groups. In light of this information, it can be claimed that groups are equivalent in terms of this variable. Similarly, there was no significant difference between the pre-test scores of all three groups. Considering the findings related to the evaluation of the prepared text, the results obtained from the scale study are presented below separately for the instructors and students.

Findings on the Evaluation of the Prepared Text

Table 3.

Average Points Given by Instructors to Questions Asked for Evaluation of Prepared Text

	Average Points		S.D.
	N	X	
Form	7	14.57	.78
Subject delivery and quality	7	33.14	2.11
Convenience for student	7	14.57	.53
Text layout	7	58.14	2.26

When Table 3 is examined, it can be claimed that with these results, form of the prepared textbooks, delivery and the quality of subjects, suitability for the students and the text layout were found sufficient by instructors.

Table 4.

Average Points by the Students to the Questions Directed for the Evaluation of the Prepared Text.

	Average Scores		S.D.
	N	X	
Form	76	14.10	.90
Subject delivery and quality	76	33.01	1.57
Convenience for student	76	14.26	.91
Text layout	76	59.27	1.53

With this result, it can be claimed that form of the prepared textbooks, delivery and the quality of subjects, suitability for the students and the text layout were found sufficient by the students.

Findings on Motivation

Groups and Total Level of Achievement

Table 5.

Variance Analysis for Achievement Score of Groups in Motivation Unit Total Level.

Variance Source	Total Squares	Freedom Degree	Average Squares Total	F
Intergroup	874.32	2	437.16	70.62*
Intragroup	686.12	111	6.18	
Total	1561.24			

p < .01

According to the results of analysis of variance, as seen in Table 5, there is a significant difference between the total achievement scores of the groups at a level of .01. t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 6.

Table 6.*Motivation Unit Total Level Achievement Scores and t Values of the Groups.*

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	23.44	1 to 2 = 1.66	1 to 3 = .57	23.72	124.00*
Without question	38	21.78	2 to 3 = 5.70	2 to 3 = .59	-	81.43*
Traditional	38	15.00	1 to 3 = 7.44	1 to 3 = .54	-	-

*p < .05

According to data in Table 6, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of total achievements at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that textbooks prepared according to the prose learning principles with questions and the textbooks prepared without questions had a significant effect on total level of achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected the total achievement scores.

Groups and Achievement in Knowledge Level

Table 7.*Variance analysis for Groups’ Motivation Unit Knowledge Level Achievement Scores.*

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	68.96	2	34.48	6.54*
Intragroup	584.97	111	5.27	
Total	653.93			

*p < .01

According to the variance analysis results as can be seen in Table 7, there is a significant difference at .01 level between groups’ knowledge level achievement scores t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 8.

Table 8.*Motivation Unit Knowledge Level Achievement Scores and t Values of the Groups.*

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	10.18	1 to 2 = .58	.39	14.50*	41.60*
Without question	38	9.60	2 to 3 = 1.50	.44	-	30.00*
Traditional	38	2.10	1 to 3 = 2.08	.45	-	-

*p < .05

According to data in Table 8, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of knowledge level achievements at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that textbooks prepared according to the prose learning principles with questions and the textbooks prepared without questions had a significant effect on knowledge level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected the total achievement scores.

Groups and Achievement in Comprehension Level

Table 9.*Variance analysis for Groups’ Motivation Unit Comprehension Level Achievement Scores.*

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
With question	46.96	2	23.48	7.41*
Without question	350.97	111	3.16	
Total	397.93			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between comprehension level achievements among the groups at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 10.

Table 10

Motivation Unit Comprehension Level Achievement Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	5.07	1 to 2 = .35	.37	8.75*	41.25*
Without question	38	5.42	2 to 3 = 2.00	.34	-	50.00*
Traditional	38	3.42	1 to 3 = 1.65	.31	-	-

*p < .05

According to data in Table 10, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of comprehension level achievements at .05 significance level and "74" freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with or without questions had a significant effect on comprehension level achievement compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected the knowledge level achievement scores.

Groups and Achievement in Practice Level

Table 11.

Variance analysis for Groups' Motivation Unit Application Level Achievement Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	202.18	2	101.09	18.96*
Intragroup	592.31	111	5.33	
Total	794.49			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between application level achievement among the groups at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 12.

Table 12.

Motivation Unit Practice Level Achievement Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	8.23	1 to 2 = 1.52	.55	25.33*	62.16*
Without question	38	6.71	2 to 3 = 2.21	.50	-	36.83*
Traditional	38	4.50	1 to 3 = 3.73	.52	-	-

*p < .05

According to data in Table 12, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of application level achievements at .05 significance level and "74" freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with questions and the textbooks prepared without questions had a significant effect on application level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected knowledge level achievement scores.

Groups and Retention (Permanent Change in Behavior)

Table 13.

Variance Analysis for Groups' Motivation Unit Total Level Permanency Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	1370.01	2	685.00	96.75*
Intragroup	785.92	111	7.08	
Total	2155.93			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between total level permanency scores among the groups at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 14.

Table 14.

Motivation Unit Total Level Retention Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	22.86	1 to 2 = 2.13	.62	30.43*	136.33*
Without question	38	20.73	2 to 3 = 6.05	.65	-	86.43*
Traditional	38	14.68	1 to 3 = 8.18	.54	-	-

*p < .05

Findings on Perception

Groups and Total Level of Achievement

Table 15.

Variance Analysis for Groups' Perception Unit Total Level Achievement Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	683.38	2	341.69	35.63*
Intragroup	1062.05	111	9.57	
Total	1745.43			

p < .01

The F value found, shows us that there is a significant difference between significance level total achievements. t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 16.

Table 16.

Perception Unit Total Level Achievement Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	10.76	1 to 2 = 2.53	.69	31.25*	74.75*
Without question	38	8.23	2 to 3 = 3.45	.73	-	41.12*
Traditional	38	4.78	1 to 3 = 5.98	.70	-	-

*p < .01

According to data in Table 16, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of total level achievement at .05 significance level and "74" freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with questions and the textbooks prepared without questions had a significant effect on total level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected knowledge level achievement scores.

Groups and Achievement in Knowledge Level

Table 17.

Variance Analysis for Groups' Perception Unit Information Level Achievement Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	140.13	2	70.07	22.24*
Intragroup	349.81	111	3.15	
Total	489.93			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between groups for information level achievement at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 18.

Table 18.

Perception Unit Knowledge Level Achievement Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	3.97	1 to 2 = 5.39	.40	107.80*	41.60*
Without question	38	1.42	2 to 3 = .47	.42	-	9.40*
Traditional	38	1.89	1 to 3 = 2.08	.47	-	-

*p < .05

According to data in Table 18, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of knowledge level achievement at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with or without questions had a significant effect on knowledge level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected knowledge level achievement scores.

Groups and Achievement in Comprehension Level

Table 19.

Variance Analysis for Groups’ Perception Unit Comprehension Level Achievement Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	130.59	2	65.30	12.85*
Intragroup	564.42	111	5.08	
Total	695.01			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between groups for comprehension level achievement at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 20.

Table 20.

Perception Unit Comprehension Level Achievement Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	3.47	1 to 2 = .21	.49	3.50*	47.40*
Without question	38	3.26	2 to 3 = 2.16	.58	-	30.85*
Traditional	38	1.10	1 to 3 = 2.37	.46	-	-

*p < .05

According to data in Table 20, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of comprehension level achievement at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with or without questions had a significant effect on comprehension level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected knowledge level achievement scores.

Groups and Achievement in Practice Level

Table 21.

Variance Analysis for Groups’ Perception Unit Application Level Achievement Scores.

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	36.70	2	18.35	4.37*
Intragroup	465.86	111	4.20	
Total	502.56			

p < .01

The F value according to the variance analysis results shows that there is a significant difference between groups for application level achievement at .01 level t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 22.

Table 22.

Perception Unit Practice Level Access Points and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	3.34	1 to 2 = .48	.49	8.00*	27.40*
Without question	38	2.86	2 to 3 = .89	.54	-	14.63*
Traditional	38	1.97	1 to 3 = 1.37	.42	-	-

*p < .05

According to data in Table 22, it can be claimed that there is a significant difference between the groups in terms of application level achievement at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with or without questions had a significant effect on comprehension level achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected knowledge level achievement scores.

Groups and Retention (Permanent Change in Behavior)

Table 23.

Variance Analysis for Groups’ Perception Unit Total Level Permanency Scores

Variance Source	Squares Total	Freedom Rate	Average Squares Total	F
Intergroup	1145.07	2	572.54	57.20*
Intragroup	1111.18	111	10.01	
Total	2256.25			

p < .01

According to the results of variance analyses, it is observed that there is a significant difference at .01 significance level between groups’ total level permanency scores. t test was applied to determine among which groups this difference originated from. These data are shown in Table 24.

Table 24.

Perception Unit Total Level Retention Scores and t Values of the Groups.

Groups	N	X	Achievement X	Achievement S	t without question	Traditional t
With question	38	26.23	1 to 2 = 3.87	.69	48.37*	86.22*
Without question	38	22.36	2 to 3 = 3.89	.74	-	43.22*
Traditional	38	18.47	1 to 3 = 7.76	.74	-	-

*p < .05

According to the data given in Table 24, it is possible to claim that it significantly affected the achievement in total level between the groups at .05 significance level and “74” freedom rate. According to these results, it is possible to claim that the textbooks prepared according to the prose learning principles with or without questions had a significant effect on total achievement when compared to traditional books. The fact that this difference is seen in favor of the group receiving the textbook with questions can be attributed to the fact that the questions significantly affected the total achievement scores.

The findings supported the assumptions that textbooks are more effective when prepared in line with prose learning principles among the groups in terms of total achievements knowledge, comprehension, application and permanent behavior change in the beginning of the study.

There is a significant difference among total achievements of the group in which the textbook that was prepared according to the principles of prose learning in high school psychology course and the group in which the book was supported with questions written in accordance with these principles and the group in which traditional textbook was applied and these differences are;

- Between their total achievements,
- Between knowledge levels achievements,
- Between comprehension level achievement,

- Between application level achievement and
- In terms of permanent behavior change (recall).

Supporting the hypothesis with the findings, and supported with questions increase student success when compared to traditional books. The textbooks prepared in this way can be claimed to be effective in reinforcing the knowledge and strengthening the memorization by means of intermittent iterations, such as basic concepts, sample experiments, summaries and questions in the subject subheadings. The subjects that are organized and described in a significant manner and presented with a style attracting students' attention and the learning environments in which the learning subheading is effective on learning the whole and reinforcing learning via tests at the end of subjects can be more persistent.

Discussion, Conclusion and Implications

In this study, which was conducted to evaluate the effects of textbooks that were prepared in line with prose learning principles without questions and textbooks written with these principles and also supported with questions on student achievement when compared to traditional textbooks;

1. It was observed that the textbooks prepared in line with prose learning principles with or without questions were more effective on total achievement when compared to traditional textbook. This effect was mostly in favor of the group using the textbook with questions.
2. It was determined that the textbooks prepared in line with prose learning principles with or without questions were more effective on knowledge level of the cognitive field when compared to the traditional textbook. This effect was mostly in favor of the group using the textbook with questions.
3. It was observed that the textbooks prepared in line with prose learning principles with or without questions were more effective on students' comprehension level achievements when compared to the traditional textbook. The significant difference observed among the groups in Unit 1 (Motivation) is found to be in favor of the group using the textbook without questions.
4. It was observed that the textbooks prepared in line with prose learning principles with or without questions were more effective on students' application level when compared to the traditional textbook. This effect was mostly in favor of the group using the textbook with questions.
5. It was observed that the textbooks prepared in line with prose learning principles with or without questions were more effective on students' total achievement in terms of permanency when compared to the traditional textbook.

The significant difference especially observed in favor of the group with questions when compared to the group studying traditional textbook prepared in accordance with prose learning principles and supported with and without questions can be attributed to questions prepared both in accordance with prose learning principles and knowledge, comprehension, application levels of the cognitive field. Bloom, Englehart, Furst, Hill and Krathwohl (1956) mentioned three types of learning as cognitive, affective and psycho-motor. Based on the level of learning, these areas are divided into sub-headings. In the study, the reasons of studying the first three steps in the conventional taxonomy of Bloom et al. (1956) in the level of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation can be explained by the gradual ordering of the desired behaviors in education from simple to complex and the learning at these levels is a prerequisite for high level cognitive learning. The results of this study investigating the effects of text learning principles on knowledge, comprehension and application levels may contribute to the preparation of new textbooks for the levels of analysis, synthesis and evaluation.

The fact that textbooks prepared in accordance with prose learning principles were more effective on students' total achievement in terms of permanency when compared to the traditional textbook and the significant difference observed among the groups in favor of the group using the textbook with questions emphasize the importance of supporting visual order and knowledge with exercises prepared according to prose learning principles in textbooks. Bodur (2016) emphasizes that text and image complement each other in books and that the topics are understood more easily by supporting the scripts with visual elements.

Dündar (1995); Ergin and Gözütok (1996) emphasized that no place was given in teachers' textbooks to visual aids attracting student's attention and giving interesting information. They also stated that the preparation and printing phases for the textbook should be reviewed by experts. Kabapınar (2001) compared Turkish and British Science books in terms of visual elements and found that visual aids used in British

textbooks are three times more than the visuals used in Turkey. Şahin (2004) stated that the texts included in the book became attractive with visual aids. In his study, Coşkun (2003) emphasized the importance of supporting the content with pictures, photographs, graphics, tables and figures. Duman (2003) specified the importance of preparing book content as up-to-date, objective, directing individual to thinking rather than memorization and enabling problem solving, discovering and developing critical thinking and in compliance with principles of prose learning.

Çerçi (2016) emphasized the books' basic role in education along with its essential elements as purpose, content, teacher-student responsibility and as questions. As it can be seen in these studies that when textbooks are arranged in line with prose learning principles, student success increases textbooks should be arranged very well in terms of content, expression, visuality and teaching. Prose learning principles are very important to complement these characteristics.

Since there is a result in the study that textbooks prepared according to prose learning principles have more effect on total achievement when compared to traditional textbook, teachers should use books based on these principles in order to increase student achievement and efficiency in education during their learning experiences.

Since the effects of textbooks with and without questions prepared according to the prose learning principles are more than the traditional textbooks on cognitive field's information, comprehension, application levels, the efficiency of the subjects in the secondary school textbooks should be evaluated separately within the framework of the targets at these levels.

Since the textbooks prepared according to prose learning principles had more effect on students' total comprehension level achievement when compared to traditional textbook, students should be given opportunities to give examples based on behaviors, e.g., interpretation, giving examples based on the knowledge they obtained in knowledge step via course notes during their studies.

Since it was observed that the textbooks prepared according to prose learning principles without questions and textbooks supported with questions had more effect on students' application level achievements when compared to the traditional textbook, the objectives of the sections in the books used in psychology and other courses in secondary education should be revised based on the principles of prose learning and students should be given opportunities to use the problem solving pattern for each course.

Since the textbooks prepared according to prose learning principles without questions and the textbooks supported with questions had significant effect on students' total achievements in terms of recalling when compared to the traditional textbook according to these principles, the exercises increasing the permanence of learning should be prepared carefully while organizing the textbook.

Textbooks should be renewed by making arrangements taking into account of the changing objectives through in curriculum development studies rather than traditional methods based on memorization.

New studies on textbooks covering prose learning principles can be conducted on wider groups and at different class levels. New studies investigating the effects of books based on these principles within longer periods of time should be organized. Activities in textbooks should enhance the cognitive solicitation level.

Studies about prose learning principles that have already determined to have effects on knowledge, comprehension, application levels of cognitive field should also be carried out at the levels of analysis, synthesis and evaluation phases to find out whether they will be effective or not.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Eğitim, hedefleri belirlenmiş uygulamaları içeren istendik davranışları kazandırma çalışmalarıdır. Bolat (2014), öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde en önemli unsurun eğitim programları olduğunu belirtmiştir. Diğer önemli faktör olan ders kitabı, öğrencinin öğrenme yaşantılarına temel olan, yazılı ve basılı gereçler grubunda yer alan çalışma materyalidir. Özellikle metinden öğrenmede, ders kitabı önemli rol oynamaktadır.

Alan yazında öğrenmede metnin rolüne yönelik farklı görüşlerle karşılaşmaktadır. Bir görüşe göre metnin öğrencinin gelişimini ve değişimini sağlayan dinamik bir güçtür. Bir başka çalışmaya göre, metin daha çok ezberlenir. Bu ezberleme öğrenci-öğretmen etkileşimini yönlendirir. Ayrıca öğrenciler yorum katmadan metni olduğu gibi öğrenmeye çalışırlar. Ders kitaplarının metin tasarımında öğrencinin düzeyi, ilgileri, beklentileri, algılama biçimi gibi özelliklerinin, tanımlanması gereklidir. 20. yüzyılda ders kitapları öğretimde önemli görülürken, günümüzde bu konuda farklı görüşler paylaşılmaktadır, Öğrenme yaşantılarının hazırlığında, öğretim materyali olarak ders kitaplarının artık öneminin azaldığı, yeni teknolojilere uygun hazırlanmış öğretim materyallerinin, bilgisayarla öğretimin daha önemli olacağını savunan çalışmalar da bulunmaktadır. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı, geleneksel yönetime göre daha fazla duyu organının etkileşimde bulunması sonucu eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmaktadır (Balaman, 2016; Balaman & Tüysüz, 2011; Yanpar, 2006).

Soong ve Yager (1993) çalışmalarında, öğrencilerin büyük bir kısmının bütün bilgilerin kaynağı olarak ders kitabını gördüklerini, aynı şekilde ders kitaplarından yararlanılmadığında öğrenci, velilerinin de bu duruma tepki gösterdiklerini vurgulamışlardır. Ünal ve Pideci (2000), ders kitaplarının, öğrencilerin derse hazırlıklı gelebilmesi, geniş bilgilere özet halde ulaşabilmesi, ödev ve grup çalışmalarında ortak kullanılabilmesi gibi imkânlar sağladığını belirtmişlerdir. Demirel (1999) öğrencilerin, müfredat programı ile hedeflenen niteliklere ulaşmasında ders kitaplarının önemini vurgulamış, eğitim-öğretim sürecinde yer alan görsel araçlar içinde en fazla kitapların kullanıldığını belirtmiştir. Bir dersin hedefleri belirlenip, onların göstergesi olan davranışlar tanımlandıktan sonra eğitim durumları düzenlenmesi aşamasında, bu davranışların kazanımı için kullanılacak araç ve gereçlerin seçimi önemlidir. Bunlar arasında önemli bir yeri olan ders kitabının nitelikli olma zorunluluğu vardır. Aslantaş ve Demirci (2016) çocukların öğrendiklerini uygulamalarında, yaratıcılıklarının gelişmesinde ders kitaplarının önemli olduğunu bu nedenle, ders kitaplarının bazı niteliklere sahip olmasının gereğini vurgulamışlardır.

Ders kitaplarının öğretme-öğrenme ortamında amacına hizmet etmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Ünsal ve Güneş (2003), bir ders kitabının başarısını genel olarak, fiziksel özellikler içerik-sunum sıralaması, görsel sunum dil, anlatım gibi temel kriterlerin incelenmesiyle anlaşıldığını belirtmektedirler. Arslan ve Özpınar (2009) ise çalışmalarında ders kitaplarını incelemek için öğretim programına uygunluğu, hazırlık çalışmaları, ölçme değerlendirme, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen, tasarım ilke ve öğeleri başlıklarını dikkate almışlardır.

Yalın (1996) da ülkemizde genel olarak ders kitapları değerlendirilirken öncelikle kitabın içeriğinin dikkate alınan unsur olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarında öğrencinin öğrenmeye motivasyonu, başarısı bakımından metindeki bilgilerin öğrenilme durumunu arttıran görsel düzenin kullanımı çok önemlidir. Görsel öğeler, öğrencide ilgili kavramın soyutluktan kurtarılmasını ve süreçlerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Dursun ve Eşgi (2008); Kibarkaya (1996), ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrencilere bilgiyi verme, bilgileri destekleme, ilgi çekerek dikkati yönlendirme, konuları özetleme, olgular veya kavramlar arasındaki ilişkileri gösterme, zihinde canlandırılması güç olan karışık konuları daha kolay anlaşılır kılma gibi çok önemli işlevleri olduğunu vurgulamışlardır.

Yeşilyurt ve Gül (2008); Yıldırım (2007); Altunoğlu ve Atav (2005), çalışmalarında ders kitaplarının görsel öğeler açısından değerlendirilmesinin ihmal edildiğini ve kitapların bu yönden yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Özay ve Hasenekoğlu (2007); Yalın (1996); Güneş (2002); Kabapınar (2003) çalışmalarında, etkili görsel öğeler içeren ders kitaplarının öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğunu, olmayanların da öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermişlerdir. Kabapınar (2003) yaptığı çalışmada görsel öğelerin, işlevlerine göre, öğrencilerin var olan düşünme biçimlerinin açığa çıkarılmasına, kullanılmasına ve yeni bilgiyi yorumlama biçimlerinin belirlenmesine yardımcı olduğunu söylemektedir. Görsel öğelerin kullanımının önemini vurgusu yanında Işık (2008), Alpan (2004), Yalın (1996) ile Eşgi (2005) öğretmenlerin ders kitabı kullanımındaki öncelik sırasında, görsel öğeleri tercih etmediklerini açıklamışlardır.

Farklı öğretim düzeylerinin ders programları incelendiğinde, öğrenme yaşantıları esnasında kullanılan ders kitaplarının çoğunda birtakım yetersizlikler, gereksiz tekrarlar görülmektedir. Öğrenci erişisi üzerinde olumlu etkisi olmayan bu kitaplar okuyanları ezberciliğe, ilgisizliğe sürüklemektedir. Eğitimde etkililiği arttırmak, okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak, öğrenci erişisi üzerinde olumlu etkiler yaratabilmek için, ders kitaplarının günün koşulları ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi, bunun için de ders kitapları üzerinde araştırmalar yapılması gerekli ve yararlı görülmektedir.

Metinden öğrenme, görsel ya da işitsel biçimde sunulan bir derse ilişkin olarak, soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütlenişi, soru ve görsel düzen ilkelerinin dikkate alındığı bir öğrenme biçimidir. Soyutlama, öğrencilerin bir metinde ayrıntılardan çok, ana fikirle ilgili bilgileri öğrenmek için çaba göstermesidir. Düzey, bir metinden belli bir bilgi bölümünü öğrenme ve hatırlamayı ifade eder, Şema ilkesine göre, insanlar yeni bir bilgiyi anlamak için kendi anlatım şekillerini kullanırlar. Öğrencilerin metindeki neden – sonuç ilişkileri hakkında çıkarım yapma eğilimleri vardama ilkesidir. Materyal örgütlenişi, ders kitaplarında yer alan konuların genel ilkeler etrafında örgütlenmesidir. Metinden öğrenmede konuların resim ve şekiller ile desteklenmesi görsel düzen ilkesidir. Ders kitapları konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütlenişi, alıştırmaya ve görsel düzen ilkelerini temel alarak hazırlanan metinlerin motivasyonu arttırdığı belirlenmiştir. Thompson ve Wiggins (1988) öğretimde, ana fikirlerin vurgulandığı, resimlerle desteklenen, ana ve alt başlıkların tutarlılığına dikkat edilen, bölüm başlarında kavramlar, sonlarında özet ve soruların bulunduğu ders kitapları ile konuların daha iyi öğrenildiğini çalışmasında vurgulamıştır. Tyree (1994) ise metnin anlaşılabilirliğini; organize edicilerin yanında okunabilirlik, konunun ilginç olması ve öğrencinin anlamlandırma stratejilerinin etkilediğini belirtmiştir. Alpan (2004), çalışmasında, iyi örgütlenmiş bir metnin okur için daha sürükleyici olduğunu ifade etmiştir. Ders kitaplarının, öğrenciye göre olması, öğrenme yaşantıları ve sonucunun öğrenci gereksinimlerini karşılaması demektir. Kitaplarda, önce genel ilke ve kavramların verilmesi ve bunu ayrıntılı bilgilerin izlemesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğrencilerin daha başarılı olmaları dolayısıyla eğitimde etkililiği arttırabilmek için ders kitaplarının metinden öğrenme ilkelerine göre düzenlenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrenci başarısı ve metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorulu kitaplar ile okutulmakta olan geleneksel ders kitabının kullanılması arasında toplam düzeyde bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde ve kalıcı izli davranış değişikliği bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amaçlanmıştır. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitaplarının belirtilen bu düzeylerde daha etkili olacağı varsayımları ile çalışmaya başlanmıştır.

Lise psikoloji dersinde, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının kullanıldığı grup ile bu ilkelere göre yazılan ancak sorularla desteklenmiş olan kitabın kullanıldığı grubun toplam erişileri ile geleneksel ders kitabının uygulandığı grubun;

- Toplam erişileri,
- Bilgi düzeyleri erişisi arasında,
- Kavrama düzeyi erişisi arasında,
- Uygulama düzeyi erişisi arasında ve
- Kalıcı izli davranış değişikliği (hatırlama) bakımından aralarında anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma modeli, ön test-son test denk kontrol gruplu deney deseninden yararlanılarak yapılan deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini, Ankara Cebeci Atatürk Sağlık Meslek Lisesi öğrencileri, örnekleme ise, aynı lisede 2. sınıfta öğrenim gören, psikoloji dersini almakta olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 114 öğrenci oluşturmuştur. Her biri 38 öğrenciden oluşan üç grup üzerinde çalışma yapılmıştır. Grupların birine, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan, ancak izleme testi dışında sorulara yer verilmeyen ders kitabı, diğer gruba, yine bu ilkelere göre hazırlanan, her alt bölümde sorularla desteklenen ders kitabı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel ders kitabını izlemiştir. Geleneksel ders kitabı, Mili Eğitim Bakanlığı Tarafından derslerde okutulmasına karar verilen Türkiye’de yaygın olarak kullanılan ders kitabıdır.

Sınırlılıklar

- Araştırma, psikoloji ders kitabında, metinden öğrenme ilkelerini uygulamak için seçilen güdülenme ve algılama bölümlerinin öğrencilere kazandırmak istediği hedef davranışları kapsayan, erişim testleri sonucunda elde edilen veriler ve bu deneysel çalışma için ayrılan bir dönemlik süre ile,
- Çalışmada, “Metinden Öğrenme” verilen tanımıyla,
- Çalışma, lise psikoloji dersi alan öğrenciler ve dersin verildiği dönem ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmada, okuduğunu anlama, ön test puanları değişkenlerine göre denkleştirilmiş, sorusuz, sorulu ve geleneksel ders kitabını takip eden üç grup oluşturulmuştur. Öğrenciler random yolla gruplara atanmıştır. Bu değişkenler bakımından gruplar arasında farklılığı görme amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve farklılık bulunmamıştır. Yaş, cinsiyet, alınan dersler bakımından aralarında fark bulunmayan bu üç gruptaki öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla sözel yetenek testi uygulanmıştır. Kitapta seçilen iki bölüm için ayrı yapılan uygulamalar Tablo 1 ve Tablo 2 halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Deney Deseni Güdülenme.

Gruplar	Test	Denel İşlem	Test	Zaman 6 Hafta	Test
G1	T1	Sorusuz	T2	İşlem Yok	T3
G2	T2	Sorulu	T2		T3
G3	T3	Geleneksel Ders Kitabı	T2		T3

G1, G2 deney gruplarını, G3 ise kontrol gruplarını göstermektedir. Her üç gruba da denel işlemde önce ön test uygulanmıştır. Kullanılan test desende t ile gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney Deseni Algılama.

Gruplar	Test	Denel İşlem	Test	Zaman 6 Hafta	Test
G1	T1	Sorusuz	T2	İşlem Yok	T3
G2	T2	Sorulu	T2		T3
G3	T3	Geleneksel Ders Kitabı	T2		T3

Analizlerde her üç grubun test puanları ve bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeyi erişimleri ile toplam erişim puanlarının ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca kalıcı izli davranış değişikliği bakımından gruplar arasındaki farkı görebilmek için, bilişsel alanın yukarıda açıklanan düzeyleri ile toplam erişim puanlarının ortalamaları arasındaki farka da bakılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, işlem materyalleri olarak kullanılacak psikoloji ders kitabı güdülenme ve algılama bölümlerinin öğrencilere, bilgi, kavrama, uygulama düzeylerinde kazandırmak istediği hedef davranışlar doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış erişim testleri ile metinden öğrenme ilkelerini kapsayan metinleri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan metinler hakkında öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğretim programında, bilgi düzeyinden uygulamaya kadar yazılan hedefler gözlenir öğrenci davranışlarına dönüştürülmüştür. Hedefler, davranışsal özellikleri kapsayacak şekilde ifade edilmiş sonra da bu davranışlara dayalı ölçme araçları geliştirilmiştir. Bilgi düzeyinde, öğrencilerin herhangi bir nesne ile ilgili özellikleri tanıma ya da yazma gibi davranışlar göstermelerine fırsat veren sorular bulunmakta ve bilgiler somuttan soyuta doğru gitmektedir. Kavrama düzeyinde öğrencinin önceki aşamada elde ettiği bilgileri, çevirmeleri ve yorumlamaları gerekmektedir. İlişkiler arasında benzerlik ve farklılıkları görebilme bu düzeyde istenilen davranışlardır. Uygulama basamağında öğrencinin bilgi ve kavrama basamaklarındaki hedeflere dayalı olarak karşılaştığı yeni bir sorunu çözmesi istenir. Bu düzeyde öğrencilerin güdülenme ve algılama konuları ile ilgili olarak ilke ve genellemeleri yeni durumlara uygulamalarını sağlayan davranışlar beklenmektedir.

Araştırmada ders kitabı olarak kullanılan geleneksel lise psikoloji ders kitabında başlangıçta ilke ve kavramlar bulunmamakta, konular teorik metinler tarzında sunulmuş, yeni bulgu ve uygulamalar bakımından eski olan bilgiler görsel düzenle desteklenmemiştir. Konu alt başlıkları sonunda az sayıda tartışma ve inceleme soruları bulunmaktadır. Konunun sonunda bölümde kazandırılmak istenilen davranışların kazanılma durumunu ölçen test soruları bulunmamaktadır. Hazırlanan ders kitabı ise bu nitelikleri taşımaktadır.

Araştırmada psikoloji ders kitabının, güdülenme ve algılama konularına ilişkin eğitim durumlarının hedef davranışlara göre analizi yapıldığında, belirlenen hedef davranış sınıflamasının kapsam yönünden geçerli bir sınıflama olduğu görülmüştür. Daha sonra hedefler bilgi düzeyinden başlanarak, uygulama düzeyine kadar listeye işlenmiş, her iki bölüm için ayrı bir belirtke tablosu hazırlanmış bu tablolarda hedeflerin kapsadıkları davranışların ağırlıklarına göre, soru sayısı gösterilmiştir. Erişi testlerinin kapsam geçerliği konusunda daha önce hedef davranışların belirlenmesi aşamasında başvuru uzmanlara tekrar danışılmış, testlerin kapsadığı maddelerin psikoloji dersinde belirlenen konular çerçevesinde öğrencilere kazandırmak istediği davranışları yansıtarak, onları yeterli örnekleme konusunda birbirinden bağımsız olarak, beş psikoloji uzmanı görüşüne başvurulmuştur, %75.00 oranında görüş birliğine varılan maddeler, bilgi, kavrama, uygulama düzeylerine göre sıralanarak 70'er maddeden oluşan iki ayrı deneme formu hazırlanmış, deneme uygulamaları psikoloji dersini almakta olan bir gruba verilerek, uygulama sonuçlarına göre test ve test puanı analizleri yapılmış, belirtke tablosundan yararlanılarak, testin kapsam geçerliği zedelenmeden iki ayrı konu için 40'ar test maddesi seçilerek, erişim testleri oluşturulmuştur. Elde edilen testlerin KR20 güvenilirlik katsayısı güdülenme ünitesinde $rx=.83$, algılama konusunda $rx=.85'$ dir.

Verilerin Analizi

Sorusuz hazırlanan bölüm 1. gruba, sorularla desteklenen metin 2. gruba uygulanmış, kontrol grubuna ise, halen okutulmakta olan geleneksel psikoloji ders kitabı verilmiştir. Bölümler, 6 saatlik ders süresi içinde üç haftada tamamlanmıştır. Öğretim psikoloji öğretmeninin gözetiminde ancak öğretmenin katkısı olmadan gerçekleştirilmiştir. Öğrenme yaşantıları esnasında, öğrencilere, dönüt, düzeltme, pekiştirme, ipucu, sözel açıklama gibi değişkenler uygulanmamıştır. Kitaplardan doğrudan öğretim yapılmıştır. Öğrenciler, öğrenme yaşantıları esnasında kendi kendilerine çalışmalarında destek olacak şekilde kağıtlara çalışmalarını özetlemişler, kendi öğrenme yöntemlerini kullanmışlardır. Öğrencilerin nasıl çalıştıklarını gösteren kendi açıklamaları, bölümler tamamlandığında araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Denel işlem süresince hazırlanan materyaller her ders başında öğrencilere dağıtılmış, ders sonlarında çalışma notları ile birlikte toplanmıştır. Araştırmacı, denel işlemin belirlenen koşullarda gerçekleşmesini kontrol altında tutmaya çalışmıştır. Ayrıca derslere düzenli bir şekilde katılarak öğrenciler için zaman zaman gözlem formu doldurmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, çalışmalarının sonunda, kullandıkları yazılı materyallere, kendilerine uygulanan ders kitapları hakkında kısa bilgiler de sunmuşlardır. Öğrencilerin bölüm sonlarında yer alan izleme testine ilişkin cevapları (Güdülenme; 25, Algılama; 20 soru) değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları ve bu puanlardan elde edilen bilgi, kavrama, uygulama erişimleri ve toplam erişimleri, öğrencilerin kalıcı izli davranış değişikliği(hatırlama) bakımından erişim puanları elde edilmiştir. Hazırlanan testler, ön test, son test ve hatırlama testi ölçülerini elde etmek üzere deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilere üç kez uygulanmıştır. Test uygulamalarında araştırmacının yanında iki uygulayıcı daha görev almıştır. Uygulama için verilen 40 dakikalık sürenin yeterli olduğu gözlenmiştir. Araştırmada, metinden öğrenme kitabını okuyan deney ve geleneksel kitabı okuyan kontrol grupları, derslerine, kitaplarını okumadan gelmişlerdir. Kontrol edilemeyen değişkenler, grupları eşit şekilde etkilemiştir. Öğrencilerin uygulama günlerinde okula düzenli gelmeleri sağlanarak, gün içinde test verme işlemi tamamlanmıştır. 1. konuda, bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişim ortalamaları arasındaki farka bakabilmek için ön test puanları, son-ön test ortalamaları arası farka ve kalıcılık için uygulanan 3. test ile son test arasındaki erişim ortalamaları arasındaki farka bakılmıştır. Aynı uygulama algılama konusu için de yapılmıştır.

İstatistik analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .01$ olarak alınmıştır. Gruplar birbirinden bağımsız olduğu için her üç grupta da ders kitaplarının bilişsel alanın üç düzeyi ve toplam erişim üzerindeki etkisinin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda F değerleri anlamlı bulunmuştur. Her iki konuda belirtilen düzeylerde, son-ön test erişim ortalamaları ile kalıcılık bakımından uygulanan 3. test ile son test erişim ortalamaları arasındaki fark varyans analizi ile test edildiğinde gruplar arasında .01 manidarlık düzeyinde anlamlılık çıktığından, independent t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde örneklem ve varsayımlar ile ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Örneklem ile ilgili bulgularda öğrencilerin okuduğunu anlama ve ön

test puanları ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakılmış ve sonuçta her üç grubun okuduğunu anlama testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bilgiler ışığında grupların bu değişken açısından denk oldukları söylenebilir. Yine aynı şekilde her üç grubun ön test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hazırlanan metnin değerlendirilmesi ile ilgili bulgulara bakıldığında, ölçek çalışmasından elde edilen sonuçlar, öğretim elemanları ve öğrenciler için ayrı olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

Hazırlanan Metnin Değerlendirilmesi ile ilgili Bulgular

Tablo 3.

Hazırlanan Metnin Değerlendirilmesine İlişkin Sorulan Sorulara Öğretim Elemanları Tarafından Verilen Ortalama Puanlar.

	Ortalama Puanlar		S.S.
	N	X	
Şekil	7	14.57	.78
Konunun işleniş ve niteliği	7	33.14	2.11
Öğrenciye uygunluk	7	14.57	.53
Metnin düzeni	7	58.14	2.26

Tablo 3 incelediğinde, hazırlanan ders kitaplarının şekli, konuların işleniş ve niteliğini, öğrenciye uygunluğunu ve metin düzeni bakımlarından öğretim elemanlarının yeterli buldukları söylenebilir.

Tablo 4.

Hazırlanan Metnin Değerlendirilmesine İlişkin Sorulan Sorulara Öğrenciler Tarafından Verilen Ortalama Puanlar.

	Ortalama Puanlar		S.S.
	N	X	
Şekil	76	14.10	.90
Konunun işleniş ve niteliği	76	33.01	1.57
Öğrenciye uygunluk	76	14.26	.91
Metnin düzeni	76	59.27	1.53

Bu sonuç ile ders kitaplarının, şekil, konunun işleniş ve niteliği, öğrenciye uygunluğu ve metin düzeni bakımından öğrenciler tarafından da yeterli buldukları söylenebilir.

Güdülenme Konusuna İlişkin Bulgular

Gruplar ve Toplam Düzeydeki Erişi

Tablo 5.

Grupların Güdülenme Ünitesi Toplam Düzeydeki Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	874.32	2	437.16	70.62*
Gruplar İçi	686.12	111	6.18	
Toplam	1561.24			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, Tablo 5'te görüldüğü gibi grupların toplam erişim puanları arasında .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Grupların Güdülenme Ünitesi Toplam Düzeydeki Erişi Puanları ve t Değerleri.

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	23.44	1 ile 2 = 1.66	1 ile 3 = .57	23.72	124*
Sorusuz	38	21.78	2 ile 3 = 5.70	2 ile 3 = .59	-	81.43*
Geleneksel	38	15.00	1 ile 3 = 7.44	1 ile 3 = .54	-	-

*p < .05

Tablo 6'daki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında toplam erişiler açısından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre toplam düzeydeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların toplam erişi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Bilgi Düzeyindeki Erişi

Tablo 7.

Grupların Güdülenme Ünitesi Bilgi Düzeyi Erişi Puanlarına ait Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	68.96	2	34.48	6.54*
Gruplar İçi	584.97	111	5.27	
Toplam	653.93			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, Tablo 7'de görüldüğü gibi grupların bilgi düzeyi erişi puanları arasında .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Grupların Güdülenme Ünitesi Bilgi Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	10.18	1 ile 2 = .58	.39	14.50*	41.60*
Sorusuz	38	9.60	2 ile 3 = 1.5	.44	-	30.00*
Geleneksel	38	2.10	1 ile 3 = 2.08	.45	-	-

*p < .05

Tablo 8'deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında bilgi düzeyi erişiyi bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre bilgi düzeyindeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Kavrama Düzeyindeki Erişi

Tablo 9.

Grupların Güdülenme Ünitesi Kavrama Düzeyi Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	46.96	2	23.48	7.41*
Gruplar İçi	350.97	111	3.16	
Toplam	397.93			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değeri .01 düzeyinde gruplar arasında kavrama düzeyi erişiyi bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Grupların Güdülenme Ünitesi Kavrama Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	5.07	1 ile 2 = .35	.37	8.75*	41.25*
Sorusuz	38	5.42	2 ile 3 = 2.00	.34	-	50.00*
Geleneksel	38	3.42	1 ile 3 = 1.65	.31	-	-

*p < .05

Tablo 10'daki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında kavrama düzeyi erişiş bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre kavrama düzeyindeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Uygulama Düzeyindeki Erişi

Tablo 11.

Grupların Güdülenme Ünitesi Uygulama Düzeyi Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	202.18	2	101.09	18.96*
Gruplar İçi	592.31	111	5.33	
Toplam	794.49			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değeri .01 düzeyinde gruplar arasında uygulama düzeyi erişiş bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Grupların Güdülenme Ünitesi Uygulama Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	8.23	1 ile 2 = 1.52	.55	25.33*	62.16*
Sorusuz	38	6.71	2 ile 3 = 2.21	.50	-	36.83*
Geleneksel	38	4.50	1 ile 3 = 3.73	.52	-	-

*p < .05

Tablo 12'deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında uygulama düzeyi erişiş bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre uygulama düzeyindeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Hatırlama (Kalıcı İzli Davranış Değişikliği)

Tablo 13.

Grupların Güdülenme Ünitesi Toplam Düzeyde Kalıcılık Puanlarına Ait Varyans Analizi.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	1370.01	2	685.00	96.75*
Gruplar İçi	785.92	111	7.08	
Toplam	2155.93			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değeri .01 düzeyinde grupların toplam düzeydeki kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için "t" testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Grupların Güdülenme Ünitesi Toplam Düzeyde Kalıcılık Puanları ve t Değerleri.

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	22.86	1 ile 2 = 2.13	.62	30.43*	136.33*
Sorusuz	38	20.73	2 ile 3 = 6.05	.65	-	86.43*
Geleneksel	38	14.68	1 ile 3 = 8.18	.54	-	-

*p < .05

Algılama Konusuna İlişkin Bulgular**Gruplar ve Toplam Düzeydeki Erişi****Tablo 15.***Grupların Algılama Ünitesi Toplam Düzeydeki Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	683.38	2	341.69	35.63*
Gruplar İçi	1062.05	111	9.57	
Toplam	1745.43			

p < .01

Bulunan F değeri .01 anlamlılık düzeyinde toplam erişiler arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.*Grupların Algılama Ünitesi Toplam Düzeydeki Erişi Puanları ve t Değerleri.*

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	10.76	1 ile 2 = 2.53	.69	31.25*	74.75*
Sorusuz	38	8.23	2 ile 3 = 3.45	.73	-	41.12*
Geleneksel	38	4.78	1 ile 3 = 5.98	.70	-	-

*p < .05

Tablo 16'daki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında toplam düzeydeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre toplam düzeydeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların toplam erişiyi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Bilgi Düzeyindeki Erişi**Tablo 17.***Grupların Algılama Ünitesi Bilgi Düzeyi Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	140.13	2	70.07	22.24*
Gruplar İçi	349.81	111	3.15	
Toplam	489.93			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değerleri .01 düzeyinde gruplar arasında bilgi düzeyi erişiyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu veriler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.*Grupların Algılama Ünitesi Bilgi Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.*

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	3.97	1 ile 2 = 5.39	.40	107.80*	41.60*
Sorusuz	38	1.42	2 ile 3 = .47	.42	-	9.40*
Geleneksel	38	1.89	1 ile 3 = 2.08	.47	-	-

*p < .05

Tablo 18'deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve '74' serbestlik derecesinde gruplar arasında bilgi düzeyi erişiyi bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre bilgi düzeyindeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişiyi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Kavrama Düzeyindeki Erişi**Tablo 19.***Grupların Algılama Ünitesi Kavrama Düzeyi Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	130.59	2	65.30	12.85*
Gruplar İçi	564.42	111	5.08	
Toplam	695.01			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değeri .01 düzeyinde gruplar arasında kavrama düzeyi erişimi bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.*Grupların Algılama Ünitesi Kavrama Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.*

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	3.47	1 ile 2 = .21	.49	3.50*	47.40*
Sorusuz	38	3.26	2 ile 3 = 2.16	.58	-	30.85*
Geleneksel	38	1.10	1 ile 3 = 2.37	.46	-	-

*p < .05

Tablo 20’deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve ‘74’ serbestlik derecesinde gruplar arasında kavrama düzeyi erişimi bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre kavrama düzeyindeki erişimi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişim puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Uygulama Düzeyindeki Erişi**Tablo 21.***Grupların Algılama Ünitesi Uygulama Düzeyi Erişi Puanlarına Ait Varyans Analizi.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	36.70	2	18.35	4.37*
Gruplar İçi	465.86	111	4.20	
Toplam	502.56			

p < .01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, bulunan F değeri .01 düzeyinde gruplar arasında uygulama düzeyi erişimi bakımından anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22.*Grupların Algılama Ünitesi Uygulama Düzeyi Erişi Puanları ve t Değerleri.*

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	3.34	1 ile 2 = .48	.49	8.00*	27.40*
Sorusuz	38	2.86	2 ile 3 = .89	.54	-	14.63*
Geleneksel	38	1.97	1 ile 3 = 1.37	.42	-	-

*p < .05

Tablo 22’deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve ‘74’ serbestlik derecesinde gruplar arasında uygulama düzeyi erişimi bakımından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre kavrama düzeyindeki erişimi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların bilgi düzeyi erişim puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Gruplar ve Hatırlama (Kalıcı İzli Davranış Değişikliği)**Tablo 23.***Grupların Algılama Ünitesi Toplam Düzeyde Kalıcılık Puanlarına Ait Varyans Analizi.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler Toplamı	F
Gruplar Arası	1145.07	2	572.54	57.20*
Gruplar İçi	1111.18	111	10.01	
Toplam	2256.25			

p <.01

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, grupların toplam düzeydeki kalıcılık puanları arasında .01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için t testine başvurulmuştur. Bu veriler Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24.*Grupların Algılama Ünitesi Toplam Düzeyde Kalıcılık Puanları ve t Değerleri.*

Gruplar	N	X	Erişi X	Erişi S	Sorusuz t	Geleneksel t
Sorulu	38	26.23	1 ile 2 = 3.87	.69	48.37*	86.22*
Sorusuz	38	22.36	2 ile 3 = 3.89	.74	-	43.22*
Geleneksel	38	18.47	1 ile 3 = 7.76	.74	-	-

*p <.05

Tablo 24’deki verilere göre .05 anlamlılık düzeyi ve ‘74’ serbestlik derecesinde gruplar arasında toplam düzeydeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlara göre, metinden öğrenme ilkelerine göre sorulu, sorusuz şekilde hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaba göre toplam düzeydeki erişiyi anlamlı şekilde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu farkın en fazla sorulu ders kitabını alan grup lehine görülmesi, soruların toplam erişiyi puanlarını anlamlı olarak etkilediği sonucuna bağlanabilir.

Bulgular, araştırmanın başlangıcında toplam erişileri, bilgi, kavrama, uygulama ve kalıcı izli davranış değişikliği bakımlarından gruplar arasında metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitaplarının daha etkili olduğu varsayımlarını desteklemiştir.

Lise psikoloji dersinde metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının kullanıldığı grup ile, bu ilkelere göre yazılan ancak sorularla desteklenmiş olan kitabın kullanıldığı grubun toplam erişileri ile geleneksel ders kitabının uygulandığı grubun;

- Toplam erişileri arasında,
- Bilgi düzeyleri erişisi arasında,
- Kavrama düzeyi erişisi arasında,
- Uygulama düzeyi erişisi arasında ve
- Kalıcı izli davranış değişikliği (hatırlama) bakımından aralarında anlamlı bir fark vardır.

Denencelerin elde edilen bulgular ile desteklenmesi, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ve sorular ile desteklenen ders kitaplarının, geleneksel kitaplara göre, öğrenci başarısını arttıran özelliklerine bağlanabilir. Bu şekilde hazırlanan ders kitapları öğrencileri çalışmaya güdüleyerek, konu alt başlıklarında temel kavramlar, örnek deneyler, özetler, sorular, aralıklı tekrarlar yolu ile bilgilerin pekiştirilmesinde ve hatırlamanın güçlendirilmesinde etkili olmuştur denebilir. Konuların anlamlı bir şekilde düzenlenip, açıklandığı, öğrencinin ilgisini çeken bir tarzda sunulduğu, alt başlıkların öğrenilmesinin, bütünün öğrenilmesinde etkili olduğu ve konu sonlarında testler yolu ile öğrenmenin pekiştirildiği öğrenme yaşantıları esnasında kazanılan bilgiler daha kalıcı olabilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz, bu ilkelere göre yazılan ancak sorularla desteklenmiş olan ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre öğrenci erişisi üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada;

1. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre toplam erişiyi üzerinde daha fazla etkisi olduğu görülmüştür. Bu etki en fazla sorulu ders kitabı kullanan grup lehine olmuştur.

2. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitaplarının geleneksel ders kitabına göre bilişsel alanın bilgi düzeyinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu etki en fazla sorulu ders kitabını kullanan grup lehine bulunmuştur.
3. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre, öğrencilerin kavrama düzeyi erişileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. 1. ünitede (Güdülenme) gruplar arasında görülen anlamlı fark, sorusuz ders kitabını kullanan grup lehine bulunmuştur.
4. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre, öğrencilerin uygulama düzeyi erişileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu etki, en fazla sorulu ders kitabını kullanan grup lehine bulunmuştur.
5. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre kalıcılık bakımından öğrencilerin toplam erişileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Gruplar arasında, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorularla desteklenen gruplarda, geleneksel ders kitabını alan gruba göre, özellikle sorulu grup lehine çıkan anlamlı fark hem metinden öğrenme ilkelerine hem de zihinsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerine uygun şekilde hazırlanan öğrenmeyi destekleyen sorulara bağlanabilir. Bloom, Englehart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956) bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç öğrenme türünden söz etmiştir. Öğrenme düzeylerini temele alarak bu alanları alt başlıklara ayırmıştır. Çalışmada Bloom vd.'nin (1956) geleneksel taksonomisinde zihinsel alanla ilgili bilgi, kavrama, uygulama analiz, sentez değerlendirme düzeylerinden ilk üç basamağın çalışılmasının nedenleri, eğitimde istendik davranışların basitten karmaşığa aşamalı bir şekilde sıralanmaları ve bu düzeydeki öğrenmelerin, üst düzey bilişsel öğrenmeler için ön koşul olmaları ile açıklanabilir. Metinden öğrenme ilkelerinin bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki etkisini araştıran bu çalışmanın sonuçları analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri için yeni ders kitaplarının hazırlığına katkı getirebilir. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre kalıcılık bakımından öğrencilerin toplam erişileri üzerinde daha etkili olması, gruplar arasında görülen anlamlı farkın, sorulu ders kitabını kullanan grup lehine bulunması ders kitaplarında, metinden öğrenme ilkelerinin, özellikle görsel düzenin ve öğrenilenlerin alıştırmalar ile desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bodur (2016) kitaplarda yazı ve görüntünün birbirini tamamladığını ve yazıların görsel öğelerle desteklenmesi ile konuların daha kolay anlaşıldığını vurgulamaktadır.

Dündar (1995); Ergin ve Gözütok (1996) araştırmalarında, öğretmenlerin ders kitaplarında öğrencinin dikkatini çeken, ilginç bilgiler veren, görsel öğelere yer verilmediğini, ders kitabının hazırlığı ve basımı aşamalarının konu uzmanları tarafından ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Kabapınar (2001), Türk ve İngiliz Fen kitaplarını görsel öğeler açısından karşılaştırdığı araştırmasında, İngiliz ders kitaplarında bulunan görsel öğelerin, Türkiye'deki kitaplarda kullanılanlardan üç kat daha fazla olduğunu belirtmiştir. Şahin (2004) kitabın içerdiği metinlerin görsel malzemeyle çekici hale geldiğini belirtmiş, Coşkun (2003) çalışmasında, içeriğin resim, fotoğraf, grafik, tablo ve şekillerle desteklenmesinin önemini vurgulamıştır. Duman (2003) kitap içeriğinin, güncel, objektif, ezber yerine, bireyi düşündürmeye yönlendiren problemi çözmeyi, keşfetmeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesinin ve kitapların metinden öğrenme ilkelerine uygun hazırlanmasının önemini belirtmiştir.

Çerçi'de (2016) ders kitaplarında yer alan etkinlikleri amaç, içerik, öğretmen, öğrenci sorumluluğu ve sorular şeklinde temel unsurları ile kitapların eğitimdeki temel rolünü vurgulamıştır. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, ders kitapları metinden öğrenme ilkelerine göre düzenlendiğinde, öğrenci başarısını arttırmaktadır. Ders kitapları içerik, anlatım, görsellik ve öğretim açısından çok iyi düzenlenmelidir. Metinden öğrenme ilkeleri, bu niteliklerin tamamlanmasında çok önemlidir.

Çalışmada, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre toplam erişilerinde daha fazla etkide bulunduğu sonucu bulunduğundan, öğretmenler öğrenme yaşantıları esnasında öğrenci başarısı ve eğitimde verimin artması bakımından bu ilkeleri esas alan kitapları kullanmalıdırlar.

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve bu ilkelere göre hazırlanan sorulu ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerinde daha fazla etkisi belirlendiğinden, orta öğretim ders kitaplarında yer alan konuların ayrı ayrı bu düzeylerdeki hedefler çerçevesinde yeterlilikleri değerlendirilmelidir.

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitaplarının geleneksel kitaplara göre öğrencilerin kavrama düzeyi erişileri üzerinde daha etkili olduğu sonucu bulunduğundan öğrencilere çalışmaları esnasında kullandıkları ders notları aracılığı ile bilgi basamağında elde ettikleri davranışlara dayalı örneğin yorumlama, eşleştirme, örnekler verme gibi davranışlar yapmalarına fırsat verilmelidir.

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorularla desteklenen ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre, öğrencilerin uygulama düzeyi erişileri üzerinde daha etkili olduğu görüldüğünden, orta öğretimde psikoloji ve diğer derslerde kullanılan kitaplarda yer alan bölümlerin, bilişsel alanın uygulama düzeyi ile ilgili hedefleri, metinden öğrenme ilkelerine dayalı olarak gözden geçirilerek düzenlemeler yapılmalı, öğrenciye her ders için problem çözme örüntüsünü kullanacak fırsatlar verilmelidir.

Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorularla desteklenen ders kitaplarının, geleneksel ders kitabına göre hatırlama bakımından öğrencilerin toplam erişileri üzerinde anlamlı etkisi bulunduğundan bu ilkelere göre, ders kitapları düzenlenirken, öğrenilenlerin kalıcılığını arttıran alıştırmalar özenle hazırlanmalıdır.

Ders kitapları, bilgi yükleyici, ezberciliğe dayanan geleneksel yöntem anlayışı yerine, program geliştirme çalışmalarında, değişen amaçların göz önünde tutulduğu, düzenlenmeler yapılarak yenilenmelidir.

Metinden öğrenme ilkelerini kapsayan ders kitapları ile ilgili yeni araştırmalar, daha geniş gruplar üzerinde farklı okul ve farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir. Bu ilkeleri esas alan kitapların, kalıcı izli davranış değişikliği bakımından etkisini daha uzun süreler içinde araştıran yeni çalışmalar düzenlenmelidir. Ders kitaplarındaki etkinlikler bilişsel istem düzeyini arttırmalıdır.

Bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeyleri üzerinde etkisi olduğu belirlenen metinden öğrenme ilkelerinin, alanın analiz, sentez, değerlendirme gibi ileri düzeyleri üzerinde de etkili olup olmadığını belirleyecek çalışmalar planlanmalıdır.

References

- Alpan, B. G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altunoğlu, B. D. & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretme için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Aslantaş, H. & Demirci, B. (2016). Müzik ders kitaplarındaki görsellere ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (4), 1581-1599.
- Balaman, F. (2016). The effect of digital storytelling technique on the attitudes of students toward teaching technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Balaman, F. ve Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 75-90.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bodur, F. (2016). Uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin öğrenmeye etkileri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 70-80.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 510-536.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (4), 1984-1998.
- Coşkun, M. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerinin içerik yönünden değerlendirilmesi. In: C. Şahin (Ed), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* (pp. 299-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarında dil ve anlatım. In: C. Şahin (Ed), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* (pp.124). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Dursun, F. & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.
- Dündar, A. (1995). *Ortaokul temel ders kitaplarının eğitsel ve grafiksel açıdan değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, A. & Gözütok, D. (1996). İlköğretim ders kitaplarının değerlendirilmesi (hayat örneği). In H. Coşkun, İ. Kaya & J. Kuplin (Ed.), *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları* (pp. 77-85). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Eşgi, N. (2005). İlköğretim 5. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165. Retrieved from <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/esgi.htm>.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocağ Yayınları.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 163-176.
- Kabapınar, F. (2001). İşlevleri ve kavramsal anlamaya katkıları açısından Türk ve İngiliz fen kitaplarındaki görsel öğeler. In *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (pp. 131-138). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı anlayışı yansıması açısından Türk ve İngiliz fen bilgisi kitaplarındaki görsel öğeler. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126.
- Kibarkaya, M. (1996). *İlköğretim ders kitaplarında tasarım sorunları ve uygulama çalışmaları*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özay, E. & Hasenekoğlu, İ. (2007). Lise-3 biyoloji ders kitaplarındaki görsel sunumla gözlemlenen bazı sorunlar. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 80-91.
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365-375.
- Soong, B. C. & Yager, R. E. (1993). The inclusion of STS material in the most frequently used secondary science textbook. *U.S. Journal of Research in Science Teaching*, 30 (4), 339-349.
- Thompson, T. M. & Wiggins, K. L. (1988). *Multivariate limits an continuity. An survey of calculus textbooks* (Report No:143). Washington, DC: Resources in Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Tyree, R. B. (1994). Instructional materials for diverse learners. Features and considerations for textbook design. *Remedial and Special Education*, 15 (6), 363-377.
- Ünal, S. & Pideci, N. (2000, June). *Lise kimya dersleri için öğretim materyalleri geliştirme çalışmaları*. Paper presented at the 4th Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Niğde. Abstract retrieved from <http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/bildiri.pdf>.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 115-130.
- Yalın, H. İ. (1996, October). *Ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Paper presented at the 6th. Milli Eğitim Sempozyumu, Kütahya.
- Yanpar, T. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (7th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Yıldıran, N. B. (2007). *İlköğretim 8. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi ve içerik analizinin yapılması*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Problems and solutions in achieving learning outcomes of the 4th grade social studies curriculum

Ömür Gürdoğan Bayır ^{*a}

^a Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.010

Article History:

Received 07 November 2018
Revised 29 November 2018
Accepted 03 December 2018
Online 25 December 2018

Keywords:

Social studies,
Learning outcomes,
Curriculum.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study was to determine the outcomes in which problems were encountered in terms of achievement and reveal these problems experienced in social studies instruction based on elementary school teachers' views. The study was designed in accordance with the mixed research method. A questionnaire was firstly administered to the elementary school teachers, and then semi-structured interviews were conducted. In the light of the findings, it was revealed that elementary school teachers experienced problems regarding certain course outcomes. These outcomes included: "Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.", "Students make inferences about the location of a place in their environment.", "Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.", "Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment." and "Students use the resources around them without wasting."

4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.010

Makale Geçmişi:

Geliş 07 Kasım 2018
Düzeltilme 29 Kasım 2018
Kabul 03 Aralık 2018
Çevrimiçi 25 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler,
Kazanımlar,
Öğretim programı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ulaşılması konusunda sorun yaşanan kazanımları belirlemek ve bu kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırma karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda önce sınıf öğretmenlerine anket uygulanmış, daha sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin "Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.", "Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.", "Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.", "Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.", ve "Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır." kazanımlarında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Introduction

* Author: ogurdogan@anadolu.edu.tr

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-7455-7237>

Social studies is a course that enables students to play an active role in the society, and be able to have an in-depth interpretation of social life. This is because they acquire the knowledge, skills, attitudes and values that are necessary to become an active citizen by means of this course. Furthermore, the course also aims at raising students who are aware of problems that exist at the national and global levels, are sensitive to these problems, and can take part in figuring out a solution for them. In this way, great emphasis is laid on students' self-awareness of the social life.

Social studies is seen as an area of study that ensure students' participation to the society and highlight their development of social relationships (Shamsi, 2004), in which social and humanistic sciences are integrated to improve their citizenship competencies and the subject matters of these sciences are simplified in a way that is suitable to the students' levels (Akdağ, 2009; NCSS, 1994, cited in Stockard, 1995). It is a course that help students gain knowledge, comprehend the instructional processes and become active citizens (Zarillo, 2012/2016). In other words, this course covers subject matters related to real life and the society by considering students' comprehension levels (İnan, 2014). The social studies course attempts to deliver the academic knowledge produced in social sciences in a simplified way by taking into account students' developmental levels, readiness, interests and needs (Kabapınar, 2009). Accordingly, social studies is a course the contains areas of social sciences such as history, geography, philosophy, sociology, anthropology, law, archaeology and economy.

The social studies course includes knowledge, skills, values and beliefs (Maxim, 2006). The course also covers skills such as questioning, thinking, language arts, visual arts, performing arts, technology and participation. Social and current issues in daily life are discussed in the scope of the social studies course. By means of these subject matters included in the course, it is aimed to raise citizens who have gained democratic values, become aware of their responsibilities and developed thinking skills. To put it differently, this course features the acquisition of citizenship values that lead to an understanding of citizenship (Deveci & Çengelci, 2008; Zarillo, 2012/2016). Moreover, in the course, students are taught communicative skills to create a democratic society and active participation skills to become the global citizens of the 21st century, apart from analysing and problem-solving skills (Burz & Marshall, 1998). Therefore, the content of the course should be delivered by providing multi-cultural and global perspectives, interpreting phenomena and events in relating with the past, present and future, and encouraging students to use the knowledge and skills necessary to cope with difficulties they may encounter in life (Merryfield & Remy, 1995).

The objective of the social studies course is to enable students to develop their social understanding (i.e. knowledge related to the society) and citizenship competencies (i.e. democratic citizenship) (Parker, 2011). In the framework of this objective, the social studies course make students be aware of social problems, understand why the solution of problems is not easy, and address the values and possible solutions that need to be considered (Preston, 1974, cited in Kılıçoğlu, 2009). The outcomes that the social studies course aims to achieve can be listed as follows (Chapin, 2006):

- Gaining the knowledge that students and the society need in social sciences
- Gaining the skills such as creative and critical thinking, reading and writing
- Adopting the values needed in democratic societies such as equality, justice and freedom
- Developing citizenship and social participation that include active involvement in school and the classroom

In social studies education, outcomes are discussed under the titles of knowledge, skills, attitudes-values and social participation. These titles that constitute the universal objectives of social studies can be explained as follows (Michaelis & Garcia, 1996 cited in Öztürk 2006):

- Knowledge: It includes the knowledge that citizens need, and is obtained through the requirements of scientists, current issues, individuals and the society.
- Skills: They pertain to the efforts, thinking and interpersonal skills that are necessary for active citizenship.
- Attitudes-values: They are related to the attitudes and values that are necessary for democratic citizenship.
- Social participation: It covers the development of individual, social and political skills to gain the knowledge, skills and values for social participation.

The national objectives of the social studies course are determined when the universal objectives of the course are interpreted by countries in a way to fit into their contexts form (Öztürk, 2006). In this respect, this course that has been taught with the title of social studies in the Turkish context since 1968 has particular objectives that need to be achieved at the national level. The national objectives of the social studies curricula, as stated by the Turkish Ministry of National Education (MEB, 2018), include educating students who love the nation and the motherland, and know their rights and responsibilities as well as democratic rules. In addition, the national objectives also emphasise following Atatürk's principals and revolutions, being willing to maintain

modern values, adopting the superiority of law and equality before the law, formation of a national consciousness, perception of change and sustainability, and critical thinking skills. Moreover, it is stated that students should be taught to be sensitive to environmental and social issues, pay attention to national economy, use information and communication technologies effectively, mind scientific ethics, develop their communicative skills for participation, and become virtuous people with self-awareness. According to the 2018 social studies curriculum, students are expected to acquire knowledge and skills with regard to communication in the mother tongue and foreign languages, mathematical and technological competencies, digital competency, learning how to learn, social and citizenship-related competencies, taking initiative and entrepreneurship, and cultural awareness. Additionally, students are expected to gain the basic values of justice, friendship, honesty, patience, love, responsibility, patriotism and helpfulness.

Determining the extent to which these objectives and outcomes of the social studies curriculum are achieved and, if not achieved, revealing the reasons behind are of significance for the success of the curriculum. This is because students' acquisition of the outcomes at the end of the instructional process is an indicator of the fact that the objectives of the program are achieved. In this sense, there is a need to address the objectives of the social studies curriculum based on the views of elementary school teachers as the practitioners, and identify the problems encountered with respect to the outcomes. The outcomes of the curriculum form the basis for selecting and organising the content, implementing and assessing the instructional process effectively.

In the literature, there are studies that determine the views on the social studies curriculum (Doğanay & Sarı, 2008; Gültekin, Gürdoğan-Bayır & Göz, 2004; Yapıcı & Demirdelen, 2007), focus on the outcomes in a learning domain within the social studies course (Çakmak & Taşkıran, 2015), evaluate the social studies outcomes taxonomically (Demir, 2015; Gazel & Erol, 2012), report the effect of different instructional approaches on the outcomes in the social studies course (Gloria & Afolabi, 2013; Gültekin, 2005; McCulley & Osman, 2015), and compare the outcomes implemented in different periods (Okta, 2008). However, no studies have been found determining the problems encountered with regard to the outcomes of the social studies curriculum. In this respect, the aim of this study was to determine the outcomes in which problems were encountered in terms of achievement, and reveal the problems experienced in this process. The following research questions were addressed based on this aim:

- What are the outcomes of the social studies course that students have difficulty in achieving based on elementary school teachers' views?
- What are the problems that make it difficult to achieve these outcomes based on elementary school teachers' views?
- What are the suggestions of elementary school teachers for the achievement of these outcomes?

Method

Research Design

Mixed-method approach was adopted in this study. Mixed methodology refers to combining quantitative and qualitative methods to expand a research question (Creswell, 2009). More specifically, explanatory sequential design, a kind of mixed-method design, was employed in the study. Explanatory sequential design initially starts with gathering and analysing quantitative data. In the following step, qualitative data are gathered and analyzed. The researcher then interprets how the qualitative results explain the quantitative results (Creswell & Plano Clark, 2011/2014). In the present study, explanatory sequential design was preferred because elementary school teachers' views on the outcomes in which students have difficulty in achieving in the social studies course were to be determined by means of the quantitative research method, and the problems experienced with regard to these outcomes were to be revealed through the qualitative research method.

Participants

The quantitative data of the study were gathered from elementary school teachers who worked in the Tepebasi district of Eskisehir province, and who taught elementary fourth graders and were selected through simple random sampling. A total of 120 elementary school teachers participated in the quantitative part of the study. Eighty-seven of the participants were female and 33 were male. On the other hand, the qualitative data were collected from 18 elementary school teachers among the larger group who stated to have had problems

in achieving the social studies course outcomes. Criterion sampling was used to gather the qualitative data, and having had problems with regard to the outcomes was set as the criterion. Twelve of these teachers were female and six were male, and 10 were graduates of elementary education programs while the remaining eight graduated from other faculties. While four of these elementary school teachers had a professional experience of 10-15 years, four teachers had 16-20 years, six teachers had 21-25 years, one teacher had 26-30 years, two teachers had 35-40 years and one teacher had 41 years of teaching experience.

Data Gathering Process and Instruments

The data were gathered by following two steps. In the first step, the quantitative data were obtained, and in the second step, the qualitative data were collected. These steps can be further elaborated as follows:

Gathering the quantitative data: A questionnaire developed by the researcher was employed in the collection of the quantitative data. After the questionnaire was drafted, it was presented to field experts for feedback. The opinions of 13 field experts, five of whom were from curriculum and teaching, five from elementary education and three from social studies education, were taken. They were asked to evaluate the questionnaire based on the aims of the study. Considering the modifications suggested by the experts, the instruction section was modified and the questionnaire was finalised. Furthermore, the questionnaire was piloted with ten elementary school teachers who were not included in the main study. These teachers did not state any problems regarding the questionnaire. This questionnaire consisted of 33 outcomes included in the social studies curriculum. The elementary school teachers were asked to respond to the items in the questionnaire in the form of yes, partly yes and no regarding whether or not they experienced any problems in achieving the course outcomes. The data were gathered by the researcher herself. The researcher firstly explained the aim of the study to the teachers, and then asked them to fill in the questionnaire for any problems related to the outcomes based on their observation of students. While the teachers were responding to the items of the questionnaire, the researcher determined those who had problems regarding the outcomes.

Gathering the qualitative data: Semi-structured interviews were used in the study to gather the qualitative data. The semi-structured interview form was developed after the quantitative data were analysed. It contained ten questions towards the problems that the elementary school teachers experienced in attaining five outcomes, and their suggestions for the solutions of these problems. The interview questions were also presented to the same field experts for their feedback, and accordingly, the necessary modifications were made on the interview form. The interviews were individually conducted by the researcher herself, and ranged from 9 to 45 minutes.

Data Analysis

In the study, the quantitative data obtained through the questionnaire were analysed by using SPSS. Frequency, a kind of descriptive statistics, was used in the analysis of these data. Accordingly, the outcomes that were included in the social studies curriculum and in the ones which there were problems in the instructional process were determined. The outcomes to which the elementary school teachers responded as "yes" were addressed in this scope. As for the analysis of the interview questions prepared based on the outcomes determined, descriptive analysis was used. MAXQDA was utilised to analyse the qualitative data. The themes related to the outcomes in the interview questions were formed. The problems and relevant suggestions were coded under these themes.

Following the interviews, the coding process was conducted independently by the researcher and another researcher who was an expert in social studies education, and then the codes were compared to finalise the analysis of the qualitative data based on discussions. Besides, the teachers who participated in the study were represented with numbers (e.g. T1, T2, etc.) while presenting the qualitative findings.

Results

Outcomes That Teachers Stated to Have Problems in the Social Studies Curriculum

Based on the data obtained through the questionnaire, the outcomes problematic to achieve were determined. Accordingly, the teachers' views on the outcomes are presented in Table 1.

Table 1.

Frequency Distribution of the Outcomes in Terms of Having Problems in the Instructional Process.

No	Outcomes	Yes	Partially yes	No
Individual and the Society				
1	Students make inferences about individual identity by examining an official identity document.	-	15	105
2	Students put the main events of their lives in a chronological order.	-	10	110
3	Students know their individual interests, needs and abilities.	-	35	85
4	Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.	12	73	35
5	Students respect the different characteristics of other individuals.	-	44	76
Culture and Heritage				
6	Students draw a family tree of their past by using verbal, written and visual resources as well as objects.	-	18	102
7	Students provide examples by examining the elements that reflect the national culture in their families and environment.	-	38	82
8	Students compare the traditional children's games with the current ones in terms of change and continuity.	-	22	98
9	Students understand the importance of the War of Independence considering the lives of the heroes.	-	55	65
People, Places and Environments				
10	Students make inferences about the location of a place in their environment.	19	58	43
11	Students draw a sketch of the places they use in their daily life.	-	38	82
12	Students distinguish the natural and humanistic elements in the environment where they live.	-	10	110
13	Students observe the weather events in their environment, and express the findings in illustrated graphics.	-	24	96
14	Students make inferences about the geographical characteristics of their environment.	-	51	69
15	Students take the necessary precautions for natural disasters.	-	46	74
Science, Technology and the Society				
16	Students classify the technological products in the environment based on their usage areas.	-	11	109
17	Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.	11	66	43
18	Students compare the usage of technological products in the past and present.	-	20	100
19	Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment.	15	62	43
20	Students use the technological products without harming themselves, others and the nature.	-	47	73
Production; Distribution and Consumption				
21	Students make conscious choices by distinguishing wishes and needs.	-	32	88
22	Students recognise the main economic activities in their families and environment.	-	33	87
23	Students exhibit conscious consumer behaviours as responsible individuals.	-	35	85
24	Students form a sample budget of their own.	-	58	62
25	Students use the resources around them without wasting.	13	66	41
Active Citizenship				
26	Students become aware of their rights as children.	-	14	106
27	Students take the responsibility of their words and actions in the family and school.	-	55	65
28	Students recommend the educational and social activities that they regard as necessary in school life.	-	59	61
29	Students explain the relationship between their country's independence and individual freedom.	-	34	86
Global Links				
30	Students know various countries around the world.	-	32	88
31	Students comprehend Turkey's relations with its neighbours and other Turkish republics.	-	42	78
32	Students compare the cultural elements of other countries with those of our country.	-	50	70
33	Students respect other cultures.	-	33	87

As shown in Table 1, the outcomes included in the fourth grade social studies curriculum are presented according to learning domains. In this regard, 12 of the elementary school teachers stated that they had problems in the outcome “Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.” under the learning domain “Individual and the Society”, while 73 teachers reported to partially have problems in this outcome. Nineteen elementary school teachers expressed to have problems regarding the outcome “Students make inferences about the location of a place in their environment.” under the learning domain “People, Places and Environments”, whereas 58 teachers said they partially had problems. The elementary school teachers also stated to have problems related to the outcomes “Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.” and “Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment.” under the learning domain “Science, Technology and the Society”. For the former outcome, 11 elementary school teachers reported to have problems and 66 said to have problems partially, while for the latter outcome 15 teachers asserted that they had problems and 62 teachers said they had problems only partially. Thirteen elementary school teachers indicated that they had problems in the outcome “Students use the resources around them without wasting.” under the learning domain “Production, Distribution and Consumption”, but 66 teachers stated that they partially had problems. The elementary teachers were found to partially have problems in the outcomes under the learning domains “Culture and Heritage”, “Active Citizenship” and “Global Links”. Based on the data presented in Table 1, it can be concluded that most of the elementary school teachers fully had problems in five of the 33 outcomes included in the social studies curriculum.

Problems Experienced in Relation to the Outcomes, and Solutions

Based on the findings obtained in the study, the outcomes in which the elementary school teachers had problems are represented in Figure 1.

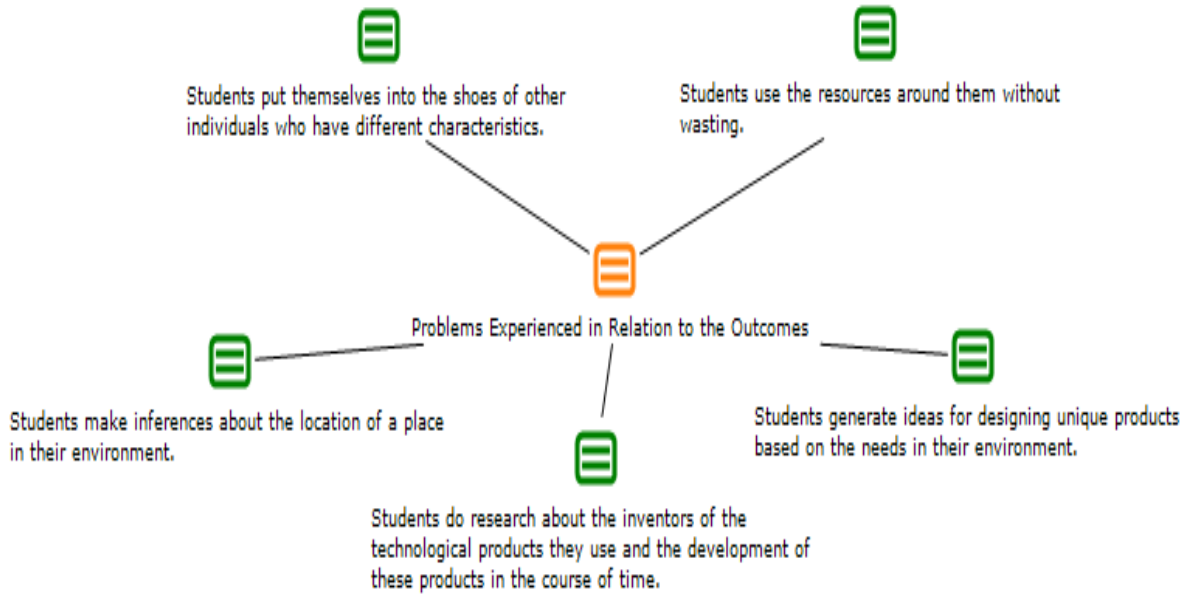


Figure 1. Outcomes that teachers stated to have problems in the social studies curriculum.

As is seen in Figure 1, the teachers were found to have problems related to the outcomes “Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.”, “Students make inferences about the location of a place in their environment.”, “Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.”, “Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment.” and “Students use the resources around them without wasting.”

The problems experienced by the teachers with regard to the outcomes and the solutions they put forward are presented in Table 2.

As is seen in Table 2, the problems experienced with regard to the outcome of students' put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics included the parents' perspective, not having received preschool education, school-parent conflicts, students' prior learning, computer games, having

been raised as selfish individuals and the abstractness of the outcome. As one of the teachers who thought that parents' perspectives had negative effects in the achievement of this outcome said, "I think this is because of the child's parents' perception till that time. It is not easy to change this. Whatever you say, his mind is processed with ethnic discrimination. I had great difficulty in this respect (T9)," another teacher said, "The parents' perspective imposes the child not to play with that particular peer, and the child does as he/she is told. It is because of the parents (T18)." One of the teachers who referred to the disagreements between the school and parents as a problem said, "When the child goes home, he/she tells his/her parents, 'My teacher does not confirm what you say, he/she says something different.' At this point, we don't know what parents say. Children sometimes feel trapped between parents, the school and the society. Most of what we teach doesn't comply with the society, and that's why children are usually in a dilemma (T8)." The same teacher also thought that students' prior learning was another issue, and said, "Children have certain behaviours due to their prior learning experiences. They don't want to change them. They want to maintain them and think that they are right. I had great difficulty in this respect (T8)." One of the teachers who argued that the outcome was abstract for that age group said, "I think it's too abstract. It's quite difficult to think from the perspective of another person. Children can't do this due to their age (T17)."

Table 2.

Problems Experienced in the Outcomes of the Social Studies Curriculum, and Solutions.

Outcomes	Problems	Solutions
Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.	Parents' perspective Not having received preschool education School-parent conflict Students' prior learning Computer games Having been raised as a selfish person Abstractness of the outcome Students' knowing only about their immediate environment	Parental education Diversifying the activities Opportunity training
Students make inferences about the location of a place in their environment.	Abstractness of the outcome	Organising field trips Using materials Expressing the outcome in a concrete way
Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time. Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment.	Including words of foreign origin Students' not being interested in research Being loaded with information Unable to understand the characteristics of previous periods Readily-available information being presented Limited imagination Misguidance of teachers	Reading books Setting a model Using reinforcers Giving examples from Turkish scientists
Students use the resources around them without wasting.	Low level of awareness School-parent conflict	Forming a free environment Having students to play creative games Using the laboratory Enabling students to think Parental education Setting a model Organising campaigns

The elementary school teachers stated that the problems regarding this outcome could be solved through parental education, opportunity training and conducting various activities. One of the teachers who suggested parental education said, "I think parents should also be trained related to this issue. There should be seminars from time to time (T1)," while another teacher referred to his/her previous experience and said, "Parental education should come into play. It is not about one person being of importance, but everybody. I'm from Istanbul. Parents' educational level was lower there, but they could be guided more easily. Here, it is difficult to

guide the parents. They always say 'we already know about it'. They don't accept their mistakes at all. That's what I find difficult the most (T7)". One of the teachers who suggested diversifying the activities as a solution for the problems regarding this outcome said, "There should be more activities like drama, theatre, etc. because these are more effective (T11)". Whereas another teacher said "Physical activities classes can be increased so that students can spend more time out with friends. They can visit the elderly. They can go to animal shelters. The legal procedure for visiting such institutions can be facilitated (T10)." On the other hand, the elementary school teacher who emphasized the opportunity training said "Today, learning resources are abundant. Yet, developing a behaviour, the educational dimension is more difficult. Details are not missed in this dimension, not even the ones that you miss. Therefore, you need to intervene with everything and be fair (T4)."

All of the teachers expressed abstractness as a problem for the outcome that aims to enable students to make inferences about the location of a place in their environment. One of the teachers who touched upon this issue referred to students' cognitive developmental levels and said, "They can't comprehend the concept of direction. The class remains too abstract. Problems emerge in this age group due to lack of experience. It is difficult for them to visualise this in their minds (T17)." Another teacher who thought that this outcome was abstract said, "This subject matter is too difficult for them to overcome (T10)." Emphasising the lack of real-life connection, another teacher said, "When the environment differs, learning doesn't occur. It remains too abstract. It can't be conveyed to real life (T9)."

The elementary school teachers stated that the problem about this outcome due to its abstractness can be solved by organising field trips, using materials and making the outcome more concrete. One of the teachers who mentioned field trips referred to students' experiential learning by saying, "It should go beyond the classroom. Field trips can thus be an opportunity. Children learn these in field trips by experiencing them at first hand. Trips and observations should be included. Therefore, it is not something that we can teach in the classroom (T15)." Another teacher who stated similar views said, "Field trips should be organised... I think that children can learn these by only going out and seeing the actual places individually (T7)." One of the teachers who thought using materials can contribute to the teaching of this subject matter said, "A variety of materials should be used. The topic can be taught by also using different places (T11)." Another teacher who said, "It should be made simple. It should be at the level in which children can understand and feel it (T10)," argued that the outcome should be more concrete and be expressed in a way children can understand.

The problems that the elementary school teachers expressed for the outcome "Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time." were including words of foreign origin, and were related to students' not being interested in research, being loaded with information, and not being able to understand the characteristics of previous periods. One of the teachers, who thought the words of foreign origin, or in other words the names of scientists/inventors were problematic, said, "But they had great difficulty about these foreign scientists. They couldn't remember the names (T16)," while another teacher said, "Another thing is there are a lot of foreign names. Pronunciation is also a problem. It's difficult for them to remember these names (T4)." The teacher who referred to students' not being able to understand the characteristics of previous periods said, "When we have everything like a cell phone, landline and the Internet, they have difficulty in understanding how people used to communicate with letters or birds (T3)."

For this outcome to be achieved, the teachers provided suggestions such as reading books, setting a model, using reinforcers and giving examples from Turkish scientists. One of the teachers who highlighted the importance of reading said, "Children's imagination should be fostered. We should make them feel that they can do something. In this way, we can motivate them. We shouldn't just say 'Read!', the one who says this should also do it. Children should see their parents reading. Parents should also be productive. So should be the teachers. We shouldn't hinder their curiosity or discourage them. We should ask them questions and take the questions they ask to us seriously. We set a model for them (T15)," and thus stated the necessity for both parents and teachers to be a model. Another teacher who mentioned giving examples from Turkish scientists said "We should get down to our essence and start from there. We should start from our own scientists (T10)". One of the teachers who thought reading books was important featured the negative effects of technology by saying, "I think children should get away from technology, and read books instead (T18)."

As for the outcome that focuses on students' generating ideas for designing a product, the teachers mentioned problems such as presenting students readily-available information, their limited imagination, and misguidance of teachers. In this regard, one of the teachers who perceived presenting readily-available information as a problem said, "We present children everything. We photocopy worksheets, teach the

subjects. We don't direct them to research that much. And everything is ready on the Internet. We don't even need to do research... (T14)." Another teacher mentioned students' imagination, and said, "It's all about imagination, and these children don't have it. They think they would do it wrong. They don't have any creativity. They can stand being bored of something. They even put aside the paper by saying that they can't draw a picture (T16)." One of the teachers who thought teachers' misguidance was a problem said, "I think this is about teachers' guidance. They are quite influential. If they don't do anything, children can't achieve this outcome (T8)." Another teacher who touched upon a similar issue said, "It's the teachers' misguidance. We should believe that children can do things on their own and tell this to their parents. It may be due to teachers' being a hard-liner (T13)."

Regarding this outcome, the elementary school teachers stated suggestions such as forming a free environment, having students to play creative games, using the laboratory, and enabling students to think. One of the teachers who argued that students should be encouraged to think said, "We should orient children towards different ways of thinking. Contexts should be created for them to think. They should be asked questions frequently (T11)." Another teacher who suggested the use of a laboratory touched upon the implementation process by saying, "I think laboratories should be used more often. Children should see what can be done. I think it would be beneficial in that sense (T14)." The teacher who thought playing creative games was a solution for this outcome said, "Designing different games. Doing things that would reveal their creative intelligence and abilities (T7)."

With respect to the outcome regarding students' not wasting resources, the teachers asserted problems including students' low level of awareness and the conflicts between the school and parents. One of the teachers who mentioned awareness said, "They are just not aware of it. We should first raise their awareness (Ö17)," while another teacher said, "They just can't understand that resources may run out. They think it is limitless. I think they should feel the absence of certain things. Bread, water, etc. ... they should be aware that they may harm others when they consume resources insensibly (T15)." One of the teachers who thought school-parent conflicts could be a problem said, "The most important thing is students' showing this behaviour outside the school. This is what differs an educated person from an uneducated one. You are an educated person and you should set an example with your behaviours, Not just with words. With your actions and what you do. ... Again, the actions of individuals at home are important. Parents should also be supportive in this regard (T4)."

The elementary school teachers suggested parental education, setting a model and organising campaigns for the problems related to this outcome. Accordingly, one teacher who thought organising campaign would work said, "Campaigns can be started with the whole class. In this way, students can use the resources they have more sensibly (T12)." One of the teachers drew attention to parental education by saying, "Education starts in family. Only personality education is completed at school. We don't have a magical wand (T16)." Similarly, another teacher who thought parental education was important said, "I think parents should be taught, before their children. They need to know what poverty is... They need to ask their parents' help. We should also educate parents (T14)." One of the teachers who argued that setting a model was of significance said, "Children take their teachers as an example. Therefore, teachers need to be careful in all their behaviours and set a model (T13)," emphasising teachers' role.

Discussion, Conclusion and Implications

The primary aim of this study was to determine the outcomes in which problems were encountered in terms of achievement, and reveal these problems experienced in social studies instruction. The elementary school teachers were found to have problems related to the outcomes "Students put themselves into the shoes of other individuals who have different characteristics.", "Students make inferences about the location of a place in their environment.", "Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.", "Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment." and "Students use the resources around them without wasting." It can thus be argued that the elementary school teachers had problems in the outcomes that aims to gain skills such as empathy, perception of space, research and creative thinking. Similar to this finding of the study, Gültekin, Gürdoğan-Bayır and Göz (2004) reported that the outcomes included in the 2005 social studies curriculum were partially adequate according to elementary school teachers. This finding also shows that the outcomes in the social studies curriculum have defects regarding the acquisition of certain skills. On the other hand, in another study by Mutluer (2013) who examined the skills in the social studies course based on teacher

views, the teachers were found not to possess sufficient knowledge on skill acquisition in this course, and had problems in teaching the skills specified in the curriculum. For this reason, the problems that the elementary school teachers in the present study reported to have in skill-based outcomes could be due to their lack of knowledge.

The elementary school teachers mentioned parents' perspectives, computer games, students' prior learning and their having been raised as selfish individuals as the problems related to the outcome that featured empathy and included students' thinking from the perspectives of others who have different characteristics. In addition, they also emphasised the conflicts between the school and parents. The fact that parents affect their children's school achievement have been demonstrated in research studies (Dam, 2008). Therefore, it can be argued that parents can also be influential on their children's behaviours at school. Besides, family forms the first learning environment for children. The family has great importance in the behaviours children exhibit outside their immediate environment (Çiftçi, 1991). Consequently, certain behaviours acquired in the family environment are vitally important. Parents' attitudes towards raising a child also affect the child's being a healthy individual (Boyacı, 2012). Parents' wrong attitudes may cause selfishness in children, and this can be an obstacle for their showing empathy towards others. As a matter of fact, the elementary school teachers mostly suggested parental education for this skill. Additionally, it was already reported that computer games cause children to show less empathy (Carnegay et al., 2007 cited in Burak & Ahmetoğlu, 2015). This finding overlaps with the elementary school teachers' views in which they perceived computer games as a problem that hinder showing empathy. In this respect, the elementary school teachers suggested parental education for this outcome to be achieved. Family lies behind the problems that the elementary school teachers mentioned with regard to this outcome. Activities that raise awareness towards empathy can thus be organised for parents.

The elementary school teachers expressed abstractness as a problem for the outcome "Students make inferences about the location of a place in their environment." that features the skill of perceiving space. In a study on the skills specific to the social studies curriculum, social studies teachers also reported to have problems in teaching the skills of perceiving space (Taşkıran, Baş & Bulut, 2016). In this regard, teachers can be said to have some shortcomings in teaching this skill specific to the social studies course. Furthermore, the elementary school teachers' regarding this outcome as abstract can also be addressed in terms of its wording. Outcomes should be suitable to students' developmental level, and be followed in a complementary sequence (Henson, 2006). For this reason, the fact that elementary school students are in the concrete operational stage according to Piaget's cognitive development the steps should be taken into consideration while setting outcomes. On the other hand, the elementary school teachers suggested organising field trips, using materials and making the outcome more concrete to make students acquire this outcome. Maps, a globe, and with the development of technology, animations and digital maps are among the materials that can be used to develop the skills of perceiving space. Moreover, the use of digital maps and animations has a significant contribution to students' skills of perceiving space (Aktürk, Yazıcı & Bulut, 2013). Therefore, the teachers' suggestion of using materials can be of significance in terms of making this outcome more concrete. In this scope, elementary school teachers should design activities in which students go through concrete experiences and use materials accordingly by considering their developmental levels.

For the outcome "Students do research about the inventors of the technological products they use and the development of these products in the course of time.", the elementary school teachers emphasised the problems such as the inclusion of words of foreign origin, students' not being interested in research, being loaded with information, and not being able to understand the characteristics of previous periods. In Mutluer (2013), teachers mentioned problems related to in teaching skills, and these problems were students' coming to class without any preparation and not doing the preliminary activities about the subject matters. This could be associated with students' not being interested in research. In the units covered in the scope of this outcome, the names of scientists and their inventions are addressed. Students' having problems in remembering the names of scientists and pronouncing their names were mentioned as other problems by the teachers. Yet, since starting foreign language instruction at an early age would contribute to children's cognitive development (İlter & Er, 2007), such activities can be implemented in parallel with foreign language classes. The primary emphasis of the social studies course is on students' establishing a connection between the past, present and future. For this reason, teachers should include activities by which students can perceive the characteristics of previous periods. The elementary school teachers offered some suggestions for this outcome such as students' reading books and giving examples from Turkish scientists. Moreover, elementary school teachers can also make use of different instructional methods and techniques in the process of making students acquire this kind of outcomes, and enable them to know scientists. They can thus use materials like videos and photographs.

The elementary school teachers deemed the lack of students' imagination, teachers' misguidance and providing students readily-available information as problems in achieving the outcome "Students generate ideas for designing unique products based on the needs in their environment." The critical thinking skill can be defined as the state of using imagination (Craft, 2003). Hence, students' not using their imagination can be regarded as a problem in gaining this skill, as also stated by the teachers in the present study. However, teachers' including activities in which students use their imagination are of great importance in teaching this skill. Besides, providing students with readily-available information by teachers is part of traditional teaching methods (Özmen, 2004). That is why, as stated by the teachers in the present study, teachers should ask questions that make students think, make use of creative games and form free environments for them, or in other words, use student-centered methods. In the literature, it is argued that divergent questions that would enable students to think should be asked to develop creative thinking skills (Doğanay, 2006). This is consistent with the teachers' views in the present study. The elementary school teachers suggested the use of laboratories in the instruction of these skills in the social studies course. In this regard, Ayva (2010) reported that students perceived the use of laboratories in the social studies course as positive, enhanced their performance in the class and improved their academic achievement.

As for the outcome regarding students' not wasting resources, the elementary school teachers asserted problems that were students' low level of awareness and the conflicts between the school and parents. In the study by Tay and Yıldırım (2009), parents were reported to have the view that students should be taught the value of sensitivity to be raised as environmentalist individuals and gain the consciousness of saving. Based on their finding, it can be argued that parents care about the environmental and saving consciousness, and associate this with values education. However, in the present study, the elementary school teachers stated that parents did not apply what was learned at school. For this reason, the teachers emphasised parental education and setting a model with regard to this outcome.

As a result, the elementary school teachers can be said to have problems in achieving the social studies course outcomes due to different characteristics of students, teachers and parents. The teachers featured parents at the bottom of the problems experienced, and stated that what is learned at school should be applied at home. Furthermore, they were also aware of the problems that arise from themselves in some of the outcomes. Therefore, elementary school teachers should use various methods and techniques that suit the outcomes in the instructional process, and make use of various materials to make the subject matters concrete.

The following suggestions can be offered based on the findings of the study:

- Elementary school teachers experience problems in the instruction of skills in the social studies course. Hence, teachers' weaknesses should be determined, and in-service trainings should be organised to improve these aspects.
- The elementary school teachers who participated in this study stated that they had problems in turning the outcomes into practice due to parents. For this reason, the necessary seminars for families can be held, and parental education can be provided.
- This study focused on outcomes of the social studies course. Therefore, the problems encountered in relation to the outcomes of different courses can also be determined.
- In the present study, the problems experienced in the outcomes of social studies course outcomes were addressed based on teachers' views. Such problems can also be investigated by employing other data sources and data gathering techniques.
- The problems that the elementary school teachers experienced with regard to the social studies course outcomes can be evaluated in the scope of curriculum development studies

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Sosyal bilgiler, öğrencilerin toplumsal yaşamda etkin olarak rol alabilmeleri ve toplumsal yaşamı derinlemesine yorumlayabilmelerini sağlayan derslerden biridir. Çünkü öğrenciler bu ders aracılığıyla etkin vatandaş olabilmenin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanırlar. Aynı zamanda öğrencilerin bu dersle hem ulusal hem de evrensel boyutta var olan sorunların farkında, bu sorunlara karşı duyarlı ve bu sorunların çözümünde sorumluluk alabilecek nitelikte yetişmesi amaçlanır. Böylece öğrencilerin toplumsal yaşam anlamında bilinçlenmesi önemsenir.

Sosyal bilgiler, öğrencilerin topluma katılmalarını sağlayan ve onların sosyal ilişkiler geliştirmesini önemseyen (Shamsi, 2004), sosyal ve beşeri bilimlerin öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek adına bütünleştirildiği ve bu bilim alanlarının konularının öğrenci düzeyine uygun olarak sadeleştirildiği bir çalışma alanı (Akdağ, 2009; NCCS, 1994'den Akt: Stockard, 1995) olarak görülmektedir. Sosyal bilgiler insan üzerine çalışan, öğrencilerin bilgi edinmesine, öğrenme süreçlerini kavramasına ve etkin birer vatandaş olmasına yardımcı olan bir derstir (Zarillo, 2012/2016). Başka bir ifadeyle bu ders, öğrencilerin kavrama düzeyleri gözetilerek sosyal bilimlerin gerçek yaşama ve yaşanılan topluma ilişkin konulara yer vermektedir (İnan, 2014). Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimler alanında üretilen akademik bilgiyi öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazırbulunuşlukları, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak basitleştirilmiş biçimde vermeye çalışmaktadır (Kabapınar, 2009). Buna göre sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk, arkeoloji ve ekonomi gibi sosyal bilim alanlarını içerisinde barındıran bir derstir.

Sosyal bilgiler dersi bilgi, beceri, değer ve inanışları içermektedir (Maxim, 2006). Aynı zamanda bu ders sorgulama, düşünme, dil sanatları, görsel sanatlar, sahne sanatları, teknoloji ve katılım gibi kategorileri içinde barındırmaktadır. Günlük yaşam içerisinde meydana gelen toplumsal ve güncel olaylar sosyal bilgiler dersinin kapsamında ele alınmaktadır. Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan bu konular aracılığıyla demokratik değerleri kazanmış, sorumluluklarının farkında olan ve düşünme becerileri gelişmiş vatandaşların yetiştirilmesi sağlanmaktadır. Başka bir deyişle, bu ders vatandaşlık anlayışına öncülük eden vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasını ön plana çıkartmaktadır (Deveci & Çengelci, 2008; Zarillo, 2012/2016). Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinde öğrencilere analiz etme ve problem çözmenin yanı sıra demokratik bir toplumun oluşumunu sağlamak amacıyla iletişim ve 21. yüzyılın küresel vatandaşları olmak için etkin katılım becerileri kazandırılmaktadır (Burz & Marshall, 1998). Bu nedenle dersin içeriğinin; çok kültürlü ve küresel bakış açıları sunarak, olgu ve olayları geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurarak, yerel, ulusal, bölgesel ve küresel bağlantılar oluşturarak ve öğrencilere yaşamda karşılaşılabilecek güçlüklerle baş edebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kullanmaları sağlanarak ele alınması gerekmektedir (Merryfield & Remy, 1995).

Sosyal bilgiler dersinin amacı, öğrencilerin sosyal anlayış (topluma ilişkin bilgi) ve vatandaşlık yeterliklerini (demokratik vatandaşlık) geliştirmelerine yardım etmektir (Parker, 2011). Bu amaç çerçevesinde sosyal bilgiler, öğrencilerin toplumsal sorunların farkında olmalarını, sorunların çözümünün neden kolay olmadığını, sorunların çözümünde hesaba katılması gereken değerleri ve olası çözümleri ele almalarını sağlamaktadır (Preston, 1974 cited in Kılıçoğlu, 2009). Sosyal bilgiler dersinin genel olarak kazandırması gereken amaçlar şöyle ifade edilebilir (Chapin, 2006):

- Sosyal bilimler alanında öğrencinin ve toplumun gereksinim duyduğu bilgileri kazandırma
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, okuma, yazma vb. becerileri edindirme
- Eşitlik, adalet, özgürlük gibi demokratik toplumların gereksinim duyduğu değerleri kazandırma
- Okulda ve sınıfta etkin olmayı içeren vatandaşlık becerilerini ve sosyal katılımı geliştirme.

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde amaçlar; bilgi, beceri, tutum-değer ve sosyal katılım başlıkları altında ele alınmaktadır. Sosyal bilgilerin evrensel amaçlarını oluşturan bu başlıklar şöyle açıklanabilir (Michaelis & Garcia, 1996 cited in Öztürk 2006):

- Bilgi: Vatandaşların gereksinim duyduğu bilgiyi içerir ve bilim alanlarının, güncel olayların, bireyin ve toplumun gereksinimlerinden elde edilir.
- Beceri: Etkin vatandaşlık için gerekli olan çalışma, düşünme, kişiler arası becerileri içerir.
- Tutum-değer: Demokratik vatandaşlık için gerekli tutum ve değerleri ele alır.
- Sosyal katılım: Toplumsal katılım için gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasına ilişkin olarak kişisel, sosyal ve siyasal becerilerin geliştirilmesini kapsar.

Sosyal bilgiler dersinin evrensel amaçlarını, ülkelerin kendine uygun bir biçimde yansıtmaları ve yorumlamaları dersin ulusal amaçlarının oluşmasını sağlar (Öztürk, 2006). Türkiye’de de 1968 yılından günümüze kadar sosyal bilgiler adı altında okutulan bu dersin öğretim programında ulusal bağlamda kazandırması gereken özel amaçları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programının ulusal olarak düzenlenmiş özel amaçları MEB (2018) tarafından öğrencilerin vatan ve millet sevgisini kazanmış, demokratik kuralları hak ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar olarak yetişmesi biçiminde ifade edilmiştir. Ayrıca özel amaçlarda Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olması, hukukun üstünlüğünü ve yasalar önünde eşitliği benimsemesi, milli bilincin oluşması, değişim ve sürekliliği algılaması, mekânı algılama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi önemsenmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin çevre ve sosyal konulara duyarlı olması, milli ekonomiyi önemsemesi, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmesi, bilimsel ahlaki gözetmesi, katılımı önemseyerek iletişim becerilerini geliştirmesi, kendini tanıyan erdemli insanlar olarak yetişmesi gerektiği belirtilmiştir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde anadilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel ve bilim/teknolojide yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadeyi kazanmaları istenmiştir. Öğretim programında buna ek olarak öğrencilerin kök değerler olarak ifade edilen adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini kazanmaları beklenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen bu amaç ve kazanımlara ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi ve ulaşılmadıysa nedenlerinin ortaya çıkarılması programın başarısı için önemlidir. Çünkü öğretim-öğrenme süreci sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşmış olması programın amaçlarına ulaşıldığının bir göstergesidir. Bu anlamda, sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının, programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ele alınmasına ve kazanımlara ilişkin yaşanan sorunların belirlenmesine gereksinim bulunmaktadır. Çünkü programın kazanımları gerek içeriğin seçimi ve düzenlenmesine gerek öğrenme-öğretim sürecinin etkili bir biçimde oluşturulmasına gerekse değerlendirmeye temel oluşturmaktadır.

Alanyazında, sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşlerin belirlendiği (Doğanay & Sarı, 2008; Gültekin, Gürdoğan-Bayır & Göz, 2004; Yapıcı & Demirdelen, 2007), sosyal bilgiler dersinde belirlenen bir öğrenme alanındaki kazanımların ele alındığı (Çakmak & Taşkıran, 2015), sosyal bilgiler kazanımlarının taksonomik açıdan değerlendirildiği (Demir, 2015; Gazel & Erol, 2012), birçok araştırmada da uygulanan farklı öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgilerdeki kazanımlara etkisinin ortaya konulduğu (Gloria & Afolabi, 2013; Gültekin, 2005; McCulley & Osman, 2015), farklı yıllarda uygulamaya konulmuş sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının karşılaştırıldığı (Okta, 2008) araştırmalar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Oysa sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarına ilişkin yaşanan sorunların belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programında ulaşılmaması konusunda sorun yaşanan kazanımların belirlenmesi ve bu kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin ulaşmada sorun yaşadıkları sosyal bilgiler dersi kazanımları nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerine göre bu kazanımlara ulaşmayı güçleştiren sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin bu kazanımlara ulaşma konusundaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırma sorusunu genişletmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıdır (Creswell, 2009). Araştırmada karma yöntemlerden açıklayıcı sıralayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen birincil olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir. Araştırmacı nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl açıklayacağını yorumlar (Creswell & Plano Clark, 2011/2014). Bu kapsamda araştırmada önce sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sorun yaşadıkları kazanımlara ilişkin görüşleri nicel araştırma yöntemi ile daha sonra sınıf öğretmenlerinin bu kazanımlara ilişkin yaşadıkları sorunlar nitel araştırma yöntemi ile belirlendiği için araştırma deseni olarak açıklayıcı sıralayıcı desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde çalışan ve dördüncü sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinden basit tesadüfi örnekleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümüne toplam 120 sınıf

öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 87'si kadın, 33'ü erkektir. Araştırmanın nitel verileri ise bu öğretmen grubundan sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ulaşmada sorun yaşadıklarını belirten 18 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ölçüt örneklemeden yararlanılmış, kazanımların edindirilmesi sürecinde sorunlar yaşama ölçütü olarak belirlenmiştir. Nitel verilerin toplandığı sınıf öğretmenlerinin 12'si kadın, 6'sı erkek; 10'u sınıf öğretmenliği, 8'si diğer fakültelerden mezundur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 4'ü 10-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 6'sı 21-25 yıl, 1'i 26-30 yıl, 2'si 35-40 yıl ve 1'i 41 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada nicel veriler, ikinci aşamada nitel veriler toplanmıştır. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir:

Nicel verilerin toplanması: Nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan anketten yararlanılmıştır. Araştırmada anket hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. 5'i eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, 5'i sınıf öğretmenliği ve 3'ü sosyal bilgiler öğretmenliği olmak üzere toplam 13 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından anketi, araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanlardan gelen düzeltmeler dikkate alınarak anketin yönergesinde düzenlemeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Ayrıca anketin, araştırma kapsamına alınmayan 10 sınıf öğretmeniyle ön uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama kapsamında öğretmenlerin ankete ilişkin herhangi bir sorun belirtmediği ortaya çıkmıştır. Anket dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan 33 kazanımdan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden ankette yer alan kazanımlara ulaşma sürecinde sorun yaşayıp yaşamadıkları konusunda evet, kısmen ve hayır biçiminde yanıt vermeleri istenmiştir. Veriler araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Araştırmacı öncelikle öğretmenlere araştırmanın amacını açıklamış, daha sonra öğretmenlerin kazanımlara ilişkin sorun yaşama durumunu öğrenci gözlemlerini de dikkate alarak yanıtlamasını istemiştir. Öğretmenler anket sorularını doldururken araştırmacı kazanımlar konusunda sorun yaşayan öğretmenleri belirlemiştir.

Nitel verilerin toplanması: Araştırmada nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu nicel veriler analiz edildikten sonra hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sınıf öğretmenlerinin kazandırmada sorun yaşadıkları 5 kazanıma ilişkin yaşanan sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini ele alan toplam 10 soru bulunmaktadır. Görüşme soruları yine aynı alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmeler 9 dakika ile 45 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle anketten elde edilen nicel veriler SPSS aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden frekanstan yararlanılmıştır. Buna göre dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ve öğretim sürecinde sorun yaşanan kazanımlar belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin sorun yaşadığına dair "evet" yanıtını verdiği kazanımlar ele alınmıştır. Belirlenen kazanımlara göre hazırlanan görüşme sorularının analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılmıştır. Görüşme sorularında yer alan kazanımlar temaları oluşturmuştur. Bu temalar altında yer alan sorunlar ve öneriler kodlanmıştır.

Görüşmeler yapıldıktan sonra kodlamalar araştırmacı ve sosyal bilgiler öğretimi konusunda uzman başka bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış; daha sonra kodlamalar için bir araya gelinerek gerekli tartışmalar yapılmış ve nitel verilerin analizine son biçimi verilmiştir. Ayrıca nitel bulguların sunumunda katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2 biçiminde numaralandırılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sorun Yaşanan Kazanımlar

Araştırma kapsamında hazırlanan anket yoluyla elde edilen verilerden sosyal bilgiler öğretim programında ulaşılması konusunda sorun yaşanan kazanımlar belirlenmiştir. Buna göre kazanımlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Kazanımların Sorun Yaşanma Durumlarına İlişkin Frekans Dağılımları

No	Kazanımlar	Evet	Kısmen	Hayır
Birey ve Toplum				
1	Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	-	15	105
2	Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	-	10	110
3	Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.	-	35	85
4	Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	12	73	35
5	Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	-	44	76
Kültür ve Miras				
6	Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.	-	18	102
7	Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	-	38	82
8	Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	-	22	98
9	Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	-	55	65
İnsanlar, Yerler ve Çevreler				
10	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	19	58	43
11	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	-	38	82
12	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	-	10	110
13	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	-	24	96
14	Yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	-	51	69
15	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	-	46	74
Bilim, Teknoloji ve Toplum				
16	Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	-	11	109
17	Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	11	66	43
18	Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.	-	20	100
19	Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.	15	62	43
20	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	-	47	73
Üretim; Dağıtım ve Tüketim				
21	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	-	32	88
22	Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.	-	33	87
23	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	-	35	85
24	Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	-	58	62
25	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	13	66	41
Etkin Vatandaşlık				
26	Çocuk olarak haklarının farkına varır.	-	14	106
27	Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	-	55	65
28	Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.	-	59	61
29	Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	-	34	86
Küresel Bağlantılar				
30	Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	-	32	88
31	Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	-	42	78
32	Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	-	50	70
33	Farklı kültürleri saygı gösterir.	-	33	87

Tablo 1’de görüldüğü gibi, dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar öğrenme alanlarına göre verilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin 12’si “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.” kazanımına ilişkin sorun yaşadıklarını ifade ederken, 73’ü kısmen sorun yaşadığını belirtmiştir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin 19’u sorun yaşadığını, 58’i kısmen sorun yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında “Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.” ve “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” kazanımlarına ulaşma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre “Kullandığı

teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.” kazanımına ulaşma konusunda sınıf öğretmenlerinin 11’i sorun yaşadığını, 66’sı kısmen sorun yaşadığını ifade ederken; “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” kazanımı konusunda 15’i sorun yaşadığını, 62’si kısmen sorun yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” kazanımına ilişkin 13’ünün sorun yaşadığını, 66’sının kısmen sorun yaşadığını belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan kazanımlarda kısmen sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre Tablo 1’de yer alan verilere göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 33 kazanımdan 5’inde tamamen sorun yaşadıkları ifade edilebilir.

Kazanımlara İlişkin Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin sorun yaşadığı kazanımlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgiler öğretim programında sorun yaşanan kazanımlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.”, “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”, “Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”, “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”, ve “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” kazanımlarında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri tarafından sorun yaşanıldığı belirtilen bu kazanımlar, kazanımlara ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin kendisini farklı özelliklere sahip bireylerin yerine koymasını amaçlayan kazanıma ilişkin ailenin bakış açısı, okulöncesi eğitim almama, okul-aile çatışması, sahip olunan ön öğrenmeler, bilgisayar oyunları, öğrencilerin bencil yetişmesi ve kazanımın soyut olması sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Buna göre bu kazanıma ilişkin ailenin bakış açısının olumsuz etkileri olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinden biri görüşünü “O zamana kadar çocuğun ailesinin algısı bence. Bunları değiştirmek kolay olmuyor. Siz ne dersiniz deyin. Onun kafasına etnik ayrımcılık işlemiş ve ben o konuda çok sıkıntı yaşadım (Ö9)” biçiminde belirtirken, bir diğeri “Ailenin bakış açısı, anne sen o çocukla oynamayacaksın diyor, çocuk oynamıyor. Aileden kaynaklı (Ö18)” biçiminde belirtmiştir. Bu kazanıma ilişkin okulla aile arasında yaşanan uyumsuzlukları sorun olarak ifade eden öğretmenlerden biri görüşünü “Çocuk eve gidince anne öğretmenim sizin söylediğinizi söylemiyor başka şeyler söylüyor, diyor. Burada aile ne diyor onu bilmiyoruz. Çocuk bazen aile, okul, toplum arasında kalıyor. Anlattığımız çoğu şeyde toplumla uymuyor bu yüzden çocuk sürekli ikilemde kalıyor (Ö8)” biçiminde açıklamıştır. Aynı öğretmen çocukların sahip olduğu ön öğrenmelerin başka bir sorun olduğunu düşünerek görüşünü “Çocukların daha önceki yaşantılarından davranışlar var. Çocuklar bunları değiştirmek istemiyorlar. Devam ettirmek istiyorlar ve bunun doğru olduğunu düşünüyorlar. Bu konuda zorlandım ben (Ö8)” biçiminde dile getirmiştir. Kazanımın yaş grubuna göre soyut

olduğunu düşünen öğretmenlerden biri ise bu görüşünü “Çok soyut kaldığını düşünüyorum. Kendini başka birinin yerine koyma çok zor bir şey. Yaş itibari ile çocuk bunu düşünemiyor (Ö17)” biçiminde ifade etmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Kazanımlarda Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

Kazanımlar	Sorunlar	Çözüm önerileri
Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Ailenin bakış açısı Okulöncesi eğitim almama Okul-aile çatışması Ön öğrenmeler Bilgisayar oyunları Bencil yetiştirme Kazanımın soyut olması Yalnızca yakın çevresini tanıma	Aile eğitimi Etkinlikler çeşitlendirilmeli Fırsat eğitimi
Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur	Kazanımın soyut olması	Geziler düzenleme Materyal kullanma Kazanımın somut ifade edilmesi
Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	Yabancı sözcüklerin ağırlıklı olması Araştırmayı sevmemeleri Bilgi ağırlıklı olması Geçmiş dönemin özelliklerini anlama	Kitap okuma Model olma Pekiştirmeç kullanma Türk bilim adamlarından örnek verme
Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.	Hazır bilginin sunulması Hayal gücünün sınırlı olması Öğretmenlerin yanlış yönlendirmesi	Özgür bir ortam oluşturulmalı Yaratıcı oyunlar oynatılmalı Laboratuvar kullanılmalı Düşünmeyi sağlama
Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	Farkındalıklarının düşük olması Okul-aile çatışması	Aile eğitimi Model olma Kampanyalar düzenleme

Sınıf öğretmenleri bu kazanıma ilişkin yaşanan sorunların aile eğitimi, fırsat eğitimi ve farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesi ile çözülebileceğini dile getirmişlerdir. Buna göre aile eğitimini çözüm olarak gören öğretmenlerden biri bu görüşünü “Ailelerin de bu konuda eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. Zaman zaman seminerler verilmesi gerektiğini (Ö1)” biçiminde açıklarken bir diğeri görüşünü “Veli eğitiminin devreye girmesi gerekiyor. Bir kişinin değil de herkesin önemli olması. Ben İstanbul’dan geldim. Orada eğitim seviyesi daha düşüktü velilerin ama daha kolay yönlendirilebiliyorlardı. Burada veliyi yönlendirmek de sıkıntı. Ben biliyorum diyorlar sürekli. Yanlışını kesinlikle kabul etmiyorlar. Ben en çok bu konuda sıkıntı çektim (Ö7)” biçiminde açıklayarak önceki deneyimlerine de yer vermiştir. Etkinliklerin çeşitlendirilmesini bu kazanıma ilişkin bir çözüm olarak gören sınıf öğretmenlerinden biri bu görüşünü “Çok etkinlik yapılması lazım. Drama, tiyatro vs. yapılmalı. Çünkü bunlar etkili oluyor daha çok (Ö11)” biçiminde ifade ederken, bir diğeri buna yönelik görüşünü “Fiziksel etkinlik derslerinin artırılıp dışarda arkadaşları ile birlikte hayata geçirmeleri. Yaşlılara ziyaretler olabilir. Hayvan barınaklarına vs. kurumlara ziyarette yasal süreçler kolaylaştırılabilir (Ö10)” biçiminde ifade etmiştir. “Artık öğrenim kaynakları çok geniş. Ama davranış geliştirmek, eğitim boyutu daha zor. Eğitim boyutunda da ayrıntıyı kesinlikle atlamazlar. Sizin kaçırdığınızı bile kaçırmazlar. Bu yüzden her şeye anında müdahale ve adil olmak gerekiyor (Ö4)” biçiminde görüşlerini açıklayan sınıf öğretmeni ise fırsat eğitimini ön plana çıkarmıştır.

Öğrencilerin çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunmasını amaçlayan kazanıma ilişkin tüm öğretmenler kazanımın soyut olmasını bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Buna göre bu sorunu ele alan öğretmenlerden biri bu görüşünü “Yön kavramını oturtamıyorlar. Ders çok soyut kalıyor. Bu yaş grubunda deneyimleri olmadığı için sıkıntılar çıkıyor. Zihinlerinde canlandırmaları çok zor (Ö17)” biçiminde açıklayarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyini ele almıştır. Yine bu kazanımın soyut olduğunu düşünen bir diğere öğretmen ise bu konudaki görüşünü “Konu onlara ağır geliyor (Ö10)” biçiminde ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise bu konudaki görüşünü yaşama bağlantı kurulmadığını da vurgulayarak “Ortam değişince öğrenme gerçekleşmiyor. Soyut kalıyor birazda. Yaşama geçiremiyor (Ö9)” biçiminde açıklamıştır.

Sınıf öğretmenleri bu kazanımın soyut olmasından kaynaklı sorunun gezi düzenleme, materyal kullanma ve kazanımı somutlaştırma ile çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Buna göre geziyi önemseyen öğretmenlerden biri bu görüşünü “Sınıfın dışına çıkılmalı. Bunun için gezilerimiz fırsattır. Bunları gezilerle çocuk bizzat yaşayarak

öğreniyor. Gezi gözlem olması lazım. Bu nedenle sınıfta anlatılacak bir şey değil (Ö15)” biçiminde açıklayarak öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini ele almıştır. Benzer görüşleri ifade eden diğer bir öğretmen ise görüşlerini “Çevre gezileri yapılması gerekiyordu... Ama bunları çocukların gezerek görerek öğrenebileceğini düşünüyorum (Ö7)” biçiminde açıklamıştır. Materyal kullanımının bu konunun öğretimine katkı sağlayacağını düşünen öğretmenlerden biri bu görüşünü “Değişik materyaller kullanılmalı. Değişik mekânlar kullanılarak konu anlatılabilir (Ö11)” biçiminde açıklamıştır. “Daha basite indirgenebilir. Çocukların anlayabileceği, hissedebileceği düzeyde olmalı (Ö10)” biçiminde görüş bildiren bir öğretmen ise kazanımın daha somut ve çocukların anlayabileceği biçimde ifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini araştırır.” kazanımda yaşadıkları sorunları yabancı sözcüklerin ağırlıklı olması, öğrencilerin araştırmayı sevmemeleri, kazanımın bilgi ağırlıklı olması ve öğrencilerin geçmiş dönem özelliklerini anlayamaması biçiminde ele almışlardır. Yabancı sözcüklerin ağırlıklı olmasını başka bir ifadeyle bilim adamlarının isimlerini bu konuda sorun olarak gören öğretmenlerden biri bu görüşünü “Ama bu yabancı bilim adamlarında bayağı bir zorlandılar. Akıllarında kalmadı (Ö16)” biçiminde açıklarken bir diğeri “Bir de çok yabancı isim var. Orada telaffuz sıkıntısı da var. Akılda tutmaları çok zor oluyor ve çok fazla isim var (Ö4)” biçiminde açıklamıştır. “Her şey cep telefonu, ev telefonu, internet varken o dönemde mektupla, kuşlarla haberleşmenin şeyini anlamakta biraz güçlük çekiyorlar (Ö3)” biçiminde görüşlerini açıklayan öğretmen ise geçmiş dönemin özelliklerini öğrencilerin anlayamadıklarını vurgulamıştır.

Sözü edilen kazanımın sonuca ulaşabilmesine ilişkin öğretmenler kitap okuma, model olma, pekiştirme kullanma ve Türk bilim adamlarından örnek verme önerilerinde bulunmuşlardır. Buna göre model olmaya ilişkin görüşlerini açıklayan öğretmenlerden biri bu görüşünü okumanın önemini de belirterek “Çocukların hayal dünyası genişletilmeli. Çocukların bir şeyler yapabileceğini onlara hissettirmeliyiz. Böylece onu motive edebiliriz. Oku dememeli. Bunu diyen de yapmalı. Çocuk okumayı anne ve babada görmeli. Ailede üretken olmalı. Öğretmenler de aynı şekilde. Meraklarını kırmayacağız ve kinamayacağız. Onlara sorular soracağız ve bize sorulan soruları hafife almayacağız. Model olacağız (Ö15)” biçiminde ifade ederek hem ailenin hem de öğretmenin model olması gerektiğine değinmiştir. “Özümüze inip kendi içimizden hareket etmeliyiz. Kendi büyük ilim ve bilim adamlarımızda yola çıkmalıyız (Ö10)” biçiminde görüşlerini açıklayan bir öğretmen ise Türk bilim adamlarından örnek vermeyi önemsemıştır. Kitap okumanın önemli olduğunu düşünen bir öğretmen ise bu görüşünü “Bence çocukların teknolojiden uzaklaşıp kitap okumaları gerekiyor (Ö18)” biçiminde açıklayarak teknolojinin olumsuz etkisinden söz etmiştir.

Öğrencilerin bir ürün tasarlamasına yönelik fikir geliştirmesini önemseyen kazanıma ilişkin öğretmenler hazır bilginin sunulmasını, öğrencilerin hayal gücünün sınırlı olmasını ve öğretmenlerin öğrencileri yanlış yönlendirmesini sorun olarak görmüşlerdir. Buna göre hazır bilginin sunulmasını sorun olarak gören öğretmenlerden biri bu görüşünü “Çocuklara her şeyi hazır veriyoruz. Fotokopi çekip veriyoruz, konuları biz anlatıyoruz. Araştırmaya çok fazla yönlendirmiyoruz. Her şey internette hazır vaziyette duruyor. Araştırmamıza gerek kalmıyor ki... (Ö14)” biçiminde ifade etmiştir. “Tamamen hayal gücü ve bu çocuklarda yok. Yanlış yaparız diye düşünüyorlar. Yaratıcılıkları yok. Canlarının sıkılmasına fırsat vermiyorlar. Resmi bile çizemiyorum diyerek bir kenara atıyorlar (Ö16)” biçiminde görüşlerini açıklayan bir öğretmen ise çocukların hayal gücüne değinmiştir. Öğretmenlerin yanlış yönlendirmesini bu konudaki bir eksiklik gören sınıf öğretmenlerinden biri bu görüşünü “Bence bu konunun öğretmenin yönlendirmesi üzerine olduğunu düşünüyorum. Öğretmen etkili bu konuda. Eğer o bir şey yapmazsa çocuklar bu kazanıma ulaşamazlar (Ö8)” biçiminde görüş belirtmiştir. Benzer sorunu ele alan bir diğer öğretmen ise bu görüşünü “Öğretmenlerin yanlış yönlendirmesi. Çocuğun kendi başına bir şeyler yapabileceğine inanmamız lazım ve ailelere anlatmamız lazım. Sabit fikirlerde kalmasından dolayı olabilir öğretmenlerin (Ö13)” biçiminde dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenleri bu kazanıma ilişkin özgür bir ortam oluşturma, yaratıcı oyunlar oynama, laboratuvar kullanma ve öğrencilerin düşünmelerini sağlama konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin düşünmesinin sağlanması gerektiğini düşünen sınıf öğretmenlerinden biri bu görüşünü “Çocuğu bir takım düşüncelere sevk etmemiz lazım. Çocuğun düşünmesi için ortamlar hazırlanmalı. Çocuğa sıkı sık sorular sorulmalı (Ö11)” biçiminde açıklamıştır. Buna yönelik olarak laboratuvar kullanılması gerektiğini ifade eden bir diğer öğretmen ise görüşünü “Laboratuvarın daha çok kullanılması lazım bence. Neler yapılabilir, çocuk onu görmeli. O anlamda faydalı olacağını düşünüyorum (Ö14)” biçiminde açıklayarak uygulama sürecine değinmiştir. Yaratıcı oyun oynamayı bu kazanıma ilişkin çözüm olarak gören bir öğretmen ise bu görüşünü “Farklı oyunlar tasarlayabilmek. Onların yaratıcı zekâlarını ortaya çıkaracak, yeteneklerini ortaya çıkaracak şeyler yapabilmek (Ö7)” biçiminde açıklamıştır.

Öğrencilerin kaynakları israf etmemesine ilişkin bu kazanıma yönelik olarak öğretmenler öğrencilerin farkındalıklarının düşük olmasını ve okul-aile çatışmasını sorun olarak görmüşlerdir. Buna göre öğrenci farkındalıklarının düşük olduğunu ifade eden öğretmenlerden biri bu görüşünü “Farkında değilim. Farkındalık duygusunun geliştirilmesi gerekiyor (Ö17)” biçiminde açıklarken aynı sorunu bir diğer öğretmen “Kaynakların tükenebileceğini kafalarında oturtamıyorlar. Yani sınırsız zannediyorlar. Bence bazı şeylerin yokluğunu çekmeleri gerekiyor. Ekmek, su... birey bir şeyi bilinçsizce tükettiğinde başkalarına zarar verdiğinin farkında olmalı (Ö15)” biçiminde açıklamıştır. Okul-aile çatışmasını bir sorun olarak gören öğretmenlerden biri bu görüşünü “En önemli nokta okulun dışında göstermesi. Eğitimli insanla eğitimsiz insanı ayıran en önemli nokta bunlardır. Siz eğitimli insansınız ve davranışlarınızla örnek olmak zorundasınız. Söyleyerek değil. Hareketle ve yaptıklarınızla. ... Yine ev kullanımı çok önemli. Ailenin de bu konuya destek vermesi lazım (Ö4)” biçiminde ele alarak okul dışı davranışlara yansımaya dikkat çekmiştir.

Sınıf öğretmenleri bu kazanıma ilişkin olarak aile eğitimi, model olma ve bu konuda kampanyalar düzenlemeyi önermişlerdir. Buna göre kampanyalar düzenlemenin önemli olabileceğini düşünen bir öğretmen bu konudaki görüşünü “Sınıfça kampanya başlatılabilir. Böylece elindeki kaynakları bilinçlice kullanabilir (Ö12)” biçiminde açıklamıştır. “Eğitim ailede başlar. Okulda sadece karakter eğitimi tamamlanır. Bizimde elimizde sihirli değnek yok. Bu nedenle önemli olan aile eğitimi (Ö16)” biçiminde görüşlerini açıklayan öğretmenlerden biri aile eğitimine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde aile eğitiminin önemli olduğunu düşünen bir diğer öğretmen ise bu görüşünü “Çocuklardan önce anne babaya anlatmak gerekiyor bence. Yokluğun ne olduğunu bilmesi gerekiyor... Anne babadan yardım istenmesi gerekiyor. Aileyi de eğitmeliyiz (Ö14)” biçiminde ifade etmiştir. Model olmanın bu konuda önemli olduğunu düşünen bir öğretmen ise görüşlerini “Çocuklar öğretmenlerini örnek alıyorlar. Öğretmenlerin her konuda dikkat etmesi gerekiyor ve rol model olması gerekiyor (Ö13)” biçiminde açıklayarak öğretmenlerin görevine vurgu yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programında ulaşılabileceği konusunda sorun yaşanan kazanımların belirlenmesi ve bu kazanımlara ulaşmada yaşanan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.”, “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”, “Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.”, “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”, ve “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” kazanımlarında sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sorun yaşadığı bu kazanımlar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin empati, mekân algılama, araştırma ve yaratıcı düşünme gibi becerileri ele alan kazanımlarda sorun yaşadıkları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Gültekin, Gürdoğan-Bayır & Göz (2004) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenleri 2005 sosyal bilgiler programı kazanımlarını becerileri edindirme bakımından kısmen yeterli bulmuşlardır. Bu bulgu sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların, bazı becerileri kazandırma konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Başka bir açıdan bakıldığında da Mutluer (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle sosyal bilgiler dersindeki becerilere yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin bu derste beceri kazandırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu derste becerilerin kazandırılmasında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin beceri kazandırma konusundaki kazanımlara yönelik yaşadıkları sorunlar bilgi eksikliklerinden kaynaklı olabilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin kendilerini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koymasına gerektiğini içeren empati becerisine yönelik kazanımına ilişkin sorunların ailenin bakış açısı, bilgisayar oyunları, öğrencilerin ön öğrenmeleri ve bencil yetişmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul-aile çatışmasını da ön plana çıkarmışlardır. Ailenin çocukların okul başarısını etkilediği araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Dam, 2008). Dolayısıyla ailenin çocukların okuldaki davranışlarında da etken olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çocukların ilk öğrenme ortamını aile oluşturmaktadır. Çocukların sergileyeceği davranışlarda ailelerin önemi büyüktür (Çiftçi, 1991). Bu nedenle ailede kazanılan birtakım öğrenmelerin önemli olduğu ifade edilebilir. Ailenin çocuk yetiştirme konusundaki tutumları da çocuğun sağlıklı bir birey olmasını etkilemektedir (Boyacı, 2012). Anne babaların yanlış tutumları, çocukların bencil olarak yetişmelerine neden olabilir. Bu durum, çocukların empati kurmasının önünde bir engeldir. Nitekim sınıf öğretmenleri bu beceriye yönelik olarak öncelikle aile eğitimi önermişlerdir. Buna ek olarak bilgisayar oyunlarının çocukların daha az empati kurmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Carnegay et al., 2007 cited in Burak & Ahmetoğlu, 2015). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin empatiye ilişkin olarak bilgisayar oyunlarını bir sorun olarak görmeleri yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri bu kazanımın sonuca ulaşabilmesi için aile eğitimi önermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin bu kazanıma ilişkin belirttikleri sorunların temelinde aile yatmaktadır. Dolayısıyla ailelere empatiye ilişkin farkındalık kazandıracak etkinlikler planlanabilir.

Sınıf öğretmenleri “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı bağlamında mekânı algılamaya yönelik beceriye ilişkin olarak kazanımın öğrenci düzeyine göre soyut olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretim programının kendisine özgü becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmada da öğretmenlerin mekânı algılama becerisini kazandırmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Taşkiran, Baş ve Bulut, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin kendisine özgü bu beceriyi kazandırma konusunda birtakım eksiklikleri olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu kazanımı soyut bulması amaç yazım ilkeleri açısından da ele alınabilir. Amaçlar öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalı, gelişimsel açıdan uygun ve tamamlayıcı bir sıra takip edilmelidir (Henson, 2006). Bu nedenle ilköğretim öğrenim gören öğrencilerin Piaget’in bilişsel gelişim basamaklarına göre somut işlemler döneminde olduğu, kazanımların yazılmasında dikkate alınmalıdır. Sınıf öğretmenleri bu kazanımı edindirmek için gezi yapma, materyal kullanma ve kazanımın somut olması önerilerinde bulunmuşlardır. Mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesinde harita, küre, teknolojinin gelişimi ile birlikte animasyonlar, dijital harita vb. kullanılabilecek materyaller arasında yer almaktadır. Ayrıca dijital harita ve animasyon kullanımı öğrencilerin mekânı algılama becerilerini artırma bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir (Aktürk, Yazıcı & Bulut, 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin materyal kullanımı önerisinin bu kazanımın somutlaştırılması açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin somut yaşantılar geçirecekleri etkinlikler tasarlamalı ve buna yönelik materyaller kullanılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri “Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.” kazanımında öğrencilerin araştırmayı sevmemeleri, kazanımın bilgi ağırlıklı olması, öğrencilerin geçmiş dönemin özelliklerini algılayamaması sorunlarını ön plana çıkarmışlardır. Mutluer (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler beceri kazandırmada öğrencilerin derse hazırlıksız gelmelerinin ve konularla ilgili ön çalışma yapmamasının bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerin araştırmayı sevmemeleri ile ilişkilendirilebilir. Bu kazanımın gereği olarak işlenen konularda bilim adamlarının isimleri ve yaptıkları icatlar da ele alınmaktadır. Öğrencilerin zaman zaman bilim adamlarının isimlerini akılda tutma ve telaffuz etme konusunda sorunlar yaşamaları, öğretmenler tarafından ele alınan bir başka sorun olarak dile getirilmiştir. Ancak yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlaması çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayacağı için (İlter & Er, 2007) bu tür etkinlikler yabancı dil öğretimi ile paralel yürütülebilir. Sosyal bilgiler dersinin temel vurgusunda öğrenciler geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu kazanım kapsamında öğrencilere geçmiş dönem özelliklerini algılayabilecekleri etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu kazanıma ilişkin olarak öğrencilerin kitap okuması ve Türk bilim insanlarından da örnekler verilmesi gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri bu tür kazanımların edindirilmesi sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin bilim adamlarını tanımasını sağlayabilir. Bunun için video, fotoğraf vb. materyallerden yararlanabilir.

Sınıf öğretmenleri “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” kazanımının kazandırılmamasında öğrencilerin hayal gücünün sınırlı olmasını, öğretmenlerin yanlış yönlendirmeler yapmalarını ve hazır bilgiyi öğrencilere sunmalarını sorun olarak görmekteyiz. Yaratıcı düşünme becerisi hayal gücünü kullanma durumu (Craft, 2003) olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin hayal gücünü kullanmaması öğretmenlerin de belirttiği gibi bu beceriyi kazandırmada bir sorun olarak ifade edilebilir. Ancak bu beceriyi kazandırmada öğretmenlerin öğrencilerin hayal gücünü kullanabilecekleri etkinliklere yer vermeleri önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilere hazır bilginin sunulması geleneksel öğretim yöntemlerinin bir parçasıdır (Özmen, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin kendi önerilerinde de yer verdiği gibi yaratıcılığı geliştirme konusunda düşünmeyi sağlayacak sorular sorması, yaratıcı oyunlardan yararlanması ve öğrencilere özgür ortamlar oluşturması başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri kullanması gerekir. Alanyazında yaratıcı düşünme becerilerinin öğretiminde öğrencilerin düşüncelerini sağlayacak ıraksak soruların sorulması (Doğanay, 2006) gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde bu becerinin öğretimine ilişkin olarak laboratuvarların kullanılması gerektiğini önermiştir. Ayva'nın (2010) yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde laboratuvar kullanımını olumlu bulduğu, derste daha etkin olmalarını sağladığı ve akademik başarılarını artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” kazanımında öğrencilerin farkındalıklarının düşük olmasını ve okul –aile çatışmalarını sorun olarak ele almışlardır. Tay ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada velilerin, öğrencilerin çevreci yetişmesi ve tasarruf bilincini öğrenmesi için

duyarlılık değerinin öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya dayanarak velilerin çevre bilinci ve tasarruf bilincini önemsedikleri ve bunu değer öğretimi ile ilişkilendirdikleri ifade edilebilir. Ancak bu araştırmada sınıf öğretmenleri, ailenin okulda öğrenilenleri uygulamadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri bu kazanıma ilişkin olarak aile eğitimi ve model olmayı vurgulamışlardır.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarına ulaşmada öğrenci, öğretmen ve aile kaynaklı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenleri yaşanan sorunların temelinde aileyi ön plana çıkarmışlar ve okulda öğrenilenlerin ailede uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bazı kazanımlarda kendilerinden kaynaklı da sorunların farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecinde kazanımlara uygun olacak farklı yöntem-teknikleri kullanmalı, konuları somutlaştırmak için değişik materyallerden yararlanmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programında beceri öğretimine ilişkin kazanımlarda sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu konudaki eksiklikleri belirlenerek buna yönelik hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir.
- Sınıf öğretmenleri kazanımların uygulamaya geçirilmesi konusunda aileden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, ailelere gerekli seminerler düzenlenerek aile eğitimleri gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarını ele almıştır. Bu nedenle farklı derslerin kazanımlarına ilişkin yaşanan sorunlar belirlenebilir.
- Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarına ilişkin yaşanan sorunlar öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Bu nedenle, yaşanan sorunlar diğer veri kaynakları ve veri toplama teknikleri de işe koşularak belirlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları konusunda yaşadıkları bu sorunlar program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları kapsamında değerlendirilebilir.

References

- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. R. Turan, A. M., Sünbül & H. Akdağ (Ed.). In *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* (pp. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktürk, V., Yazıcı, H. & Bulut, R. (2013). The effects of the use of animations and digital maps in social studies on students' spatial perception skills. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 276-282.
- Boyacı, A. (2012). Yapı ve süreçleri ile aile. In A. S. Türküm (Ed.), *Anne baba eğitimi* (pp. 23-49). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2015). Study of effects of computer games on aggression level of children. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 363-382.
- Burz, H. L. & Marshall, K. (1998). *Performance-based curriculum for social studies*. California: Corwin press.
- Chapin, J. R. (2006). *Elementary social studies apractional guide* (6th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Craft, A. (2003). Creative Thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143– 54.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık. (The original work was published in 2011.)
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2015). Gains in the unit the journey through the turkish history in 7th grade social studies course and gagne's learning outcomes. *Pamukkale University Journal of Education* (38), 181-190.
- Çiftçi, O. (1991). Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 2(2), 19-22.
- Dam, H. (2008). The family factor on the student's success of school. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 7(14), 75-99.
- Demir, P. (2015). *Acording to revised Bloom's taxonomy 2005 social science curriculum objectives and questions of high school entrance exam*. Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Deveci, H. & Çengelci, T. (2008). A look to the media literacy by social studies teacher candidates. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 5(2), 25-43.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum from the teachers' point of view: a study in the Adana province of turkey. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 179-218). Ankara: Pegem A Akademi.
- Gazel, A. A. & Erol, H. (2012). A taxonomic analysis of the intended learning outcomes of the primary school social studies curriculum for 7th graders. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 202-222.
- Gloria, A., & Afolabi, A. K. (2013). Effects of two puzzle-based instructional strategies on primary school pupils' learning outcomes in social studies in Ondo State, Nigeria. *African Educational Research Journal*, 1(2), 58-63.
- Gültekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 548-556.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır, Ö., & Göz, N. L. (2004). New understandings in 2004 social studies curriculum: A study of differences of 1998 social studies curriculum. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 24-49.
- İlter, B. & Er, S. (2007). Viewpoints of parents and teachers on foreign language teaching at early childhood period. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 21-30.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? In S. İnan (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (pp.1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. In M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp.3-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Maxim, G. W. (2006). *Dynamic for social studies for constructivist classrooms inspiring tomorrow's social scientists*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- McCulley, L. V. & Osman, D. J. (2015). Effects of reading instruction on learning outcomes in social studies: A synthesis of quantitative research. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 183-195.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merryfield, M. M. & Remy, R. C. (1995). *Teaching about international conflict and peace*. Suny Press.
- Mutluer, C. (2013). The views of social studies teachers about the skills contained in social studies (the example of İzmir Menemen) *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Okta, E. (2008). *The evaluation of 1998 and 2004 teaching programmes of social studies course based on teachers' opinions in target/acquirement dimensions*. Unpublished master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. In C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 21-50). Ankara: Pegem A Akademi.
- Parker, W. C. (2011). *Social studies in elementary education*. (14th ed.). Boston: Pearson Education.
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. New Delhi: Anmol Publications.
- Stockard, J. W. (1995). *Activities for elementary school social studies*. Illinois: Waveland Press.
- Taşkıran, C., Baş, K., & Bulut, B. (2016). The level of acquired social studies specific skills. *The Journal of Social Sciences (2146-4561)*, 6(11), 1-19.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Parents' views regarding the values aimed to be taught in social studies lessons. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1499-1542.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.
- Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilke ve uygulamalar*. (B. Tay & S. B. Demir, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık. (The original work was published in 2012.)

The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem

Kamil Arif Kırkıcı ^{*a}, Ayşe Perihan Kırkıcı ^{**b}, Şeyma Berberoğlu ^{***b}

^a İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey

^b İstanbul Şehir University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.011

Article History:

Received 15 July 2018

Revised 07 November 2018

Accepted 24 November 2018

Online 26 December 2018

Keywords:

Refugees,
Educational needs,
Multiculturalism.

Article Type:

Review

Abstract

In the last few decades, forced migration movements increased and caused a number of people to leave their countries and homes. In this context, especially existence and quality of food, health and educational services have great importance. Refugee children do not only need to have an access to humanitarian needs but also education. Even though it may be hard for the host countries to make a new system or have the refugees adapt to the established system, getting this responsibility is crucial in context of human rights. Education system of Turkey should be arranged according to the refugees and respect their identities. In this paper, a multicultural model proposal is presented to establish a better education life for Syrian refugees in Turkey.

Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.011

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Temmuz 2018

Düzeltilme 07 Kasım 2018

Kabul 24 Kasım 2018

Çevrimiçi 26 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Mülteciler,
Eğitim ihtiyaçları,
Çok kültürlülük.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Geçtiğimiz yıllarda, zorunlu göç hareketleri artmış ve pek çok insanın ülkelerini, evlerini terk etmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, göçmenlerin eğitim, beslenme ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesi ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Göçmen çocukların, insani temel yardımların dışında eğitime de ihtiyaçları vardır. Göçmenleri barındıran ülkelerin, onlar için yeni bir eğitim sistemi tasarlayarak veya mevcut eğitim sistemlerini göçmenlerin ihtiyaçlarına uyarlayarak, göçmenlere eğitim hizmeti sağlamaları, insan hakları bakımından bu ülkelerin görevidir. Türkiye eğitim sistemi göçmenlerin kimliklerini de dikkate alarak onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bu makalede Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitimi için bir model önerisi sunulacaktır.

* Author: arifkamildir@gmail.com

** Author: aysekirkic@std.sehir.edu.tr

*** Author: seymaberberoglu@std.sehir.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-437X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-4795>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-642X>

Introduction

In last decade, mobilization increased especially due to increasing technology and welfare level and there are so many people on the move in different contexts. Migration movements caused people to move all around the world. Unfortunately, forced migration movements occurred because of war, famine and contagious diseases. Syrian War has had huge effects both inside and outside of the country. Syrian War, which started in 2011, caused 5.5 million people to migrate from Syria (UNHCR, 2016a). Turkey, Lebanon, Iraq, Iran, Jordan, Egypt and some European countries host these refugees. Turkey's geographical position makes it the leader country in context of hosting refugees. In addition to that, The Geneva Convention, which was signed by Turkey in 1951, accepts refugees those who only migrate from Europe and this situation still continues in that geographical limitation (United Nations High Commissioner for Refugees Representation in Turkey, 1961). This causes arguments about the naming of individuals from Syria who migrated to Turkey forcibly. In the first stage, refugees were called as "guests" but then they were registered as people who are in Temporary Protection. According to Republic of Turkey, Ministry of Interior Directorate General of Migration Management there are 3.594.232 people who are within scope of Contemporary Protection in 2018 (Turkish Ministry of Interior Directorate General of Migration Management, 2018). Increasing number of refugees has some significant effects on countries. It is of great importance for countries to recover and improve their systems in terms of infrastructure, education and health systems. Refugees' effects are not only limited to sharing resources. Demographic effects are also inevitable. Besides, different policies implemented by countries have an impact on refugees. It is critical to regulate the rights of refugees to live in humanitarian conditions in the country such as education, health and participation in the workforce. Especially when the young refugee population is considered, refugee youth should be well educated as well as every young person. These young refugees' effects on countries are the same with young citizens' effects. As a result, these young people should be well educated.

Considering the fact that 48.00% of the total of refugees are under the age of 18, the applied education policies are important for the future of both Turkey and refugee children. Turkey's refugee education policy is highly critical for refugee children to sustain their lives and adaptation to society. Syrian refugees' mother tongue is Arabic, which is different from Turkish. As a result, these refugee children basically have a language barrier. To solve this problem, curriculum of schools should be revised. If these arrangements will not take place, not only Turkey but also other host countries will face with a wide range of problems like early child marriage, child labor and employment of refugees in illegal ways. Turkey has been taken highly important steps to decrease child marriage, but if it is not focused on refugee education, this problem may re-emerge in society. To avoid these problems, host countries should focus on education. Turkey provides free education for Syrian children but there is not any legal article, which states that refugees' education, is mandatory until university. For Turkish citizens, there is a system called 4+4+4 and all Turkish citizens have to get education until university. From this perspective, Syrian students do not have the same opportunity as Turkish citizens. There are number of difficulties that Syrian refugees face, such as language barrier of both families and children, economic conditions, prejudices towards refugees. Unfortunately, due to these difficulties, 61 per cent of refugee children who are at school age cannot be enrolled to primary or secondary education in Turkey (UNHCR, 2016b). Syrian students are going to Temporary Training Centers. These centers are located in some government schools. Refugee children get education after Turkish children's classes finish. In these centers, Syrian curriculum is covered and given by Syrian teachers. In addition, Turkish teachers give Turkish classes. By 2017-2018 academic year, Syrian students are supposed to integrate into Turkish government schools with Turkish students. However, Turkish education system is not based on integration and identity based curriculum has been taught in Turkish governmental schools. There is no also class or curriculum that emphasizes the importance of multiculturalism. There is no class that Syrian children will understand the Turkish culture or vice versa. Due to lack of multiculturalization and adaptation, prejudices against refugees have started to occur as acts of hate crime both in Turkey and around the world ("Altın için Komşularını Öldüren Suriyeliler Tutuklandı", 2018). To eliminate prejudices, the education system should be based on multiculturalism and global values should be told to students. In addition, hate speech against refugees has increased all around the world. Some examples about hate speech in Turkey can be seen in real life and social media unfortunately. To have a peaceful society, youth that are more conscious should be raised in a multicultural form. In this paper, initially the situation of refugees around the world is discussed and then specifically, some solution proposals to the educational lives of refugees are presented.

An “Issue” of the Contemporary World: Refugees

As Ormsby stated, since 2011, the number of displaced people around the world has increased more than 50 per cent (2017). Year 011 was so critical because Syrian War started and affected 5.5 million people, caused them to become refugees (UNHCR, 2016a). Forced migration caused them to leave their country like Afghans and South Sudanese people. “Forced migration is not something we discover but something we make” (Working, No & Turton, 2003, p. 3-17). Political and economic problems not only do affect refugees’ lives but also all the world. Displacement can cause so many problems in host countries. In addition, refugees’ traumas, identity fights and struggle for life is so depressing (Silove et al., 1997). One of the most significant effects of forced migration is that it affects all people from all socioeconomic backgrounds. A person can be a millionaire, an intellectual or a worker but all of them can be affected by migration at the same time. Also, it may be nonvisible for so many people but children are affected from forced migration issue so much. They may have trauma, chronic diseases during the migration process and afterwards (Gans, 2009). Life standards of immigrants decreases steadily after migration. However, to survive in these standards refugees need support from local authorities, NGO’s (Non-Governmental Organizations) and societies. One of the ways to increase refugees’ life standards is education. Giving them an appropriate education and creating a common culture would affect their lives profoundly.

Adapting to a new culture is hard for refugees because they migrate into societies that have a very different structure from theirs. As an example, 90 per cent of top 10 countries, which accept high number of refugees, are developing countries. To stay in camps in a developing or developed country is perceived irrational by refugees. They seek job opportunities in these countries rather than staying in a shelter. UNHCR states that in Turkey, 91 per cent of refugees are living in cities (2017b). Turkish government gives work permits to refugees. Okyay states that, at the end of 2016, 13,298 Syrian refugees had work permits (2017). Considering the adult number of refugees in Turkey, this number is low. Some of these refugees are entrepreneurs who have opened their own restaurants or companies but still there are so many blue-collar workers. But unfortunately, a high number of illegal labor exists, too. Business owners view migrants as cheap labor and employ them illegally (Erdoğan, 2018). Especially due to hard economic conditions in big cities, high house rents and high prices lead children to become worker. Though this is illegal, refugee children are forced to work. The United States Department of Labor also states that in textile, furniture and manufacturing sectors child labor has been increasing, and these children get less than half of the wages that are given to adults.

Pakistan is the second country that hosts the highest number of refugees. Most of the refugees in Pakistan have come from Afghanistan. Around 1.4 million refugees are living in Afghanistan. Afghan refugees also live in some European countries and Iran. Most of the Afghan refugees are living in Iran and Pakistan, which are developing countries. Also in 2016, in Iraq 953.447 and in Turkey 118.116 Afghan refugees are living (UNHCR, 2016a). Developed countries have fewer Afghan refugees compared to developing countries (Human Rights Watch, 2017). Due to political issues between Afghanistan and Pakistan, as a host country Pakistan has been implementing refoulement to these refugees. UNHCR numbers showed that in 2016, 1.737.882 refugees came back to Afghanistan though they had lack of humanitarian resource and job opportunities (2017b). In Afghan refugees’ case, the number of children refugees are high, too. More than half of the Afghan refugee population is children (UNHCR, 2017b). Moreover, 74 percent of Afghan refugees living in Pakistan are below the age of 24 (UNHCR, 2016a). Giving education for these children is crucial because there is a non-negligible existence of terror in that geography. Education has a huge place to keep these children safe and add value to their lives.

Lebanon is the third country that hosts highest number of refugees. Lebanon hosts 1 million Syrian refugees (UNHCR, 2016a). Lebanon has some advantages concerning refugees due to its geographical proximity. The language of Lebanon is the same as Syria, Arabic. In addition, cultural differences are possibly fewer than Turkey or any other country that Syrian refugees are living in. However, Jesri states that there are not any formal camps spread around Lebanon (2015). This situation may affect the access to education in a negative way because if the government cannot gather refugees, it is hard to follow their needs.

Iran is the fourth country that hosts the highest number of refugees. Not only does Iran host Afghan refugees but it also hosts Syrian refugees. There are 979.435 refugees in Iran (UNHCR, 2016a). Afghan refugees can attend schools like the citizen of Iran. In Iran, refugee children are getting education based on country’s curriculum (UNHCR, 2016b). This situation is critical because this curriculum is not multicultural and does not fit to refugees’ culture.

In addition to the Iran and Lebanon, so many people have become refugees due to conflicts in South Sudan. Almost one third of the population of South Sudan is displaced. “More than 1.7 million South Sudanese have fled the country and an estimated 7.5 million people are in need of urgent humanitarian assistance inside

South Sudan, including more than 1.9 million internally displaced people (IDPs)” (UNHCR,2017a). Sudanese people mostly migrate to neighborhood countries and all these countries are not developed countries like Sudan or developing countries. IRRRA (International Refugee Rights Association) states that in Uganda there are 1 million South Sudanese refugees (2017). Due to economic conditions of host countries, refugee education is not so successful. UNHCR states that almost 65 per cent of these children cannot have access to education (2016a).

From all these examples, it can be clearly seen that migration movements affect children so deeply. These refugee children are getting education in cultures that they weren't born into. Moreover, some refugee children were born into a society that is very different from their families. For instance, according to AFAD (Disaster and Emergency Management), until July 2017, 224.750 children were born in Turkey (2017). As time passes, these refugee children will grow up in a multicultural world. Possibly, they will be bilingual, learn their mother tongue in home and learn the host country's official language in schools or during social activities. These refugee children will possibly have conflict with their identity in their minds. If the education system is redesigned based on refugee identity, global values and cultural combination, refugee children can be saved and reintroduced to society.

All in all, more than half of the refugees around the world are children (UNHCR, 2016a) and these children need to get proper education like normal citizen children do. Countries' approach toward them maybe different but they should meet certain needs of refugee children to a certain extent because these children are not bounded with national borders but they are the world's children. To save children, education is an important mechanism. In the next part of this paper, multicultural socialization and refugees' identity are discussed. After that, a curriculum proposal for refugee children in Turkey is given presented.

Education, Multicultural Socialization and Reconstruction of the Identity

Different countries and different people have different cultures. Globalization is a value that creates a new culture that everyone can meet in a common point. A Turkish person can wear blue jeans and a Japanese can wear blue jeans too. The spread of internet and social media also play a significant role here. These channels showed people that culture is not only restricted with the borders of countries. From these examples, it can be easily said that people from different backgrounds, cultures and countries establish a new culture that is called global culture. Multicultural socialization is another part of global culture. Multicultural socialization process is a significant way of having values, behaviors and cognitions from a different culture via social mechanisms. Education is one of the most effective social mechanism that combines cultures, discover talents and shapes identities.

Education encourages the improvement of human abilities and possibilities. With a specific end goal to locate the self and to investigate the potential that the individual has, the individual need to teach her psyche and soul. The individual distinguishes herself in light of the education that he/she has. Education begins in the family and proceeds through all lifetime. The education that is gotten from the family is the essential determinant of the personality development. Data that is found out from guardians that children have, the condition that children grow up, the racial or religious gathering that children have a place or companions that children play with are operators for the character development.

Vincent (2003) says that education is not only a question of the activity of the political rights but it is the way to the verbalization or generation of the character. In a few nations, education is an unquestionable requirement; however, in some others like African nations it is an extravagance. Despite the fact that education is a required commitment by the law, it assumes a key part on the development of the personality. Because of the cultural assimilation, refugees sometimes attempt to restructure their personality when they are in contact with another culture. Displaced individuals are uncovered refugees and therefore, they feel a need for reassemble and they reproduce their personality in like manner.

An administration approach, which looks out to end the clash between the two societies for the benefits of both parties, should give more social roles and responsibilities to immigrants in order to integrate them with the locals. So displaced people can build their character as indicated by the social part that they play in the public. In any case, it is precise for displaced people to adjust in a new society and culture. Regardless of the fact that they fled from the war, individuals had their own particular societies in their recollections and comprehensions. They should not to be torn from this culture since recollections that they have are vital and are essential for the development of the character.

The Place of Bilingualism in Refugees' Education

Dewey & Dewey state that education is a process of living not just a preparation for future life and education adds value to people not only in academic ways but also in social ways (2008). The combination of learning, values, cultures, and behaviors is also part of education. Nowadays, the aim of education has changed sharply. Value creation part of education has decreased because education has been served as a mechanical system. Meyer states that in today's world, education does not look like a process but it is more like a product (as cited in Bauman, 2003). Curricula are not based on improving creativity and exploring talents. All children sit the same exams even though their talents, cognitions are different.

Unfortunately, people see education as a bridge only to enter workforce system. Education's role on combining cultures, has been undervalued and focus has been mostly being part of workforce. To solve this issue, multiculturalism should be brought forward in education system and curricula. "Multicultural education is also a reform movement that is trying to change schools and other educational institutions so that students from all social-classes, gender, racial, language and cultural groups will have equal opportunity to learn" (Banks & McGee Banks, 2010, p. 4-481). Language classes are crucial in multicultural education. Especially in the education of refugees, bilingualism is of great importance because growing up in a society where the mother tongue is not spoken can go as far as to distance the main cultures of refugee children and even to forget their mother tongue over time. The advancement of bilingualism with sound educational foundations is important for establishing a healthy bridge between different cultures.

Bilingualism is using two languages fluently. "The concept of bilingualism refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction" (Hamers & Blanc, 2000, p. 6-49). Bilingualism is a way of cultural interactions between people. A country that has a huge culture mosaic, like Turkey, bilingualism is a way to connect cultures. Families, traditions and schools serve as a bridge on bilingualism. As stated above, there are 22.5 million refugees around the world. Communication among host countries' citizens and refugees is important. Bilingualism of refugees also supports multicultural connections. Multiculturalism is not restricted with one culture's adaptation to another culture. When each culture learns language, values and traditions of each other, embraces them, and uses them in their daily lives, multicultural socialization occurs. In a research conducted by Sunny Man Chu Lau, students from Canada and Burma became pen pals. Students from Burma were mostly refugees and Burmese students wrote some parts of letters in Burmese language while Canadians wrote in English to increase bilingualism practices. At the end of this research, students' perspectives about using different language were more positive and lost their fear of learning different cultures (Sunny, 2017). Bilingualism in multicultural societies should not be restricted with one cultural or ethnic group. Bilingualism of refugees cannot be the only source of multiculturalism because people living in a host country should develop bilingual skills; this type of interconnection will be more helpful for both sides.

The place bilingualism in refugee education is critical because by learning a new language, refugee children's identity can be shaped. As Blau and Duncan stated, "The most important means for immigrant groups and other ethnic minority groups to be absorbed into the mainstream culture may be education" (as quoted by Bankston & Zhou, 1995, p. 3-17). Multicultural education does not aim absorption but adaptation. Thus, combination of multicultural education with bilingualism aims at increasing the adaptation process not absorption. In past, some absorption examples can be seen in different countries. The Congress of United States of America, made a legislation in 1906 that states, that if a person cannot speak English, she or he cannot have a right to be a citizen (as quoted by Bankston & Zhou, 1995). These restrictions in countries, limits multicultural environment. Researchers conducted based on bilingualism showed that bilingual children keep their bonds with their native culture and show adaptation to other culture so bilingualism has favorable effects on children culture (Bankston & Zhou, 1995). Memories of children in their native culture keep alive with bilingualism. "In such a world, memory was an asset and the further back it reached and the longer it lasted the more valuable it was" (Bauman, 2003, p. 21). When host countries are aware of the fact that memory is a huge asset for refugee children and shape education system based on multicultural values, refugee children can have a better future.

To conclude, multiculturalism shows itself hugely in bilingual education. Considering the fact that there are 22.5 million refugees around the world and almost 3 million of them are living in Turkey, a new curriculum for Turkish education system based on multicultural values can be crucial. To break prejudices for each other, to understand cultures better and to have a healthy cultural mosaic in society, reforms are needed in Turkish education system. In the next parts, refugee education in Turkey is analyzed and a curriculum proposal for Turkey is given.

Refugees' Education in Turkey

Syrian War have affected a number of refugees in Turkey considerably. More than half of the refugees are children. Unfortunately, only 39 per cent of Syrian refugee children can have a chance to continue their education life in Turkey (UNHCR, 2016b). Children cannot go to school due to economic problems, psychologic problems, traumatic backgrounds or language barrier. Turkish government gives temporary settlement document to Syrian refugees and with this document, every child can attend government schools without paying any money. In some Turkish schools, Turkish government opened a center called Temporary Education Centre. Because of the location and establishment missions of these centers refugee children start education after Turkish children finish school. In these Temporary Education Centers, Syrian curriculum has been delivered and children learn Turkish in addition to that curriculum. By 2017-2018 fall semester, refugee children can start Turkish schools and most of the Temporary Education Centers have been closed all around Turkey to adapt refugee students into Turkish schools (Personal Communication with Ministry of Education of Eyüp District).

Unexpected rates of migration from Syria not only surprised Turkey but also surprised other countries. After migration, Turkish government started to find solutions for refugee education. Transitory Education Centers are one example of it. Still, some refugee children are going to schools that are not legal. UNICEF give monetary support to Transitory Education Centers. UNICEF pays teacher's salary and refugee children's monthly transportation payments in some Transitory Education Centers (UNICEF, 2015). Turkish Ministry of National Education states that, most of these Transitory Education Centers would be closed in 2017-2018 Fall semester and Syrian students would start regular Turkish schools and only minority of these Transitory Education Centers will continue (Ministry of National Education [Milli Eğitim Bakanlığı], 2016a).

The crucial issue in refugee education is that education can play a supportive role in their adaptation to society but can also have a huge effect on shaping their identities. When Syrian children start education in Turkish schools, they will get classes that focus on Turkish history and Turkish culture. Unfortunately, Turkish education system for elementary, secondary and high schools is not multicultural approach but on Turkish culture. Losing or breaking identity should not be aim of Turkish education system. However, due to lack of multiculturalization in Turkish curriculum, refugee children's identity may break. Moreover, to have a good education life, the integration of family is important.

School and family are two different social institutions and are shaped by different expectations.

These different institutions have to meet in a common point about children's education. The problem gets more significant for the first grades because the most basic studying and learning skills form in that year (Şimşek & Tunaydın, 2002, p. 12-16).

In refugee families, the rate of integration to education system is low. Even some families do not know how to send their children to schools. Language barrier and lack of information play a significant role here. Even if teachers observe some problems in students, they cannot tell their families because neither teachers know families' native languages nor families know teachers' native language. A research made by Mercan Uzun and Bütün (2016) is like a proof of the statements mentioned above. In Samsun, Turkey, teachers who worked with Syrian refugee children in pre-schools stated that they had communication problems both with families and with students. Additionally, teachers observed that some students had hygienic and psychological problems but when they tried to tell these families, they could not have a good communication because of language barrier.

Language barrier is not only limited to preschool children. Communication problem may raise among different age groups. Considering the fact that every child's learning and adapting process is different, learning process takes time. Even though Turkish classes are given in Transitory Education Centers, because all students are Syrian, children do not have any chance to practice speaking Turkish language. In addition, in Turkish society there are some prejudices towards refugees, especially to Syrian refugees. For instance, in Twitter, there are some hashtags about Syrian refugees based on hate speech (#SyriansGetOut), (#SyriansBackHome). Due to some distorted news about Syrians, some Turkish people get angry with them. When families have prejudices towards refugees, their children also have prejudices. This situation creates a barrier between Syrian and Turkish children's friendship and Syrian refugees' integration to Turkish society. Considering the fact that friendship ties and attitudes towards each other is significant in childhood in many senses, prejudices of families which transfer to children negatively affect Syrian refugees' integration to Turkish society. Furthermore, economic conditions of refugee families are another important problem for refugee children's education. In Turkey, refugees who have Temporary Protection Document can have access to free education and free health services, but some government schools may require some money for school services in

registration. Moreover, some cultural trips organized during semester, stationary and clothing expenses are other problems for refugees. Considering the fact that Syrian refugee families have high number of children, it is hard for them to meet all children's need.

Some families find illegal solutions to meet their needs. Child labor is one of the most significant problems. Human Rights Watch' report states that according to A Support to Life Survey, conducted in different cities of Turkey, in İstanbul, at least one child works in 1/3 Syrian households and half of these children are working in textile industry, in Şanlıurfa average age of a child laborer is 14 and in Hatay almost 50 per cent of children refugees are working (2015). Additionally, in Human Rights Watch' report there are some interviews with Syrian refugee children who have been working since they came to Turkey (2015).

Additionally, an important factor that causes refugee children to work at a young age is the lower level of education of their families. According to AFAD, 79.80% of adult refugees are graduated from middle school and primary school (2017). From this result, it can be easily concluded that not only refugee children but also adult refugees need education. Although younger refugees can learn Turkish in government schools, there is not any attempt for adult refugees on language learning from government. Some NGO's like AID (Alliance of International Doctors) give vocational and language courses for Syrian refugee adults but there is not any government attempt about opening a vocational course for refugee adults. Municipalities have vocational courses for Turkish citizens. For instance, Istanbul Metropolitan Municipalities course centers for gaining professionalism called İSMEK (Istanbul Vocational Training Courses) are free. These courses are almost all around Istanbul. It is a good opportunity to get education in these centers but there is not any concrete step from municipality to create place for refugees in these centers. Also, in Public Education Centre's Turkish for Foreigners classes has opened but refugee families do not have information about it or due to limited budget, they cannot access to these centres.

In spite of these problems, Turkish government made regulation about refugees' employment. According to this regulation, refugees who have Temporary Protection Document and want to be employed can get work permit from Turkish MOI (Ministry of Interior). Refugees can get work permit after 6 months from enrollment to Temporary Protection Document. This regulation gives quota for Turkish businesses that for each workplace the number of workers who have work permit cannot exceed 10 per cent of the total employee number. This regulation also keeps Turkish citizens' employment rights but it may nevertheless affect Turkish employees in a negative way. As reported by World Bank Syrian, the employment of refugees in Turkish labor force will negatively affect informal Turkish labor force regardless of gender or educational level or age (Del Carpio & Wagner, 2015). To avoid this, new work areas for refugees can be created and job opportunities for Turkish citizens can be expanded.

To conclude, Syrian refugee children's adaptation to Turkish education system and Turkish society is an important step but it is not enough. To sustain their adaptation, families also have to integrate into society. Social, monetary and psychological support for all refugees is crucial. Moreover, having a multicultural curriculum can bring benefits for both refugee and Turkish students. Gaining professionalism and language classes for adults is also important for preventing child labor and increasing refugees' literacy level. In addition, government should share refugee education responsibility with municipalities and NGO's. Refugee education and integration is not one-sided issue and is not only limited to refugees. If all people from different backgrounds and different cultures can meet in at a common point and support each other, problems can be solved easily.

Proposal for A New Multicultural Plan for The Refugee Education in Turkey

It is significant for refugee children to learn the language of the host country in terms of their education. Preschool, primary school and secondary school education are especially important for language development (Stevens, 2016).

One of the means that will help refugee children absorb the culture of the country they are being sheltered is the education they receive at school (Andriessen & Phalet, 2002). Subjects that are going to be given are determined within the weekly schedules of schools. Schedules of primary and secondary schools of Turkish National Education Ministry are shaped for the students living in the country. Education at all schools is carried out in accordance with these weekly lesson schedules. Refugee children receive education together with the children of this country in parallel with the lesson schedules prepared for them. Subjects in their present weekly programs are taught in accordance with the curriculum prepared for these lessons by the Ministry of National Education. Present curriculum includes learning goals and aims written for the Turkish citizens residing in Turkey. Curricula is defined as "a mechanism of experiences including all activities related to the teaching of

a lesson which is planned for the individual to gain inside or outside school” by Demirel (2005, p. 6). When this definition is taken into consideration, education of the refugee children can only be carried out with the syllabus considering the fact that they have been receiving education at same schools and will go on doing so. To achieve this, both education programs and weekly schedules in which courses in the education programs are determined ought to be structured bearing the multi-cultural structure in mind.

As stated before, refugees should be supported for a sustainable life in every aspect. Each individual of the refugee society needs education as well as nutrition, shelter and a hygienic environment. Refugees can use every kind of educational facility in their national education system. However, they are not able to have education according to the same or similar learning targets or attainments when they migrate to a new country as they reside in a new country with a different education system and school structure. Owing to all these facts, a new education model and school environment are needed for the refugee children. Host countries should provide education opportunities for the children regardless of the school type they are attending. Otherwise, refugee children cannot adapt themselves to the culture of the host country. There is a possibility of problems arising from two different scopes, one being in the aspect of the hosting country and the other being from the aspect of the refugees, as they cannot receive official education. Furthermore, it will be more difficult for the refugee children to be part of the community in the future if they do not have education at their budding ages. Therefore, every host country should think, design and practice a unique education system for refugee students.

The curriculum of refugee children should be different from both education systems: from the program of the host country and that of their own country. An effective and sufficient education system, a well-designed weekly schedule and a curriculum, involving multiculturalism and designed for the lessons in this schedule should be evaluated so comprehensively that it should cover every topic that children might need to learn now and in their future lives because existing educational systems and curricula need to be revised according to the changes occurring as a result of movements of migration in the globe. Sustainable changes suitable for the multicultural structure and parallel with the changes occurred after migration should be made so that there can be an egalitarian sharing among all the individuals of the community and in order for democracy to be settled (Salinas, 2006).

It is advised that an effective and proper syllabus should meet the needs of social conditions and provide students who are expected to achieve their goals with necessary knowledge and skills (Aykaç, 2014, p. 42). Curriculum for the refugees having the chance to live in the host country or his own motherland should be designed properly for the two situations mentioned before, considering the multiculturalism possibility. Curricula, which are prepared considering the differences and regard the culture of the host country and the homeland, can raise awareness in students about multi-cultural life. First, curricula including cultural properties of the host country and cultural elements of the refugees’ motherlands must be designed. Thus, while refugee students will be able to acquire cultural characteristics of the host country, they will also be able to learn both their own and the global culture (Banks, 2014). Current situation will be able to add awareness of living together with different cultures and achievement of respecting different cultures both to the native and migrated students. By looking at these ideas and with the aim of preventing assimilation, curriculum of the subjects that are in the weekly schedules of refugees should comprise both languages, that of the native language and their own. At the same time, the curricula should include Mathematics, Science, Art and P.E. Other two important courses are Psychological Guidance, Counselling, and Religious Education.

The curricula of these courses should be designed in a way that blends the cultures of both countries and the global culture so that a refugee student will be able to use the things he has learned within this syllabus in different multi-cultural environments. Syllabus of courses in the weekly schedules should be planned, involving the similarities and differences between the new culture and mother culture.

As it will be seen in the attachment, in tables 1 and 2, alternative weekly schedules are proposed for a system in which refugees are involved. Considering refugee students, the first alternative, is a weekly lesson program consisting of Arabic and Culture courses. In table 2, a weekly program is prepared for a curriculum in which Science, Technology, Engineering and Mathematics are predominant, taking STEM teaching model into consideration. Multiculturalism is the foundation of Scientific and Technological Curriculum.

Table 1

General Educational Plan for Turkish Primary and Secondary Schools.

Type of School	Primary School					Secondary School		
Courses\ Grades	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Arabic *	0	1	1	1	4	4	4	4
Turkish	7	6	5	5	5	5	5	5
Maths	5	5	4	4	4	4	4	4
Science	3	3	4	4	4	4	4	4
Arts	2	2	2	2	2	2	2	2
Music	2	2	2	2	2	2	2	2
Sports	2	2	2	2	2	2	2	2
Guidance & P. Counseling	1	1	2	2	2	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Culture	3	3	3	3	2	2	2	2
Life Skills	1	1	2	2	2	2	2	2
English	2	2	2	2	3	4	4	4
Game	4	4	3	3	1	0	0	0
Required Lecture Hours/Week	34	34	34	34	35	35	35	35

Table 2*STEM Approach Weekly Course Plan for Syrian Refugee Students.*

Type of School	Primary School					Secondary School		
Courses/Grades	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Arabic *	0	1	1	1	4	4	4	4
Turkish	7	6	5	5	5	5	5	5
Maths	5	5	4	4	4	4	4	4
Science	3	3	4	4	4	4	4	4
Arts	2	2	2	2	2	2	2	2
Music	2	2	2	2	2	2	2	2
Sports	2	2	2	2	2	2	2	2
Guidance & P. Counseling	1	1	2	2	2	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Culture	3	3	3	3	2	2	2	2
English	2	2	2	2	3	4	4	4
Game	4	4	3	3	1	0	0	0
Required Lecture Hours/Week	33	33	33	33	35	35	35	35

*In secondary school Arabic has been chosen as elective class. If students select, other elective language classes will be given.

Discussion, Conclusion and Implications

Refugees are global citizens; though, most countries do not want to integrate them, or have failed to integrate them to the society. Integration concept is basically should not be in the way of assimilation but in general it should be a concept that establishing a social system which meets with all parties demands in society. Considering the fact that education plays a major role in the formation of identity and integration, precautions should be carefully taken in the scope of education and current curricula should be revised. The most significant method of overcoming the issue of refugees is to give them a proper education. Developing a syllabus appropriate for the weekly schedule taking multiculturalism into consideration and integrating STEM education system are appreciated as two ways of raising the sense of belonging and the adaptation of refugees to the society. Holistic and global function of STEM teaching approach cannot be ignored in terms of integration to the society they live in by means of education.

The effect of technology cannot be denied in the process of globalization. Internet use, contributing to the advance of technological development day by day has made the teaching of Mathematics and Science more Engineering and Technology-based. Technology-based teaching approach in Mathematics, Science and Engineering has been widespread, known as STEM. STEM teaching approach, which has been applied in many

countries as soon as it appeared, aims at students' adoption to interdisciplinary perspective. The fundamental aim of STEM is to bring up students who can use Mathematics and Scientific Studies as technology-productive based and can use this in the social, business and global enterprises (Kırkıcı & Kırkıcı, 2018, p.39).

Educational experiences of people from different cultures living in the same environment has been a prevalent situation in the globalizing world. Silicon Valley is a leading place, known worldwide, where technological inventions are made. Most of the scientists working in Silicon Valley come from different countries. 37.80 % of those living in Silicon Valley are immigrants and every 24 minutes a new immigrant comes to the valley (2018, Silicon Valley Population Clock). The practice of STEM based teaching approach in the immigrants' schools will support different cultures to learn together in producing technology as in the example of Silicon Valley. Thus, there will be an opportunity of culturally socializing and the blending of the cultures. In American University of Beirut, STEM education is given to the immigrant students, which helps them adapt to the education and the society they live in (Muller, 2017). In the STEM report prepared by the Turkish Ministry of Education (Turkish Ministry of National Education MEB, 2016b), it has been suggested that STEM teaching approach should be integrated into the preparatory process of curriculum of different subjects. There is not a universal approach to the refugee education as there is in other educational issues; however, there is a need to comprise structures that will enhance cultural adaptation and integration. Although mentalities that will help this adaptation have not been put into practice, though constructed, in scopes such as Medicine, a universal paradigm (a series of values), which will develop abilities at an individual level has not been constructed yet in education.

Yıldırım states that there is a new frame for a universal integration and adaptation. According to Yıldırım, this frame can be neither a Western or Eastern nor Northern or Southern one. This frame can be made up with the culture of every individual and what he has brought from his heritage (Yıldırım, 2006, p. 440-441). Weekly lesson schedules that have been proposed are appropriate for the characteristics of people from different cultures, blended with the cultural features of the culture they come from and the one they live in now, and aiming at raising an awareness of global cultures. It is proposed to the Turkish Ministry of Education that weekly lesson schedules should be evaluated and curricula should be designed in accordance with the situation resulting from the evaluation.

Acknowledgement

This study was presented by the authors at DAKAM's Interdisciplinary Studies Meeting on 29-30 September 2017.

In this study individuals who came to Turkey with forced migration were called as "refugees". Even they are qualified as Individuals under Temporary Protection, it is the mutual view of the authors to use the term refugee. The writers hope that these people become refugees legally, benefit from more rights and live in better conditions.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Her ne kadar taşınma/yer değiştirme, gelişen teknoloji ve refah seviyesi nedeniyle artmış olsa da farklı bağlamlarda hareket halinde olan çok sayıda insan vardır. Göç hareketleri, tüm dünyada insanların hareketliliğine neden olmuştur. Maalesef, savaş, kıtlık ve bulaşıcı hastalıklar nedeniyle zorunlu göç hareketleri ortaya çıkmıştır. Son on yıla bakıldığında, 2011’de başlayan Suriye savaşı, 5,5 milyon kişinin Suriye’den göç etmesine neden olmuştur (UNHRC, 2016a). Türkiye, Lübnan, Irak, İran, Ürdün, Mısır ve bazı Avrupa ülkeleri Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye’nin coğrafi konumu, onlara ev sahipliği yapma konusunda Türkiye’yi liderliğe taşımaktadır. Buna ek olarak, Türkiye’nin 1951 yılında imzaladığı Cenevre Sözleşmesi’nde mülteciliği sadece Avrupa’dan gelen bireyler olarak tanıması ve bu coğrafi sınırın hala devam etmesi, zorunlu göç ile Suriye’den gelen bireylerin adlandırılması konusunda tartışmalara yol açmıştır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, 1961). İlk etapta misafir olarak adlandırılan mülteciler sonrasında Geçici Koruma kapsamında Türkiye’de kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi’ne göre Türkiye’de 2018 yılı itibarıyla Geçici Koruma kapsamında 3.594.232 kişi bulunmaktadır (2018).

Artan sayıda mültecinin, ülkeler üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Ülkeler, artan mülteci nüfusuyla birlikte altyapı, eğitim, sağlık gibi bazı sistemlerini iyileştirmek ve geliştirmek durumunda kalmaktadır. Mültecilerin etkileri sadece kaynak paylaşımıyla sınırlı değildir. Özellikle de çok sayıda genç mültecinin olduğu varsayılırsa demografik sonuçlar da kaçınılmazdır. Bu genç mültecilerin ülkeler üzerindeki etkileri, genç vatandaşların etkileriyle aynıdır. Buna ek olarak, ülkelerin uyguladığı farklı politikaların da mülteciler üzerinde etkisi vardır. Mültecilerin ülkede insani şartlarda yaşaması için gereken eğitim, sağlık ve iş gücüne katılma gibi hakların düzenlenmesi kritik önem taşımaktadır. Özellikle genç mülteci nüfus göz önünde bulundurulduğunda, her gencin olduğu gibi mülteci gençlerin de iyi eğitilmeleri gerekmektedir.

Türkiye’de 18 yaş altında bulunan mültecilerin oranının %48.00 olduğu dikkate alındığında, uygulanan eğitim politikaları hem mülteci çocukların hem de Türkiye’nin geleceği açısından önemlidir. Türkiye’nin eğitim politikası, mülteci çocukların hayatlarını idame ettirmeleri ve topluma adapte olmaları açısından ince elenip sık dokunması gereken bir konudur. Suriyeli göçmenlerin ana dilleri göz önünde bulundurulduğunda görülmektedir ki, göçmen çocukların öncelikle dil engeli bulunmaktadır. Bu problemi çözebilmek için okul öğretim programları yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretim programlarında bu düzenlemeler yapılmazsa, sadece Türkiye değil, diğer ev sahibi ülkeler de erken çocuk evliliği, çocuk işçiliği ve göçmenlerin yasadışı çalıştırılması gibi geniş çeşitlilikte sorunla karşı karşıya kalacaktır. Türkiye, çocuk evliliğini azaltmak için senelerdir çok önemli adımlar atmıştır fakat mültecilerin eğitimine odaklanılmaz ise bu problemler yeniden ortaya çıkacaktır. Türkiye, Suriyeli çocuklara ücretsiz eğitim sağlamaktadır ancak göçmenlerin eğitimini üniversiteye kadar zorunlu kılan hukuksal bir madde maalesef bulunmamaktadır. Türkiye vatandaşları için 4+4+4 adı verilen bir sistem ile tüm Türkiye vatandaşları üniversiteye kadar eğitim almak zorundadır. Bu açıdan bakıldığında, Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrenciler ile eşit fırsatlara sahip değildir.

Suriyeli göçmenlerin karşılaştıkları çok sayıda zorluk bulunmaktadır. Hem ailelerin hem de çocukların dil engeli, ekonomik şartlar, göçmenlere karşı önyargılar sorunların kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Maalesef bu zorluklar nedeniyle Türkiye’deki göçmen çocukların % 61.00’i okul çağında oldukları halde ilkokula ya da ortaokula kayıt olamamaktadır (UNHCR, 2106b). Suriyeli çocuklar Türkiye tarafından kurulan Geçici Eğitim Merkezleri’nde eğitim almaktadır. Geçici Eğitim Merkezleri hem kamplarda hem de mülteci sayısının yüksek olduğu şehirlerde kurulmuştur. Şehirlerde bulunan bu merkezlerden bazıları devlet okullarının içerisinde bulunmaktadır. Göçmen çocuklar, Türkiye vatandaşı öğrencilerin dersleri sona erdikten sonra günün kalan kısmındaki bir zamanda Geçici Eğitim Merkezleri’nde eğitim almaktadır. Geçici Eğitim Merkezleri’nde Suriye müfredatı takip edilmekte ve öğretmenler de Suriye kökenli öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca Türkçe dersleri, Türkiyeli öğretmenlerce verilmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Suriyeli öğrencilerin, Türkiyeli öğrencilerle beraber, Türkiye devlet okullarına entegre edilmesi Geçici Eğitim Merkezleri’nin kapatılması planlanmıştır. Günümüzde, Geçici Eğitim Merkezleri’nin birçoğu kapatılmış, Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına geçişi sağlanmıştır. Ancak Türkiye devleti okullarındaki eğitim sistemi entegrasyona dayanmamaktadır. Çok kültürlülüğe dayalı bir ders ya da öğretim programı Türkiye’de devlet okullarında görülmemektedir. Suriyeli ve Türkiyeli çocukların karşılıklı birbirlerinin kültürlerini anlayabilecekleri bir ders bile bulunmamaktadır (MEB, 2018). Çok kültürlülük ve adaptasyon eksikliği nedeniyle dünya genelinde ve Türkiye

toplumunda göçmenlere yönelik önyargılar baş göstermeye başlamıştır (Tyler, 2006, p. 192). Önyargıları önlemek adına, eğitim sistemi çok kültürlülüğü temel almalı ve öğrencilere evrensel değerler anlatılmalıdır. Ayrıca tüm dünyada göçmenlere karşı nefret söylemleri artmış durumdadır (Bunar, 2007, p. 167). Türkiye’de de gerek sosyal hayatta gerekse sosyal medyada görülebilen örnekler vardır (“Altın için Komşularını Öldüren Suriyeliler Tutuklandı”, 2018). Barış dolu bir toplum için daha bilinçli bir gençlik çok kültürlü bir kimlikle yetiştirilmeli, eğitim sistemleri buna göre tasarlanmalıdır. Bu makalede öncelikle dünya genelinde mültecilerin durumundan bahsedilecek daha sonra da özel olarak Türkiye bazında mültecilerin eğitim hayatının geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulacaktır.

Çağdaş Dünyanın “Sorunu”: Mülteciler

Ormsby’nin de ifade ettiği gibi, 2011’den bu yana tüm dünyada yer değiştiren insanların sayısı % 50.00 ‘den fazla artmıştır (2017). 2011 yılı Suriye’de savaşın başladığı yıl olarak son yıllardaki göçmen sayısının artışı açısından oldukça önemli bir tarihtir. Bu tarihten itibaren bugüne kadar 5,5 milyon kişi göçmen olmaya zorlanarak Suriye dışına çıkmak durumunda kalmıştır (UNHCR, 2016a). Zorunlu göç onları, Afgan ve Güney Sudanlılar gibi, ülkelerini terk etmeye zorlamıştır. “Zorunlu göç, bizim keşfettiğimiz değil bizzat bizim yaptırdığımız bir şey” (Working & Turton, 2003, p. 3-17) ve uluslararası alanda gerçekleştirilen hamleler zorunlu göçün keşfedilen değil oluşturulan bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Siyasi ve ekonomik sorunlar, sadece göçmenlerin hayatını değil, tüm dünyayı etkilemektedir. Yer değiştirme, ev sahibi ülkelerde kaynakların paylaşımı, kültürel değişim gibi birçok soruna yol açabilmektedir. Ayrıca göçmenlerin travmaları, kimlik savaşları ve hayat mücadeleleri üzücü bir biçimde hayatlarına yansımaktadır. Zorunlu göçün en önemli etkilerinden biri, tüm sosyo-ekonomik altyapılardan gelen insanları etkileyebilmesidir. Kişi milyoner, aydın ya da bir işçi olabilir ama göçten dolayı aynı etkiye aynı anda maruz kalabilir. Birçok insan farkında olmasa da, anne-babalarını savaşta kaybetmeleri, yeni bir ülkede yaşamak zorunda kalmaları ve çocukluk evresinde almaları gereken eğitim, sağlık gibi hizmetlerden yararlanamamaları nedeniyle, göç konusunda en çok çocuklar etkilenmektedir. Örneğin, göç sürecinde ve sonrasında travma ve kronik hastalıklar görülmektedir (Silove et al., 1997). Göç sonrası mültecilerin hayat standartları istikrarlı olarak düşmektedir (Gans, 2009). Ne var ki, bu standartlarda yaşayabilmek için mülteciler, sığındıkları ülkede devletin, yerel yetkililerin, sivil toplum kuruluşlarının ve derneklerin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Göçmenlerin hayat standartlarını yükseltmenin bir yolu eğitimidir. Göçmenlere uygun bir eğitim sağlamak, ortak bir kültür oluşturabilmeleri bakımından yaşamlarını derinden etkileyen bir faktördür. Şahin tarafından yapılan çalışmada, Almanya’da yaşayan Türklerin ortak bir kültür oluşturmaları için eğitimin anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir (Şahin, 2010).

Yeni bir kültüre adapte olmak mülteciler için çok zordur çünkü genel olarak kendi yapılarından farklı yapısı olan toplumlara göç etmektedirler. Örneğin, en çok göçmen kabul eden ilk 10 ülke incelendiğinde % 90.00’inin gelişmekte olan ülke olduğu görülmektedir. Gelişmekte olan veya gelişmiş ülkelerde kamplarda kalmak göçmenler için mantıksız olarak algılanmaktadır. Barınmaktan ziyade bu ülkelerde iş imkânları aramak mültecilere daha cazip görünmektedir. UNHCR Türkiye’de göçmenlerin % 91.00’inin şehirlerde yaşamakta olduğunu belirtmektedir. Bu durum bahsedildiği gibi gelişmekte olan ülkelerde daha iyi iş ve yaşam şartlarına sahip olmak için şehirlere göç edildiğinin bir göstergesidir. Türkiye hükümeti göçmenlere iş izni vermektedir (2017). Bu göçmenlerden bazıları, kendi restoranları veya şirketlerini açan yatırımcılardan oluşmakta, bir kısmı da mavi yakalı olarak çalışmaktadır. Maalesef, yüksek oranda yasadışı çalışma da mevcuttur. Özellikle de büyük şehirlerdeki zor ekonomik koşullardan ve yüksek ev kiralardan dolayı, yüksek fiyatlar ailelerin çocuklarını çalışmaya itmesiyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca, iş yeri sahipleri göçmenleri ucuz iş gücü olarak görmekte ve kaçak olarak çalıştırmaktadır (Erdoğan, 2018).

Yasadışı olmasına rağmen, reşit olmayan mülteci çocuklar çalışmaya mecbur kalmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Birimi de çocuk işçiliğinin, tekstil, mobilya ve üretim sektörlerinde artmakta olduğunu ve bu çocukların yetişkinlere verilen ücretin yarısını aldıklarını belirtmektedir. Türkiye’de çocuk işçiliği konusunda oldukça büyük sorunlar bulunmaktadır. Ekonomik sorunlar, hukuksal düzenlemelerdeki yetersizlikler, yoğun olarak yaşanan iç ve dış göçler nedeniyle, Uluslararası Çalışma Teşkilatı verilerine göre, Türkiye’de sayıları yaklaşık olarak 1,600 000 çocuğun iş gücünde yer aldığı belirtilmektedir (“Çocuk İşçiliği”, 2018). Avrupa Birliği ülkelerinde ise pek çok ülkede çocuk işçiliği yok denecek düzeyde olmasına rağmen, İtalya’da %5.00 ve Romanya’da %1.00 düzeyinde çocuk işçiliği verileri bulunmaktadır (Tat, 2016). Farklı ülkelerin göçmen sayıları, göçmenlerin kökenleri ve ülke içindeki yaşam koşulları çeşitlilik göstermektedir.

Türkiye’den sonra Pakistan, en çok göçmen ağırlayan ikinci ülke olarak bilinmektedir. Pakistan’daki göçmenlerin çoğu Afganistan’dan gelmiştir. Toplamda, 1.4 milyon göçmen Afganistan’da yaşamaktadır. Afgan göçmenler aynı zamanda Avrupa ülkeleri ve İran’da yaşamaktadır. Aynı zamanda 2016 yılı verilerine göre Irak’ta 953,447 ve Türkiye’de de 118.116 Afgan göçmen yaşamaktadır. Az gelişmiş ülkelere gelmekte olan ülkelere göre daha az Afgan mülteci bulunmaktadır (Human Rights Watch, 2017). Afganistan ve Pakistan arasındaki politik meselelerden dolayı, ev sahibi ülke olarak Pakistan, bu mültecilere ülkelerine geri dönmeleri için baskı uygulamaya başlamıştır. UNHCR verileri 2016’da, 1.737.882 mültecinin, Afganistan’da insan kaynakları ve iş imkânlarından yoksun olmalarına rağmen Afganistan’a geri döndüklerinden bahsetmektedir (2017b). Afgan mülteciler vakasında çocuk mültecilerin sayısının da çok fazla olduğu göze çarpmaktadır. Afgan mülteci nüfusun yarısından çoğunun çocuk olduğu belirtilmiştir (UNHCR, 2017). Dahası, Pakistan’da yaşayan Afgan mültecilerin % 74.00’ü 24 yaş altındadır (UNHCR, 2016a). Bu çocuklara eğitim vermek hayati öneme sahiptir çünkü buldukları coğrafyada göz ardı edilemeyecek ölçüde bir terör problemi bulunmaktadır. Çocukları güvende tutmak ve hayatlarına değer katmak için eğitimin önemi büyüktür.

Lübnan, dünya genelinde en fazla mülteci barındıran üçüncü ülkedir. Lübnan’da 1 milyon Suriyeli mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2016a). Lübnan’ın Suriye’ye coğrafi yakınlığı nedeniyle Suriyeli mültecilerle ilgili bazı avantajları bulunmaktadır. Örneğin dil anlamında Lübnan’da da Arapça dili ana dildir ve Suriyeli mülteciler için dil sorunu olmamaktadır. Ayrıca, kültürel farklılıklar, Türkiye’de Suriyeli mültecilerin yaşadığı kültür sorunu ile karşılaştırıldığında daha azdır. Bu durumlara ek olarak, Jesri, tüm Lübnan’a yayılmış olarak resmi kampların bulunmadığını ifade etmektedir (2015). Bu durum eğitime erişimi olumsuz olarak etkilemektedir çünkü hükümet mültecileri bir araya toplayamaz ise onların ihtiyaçlarını karşılamak zorlaşacaktır.

İran dünya genelinde en çok mülteci ağırlayan dördüncü ülkedir. İran sadece Afgan değil, aynı zamanda Suriyeli mültecileri de ağırlamaktadır. UNHCR verilerine göre İran’da 979.435 mülteci bulunmaktadır (2016a). Afgan mültecilere eğitim alanında bakıldığında, İran vatandaşları gibi okullara devam edebilmektedir. İran’da mülteci çocuklar ülkelerinin öğretim programına dayalı eğitim almaktadır (UNHCR, 2016b). Bu durum Afgan mülteciler için kritik öneme sahiptir çünkü bu öğretim programı çok kültürlü değildir ve buna ilave olarak mültecilerin kültürüne de uygun değildir.

İran ve Lübnan’a ek olarak, Güney Sudan’daki karışıklıklar nedeniyle, çok sayıda insan da mülteci olmak zorunda kalmıştır. Güney Sudan nüfusunun yaklaşık üçte biri yerlerinden olmuştur. “1,7 milyon Güney Sudanlı ülkeden kaçmış ve yaklaşık 7.5 milyon kişi Güney Sudan sınırları içerisinde acil insani yardım ihtiyacı duymaktadır ve bunların içinde 1.9 milyon kişide ülke içinde göç edenlerden oluşmaktadır” (UNHCR, 2017a). Sudanlılar daha çok komşu ülkelere göç etmektedir. Göç ettikleri ülkeler tıpkı Sudan gibi gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdir. Uluslararası Mülteci Hakları Derneği Uganda’da 1 milyon Güney Sudanlı mülteci olduğunu bildirmektedir (2017). Ev sahipliği yapan ülkelerin ekonomik durumlarından dolayı mülteci eğitiminin fazla başarılı olmadığı belirtilmekle birlikte, UNHCR bu çocukların neredeyse %65.00’inin eğitime erişememekte olduğunu söylemektedir (2016a).

Tüm bu örneklerden görüldüğü üzere, göç hareketlerinin çocukları çok derinden etkilediği net olarak anlaşılmaktadır. Göçmen çocuklar içinde doğmadıkları kültürlerde eğitim almak zorunda kalmaktadır. Ayrıca, bazı göçmen çocuklar ailelerinden çok daha farklı bir kültüre doğmaktadır. Örneğin AFAD’a göre, Suriye Krizi’nden sonra göç akımları başladığından, Temmuz 2017’ye kadar 224.750 çocuk Türkiye’de doğmuştur. Zaman geçtikçe bu çocuklar kendi kültürlerinden farklı olan bir toplumda büyüyerek çok kültürlü bireyler haline gelecektir. Muhtemelen çift dilli olacaklar, anadillerini evde öğrenecekler, ev sahibi ülkenin resmi dilini okul da ya da sosyal aktivitelerde öğreneceklerdir. Bu göçmen çocuklar muhtemelen zihinlerinde kimlik ikilemi yaşayacaktır. Eğer eğitim sistemi göçmenlerin kimliği, dünya çapında değerler ve kültürel kombinasyona göre yeniden düzenlenirse, mülteci çocuklar kurtarılabilir ve topluma yeniden kazandırılabilir.

Kısaca özetlemek gerekirse, dünyadaki mültecilerin yarısından çoğu çocuk grubudur (UNHCR, 2016a). Bu çocukların da normal vatandaş çocuklar gibi eğitim görmeye ihtiyaçları vardır. Çocukların göçmen olarak yaşadıkları ülkeler tarafından onlara karşı sergilenen yaklaşımlar farklı olabilir ancak göç edilen ülke ve göçmelerin kendi ülkelerinin kültürleri arasında eğitim sisteminin de katkısıyla bir entegrasyon sağlanamadığında, göçmen çocukların giderek marjinalleşme olasılığı artacaktır (Şahin, 2010). Çocukları kurtarmak için eğitim önemli bir mekanizmadır ve Dünya Çocukları olarak adlandırdığımız mülteci çocukların eğitimi hem kendi gelecekleri hem de dünyanın geleceği için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bir sonraki bölümünde çok kültürlü sosyalleşme ve mülteci kimliği tartışılacak, daha sonra Türkiye’deki mülteci çocuklar için öğretim programı tavsiyesinde bulunulacaktır.

Eğitim, Çok Kültürlü Sosyalleşme ve Kimliğin Yeniden Oluşturulması

Farklı ülkelerin ve farklı kişilerin de farklı kültürleri olur fakat küreselleşme herkesin ortak bir noktada buluşabileceği yeni bir kültür oluşturmuştur. Örneğin küreselleşme sayesinde bir Türkiyeli de kot pantolon giyebilir, bir Japonlu da. Her iki ülkenin vatandaşı da kendi milliyetlerini belli edecek kıyafetler yerine küreselleşen dünyada farklı kültürden insanların erişebileceği kıyafetleri giymeye başlamıştır. Sadece kıyafet alanında değil eğitim, davranışlar, iş hayatı vb. birçok alanda küreselleşme görülmektedir. İnternet ve sosyal medyanın yaygınlaşması burada önemli bir rol oynamaktadır. Bu kanallar insanlara kültürün sadece ülke sınırlarıyla kısıtlı olmadığını göstermiştir. Bu örneklerden yola çıkarak, farklı geçmişlerden, kültürlerden, ülkelerden, gelen insanların küresel kültür denen yeni bir kültür oluşturduğunu kolaylıkla söylemek mümkündür. Çok kültürlülük ve sosyalleşme, küresel kültürün bir diğer yönü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok kültürlü sosyalleşme süreci, sosyal mekanizmalar yoluyla farklı bir kültürden değerler, davranışlar ve bilinç edinme yoludur. Eğitim, kültürleri birleştiren, yetenekleri keşfeden ve kimlikleri şekillendiren sosyal mekanizmalar içerisinde en etkili olanıdır.

Buna ek olarak eğitim, insan yetenek ve imkânlarının gelişimini geniş ölçüde teşvik eder. Kendi yerini belirleme ve bireyin sahip olduğu potansiyeli araştırma gibi nihai özellikli hedefi ile birey ruhunu ve psikolojisini eğiterek onları güçlü kılmak, eğitim kurumlarının görevi olarak değerlendirilmektedir (Eryılmaz, 2013). Birey kendisini sahip olduğu eğitim yolu ile fark ettirir. Eğitim ailede başlar ve tüm yaşam boyunca devam eder. Aileden alınan eğitim kişisel gelişimin en önemli belirleyici etkenidir. Sahip olunan ebeveynlerden gelen özellikler, yetişme şartları, ait olunan etnik ya da dini topluluk ya da birlikte olunan arkadaş grupları karakter gelişiminin önemli faktörlerdir. Vincent (2003), eğitimin sadece siyasi haklar faaliyeti olmadığını, öte yandan karakterin oluşturulması veya ifade edilmesine giden yol olduğunu belirtmektedir.

Göçmenler bazen kültürel asimilasyon nedeniyle başka bir toplumla iletişim halindeyken kişiliklerini yeniden yapılandırmayı denerler. Bir yandan da bu bireyler kendilerini ait oldukları topluluklarla ayırt ederler. Yerinden olmuş kişiler deşifre olmuş bir kesimdir. İşte bu nedenle, ev sahibi millet içerisinde var olan bir toplanma yeri ihtiyacı hisseder ve kişiliklerini bu şekilde yeniden inşa ederler.

İki topluluk arasındaki çekişmeyi sona erdirmenin toplumun yararına olduğu ilkesini gözetten bir yönetim anlayışı, göç eden kimseleri yerel toplum ile kaynaştırmak için onlara daha çok sosyal rol ve sorumluluk vermelidir (Lordoğlu & Aslan, 2016). Bu nedenle yerlerinden olmuş bireyler, genel toplumda oynadıkları roller ve aldıkları sorumluluklar itibarıyla karakterlerini oluşturabilirler. Yine de, temel olan yerinden olmuş kişilerin tamamen yeni topluma ve kültüre her yönüyle, kendi kültürlerini dışlamadan adapte olmasıdır. Savaşta yeni kaçmış olmaları gerçeğini göz ardı edersek, bireyler kendi anıları ve algılarında kendi toplumlarına sahiplerdi ve algılarındaki bu anılardan, bu kültürden koparılmamaları gerekmektedir.

Göçmenlerin Eğitiminde Çift Dilliliğin Yeri

Dewey, eğitimin gelecek yaşam için hazırlık değil, bir yaşam süreci olduğunu ve eğitimin insanlara sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal olarak da değer kattığını belirtmektedir (1897). Öğrenme, değerler, kültürel davranışlar bileşkesi de eğitimin parçasıdır. Günümüzde, eğitimin amacı keskin bir şekilde değişmiştir. Eğitimin değer üretme kısmı, eğitim mekanik bir sistem olarak hizmet etmeye başladığı için azalmıştır. Meyer, eğitimin günümüzde bir süreç gibi değil fakat daha çok bir ürün gibi görüldüğünü belirtir (as cited in Bauman, 2003). Öğretim programları, yaratıcılığı geliştirme ve yetenekleri keşfetmeye dayalı değildir. Tüm çocuklar, yetenekleri, bilişleri farklı olmalarına rağmen aynı sınavları olmaktadır.

Bu duruma ek olarak maalesef, insanlar eğitimi işgücü sistemine giriş köprüsü olarak görmektedir. Eğitimin kültürleri, insanları birleştirme rolü insanlar tarafından küçümsenmiş ve odak noktası sadece iş gücü olmuştur. Bu meseleyi çözebilmek için, çok kültürlülük, eğitim sistemi ve öğretim programlarında yer almalıdır. “Çok kültürlü eğitim, tüm sosyal sınıflardan, cinsiyet, etnik, dil ve kültür gruplarından olan öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olabilmeleri için bir reform hareketidir” (Banks & Banks, 2010, p. 481). Çok kültürlü eğitimde dil sınıfları gereklidir. Özellikle de mültecilerin eğitiminde çift dilliliğin önemi çok büyüktür.

Yukarıda belirtildiği gibi, tüm dünyada yaklaşık 22.5 milyon mülteci vardır. Ev sahibi ülke vatandaşlarıyla göçmenler arasındaki iletişim oldukça önemlidir. Mültecilerin çift dilliliği aynı zamanda çok kültürlü ilişkileri de desteklemektedir. Çok kültürlülük kişinin kendi kültürünün daha alt düzeyde kalıp başka kültürüne adapte olması, kısaca asimilasyona uğraması olarak değerlendirilmemelidir. Her kültür bir diğerinin dilini, değerlerini, geleneklerini öğrenip kucaklarsa, günlük yaşantısında kullanırsa, çok kültürlü sosyalleşme ortaya çıkar. Sunny Man Chu Lau'nun yürüttüğü araştırmada, Kanada ve Burmalı öğrenciler mektup arkadaşı olurlar. Burmalı öğrencilerin birçoğu mülteci ve Burmalılar mektuplarının bir bölümünü Burma dilinde yazarlarken

Kanadalılar, çift dillilik pratiklerini artırmak için İngilizce yazarlar. Bu araştırmanın sonunda öğrencilerin farklı bir dil kullanmaya yönelik bakış açıları daha pozitifleşmiş ve öğrenciler farklı dil öğrenmeye olan korkularından kurtulmuşlardır (Sunny, 2017). Çok kültürlü toplumlarda çift dillilik tek bir etnik ya da kültürel grupla sınırlandırılmamalıdır. Mültecilerin çift dilli oluşu çok kültürlülüğün tek bir kaynağı olamaz. Çünkü ev sahibi ülkede yaşayan insanlar çift dil yeteneklerini geliştirmelidir. Bu tür bir etkileşim her iki taraf için de çok daha faydalı olacaktır.

Çift dilliliğin mülteci eğitimindeki yeri oldukça önemlidir çünkü yeni bir dil öğrenerek mülteci çocuğun kimliği şekillenebilir. Blau ve Duncan'ın belirttiği üzere, "Göçmen gruplar ile diğer etnik azınlık grupların ana akım kültüre katılmaları için en önemli araç eğitim olabilir" (Akt. Bankston & Zhou, 1995). Çok kültürlü eğitim, asimilasyon veya erime değil, adaptasyondur. Böylece, çok kültürlü eğitim ile çift dilliliğin birleşimindeki amaç asimilasyon değil adaptasyon sürecini geliştirmektir. Geçmişte bazı asimilasyon örnekleri farklı kültürlerde görülebilir. ABD kongresinin, 1906 da geçirdiği bir yasa, bir kişi İngilizce konuşamıyorsa vatandaş olma hakkı olmadığını belirtmektedir (Bankston & Zhou, 1995). Ülkelerdeki bu kısıtlamalar, çok kültürlü çevreyi kısıtlamaktadır. Çift dillilikle ilgili araştırmalar, çift dilli çocukların kendi kültürleriyle bağlarını sürdürdükleri ve diğer kültüre de adapte olabildiklerini göstermektedir ve bu nedenle çift dilliliğin çocukların kültürleri üzerinde olumlu etkileri vardır (Bankston & Zhou, 1995). Çocukların kendi kültürlerindeki anıları çift dillilik sayesinde canlı kalmaktadır. "Böyle bir dünyada, anı kazanımdır ve ne kadar geriye dayanıyorsa ve ne kadar uzun sürüyorsa o kadar değerlidir" (Bauman, 2013). Ev sahibi ülkeler anının mülteci çocuklar için büyük bir kazanım olduğunun farkına vardıklarında ve eğitim sistemini çok kültürlü değerlere göre şekillendirdiklerinde, mülteci çocuklar daha iyi bir geleceğe sahip olabilecektir.

Sonuç olarak, çok kültürlülük kendisini çift dilli eğitimde göstermektedir. Tüm dünyada 22.5 milyon mülteci olduğu ve bunların yaklaşık 3 milyonunun Türkiye'de yaşadığı değerlendirildiğinde, Türk eğitim sisteminde çok kültürlü değerlere dayalı yeni bir öğretim programına öncelikle ihtiyaç duyulduğu görülecektir. Birbirine karşı olan önyargıları yıkmak için, kültürleri daha iyi anlamak ve toplumda sağlıklı bir kültürel mozaığe sahip olabilmek için Türkiye'nin eğitim sisteminde reformlara ihtiyaç bulunmaktadır. Sonraki bölümlerde Türkiye'deki göçmenlerin eğitimi analiz edilecek ve Türkiye için bir öğretim programı oluşması yönünde öneriler sunulacaktır.

Türkiye'de Mültecilerin Eğitimi

Suriye Savaşı Türkiye'deki mültecilerin sayısını önemli ölçüde etkilemiştir. Türkiye'de bulunan mültecilerin yarısından çoğu çocuktur. Suriyeli göçmen çocukların, maalesef, sadece %39.00'u eğitim hayatlarını Türkiye'de sürdürme şansına sahiptir (UNHCR, 2016b). Çocuklar, ekonomik ve psikolojik problemler, travmatik geçmiş ya da dil engeli nedeniyle okula gidememektedir. Türkiye devleti, Suriyeli göçmenlere geçici oturma izni vermekte ve bu izinle her çocuk devlet okullarına herhangi bir ücret ödemeksizin gidebilme imkânı olmaktadır. Türkiye belirli bölgelerde "Geçici Eğitim Merkezi" adı verilen merkezler açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinin konumu ve kuruluş misyonundan dolayı, mülteci çocuklar, Türkiye vatandaşı öğrenciler ile birlikte öğrenim görmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri'nde, Suriye müfredatı devam ettirilmekte ve bu öğretim programına ek olarak çocuklar Türkçe de öğrenmektedir. Mülteci çocuklar, Türkiye Devleti okullarına 2017-2018 Güz döneminde öğrenim görmeye başlayabilecektir ve Geçici Eğitim Merkezleri, mülteci öğrencileri Türkiye Devleti okullarına adapte edebilmek için tüm Türkiye'de yavaş yavaş kapatılmaya başlanacaktır (MEB, 2016). Suriye'den beklenmedik oranda göç, sadece Türkiye'yi değil diğer ülkeleri de şaşırtmıştır. Göç sonrası, Türkiye devleti göçmen eğitimi için çözümler bulmaya çalışmıştır. İlk etapta, Suriyelilerin kısa süre sonra ülkelerine döneceği varsayılarak Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Fakat halen, bir kısım göçmen çocuklar yasal olmayan okullara gitmektedir. UNICEF gibi farklı sivil toplum kuruluşları, Geçici Eğitim Merkezlerine maddi anlamda destek vermektedir. UNICEF, Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğretmen maaşlarını ve göçmen çocukların aylık taşıma ücretlerini ödemektedir (UNICEF, 2015). MEB, bu geçici eğitim merkezlerinin çoğunu 2017-2018 Güz döneminde kapatmış ve Suriyeli öğrencilerin düzenli olarak devlet okullarına başlamasını sağlamıştır, sadece az sayıda Geçici Eğitim Merkezi eğitime devam etmektedir (MEB, 2016a).

Türkiye'de mülteci eğitimiyle ilgili kritik mesele şudur ki, eğitim mülteci çocukların topluma uyumunda destekleyici bir rol oynamakta fakat aynı zamanda kimliklerin şekillenmesinde de büyük bir etkiye sahip olmaktadır. Suriyeli mülteci çocukların eğitim hayatına katılımını ve devamlılığını negatif etkileyen iki sebep bulunmaktadır. Birincisi, mülteci çocukların yasal olmayan biçimde çeşitli iş alanlarında çalıştırılması ve eğitim hayatından uzak kalmalarıdır. Mülteci çocukların genç yaşta çalışmalarına sebep olan önemli faktörlerden biri ailelerin bu konuda bilinçsiz ve eğitim seviyelerinin düşük olması olabilir. AFAD'a göre Türkiye'de yaşayan Suriyeli yetişkin mültecilerin %79.80'i ilkökul veya ortaokul mezunudur. İkincisi ise Suriyeli çocuklar devlet

okullarında eğitim almaya başladıklarında, Türkiye tarihi ve kültürü ile ilgili dersler almak zorunda kalmalarıdır. Maalesef ilk, orta ve lisedeki eğitim sistemi çok kültürlü yaklaşıma değil, Türkiye kültürüne dayalıdır. Kimlik kaybı ya da bozulması Türkiye eğitim sisteminin amacı olmamalıdır ve bunun için haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programı çok kültürlülüğe dayalı olacak şekilde geliştirilmelidir. Buna ek olarak, iyi bir eğitim hayatı için ailenin eğitim hayatına katılımı da önemlidir. Bazı STK'lar, AID (Uluslararası Doktorlar İttifakı) gibi, Suriyeli mülteci yetişkinler için mesleki ve dil kursları vermektedir, ancak mülteci yetişkinler için bir mesleki kurs açma konusunda herhangi bir hükümet girişimi bulunmamaktadır. Belediyelerin Türk vatandaşları için mesleki kursları vardır. Örneğin, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin İSMEK (İstanbul Mesleki Eğitim Kursları) adlı profesyonelliği kazanma kursları ücretsizdir. Bu kursların hemen hemen hepsi İstanbul civarındadır. Bu merkezlerde eğitim almak iyi bir fırsattır, ancak bu merkezlerde mültecilere yer açmak için belediyeden şu ana kadar somut bir adım atılmamıştır. Ayrıca, Halk Eğitim Merkezi'nin Yabancılar için Türkçe dersi açılmıştır, ancak mülteci aileler bu konuda bilgi sahibi olmadıkları veya sınırlı bütçeye sahip olmaları nedeniyle bu merkezlere erişememektedirler.

Okul ve aile, iki farklı sosyal kurum ve farklı beklentilerle şekillenmektedir. Bu iki farklı kurum, çocukların eğitimi noktasında ortak bir noktada buluşmak zorundadır. Problem, birinci sınıflarda daha önemli hale gelmektedir çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri ilk yıl atılmaktadır (Şimşek & Tunaydın, 2002, p. 12-16).

Mülteci ailelerde eğitim sistemine çocuklarının katılımını sağlama oranının düşük olduğu, mülteci çocukların okulaşmaya katılım oranının düşüklüğünden anlaşılabilir. Hatta bazı aileler, çocuklarını nasıl okula göndereceklerini, kayıt edeceklerini bile bilmemektedir. Dil engeli ve bilgi eksikliği burada çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerde bazı problemler gözlemlese bile, ailelerine bunları anlatamamaktadır, çünkü ne aileler öğretmenin ne de öğretmen ailelerin ana dilini bilmektedir. Mercan Uzun ve Bütün (2016)'ün yaptığı çalışma, yukarıdaki ifadenin ispatı gibidir. Türkiye'nin Samsun ilinde Suriyeli göçmen ailelerin anaokulundaki çocuklarıyla çalışan öğretmenler, hem ailelerle hem de çocuklarıyla iletişim problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, bazı öğrencilerin sağlık ve psikolojik anlamda problemleri olduğunu da gözlemlemiştir. Ancak bunları ailelerle paylaşmak istediklerinde, dil engeli nedeniyle, iyi bir iletişim sağlayamadıkları araştırmada yer almıştır.

Dil engeli sadece okul öncesi çocuklarla sınırlı değildir. Farklı yaş gruplarında farklı iletişim problemleri ortaya çıkabilir. Her çocuğun öğrenme ve adapte süreci farklı olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenme süreci her öğrenci için zaman almaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe dersleri verilmesine rağmen, diğer dersler Arapça olduğu için, çocukların Türkçe konuşma pratiği şansları bulunmamaktadır. Aynı zamanda, Türkiye toplumunda mültecilere, özellikle de Suriyeli olanlara karşı önyargı bulunmaktadır. Örneğin, Twitter'da, nefret söylemine dayalı, Suriyelilerle ilgili hashtagler oluşturulmuştur (#SuriyelilerDefolsun, #SuriyelilerEvineDönsün). Suriyelilerle ilgili çarpıtılmış haberlerden dolayı Türkiye vatandaşları, göçmenlere nefret söyleminde ve öfke dolu davranışlarda bulunmuştur. Toplumda yetişkin aile bireylerinin mültecilere ön yargıları olduğunda, çocuklarının da önyargıları olması muhtemeldir. Çocuklukta birbiriyle ilişkilerin ve davranışların birçoğunda önemli olduğu göz önüne alındığında, çocuklara aktarılan ailelerin önyargıları Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna entegrasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum da Türkiye ve Suriyeli çocukların arkadaşlıklarına ve Suriyeli göçmenlerin Türkiye toplumuna entegrasyonunda engel teşkil etmektedir. Dahası, göçmen ailelerin ekonomik durumları da göçmen çocukların eğitimi açısından da önemli bir problem teşkil etmektedir.

Türkiye'de geçici koruma izni olan göçmenler, ücretsiz eğitim ve ücretsiz sağlık hizmetlerine erişebilmektedir. Ancak bazı devlet okullarının kayıt esnasında okul hizmetleri için para istemekte olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, okulların organize ettiği kültür turları, kırtasiye masrafları, kıyafet masrafları göçmenler için büyük problem oluşturmaktadır. Suriyeli göçmen ailelerin çocuk sayısının fazla olduğu gerçeğini düşünülduğünde, ailelerin tüm çocuklarının eğitim ihtiyacını karşılamaları oldukça zordur. Bazı aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için yasadışı çözümlere başvurmaktadır. Bu yasadışı "çözümlerden" en önemlisi çocuk işçiliğidir. Açık Toplum Vakfı'nın (Open Society Foundation) Yaşam Araştırmasına Desteği raporunda belirttiğine göre ki bu araştırma Türkiye'nin farklı şehirlerinde yürütülmüştür, İstanbul'da Suriyeli hanelerin 1/3'ünde en az 1 çocuk çalışmakta ve bu çocukların yarısı tekstil sektöründe çalışmaktadır. Şanlıurfa'da çocuk işçilerin ortalama yaşı 14 olarak gözlemlenmekte ve Hatay'da mülteci çocukların yaklaşık %50.00'si çalışmaktadır (2016). Mülteci çocukların genç yaşta çalışmalarına sebep olan en önemli faktör de, ailelerin düşük eğitim seviyesi olabilir.

Sonuç olarak, Suriyeli mülteci çocukların Türkiye eğitim sistemi ve toplumuna adapte olmaları önemli bir adım ancak yeterli değildir. Mülteci çocukların adaptasyonunu sürdürebilmeleri için aileler de topluma adapte olmalıdır. Tüm göçmenler için sosyal, finansal ve psikolojik destek oldukça önemlidir. Dahası, çok kültürlü bir eğitimin hem Türkiyeli hem de mülteci öğrenciler için pek çok faydası vardır. Yetişkinler için meslek edinme ve dil dersleri, çocuk işçiliğini önlemek ve göçmenlerin okur-yazarlık seviyesini artırmak da topluma adaptasyon konusunda çok önemlidir. Ayrıca, devlet, mülteci eğitimi sorumluluğunu belediye ve STK'lar ile paylaşmalıdır. Mülteci eğitimi ve entegrasyonu tek taraflı bir mesele değildir. Kısacası bütünlük sadece mültecilerle de sınırlı değildir. Farklı geçmişlerden gelen kişiler ve farklı kültürler bir noktada buluşabilirse ve birbirini destekleyebilirse, problemler kolaylıkla çözülecektir.

Türkiye’de Mülteci Eğitimi İçin Yeni Bir Çok Kültürlü Plan Önerisi

Mülteci çocukların eğitimi açısından ev sahibi ülkenin dilini öğrenmek önemlidir. Dil gelişimi açısından, özellikle okul öncesi, ilkökul ve ortaokul eğitimi önem taşımaktadır (Stevens, 2016). Mülteci çocukların eğitiminde, barındıkları ülkenin kültürünü özümsemelerini sağlayacak araçlardan biri de okulda aldıkları eğitimdir (Andriessen & Phalet, 2002). Okul eğitiminde verilecek dersler ise haftalık ders çizelgelerinde belirlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ilkökul ve ortaokul ders çizelgeleri ülkede yaşayan öğrenciler için oluşturulmuştur. Tüm okullardaki eğitim bu haftalık ders çizelgelerine göre gerçekleştirilmektedir. Mülteci çocuklar, Türkiye’de bulunan okullarda ülkenin çocukları ile birlikte onlar için hazırlanmış ders çizelgeleri ile eğitim almaktadır. Mevcut haftalık ders çizelgelerinde bulunan dersler de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu dersler için oluşturulmuş öğretim programlarına göre yapılmaktadır. Mevcut öğretim programları Türkiye’de yaşamakta olan Türkiye vatandaşları olan çocuklara göre yazılmış öğrenme amaç ve hedeflerini kapsamaktadır. Demirel (2005, p. 6) tarafından öğretim programı için “öğretim programı, okul ya da okulun dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili olan tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneğidir” tanımı yapılmıştır. Bu tanım dikkate alındığında göçmen çocukların eğitimleri, ancak göçmen çocukların da aynı okullarda eğitim aldığı ve alacağı hususunu göz önünde bulunduran öğretim programları ile yapılabilir. Bunun için hem öğretim programları hem de bu öğretim programlarındaki derslerin belirlendiği haftalık ders çizelgeleri, çok kültürlü bir yapıya da dikkat edilecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi, mülteciler, ev sahibi ülkede sürdürülebilir bir hayat için her yönden desteklenmelidir. Mülteci toplumunun her bir üyesi, gıda, barınma, sağlıklı ortama olduğu kadar eğitime de ihtiyaç duymaktadır. Mülteciler, kendi ülkelerinde yaşarken, kendi milli eğitim sistemlerine göre her türlü eğitsel imkânı kullanabilir. Ancak yeni bir ülkeye göç ettiklerinde aynı veya benzer öğrenme hedefleri ve kazanımlara göre eğitim almamaktadır. Çünkü farklı bir eğitim sistemi ve okul yapısı olan yeni bir ülkede ikamet etmektedirler. Bu gibi nedenlerden dolayı, göçmen çocuklar için yeni bir eğitim yapısı ve okul çevresi gerekmektedir. Ev sahibi ülkeler, çocuk hangi okul türüne devam ediyor olursa olsun, çocuklar için eğitim fırsatı sağlamak zorundadır. Aksi takdirde, mülteci çocuklar, ev sahibi ülkenin kültürüne uyum sağlayamaz. Resmi eğitim alamamalarından dolayı biri ev sahibi ülke açısından diğeri de mülteciler açısından olmak üzere iki farklı alandan sorunlar çıkma olasılığı bulunmaktadır. Üstelik mülteci çocuklar gelişme çağlarında eğitim görmezler ise toplumun bir parçası olmak onlar için gelecekte daha zor olacaktır. Bu nedenle, her ev sahibi ülke, mülteci çocuklar için eşsiz bir eğitim sistemi düşünmeli, tasarlamalı ve uygulamalıdır. Mülteci çocukların öğretim programları, her iki eğitim sisteminden de farklı olmalıdır (ev sahibi ülkenin ve kendi ülkelerinin programından). Etkili ve yeterli bir eğitim sistemi, iyi tasarlanmış haftalık ders çizelgesi ve bu çizelgede bulunan dersler için oluşturulmuş çok kültürlülüğü dikkate alan öğretim programları ile geniş kapsamda değerlendirilmelidir.

Öyle ki çocukların hem şimdiki hem de gelecek yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri her konuyu içerebilmelidir. Çünkü değişen dünyada ortaya çıkan göç hareketleriyle mevcut eğitim yapılarının ve öğretim programlarının değişimlere göre yenilenmesi gerekmektedir. Demokrasinin yerleşebilmesi ve toplumun tüm bireyleri arasında eşitlikçi bir paylaşımın olması için eğitimde göç ile ortaya çıkan değişimlere paralel, çok kültürlü yapıya uygun, sürdürülebilir değişimler gerçekleştirilmelidir (Salinas, 2006).

Etkili ve iyi bir öğretim programının, hedeflerine ulaşması beklenen öğrencilere gerekli olan bilgiyi, becerileri sağlaması gerektiği ve toplumsal koşullara uygun olması önerilmektedir (Aykaç, 2014, p. 42). Ev sahibi ülkede ya da kendi memleketinde yaşama olasılığı olan mülteciler için öğretim programı çok kültürlülük olasılığına göre ve daha önce bahsedilen iki duruma uygun şekilde planlanmalıdır. Gerek mültecileri barındıran gerekse mültecilerin geldiği ülke kültürünü de dikkate alan, farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlanmış öğretim programların öğrencileri çok kültürlü yaşam konusunda bilinçlendirebilir. Öncelikle ev sahibi ülkenin kültür özellikleri ve ev sahibi ülkeye göç eden göçmenlerin geldikleri ülkelerin kültürel öğelerinin de içinde olduğu

programlar hazırlanmalıdır. Böylece göçmen öğrenciler ev sahibi ülkenin kültürel özelliklerine sahip olurken, diğer taraftan kendi kültürlerini ve diğer dünya ülkelerinin kültürlerini de öğrenecektir (Banks, 2014).

Gelinen nokta farklı kültürlerin bir arada yaşama farkındalığı ve farklı kültürlere saygı kazanımlarını hem yerli hem de göçmen öğrencilere kazandırabilecektir. Bu fikirlerden yola çıkarak ve asimilasyonu önlemek amacıyla, mültecilerin haftalık ders çizelgelerinde bulunan derslerin öğretim programları, her iki dili de –anadil ve geldikleri yerin dili- kapsamalıdır. Aynı zamanda, Matematik, Fen, Resim ve Beden Eğitimi dersleri de öğretim programı dâhilinde olmalıdır. Diğer iki önemli ders ise, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Din Eğitimi dersleridir. Bu derslerin öğretim programları göçten önce ve sonra yaşanan ülkelerin kültürleriyle birlikte dünya kültürlerini de içeren tarzda harmanlanarak verilmelidir ki, mülteci bir öğrenci, bu eğitim programında öğrendiklerini farklı çok kültürlü ortamlarda kullanabilmelidir. Haftalık ders çizelgelerinde belirtilen derslerin öğretim programları farklı kültürlerden gelen farklılıkları ve benzerlikleri içerecek şekilde oluşturulmalıdır. Ek kısmında görüleceği üzere Tablo 1 ve Tablo 2’de Türkiye’de mültecilerin de eğitime dâhil olduğu bir sistem için alternatif haftalık ders çizelgeleri önerileri görülmektedir. İlk alternatif mülteci öğrencileri de göz önünde bulundurarak Arapça ve kültür derslerinin eklenmesiyle oluşan bir haftalık ders çizelgesidir. Tablo 2’de ise STEM eğitim modeli göz önünde bulundurularak bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi ağırlıklı bir öğretim programı için haftalık ders çizelgesi tasarlanmıştır. Bu iki sistemde de, çok kültürlülük, bilim ve teknoloji öğretim programlarının temelini oluşturmuştur.

Tablo 1.

İlk ve Ortaokullar için Haftalık Ders Çizelgesi.

Okul Düzeyi	İlkokul					Ortaokul		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Dersler/Sınıflar								
Arapça *	0	1	1	1	4	4	4	4
Türkçe	7	6	5	5	5	5	5	5
Matematik	5	5	4	4	4	4	4	4
Fen	3	3	4	4	4	4	4	4
Sanat	2	2	2	2	2	2	2	2
Müzik	2	2	2	2	2	2	2	2
Spor	2	2	2	2	2	2	2	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	1	2	2	2	2	2	2
Din	2	2	2	2	2	2	2	2
Kültür	3	3	3	3	2	2	2	2
Yaşam Becerileri	1	1	2	2	2	2	2	2
İngilizce	2	2	2	2	3	4	4	4
Oyun	4	4	3	3	1	0	0	0
Haftalık Tavsiye Edilen Ders Saatleri	34	34	34	34	35	35	35	35

Tablo 2.

STEM Yaklaşımlı Haftalık Ders Çizelgesi.

Okul Düzeyi	İlkokul					Ortaokul		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Dersler/Sınıflar								
Arapça *	0	1	1	1	4	4	4	4
Türkçe	7	6	5	5	5	5	5	5
STEM Eğitimi	8	8	9	9	10	10	10	10
Sanat	2	2	2	2	2	2	2	2
Müzik	2	2	2	2	2	2	2	2
Spor	2	2	2	2	2	2	2	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	1	2	2	2	2	2	2
Din	2	2	2	2	2	2	2	2
Kültür	3	3	3	3	2	2	2	2
İngilizce	2	2	2	2	3	4	4	4
Oyun	4	4	3	3	1	0	0	0
Haftalık Tavsiye Edilen Ders Saatleri	33	33	33	33	35	35	35	35

* Ortaokulda Arapça seçmeli derstir. Eğer öğrenciler isterse diğer seçmeli dil dersleri verilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mülteciler dünya vatandaşlarıdır ancak çoğu ülke onları entegre etmek istememektedir ya da topluma entegre etmek konusunda başarısız olmuştur. Eğitimin, gerek kimlik oluşumunda gerekse entegrasyonda önemli rolü olduğunu düşünülürse, özellikle eğitim alanında dikkatli önlemler alınmalı ve öğretim programları revize edilmelidir. Entegrasyon kavramı temel olarak asimilasyon yolunda olmamalı, ancak genel olarak toplumdaki tüm tarafların talepleri ile bir araya gelen bir sosyal sistem kurması bir kavram olmalıdır. Türkiye’de mülteciler “sorununun” üstesinden gelmenin en önemli yolu onlara uygun bir eğitim vermektir. Çok kültürlülüğün de dikkate alındığı bir haftalık ders çizelgesine uygun öğretim programı geliştirmek ve STEM eğitim sistemini entegre etmek, aitik duygusunu ve mültecilerin topluma uyumunu artıracak iki yol olarak değerlendirilmektedir. STEM öğretim yaklaşımının bütüncül ve küresel olan işlevi, mültecilerin eğitim sistemi ile yaşadıkları topluma entegrasyonunda dikkate alınması gereken bir husustur.

Küreselleşen dünyanın bu sürecinde teknolojinin etkisi yadsınamaz. İnternet kullanımının teknoloji gelişimini her geçen gün arttırması, matematik, fen öğretimlerini daha mühendislik ve teknoloji odaklı hale getirmiştir. Matematik, fen ve mühendislik alanlarındaki teknoloji odaklı öğretim yaklaşımı STEM adıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Ortaya çıkışı ile dünya genelinde pek çok ülkede uygulanan STEM öğretim yaklaşımı, öğrencileri disiplinler arası bakış açısını benimsemelerini hedeflemektedir. Öğrencilerin bilimi, matematik ve mühendislik alanlarını teknoloji üretme odaklı kullanarak okul, toplum, iş ve küresel girişimlerde hayata geçirebilen öğrenciler olarak yetiştirilmesi, STEM yaklaşımın temel amacıdır (Kırkıcı & Kırkıcı, 2018, p. 39).

Farklı kültürlerden gelen kişilerin aynı ortamlarda yaşayacakları öğretim deneyimleri, küreselleşen dünyada her geçen yıl daha da yaygınlaşan bir durumdur. Silikon Vadisi, teknolojik buluşların yapıldığı dünya çapında bilinen öncü bir yerdir. Silikon vadisinde çalışan bilim insanlarının büyük bir kısmı farklı ülkelerden gelmiştir. Silikon vadisinde yaşayanları %37.80’i göçmendir ve vadiye her yirmi dört dakikada bir göçmen gelmektedir (Silicon Valley, 2018). STEM temelli öğretim yaklaşımının mültecilerin öğrenim göreceği okullarda uygulanması, Silikon vadisi örneğinde olduğu gibi farklı kültürlerin teknoloji üretme konusunda birlikte öğrenmelerini destekleyecektir. Böylelikle kültürel olarak kaynaşmalarına, kültürlerin harmanlanmasına da olanak sağlanmış olacaktır. Beyrut Amerikan Üniversitesi’nde “Mülteci Çocuklar İçin STEM” eğitimleri yapılmakta ve mülteci çocukların eğitimleri gerçekleştirilirken yaşadıkları toplumla kaynaşmalarını sağlanmaktadır (Muller, 2017). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan STEM raporunda, STEM öğretim yaklaşımının çeşitli derslerin öğretim programlarının hazırlık süreçlerine katılması önerilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016b).

Mülteci çocukların eğitimi konusunda, diğer eğitim konularında olduğu gibi evrensel bir yaklaşım bulunmamakla beraber, kültürel olarak kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlayacak yapıların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kaynaşmayı sağlayacak düşünce yapıları, tıp gibi alanlarda olduğu gibi, tamamen yaşama yansıtılmamış olsa da, oluşturulmuş olmasına rağmen eğitim alanında bireysel düzeyde yetenekleri geliştirecek evrensel bir paradigma (değerler dizisi) henüz hayata yansıtılabilmemiş değildir. Yıldırım, evrensel bütünleşme ve kaynaşma için yeni bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Yıldırım’a göre bu çerçeve ne batı, ne doğu, ne kuzey, ne de güney çerçevesi olamaz. Bu çerçeve farklı kültürlerdeki her bireyin kültürüne ve geçmiş mirasından getirdikleri ile oluşturulabilir (Yıldırım, 2006, p. 440-441). Önerimiz olan haftalık ders çizelgeleri de farklı kültürlerden gelen kişilerin özelliklerine uygun, geldikleri ve yaşamaya devam ettikleri toplumun kültürel özellikleri ile harmanlanmış, dünya kültürleri farkındalığı oluşturmayı hedefleyen bir amaç taşımaktadır. Haftalık ders çizelgesi önerilerinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre ortaya çıkan duruma uygun ders öğretim programlarının hazırlanması Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı’na önerilmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 29-30 Eylül 2017 tarihinde DAKAM’s Interdisciplinary Studies Meeting’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu çalışmada Suriye’den Türkiye’ye zorunlu göç ile gelen bireyler mülteci olarak adlandırılmıştır. Türkiye tarafından Geçici Koruma Altında olan bireyler olarak nitelendirilseler de bu makalede mülteci olarak adlandırılmaları yazarların ortak görüşüdür. Yazarlar, tüm bu insanların yasal olarak mülteci olmalarını, daha fazla haktan faydalanmalarını ve yaşamlarını daha iyi koşullarda sürdürmelerini umut etmektedir.

References

- AFAD (2017). *Suriyeli sığınmacılara yapılan yardımlar*. Retrieved from: https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2373/files/Suriyeli_Siginmacilara_Yapilan_Yardimlar+7.pdf [10 Ağustos 2017].
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Türkiye’de evlilik tercihleri*. Retrieved from: <http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/t%C3%BCrkiyede%20evlilik%20tercihleri%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%202015.pdf> [07.09.2017].
- Altın için Komşularını Öldüren Suriyeliler Tutuklandı. (2018). Retrieved from: <http://www.ihha.com.tr/bursa-haberleri/altin-icin-komsularini-olduren-suriyeliler-tutuklandi-bursa-2078911/>, [13.11.2018].
- Andriessen, I. & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(1), 21-36. Doi: 10.1080/14675980120112913
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *The Journal of Education*, 194,3, 1-12. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/43823659?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Bankston, C., & Zhou, M. (1995). *Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese Youths in New Orleans*. *Sociology of Education*, 68(1), 1-17.
- Bauman, Z. (2003). *Educational challenges of the liquid-modern era*. *Diogenes*, 50(1), 15–26.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği (1961). Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin sözleşme. Retrieved from: <http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf>
- Bunar, N. (2007). Hate crimes against immigrants in Sweden and community responses. *American Behavioral Scientist*, 51(2), 166-181. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764207306049>
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. & Dewey, E. (2008). *Schools of tomorrow*. New York: Dover Publications.
- Erdoğan, M. M. (2018). *Türkiye’deki Suriyeliler – Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-20.
- Eurostat News Release. (2016). *Acquisition of citizenship in the EU. EU Member States granted citizenship to almost Moroccans continue to be the main recipients*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6897702/3-01072015-AP-EN.pdf/2bbb6946-d2ba-48e9-be57-4c226cd8f6c9> [12.07.2018].
- Gans, H.J (2009) First generation decline: downward mobility among refugees and immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 32(9), 1658-1670, Doi: 10.1080/01419870903204625.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilingualism and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Human Rights Watch. (2017). *Pakistan Coersion, UN Complicity: The Mass Forced Return of Afghan Refugees*.
- International Refugee Rights Association. (2017). *Uganda’daki Güney Sudanlı mülteciler 1 milyonu aştı*. Retrieved from: <http://umhd.org.tr/?s=219>. [06.09.2017]
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi. (2018). *Geçici koruma*. Retrieved from: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik. [13.11.2018].
- Jesri, H. (2015). *Educating Syrian refugee children in Lebanon: the challenge & the opportunity*. Retrieved from: <http://www.bold-mag.com/site/article.php?issueId=117&catId=42&articleId=725#.WXm0M1V97IV> [22.07.2017].
- Kırkıcı, K. A. & Kırkıcı, A. P. (2018). Teknoloji toplumu, eğitim programları ve STEM. In: *Merhaba STEM Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı*, (Eds. Aydın., E & Kırkıcı, K.A.). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Lordoğlu, K., & Aslan, M. (2016). En fazla Suriyeli göçmen alan beş kentin emek piyasalarında değişimi: 2011-2014. *Çalışma ve Toplum*, 49(2).
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmaci çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijeces/issue/22947/175325>
- Milli Eğitim Bakanlığı (Turkish Ministry of Education [MEB]). (2016a). Suriyeli Öğrenciler Türk Eğitim Sistemine Entegre Edilecek. Retrieved from: <<http://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-turk-egitim-sistemine-entegre-edilecek/haber/11815/tr>>. [09.07.2017].
- Milli Eğitim Bakanlığı (Turkish Ministry of Education [MEB]). (2016b). STEM eğitim raporu. Retrieved from: http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitim_Raporu.pdf. [27.02.2018]
- Milli Eğitim Bakanlığı (Turkish Ministry of Education [MEB]). (2018). *İlköğretim kurumlarındaki (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Retrieved from: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> [13.11.2018].
- Milligan, M. J. (2003). *Displacement and identity discontinuity: The role of nostalgia in establishing new identity categories*. *Symbolic Interaction*, 26(3), 381-403.
- Muller, J. (2017). *STEM for Refugees launches innovative response to educating refugee youth*. Retrieved from: <http://website.aub.edu.lb/news/2017/Pages/stem-refugees.aspx> [27.02.2018].
- National Intelligence Council. (2017). *Global trends, (March), 1–14*. Retrieved from: <http://www.gov.mb.ca/agriculture/statistics/food/global_sustainability_trends_en.pdf%5Cnpapers2://publication/uuid/90B693DC-9A38-40A2-B81E-1916F6471E1D> [12.07.2017].
- Okyay, A. S. (2017). *Labour market integration of Syrian refugees in Germany and Turkey: Challenges and prospects*. Global Turkey in Europe Working Paper 18.
- Open Society Foundation. (2016). On the brink of a lost generation. Retrieved from: http://aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/On_the_Brink_of_a%20Lost_Generation.pdf [12.08.2017]
- Ormsby, E. A. (2017). *The Refugee Crisis as Civil Liberty Crisis*. *Columbia Law Review*, 1191-1231.
- Salinas, C. (2006). *Educating Late Arrival High School Immigrant Students: A Call for a More Democratic Curriculum*. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 20-27. Doi: 10.1207/s15327892mcp0801_4.
- Silicon Valley Population Clock. (2018). <https://siliconvalleyindicators.org/snapshot/>. [29.09.2018]
- Silicon Valley. (2018). <https://siliconvalleyindicators.org/snapshot/> (29.09.2018).
- Silove, D., Sinnerbrink, I., Field, A., Manicavasagar, V., & Steel, Z. (1997). Anxiety, depression and PTSD in asylum-seekers: associations with pre-migration trauma and post-migration stressors. *The British Journal of Psychiatry*, 170(4), 351-357.
- Sonn, C. C., Ivey, G., Baker, A., & Meyer, K. (2017). *Post-Apartheid South African immigrants in Australia: Negotiating displacement, identity, and belonging*. *Qualitative Psychology*, 4(1), 41-54.
- Sunny, M.C. L. (2017). Intercultural education through a bilingual children's rights project: reflections on its possibilities and challenges with young learners. *Intercultural Education*, 26(6), 469-482.
- Şimşek, H. & Tunaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim-Online*, 1(1), 12-16.
- Turton, D. (2003). Conceptualising forced migration. RSC Working Papers Series.
- Tyler, I. (2006). "Welcome to Britain" The cultural politics of asylum. *European Journal of Cultural Studies*, 9(2), 185-202.
- Uluslararası Çalışma Örgütü. (2018). Çocuk İşçiliği. Retrieved from: <https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm>. [21.08.2017].
- United Nations High Commissioner for Refugees Representation in Turkey. (2018). Agreement on the legal status of refugees. Retrieved from: <http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1l%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf> [21.08.2017].

- UNHCR (1990). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [21.08.2017].
- UNHCR (2016a). Global Trends, Forced Displacement in 2016. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> [21.08.2017].
- UNHCR. (2016b). Missing Out: Refugee Education in Crisis. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/57d9d01d0> [21.08.2017].
- UNHCR. (2017a). *South Sudan Situation - Uganda, (MAY)*. Retrieved from: <http://data.unhcr.org/SouthSudan/country.php?id=229> [21.08.2017].
- UNHCR. (2017b). *Turkey refugee crisis*. ECHO Factsheet, (July). Retrieved from: http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/thematic/Forced_Displacement_en.pdf [25.07.2017]
- UNICEF (2015). *Suriyeli Öğretmenler UNICEF Aracılığıyla Aldıkları Teşvikten Ötörü Memnun*. Retrieved from: <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=22566> [06.09.2017].
- Vincent, C. (2003). *Social justice, education and identity*. Routledge.
- Wagner M. & Del Carpio X. (2015) The Impact of Syrians Refugees on the Turkish Labor Market, World Bank Group, Social Protection and Labor Global Practice.

A Study on preservice teachers' academic self-efficacy

Gülçin Kezban Saracoğlu ^{*a}

^a Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.012

Article History:

Received 22 November 2018
Revised 10 December 2018
Accepted 15 December 2018
Online 27 December 2018

Keywords:

Academic self-efficacy,
Preservice teacher,
Teacher training.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study was to explore if there is a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions and their gender, fields of study in high school and departments at their university. The study was carried out through descriptive survey model, one of quantitative research models. The sample of the study consisted of 653 freshmen preservice teachers in the Faculty of Education at Gazi University. Convenience sampling method was used in the study. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Kruskal-Wallis and t test were used in the analysis of the data collected via "Academic Self-Efficacy Scale". Findings reveal that there is no significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy levels and their gender, fields of study in high school and departments at their university. Findings also indicate that preservice teachers' academic self-efficacy levels are in "partly sufficient" range.

Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.012

Makale Geçmişi:

Geliş 22 Kasım 2018
Düzeltilme 10 Aralık 2018
Kabul 15 Aralık 2018
Çevrimiçi 27 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Akademik öz yeterlik,
Öğretmen adayı,
Öğretmen eğitimi.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi birinci sınıfında öğrenim gören 653 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis ve t testi analiz tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre; öğretmen adaylarının akademik öz yeterliliğinin kısmen yeterli düzeyde olduğu; cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Introduction

One of the most important criteria of social development is the increase of knowledge and handing down this knowledge to future generations. In this sense, under today's circumstances where changes and developments in science and technology are rapid, the importance of education system is becoming more and more prominent in raising individuals who can adapt to these circumstances. The most significant component that determines the process of education system and the quality of service provided is the teacher. Thus, the quality of education also refers to quality of teachers. So, taking all the components of education into consideration, it is thought that the process of teacher training is of vital importance.

In teacher training, particularly in the early years of teacher education, it is mentioned that preservice teachers should be made aware of the fact that teaching is a job that requires expertise in this field (Şimşek, 2005); it is also mentioned that preservice teachers should be endeared to the job of teaching since it would not be right to expect loving teaching to happen naturally after starting this job (Yılman, 1987). Studies (Başbay, Ünver & Bümen, 2009; Duman & Yakar, 2017; Gömleksiz & Kan, 2012; Otluoğlu, 2002) reveal that preservice teachers, particularly during their preservice training, need to gain positive affective qualities toward teaching in addition to the required knowledge and skills. Among the positive affective qualities toward teaching as a job are being open to developments and innovations, loving human beings-students, being patient, being reliable, having high self-efficacy (Çelikten, Şanal & Yeni; 2005; Özkan & Arslantaş, 2013) and many others.

Self-efficacy, which is one of the important components of affective qualities, is a concept frequently dealt with in educational research. Tschannen-Moran and Hoy (2001) maintain that teachers' self-efficacy perceptions affect students' success, motivation and development of their self-efficacy perceptions. Likewise, Pajares (1996) emphasizes that one of the leading perceptions which influence teachers' vocational success and productivity is self-efficacy perception. On the other hand, Azar (2010) puts forth that preservice teachers' self-efficacy perceptions start in the preservice training process and develop and are shaped in line with their experiences in the teaching process.

The origin of the concept "self-efficacy" goes back to Bandura's (1977) Social Learning Theory (Social Cognitive Theory) and this concept is defined as "one's belief in his/her own capacity in order to enhance his/her knowledge and skills to the targeted level". Schunk (1991) defines self-efficacy as the most important precursor of individual's behaviors. It is also pointed out that individual's self-efficacy is desired to be high and that those with high self-efficacy beliefs, be them learners or teachers, do not fear of being unsuccessful and are determined to cope with obstacles (Güven & Baltaoğlu, 2017). Teachers' self-efficacy perceptions that are reflected in classroom activities have a very important influence on providing quality teaching (Ashton, 1984; Lortie, 1975; Tobin, Tippin & Gallard 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wolfolk & Hoy, 1990). As Brousseau, Book and Byers (1988) explain, it is necessary to bear in mind that teachers' and preservice teachers' vocational self-efficacy perceptions and ideas that are formed throughout their educational lives are influenced by teacher training institutions. The concept "self-efficacy" is usually referred to in different dimensions such as "general self-efficacy", "teacher self-efficacy", "emotional self-efficacy", "social self-efficacy" while the concept "academic self-efficacy" is regarded as a different dimension of self-efficacy, which is prevalent at all levels of academic life (Bandura, 1997; Ekici, 2012).

Schunk (1991) defines academic self-efficacy as individuals' beliefs in being able to perform the assigned academic tasks successfully at certain levels. Similarly, academic self-efficacy is defined by Zimmerman (1995) as student's belief in his/her ability to accomplish an academic task. In many studies in literature, academic self-efficacy is also defined as student's self-confidence in the learning process, his/her being more persistent in the time of studying, ability to use different learning strategies, capacity to organize his/her performance effectively (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Joo, Bong & Choi, 2000). Bandura (1993) maintains that students with high academic self-efficacy do not see the problems as a threat but as difficulties to cope with and master. Bandura (1993) also states that students with high academic self-efficacy set goals to cope with difficulties and they stick to their academic goals. It is stated that students with high self-efficacy are more successful in exams, show higher performance and resistance to cope with problems, set higher goals while students with low academic self-efficacy make less effort to solve problems (Lent, Broun & Larkin, 1984). It is known that academic self-efficacy not only affects learning and learning performance, but it also expresses students' various abilities such as self-assessment and self-control (Zimmerman & Martinez-Pons, 1998). Studies emphasize that affective factors as well as cognitive factors are influential in students' academic success and that academic self-efficacy has a significant place in affective factors (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompon & Mintzes, 2002).

Therefore, it is suggested that taking self-efficacy levels into consideration when organizing educational and teaching activities and applying the programs is of great significance in qualified teacher training in order for preservice teachers to maintain a quality pre-service training process (Aydın, 2010; Chemers, Hu & Garcia, 2001;). Academic self-efficacy can be regarded as one of the most important factors that will lead the preservice teachers to vocational success because it is very hard for an individual who has low self-efficacy perception to be successful. In this respect, it could be maintained that doing research on preservice teachers' views of their academic self-efficacy is important not only for themselves but also for their students since these preservice teachers will be involved in the future education system (Terzi & Tezci, 2007; Ünlü, 2011). There is a need for further research in order for preservice teachers to have a more positive attitude towards teaching as a job, to feel more sufficient in their jobs, and for their academic self-efficacy levels to be defined and improved. Although there seems to be quite many studies on self-efficacy in the faculty of education (Akbulut, 2006; Çakır, 2005; Çakır, Kan & Sümbül, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Ekici, 2008; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Oğuz & Topkaya, 2008; Özdemir, 2008; Pajares, 1996; Phan 2012), it is noteworthy that the number of studies on academic self-efficacy is low. For example, Aktaş (2017) conducted a research on the relationship between theology students' academic motivation levels and their academic self-efficacy. In another study, academic motivations and academic self-efficacy levels of preservice teachers of physical education were examined in terms of some variables (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014). Reading anxieties and academic self-efficacy beliefs of secondary school students were examined in terms of different variables in another study (Arslan, 2017). Therefore, it is suggested that the results of this study will contribute to evaluation of the efficiency of teacher training institutions.

Aim of the Study

The aim of this study is to examine preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of variables such as gender, field of study in high school and department at the university. In line with this aim, answers were sought for the following questions:

1. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of gender?
2. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of field of study in high school?
3. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments at the university?

Method

Model of the Study

This study was carried out through survey model in which data were collected in order to find out certain characteristics of a group and the collected data are described within their own conditions (Karasar, 2005).

Population and Sample

Population of the study consisted of 1272 freshmen students from six departments of Gazi Faculty of Education in Gazi University in spring semester of 2017-2018 academic year. Convenience sampling method was applied in the study. Convenience sampling removes the restrictions in time, money and work force; it enables to reach the sampling easily and perform an application (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). The reason for the researcher to choose this sampling type is that she teaches professional teaching knowledge in the faculty where she works at the same time. Thus, data were collected from the departments of Fine Arts Education, Maths and Science Education, Turkish Language and Social Sciences Education, Primary Education, Special Education and Foreign Languages Education. A total of 637 freshmen preservice teachers from these departments were conducted a questionnaire. 47 questionnaires were excluded from the study because of various reasons (blank items, missing information in personal details, etc.). 297 of 1272 freshmen students need to be taken as the sample of the study regarding $\pm 5.00\%$ margin of error (Krejcie & Morgan, 1970). So, 653 participants of the study would well represent the population of the study. Demographic details of the preservice teachers in the sample of the study are given in Table 1.

Table 1.
Demographic Details of the Preservice Teachers.

Variable		f	%
Gender	Female	498	76.30
	Male	155	23.70
	Total	653	100
Field of Study in High School	Turkish Language-Maths	162	24.80
	Science-Maths	228	34.90
	Social Sciences	263	40.30
	Total	653	100
Department at University	Fine Arts Education	72	11.00
	Maths and Science Education	179	27.40
	Turkish Language and Social Sciences Education	114	17.50
	Primary Education	119	18.20
	Special Education	83	12.70
	Foreign Languages Education	86	13.20
Total		653	100.00

Of the preservice teachers participating in this study 498 (76.30%) were female, 155 (23.70%) were male; 162 (24.80%) studied Turkish Language and Maths, 228 (34.90%) Science and Maths, 263 (40.30%) Social Sciences in High School. 72 (11,00%) now study Fine Arts Education, 179 (27.40%) Maths and Science Education, 114 (17.50%) Turkish Language and Social Sciences Education, 119 (18.20%) Primary Education, 83 (12.70%) Special Education and 86 (13.20%) Foreign Languages Education at their university.

Data Collection Tools

The data collection tool used in this study had two parts. In the first part preservice teachers were asked about their personal details. The second part included "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Owen and Froman (1988) and adapted into Turkish by Ekici (2012). Adaptation of the scale into Turkish was done with the students of Faculty of Education. Therefore, it was found acceptable for the scale to be applied to the students studying in the Faculty of Education. Five point Likert scale consisted of 33 items and three sub-dimensions. The items in the scale were classified depending on the degree of agreement, 1 being "Very little", 2 "Little", 3 "Partly agree", 4 "Agree", 5 "Strongly agree". Limits between the items are as follows:

- | | |
|------------------|-------------|
| 1 Very little | 1.00 – 1.80 |
| 2 Little | 1.81 – 2.60 |
| 3 Partly agree | 2.61 – 3.40 |
| 4 Agree | 3.41 – 4.20 |
| 5 Strongly agree | 4.21 – 5.00 |

The minimum point to be taken from the scale is 33 whereas the highest is 165. In the adaptation study made by Ekici (2012), in the context of validity study of the original scale, confirmatory factor analysis and varimax technique has been used. At the end of the varimax rotation a total of three factors the eigen value of which were 6,951,3,478 and 1,280 has come out. After the analysis a 33 item scale which explained the 45.8% of the total variance. The Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was determined as .86 (Ekici, 2012).

Analysis of the Data

In the process of analyzing the collected data, firstly, whether the data had normal distribution or not was tested. To this end, central distribution, coefficient and kurtosis values were examined on the distribution of total number that was taken for the factors forming the scale. Also, Kolmogorov-Smirnov test was used. Thus, it was found that the score of the academic self-efficacy scale had normal distribution. In addition, homogeneity of variances of the measurements was examined through Levene F test. In the analysis of the data depending on the sub-problem, percentages, frequencies, arithmetic means, standard deviation, Kruskal Wallis and t test analyzes were employed. While comparisons regarding the total score of academic self-efficacy scale in terms of gender were made via t test, comparisons regarding the total score of academic self-efficacy scale in terms of the variables of field of study in high school and department at university were made via Kruskal Wallis H

test, which is the nonparametric counterpart of one-way analysis of variance (ANOVA). In testing the significance of the differences, the level of significance was accepted as .05.

Results

Findings Regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Gender

In order to compare preservice teachers' self-efficacy in terms of gender, normality of the distributions was tested first, and according to Kolmogorov Smirnov test results the distributions were found normal (K-Sfemale=.04; $p=.06>.05$; K-Smale=.05; $p=.20>.05$). Moreover, homogeneity of the variances of the measurements were examined via Levene test, and it was found that the requirement of homogeneity of the variances was met ($F= 2.344$, $p<005$). Accordingly, t test for independent samples, which is a parametric test, was applied in order to compare the total score means of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of gender. The results are shown in Table 2.

Table 2.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Gender.

Gender	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Female	498	3.22	.57	651	-1.10	.27
Male	155	3.28	.51			

The results revealed that there is no significant difference between score means in terms of gender ($t(651) = -1.10$, $p>.05$). It was observed that score means of female and male preservice teachers' academic self-efficacy perceptions are very close to each other (3.22 and 3.28) and they are in "partly agree" range. In other words, it could be maintained that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions do not differ in terms of gender.

Findings Regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Fields of Study in High School

Normality of the distributions was tested in order to compare total score means in the scale for preservice teachers' academic self-efficacy in terms of their fields of study in high school. Kolmogorov Smirnov test results revealed that the distributions were normal (K-STM=.06; $p=.20>.05$; K-SSM=.05; $p=.20>.05$; K-S SocialSci=.04; $p=.20>.05$). Kruskal Wallis H. test was applied ($p<.05$) since variances were not homogeneous (degree of freedom of Levene test value: 2-650) although normality of distributions was provided according to the results of analysis. The data are shown in Table 3.

Table 3.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Fields of Study in High School.

Field of Study	N	Mean Rank	sd	χ^2	P
Turkish-Maths	162	323.93	2	.34	.84
Science-Maths	228	332.90			
Social Sciences	263	323.78			

Results of the analysis reveal that there is no statistically significant difference between the total scores of preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their fields of study in high school ($p>.05$). In other words, it could be stated that fields of study in high school do not influence teacher trainers' academic self-efficacy perceptions.

Table 4 shows that there is no statistically significant difference between total scores of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments ($\chi^2 = 9.49$; $p>.05$). In other words, it might be suggested that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions are similar in terms of their departments at university. When median values of the departments were examined, it was found out as: M (Fine Arts Education) = 3.40; M (Maths and Science Education) = 3.27; M (Turkish Language and Social Sciences Education) = 3,22; M (Primary Education) = 2.27; M (Special Education) = 3.18; M (Foreign Languages Education) = 3,24. When median values of preservice teachers were examined, it was seen that the scores were very close to each other and they were in "partly agree" range.

Findings regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Departments

In order to compare total score means in the scale for teacher trainers' academic self-efficacy in terms of their departments, first the normality of the distributions was tested. Kolmogorov Smirnov test results revealed that distributions were normal ($K-S_{\text{FineArts}}=.09$; $p=.20>.05$; $K-S_{\text{Maths-Science Edu.}}=.05$; $p=.20>.05$); $K-S_{\text{Turkish-SocialSci Edu.}}=.07$; $p=.20>.05$); $K-S_{\text{PrimaryEducation}}=.07$; $p=.20>.05$); $K-S_{\text{SpecialEducation}}=.06$; $p=.20>.05$); $K-S_{\text{ForeignLang.Edu}}=.06$; $p=.20>.05$).

Table 4.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Departments.

Departments	N	Mean Rank	sd	.x ²	p
Fine Arts Education	72	376.01	5	9.49	.09
Maths and Science Education	179	340.03			
Turkish Language and Social Sciences Education	114	309.76			
Primary Education	119	320.76			
Special Education	83	293.31			
Foreign Languages Education	86	322.84			

Table 4 shows that there is no statistically significant difference between total scores of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments (" χ^2 " =9.49; $p>.05$). In other words, it might be suggested that teacher candidates' academic self-efficacy perceptions are similar in terms of their departments at university. When median values of the departments were examined, it was found out as: M (Fine Arts Education) = 3.40; M (Maths and Science Education) = 3.27; M (Turkish Language and Social Sciences Education) = 3.22; M (Primary Education) = 2.27; M (Special Education) = 3.18; M (Foreign Languages Education) = 3.24. When median values of teacher candidates were examined, it was seen that the scores were very close to each other and they were in "partly agree" range.

Discussion, Conclusion and Implications

In this study it was found that there is no significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions and gender variable. Most studies in literature support this finding (Aktaş, 2017; Alemdağ, 2015; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Arslan, 2017; Choi, 2005; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu, 2017; Ekici, 2008; Friedman & Kass, 2002; Friedman, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Güldü, 2015; Güvenç, 2011; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güzel, 2017; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Oğuz, 2012; Saracalolu, Yenice & Özden, 2013; Tschannen-Moran & Woolfok Hoy, 2007). For example, in their study which was carried out with students studying Computer and Educational Technologies; Çuhadar, Gündüz and Tanyeri (2013) found that there was no significant difference between students' academic self-efficacy perceptions in terms of gender variable. Likewise, the results of Eroğlu, Yıldırım and Şahan's study (2017) revealed that there was no significant difference between students' academic self-efficacy levels in terms of gender variable. Tunca and Alkın-Şahin's study (2014) revealed that female and male preservice teachers regarded themselves to be at the same level in terms of their academic self-efficacy beliefs.

There are studies which support the findings of this research is available (Biricik, 2015; Güven & Baltaoğlu, 2017; Pekdemir, 2015; Satıcı, 2013; Yağcı & Aksoy, 2015; Yılmaz, Yılmaz & Turk, 2010; Usher and Pajares, 2008). Some studies reveal that female preservice teachers' academic self-efficacy perceptions were at higher degrees than those of male preservice teachers (Aktas, 2017; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Çevik, 2011; Koç & Arslan, 2017) while some other studies revealed that male preservice teachers' academic self-efficacy perceptions were at higher degrees than those of female preservice teachers (Bleicher, 2004; Demirtaş, Cömert & Ozer, 2011; Durdukoca, 2010; Morgil, Seçken & Yücel, 2004). The result which reveals that there is no significant difference between teacher trainers in terms of gender variable could be regarded as a positive one when the fact that academic self-efficacy belief needs to be gained by both genders alike is taken into consideration.

Results of the study revealed that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions did not differ in terms of their fields of study in high school. In literature, there are some studies that found no significant differences between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their fields of study in high school (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013). One of these studies is on general self-efficacy, the other is on self-efficacy in Science teaching. On the other hand, there are many studies which do not support the results of this study (Alemdağ et al., 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005;

Biricik, 2015; Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demir, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Gürbüz Türk & Sad, 2009; Koçer, 2014; Oğuz, 2012; Pekel, 2016; Yağcı & Aksoy, 2015). This finding of the study is similar to that of another study carried out in 2013 (Saracoğlu, Yenice & Özden). However, that study is on general self-efficacy perception. On the other hand, Altunçekiç, Yaman and Koray (2005) carried out their study on self-efficacy belief in Science teaching. Yet, this study is on academic self-efficacy. So, it could be suggested that their findings do not overlap with this study.

A study conducted in 2011 revealed that preservice teachers' self-efficacy perceptions differed significantly in terms of their fields of study in high school (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011). The study also highlighted that the difference was in favor of preservice teachers who studied social sciences in high school while it was to the detriment of those who studied science. Similarly, Çakır, Kan and Sünbül's study (2006) showed that self-efficacy perceptions of preservice teachers who studied social sciences in high school were higher than those who studied science and maths.

In this study, when preservice teachers' self-efficacy perceptions were examined in terms of their departments it was found out that there was no statistically significant difference. Thus, it could be stated that the department variable does not influence academic self-efficacy belief. There are studies the results of which overlap with this study (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertugrul, 2013; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Güven & Baltaoğlu, 2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013). Eroğlu, Yıldırım and Şahan (2017) found in their study that there was no significant difference between the self-efficacy levels of students studying in the Faculty of Physical Education in terms of department variable. Likewise, Saracoğlu, Yenice and Özden's study (2013) revealed that there was no statistically significant difference between the self-efficacy perceptions sub-dimension and total scores of preservice teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Primary Education in terms of their departments.

Looking at the results of this study, it could be stated that the variable of field of study in high school does not influence academic self-efficacy belief. One reason for this could be that participants are yet freshmen in the Faculty of Education. Besides, it could be suggested that experiences and outcomes gained by preservice teachers throughout their undergraduate years may well contribute positively to their academic self-efficacy. Another reason why there was no difference between the two variables could be that participants preferred teaching as an occupation regardless of their fields of study in high school.

In this study, when preservice teachers' self-efficacy perceptions were examined in terms of their departments, it was found out that there was no statistically significant difference. Thus, it could be maintained that the department variable does not influence academic self-efficacy beliefs. There are studies the results of which overlap with this study (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertugrul, 2013; Eroglu, Yıldırım & Şahan, 2017; Güven & Baltaoğlu, 2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oguz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013). Eroğlu, Yıldırım and Şahan (2017) found in their study that there was no significant difference between the self-efficacy levels of students studying in the Faculty of Physical Education in terms of department variable. Likewise, Saracoğlu, Yenice and Özden's study (2013) revealed that there was no statistically significant difference between the self-efficacy perceptions sub-dimension and total scores of preservice teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Primary Education in terms of their departments.

Literature review of relevant studies indicate that there are quite a lot of studies in which researchers found significant difference between preservice teachers' self-efficacy perceptions in terms of their departments as variables (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Biricik, 2015; Gençtürk & Memiş, 2010; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güvenç, 2011; Tabancalı & Çelik, 2013). Özgül and Diker's study (2017) revealed that there were significant differences between preservice teachers' social status scores, sub-dimension of academic self-efficacy, and their departments. This difference was indicated to be between the departments of Physical Education and Sports Management. In their study carried out in all departments of Faculty of Education at İnönü University, Demirtaş, Cömert and Özer (2011) stated that self-efficacy perceptions differed significantly in terms of departments. Their study also revealed that students studying Turkish Language, Art and Computer Education had the highest mean rank in "Participation" sub-dimension; students studying Music, Art and Social Sciences Education had the highest mean rank in "Management" sub-dimension; in "Total" scores, on the other hand, students studying Turkish Language, Social Sciences, Music and Art Education had the highest mean rank. It could be inferred from the literature review that the difference between the findings of the studies which revealed significant difference in terms of department variable and those of this study may result from the

difference between students' departments. For example, Özgül and Diker (2017) carried out their study with students doing their Master's in Physical Education and Sports program at the Institute of Health Sciences. Another reason could be the differences in class levels. Participants of Özgül and Diker's study (2017) were postgraduate candidates and participants of Demirtaş, Cömert and Özer' study (2011) were senior students at the Faculty of Education. On the other hand, sample of this study includes freshmen students at the Faculty of Education. Thus, this might be the cause of differences between the findings of relevant studies and those of this study.

It was found out in this study that preservice teachers' academic self-efficacy levels are in "partly sufficient" range. In other words, the study revealed that preservice teachers have academic self-efficacy at a medium level. However, academic self-efficacy levels of preservice teachers, who are volunteered to become teachers, are expected to be higher (Akbat & Gizir, 2010; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007). In literature there are studies which support this finding (Güven & Baltaoğlu, 2017; Güvenç, 2011; Güzel, 2017; Uysal & Kösemen, 2013) as well those which do not (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). The fact that this study was carried out with freshmen students in the Faculty of Education could be a reason for academic self-efficacy levels not being within the expected range yet. Hence, Orhan and Akkoyunlu (2003) found in their study that as high school students' ages increase, their self-efficacy perceptions get higher. In addition, unfavorable experiences that preservice teachers have throughout their studies may well have an adverse effect on their self-efficacy perceptions. Relevant studies in literature revealed that academic self-efficacy levels were usually high. Oğuz (2012) found in his study that academic self-efficacy perceptions of primary school preservice teachers were at high levels. Similarly, Yılmaz, Gürçay and Ekici's study (2007) revealed that academic self-efficacy levels of university students were at high levels. Still another study carried out by Yalmanlı and Aydın (2014) showed that self-efficacy levels of science preservice teachers were at high levels.

In conclusion, findings of the studies indicate that there is no significant difference between self-efficacy levels of students studying at the Faculty of Education in terms of gender, their fields of study in high school and their departments at university. Findings also show that self-efficacy levels of these students are partly sufficient. Hidden curriculum could be applied to preservice teachers in order to enhance the development of their self-efficacy. Besides, it is maintained that more practice could be included in preservice teachers' specialized field courses and pedagogical courses hand in hand with theory in order to support the development of their self-efficacy. Teaching with such well-balanced curriculum throughout the process of education is believed to be effective. Studies aiming to identify lecturers' self-efficacy could be planned and carried out. Qualitative research could be carried out in order to thoroughly examine the finding that preservice teachers' self-efficacy perceptions are in "partly sufficient" range. In addition, longitudinal studies could be conducted in order to monitor preservice teachers throughout their university lives.

Acknowledgement

This study was presented at the 6th International Curriculum and Instruction Congress in Kars/Turkey (11-13 October 2018).

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Toplumsal gelişmenin en önemli kriterlerinden biri, bilgi birikiminin artması ve bu birikimin gelecek nesillere kazandırılmasıdır. Bilim ve teknolojiye değişim ve gelişmelerin oldukça hızlı ilerlediği günümüz koşullarında, bu duruma uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin önemi giderek artmaktadır. Eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli öğe ise öğretmendir. Dolayısıyla eğitim kalitesi denildiğinde öğretmen kalitesi akla gelmektedir. Bu nedenle eğitimin bütün bileşenleri dikkate alındığında öğretmen yetiştirme sürecinin hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu bilincinin kazandırılması (Şimşek, 2005) ve meslek sevgisinin aşılmasının hizmet öncesi eğitim sürecinin ilk yıllarından itibaren başlaması gerektiği, zira bu gelişmelerin sonradan oluşacağını beklemenin ciddi bir yanılgı olduğu Yılman (1987) tarafından dile getirilmektedir. Öğretmen adaylarına eğitim süreci içinde öğretmenliğe yönelik sadece bilgi ve beceri değil aynı zamanda duyuşsal özelliklerin kazandırılması gerektiği birçok çalışmada (Başbay, Ünver & Bümen, 2009; Duman & Yakar, 2017; Gömleksiz & Kan, 2012; Otluoğlu, 2002) vurgulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal özellik olarak; gelişme ve yeniliklere açık olmak, insanı-öğrenciyi sevmek, sabırlı olmak, güvenilir olmak, öz yeterliği yüksek olmak (Çelikten, Şanal & Yeni; 2005; Özkan & Arslantaş, 2013) gibi daha pek çok özelliği sıralamak mümkündür.

“Öz yeterlik” kavramı eğitim araştırmalarında sıkça ele alınmakta ve duyuşsal özelliğin önemli öğelerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki başarıları ve verimliliğini artırmada öz yeterlik algılarının önemli olduğu (Pajares, 1996), ne kadar yüksek öz yeterlik algısına sahip ise; onların yetiştireceği öğrencilerin başarıları, güdülenmesi ve öz yeterlik algılarının gelişmesinin de o kadar etkili olacağı, Tschannen-Moran ve Hoy’un (2001) savunduğu görüşler arasında yer almaktadır. Azar (2010) öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, hizmet öncesi eğitim sürecinde başlayıp öğretim süreci içerisinde yaşadığı deneyimlerle geliştiğini ve şekillendiğini vurgulamaktadır.

Öz yeterlik kavramı Bandura’nın (1977) “Sosyal Öğrenme Kuramı” teorisine dayanmakta; “kişinin bilgisini ve becerilerini hedeflediği düzeye ulaştırmak için kendi öğrenebilme yeteneğine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır. Schunk (1991) öz yeterliliği bireyin davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak adlandırmaktadır. Öğretmen veya öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olması, onların başarısızlıktan korkmadıklarını ve karşılaşılabilecekleri zorluklarla baş etmede kararlı davrandıklarını göstermektedir (Güven & Baltaoğlu, 2017). Nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasında en önemli etki öğretmenin öz yeterlik algısıdır (Ashton, 1984; Lortie, 1975; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wolfolk & Hoy, 1990; Tobin, Tippin & Gallard, 1994). Eğitimcilerin meslekleri ile ilgili öz yeterlik algılarını geliştirme konusunda eğitim gördükleri kurumlardan etkilendikleri yapılan araştırmalarda kanıtlanmıştır (Brousseau, Book & Byers, 1988). Öz yeterlik kavramı, “genel öz yeterlik”, “öğretmen öz yeterliği”, “duyuşsal öz yeterlik”, “sosyal öz yeterlik” gibi farklı boyutlarda ele alınmakla birlikte bireyin eğitim hayatının her boyutunda (bilgi, beceri ve tutum gibi) etkili olduğu belirlenen “akademik öz yeterlik” kavramı da öz yeterliğin farklı bir boyutu olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Ekici, 2012).

Schunk (1991) akademik öz yeterlik kavramını, bireylerin belirlenen akademik görevleri belirlenmiş seviyelerde başarıyla uygulayabilmelerine ilişkin inançları olarak ifade edilmiştir. Benzer bir tanım ise Zimmerman (1995) tarafından “öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancı” olarak yapılmıştır. Alan yazında yapılan birçok çalışmada akademik öz yeterlik öğrencinin öğrenme sürecinde kendine güvenmesi, öğrenebilmek için çalışma süresinde daha ısrarlı olması, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmesi ve kendi performansını düzenleme kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Joo, Bong & Choi, 2000). Bandura (1993) yüksek akademik öz yeterliliğe sahip öğrencilerin sorunları tehdit gibi değil, ustalaşması gereken zorluklar olarak gördüklerini ve zorluklarla başa çıkmak için hedefler koyduklarını, belirledikleri akademik hedeflere bağlı olduklarını ifade etmektedir. Yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin sınavlarda daha başarılı oldukları, problemlerle baş edebilmek için daha yüksek performans ve direnç gösterdikleri, daha yüksek hedef belirledikleri ancak düşük akademik öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin ise sorun çözmek için daha az çaba sergiledikleri belirtilmektedir (Lent, Broun & Larkin, 1984). Akademik öz yeterliliğin sadece öğrenmeyi ve öğrenme performansını etkilemekle kalmadığı, öğrencilerin kendi

kendini denetleme, öz değerlendirme gibi çeşitli yeteneklerini de ifade ettiği bilinmektedir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

Araştırmalar öğrencilerin akademik açıdan başarılı olabilmelerinde bilişsel faktörlerle birlikte duyuşsal faktörlerin de etkili olduğunu; akademik öz yeterliliğin ise duyuşsal faktörler arasında önemli bir yere sahip olduğunu (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompon & Mintzes, 2002) vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecini nitelikli sürdürebilmeleri için eğitim-öğretim etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken akademik öz yeterliliğin bilinmesinin nitelikli öğretmen yetiştirmede oldukça önemli olduğu (Aydın, 2010; Chemers, Hu & Garcia, 2001) düşünülmektedir. Meslek yaşamında öğretmen adayını başarıya taşıyabilecek etkili öğeler arasında akademik öz yeterlikten söz etmek mümkündür. Çünkü kendi akademik öz yeterlik algısı düşük olan bireyin başarıya ulaşması oldukça zordur. Bu noktadan hareketle geleceğin öğretmenlerinin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sadece kendileri için değil, yetiştirecekleri öğrenciler için de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, özellikle eğitim fakültelerinde öz yeterlikle ilgili pek çok araştırmanın bulunmasına rağmen (Akbulut, 2006; Çakır, 2005; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2008; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Oğuz & Topkaya, 2008; Özdemir, 2008; Pajares, 1996; Phan, 2012) akademik öz yeterliliğe yönelik araştırmaların az olduğu görülmektedir. Örneğin Aktaş (2017) İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik öz yeterlik ilişkisini araştırmıştır. Bir başka çalışmada ise Beden Eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve akademik öz yeterlikleri bazı değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bir başka çalışma (Arslan, 2017) olarak alan yazında yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin etkililiğini değerlendirme boyutunda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise alan türüne göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı sağlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan birey, konu, nesne vb. kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nin 6 bölümünde ve birinci sınıfında okuyan 1272 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemede uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıkları ortadan kaldırıp, örnekleme kolay ulaşma ve uygulama yapma fırsatı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu çalışmada araştırmacının bu örnekleme türünü seçmesinin nedeni görev yaptığı fakültede aynı zamanda öğretmenlik bilgisi derslerini yürütüyor olmasıdır. Buna göre Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde veriler toplanmıştır. Bu bölümlerde öğrenim gören toplam 650 birinci sınıf öğretmen adayına anket uygulanmış, 47 anket çeşitli sebeplerle (boş madde, kişisel bilgilerdeki eksiklikler vb.) çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda 653 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yukarıda belirtilen toplam 1272 birinci sınıf öğrencisinin \pm % 5 hata payına göre 297'sinin örnekleme alınması gerekmektedir (Krejcie & Morgan, 1970). Dolayısıyla araştırmaya

katılan 653 kişi araştırma evrenini temsil edebilecek orandadır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	498	76,30
	Erkek	155	23,70
	Toplam	653	100
Mezun Oldukları Alan Türü	Türkçe-Matematik	162	24,80
	Fen- Matematik	228	34,90
	Sosyal	263	40,30
	Toplam	653	100
Öğrenim Gördükleri Bölümler	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	72	11,00
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	179	27,40
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	114	17,50
	Temel Eğitim Bölümü	119	18,20
	Özel Eğitim Bölümü	83	12,70
	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	86	13,20
	Toplam	653	100

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 498’i (%76.30) kadın, 155’i (%23.70) erkektir. Öğretmen adaylarının 162’si (%24.80) Türkçe-Matematik, 228’i (%34.90) Fen-Matematik ve 263’ü (%40.30) sosyal alanlardan mezun öğrencilerdir. Öğretmen adaylarının 72’si (%11.00) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 179’u (%27.40) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 114’ü (%17.50) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 119’u (%18.20) Temel Eğitim Bölümü, 83’ü (%12.70) Özel Eğitim Bölümü ve 86’sı (%13.20) Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde Ekici’nin (2012) Türkçeye uyarladığı, Owen ve Froman’a (1988) ait “Akademik Öz yeterlik Ölçeği” yer almıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle ölçeğin yine eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür. Ölçekte 33 madde oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere öğretmen adaylarının katılma dereceleri 1 “oldukça az”, 2 “az”, 3 “kısmen fazla”, 4 “fazla”, 5 “oldukça fazla” şeklinde sınıflandırılmıştır. Maddeler arasındaki sınır aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1	Oldukça az	1,00 – 1,80
2	Az	1,81 – 2,60
3	Kısmen fazla	2,61 – 3,40
4	Fazla	3,41 – 4,20
5	Oldukça fazla	4,21 – 5,00

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Ekici (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, orijinal ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve dik döndürme (varimax) tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme işlemi sonucunda eigen değeri 6,951,3,478 ve 1.280 olan toplam üç faktör ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın % 45.80’ini açıklayan 33 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 86 olarak tespit edilmiştir (Ekici, 2012).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi sürecinde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu temelde; ölçeği oluşturan faktörler için alınan toplam puanın dağılımı üzerinde merkezi dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ayrıca Kolmogorov-Smirnov Testinden yararlanılmıştır. Buna göre akademik öz yeterlik ölçeği puanının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ölçümlerin varyansları homojenliği de Levene F testi ile incelenmiştir. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlemesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis ve t testi analizi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Akademik Öz yeterlik Ölçeği toplam puanına ilişkin karşılaştırmalar t

testi ile yapılırken, mezun olunan alan ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Akademik Öz yeterlik Ölçeği toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H Testi ile yapılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik öz yeterliklerinin karşılaştırılması için öncelikle dağılımların normalliği test edilmiş, Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-S kadın=.04; p=.06>.05; K-S erkek=.05; p=.20>.05). Ayrıca ölçümlerin varyansları homojenliği de Levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojenliği koşulunun sağlandığı belirlenmiştir (F= 2.344. p<.05). Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlik algıları toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik bir test olan bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen sonuç Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine göre Akademik Öz Yeterlik Algıları.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	498	3.22	.57	651	-1.10	.27
Erkek	155	3.28	.51			

Elde edilen bulguya göre cinsiyet açısından puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (t(651)= -1.10. p>.05). Kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algı puan ortalamaları birbirine oldukça yakın (3.22 ve 3.28) ve kısmen fazla aralığında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Akademik Öz- Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ortaöğretim mezuniyet alanlarına göre akademik öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla dağılımların normalliği test edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-STM=.06; p=.20>.05; K-SFM=.05; p=.20>.05; K-S Sosyal=.04; p=.20>.05). Analiz sonuçlarına göre dağılım normalliği sağlanmasına rağmen varyanslar homojen olmadığı için (Levene testi değeri serbestlik derecesi 2-650) Kruskal-Wallis H. Testi uygulanmıştır (p<.05). Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Akademik Öz Yeterlik Algıları.

Mezun Olunan Alan	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Türkçe-Matematik	162	323.93	2	.34	.84
Fen-Matematik	228	332.90			
Sosyal	263	323.78			

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının toplam puanları ile mezun olunan alan türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (p>.05). Başka bir deyişle, mezun olunan lise alan türünün öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Öz yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle dağılımların normalliği test edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-S Güzel Sanatlar=.09; p=.20>.05; K-S Matematik-Fen Bil.=.05; p=.20>.05); K-S Türkçe-Sosyal Bil.=.07; p=.20>.05); K-S Temel Eğitim=.07; p=.20>.05); K-S Özel Eğitim=.06; p=.20>.05); K-S Yabancı Dil=.06; p=.20>.05). Ancak yapılan Levene testi sonuçlarına göre varyanslar homojen çıkmadığı için (F=2.018 p<.05) parametrik test kullanma koşulu sağlanamamış ve verilerin Kruskal Wallis testi ile çözümlenmesine karar verilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Öz yeterlik Algıları

Bölümler	N	Sıra Ortalaması	sd	.x ²	P
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	72	376.01	5	9.49	.09
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	179	340.03			
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	114	309.76			
Temel Eğitim Bölümü	119	320.76			
Özel Eğitim Bölümü	83	293.31			
Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	86	322.84			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algısı toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (" χ^2 " =9.49; $p>.05$). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik öz yeterlik algılarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Bölümlerin medyan değerleri incelendiğinde: M (Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü)=3.40; M (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü)=3.27; M (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)=3.22; M (Temel Eğitim Bölümü)=2.27; M (Özel Eğitim Bölümü)=3.18; M (Yabancı Dil Eğitimi Bölümü)=3.24 olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının medyan değer puanları incelendiğinde; puanların birbirine oldukça yakın olduğu ve "kısmen fazla" aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Alan yazındaki araştırmaların çoğunun bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Aktaş, 2017; Alemdağ, 2015; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Arslan, 2017; Choi, 2005; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Ekici, 2008; Friedman & Kass, 2002; Friedman, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Güldü, 2015; Güvenç, 2011; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güzel, 2017; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Oğuz, 2012; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Tschannen-Moran & Woolfok Hoy, 2007). Örneğin, Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri'nin (2013) eğitim fakültesinin bir bölümündeki öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında öge farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan'ın (2017) spor bilimleri fakültesindeki öğrenciler ile yaptığı araştırma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tunca ve Alkın-Şahin'in (2014) araştırmasında da kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının kendilerini akademik öz yeterlik inancı açısından aynı yeterlikte değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alan yazında bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Biricik, 2015; Güven & Baltaoğlu, 2017; Pekdemir, 2015; Satıcı, 2013; Yağcı & Aksoy, 2015; Yılmaz, Yılmaz & Türk, 2010; Usher & Pajares, 2008). Araştırmaların bir kısmında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olduğu belirlenirken (Aktaş, 2017; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Çevik, 2011; Koç & Arslan, 2017), bir kısım araştırmada da erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olduğu (Bleicher, 2004; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Durdukoca, 2010; Morgil, Seçken & Yücel, 2004) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık çıkmaması her iki cinsiyet için akademik öz yeterlik inancının benzer şekilde kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile mezun oldukları alan türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının mezun oldukları alan türüne göre farklılık göstermediğini belirleyen çalışmalar (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013) olmakla birlikte ki bu araştırmalardan biri genel öz yeterlik, diğeri de fen öğretiminde öz yeterlik ile ilgili yapılmış araştırmalardır, çoğunlukla desteklemeyen araştırmaların (Alemdağ et al., 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Biricik, 2015; Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demir, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Gürbültürk & Şad, 2009; Koçer, 2014; Oğuz, 2012; Pekel, 2016; Yağcı & Aksoy, 2015;) olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile 2013 yılında (Saracaloğlu, Yenice ve Özden) yapmış olan bir araştırma bulgusu benzer özellikler göstermektedir. Ancak bu araştırma bulgusu genel öz yeterlik algısı üzerinde yapılmış bir araştırmadır. Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) araştırmasında ise fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı üzerinde çalışılmıştır. Oysa bu araştırma akademik öz yeterlik üzerine yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bulgusu ile örtüşmediğini söylemek mümkündür.

2011 yılında yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mezun oldukları bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın sosyal alan mezunu öğretmen adayları lehine, fen alanından mezun olan öğretmen adayların ise aleyhine olduğu belirlenmiştir (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011). Aynı şekilde Çakır, Kan ve Sünbül 'ün (2006) "Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre mezun olunan alan değişkeninin akademik öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bunun bir sebebi; katılımcıların henüz fakülte birinci sınıf öğrencisi olmaları; bir başka nedeni ise hangi alandan mezun olurlarsa olsunlar öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmaları olabilir. Dört yıllık lisans eğitimleri sürecinde edinecekleri deneyimler ve kazanımlarla akademik öz yeterliklerinin olumlu yönde gelişebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile akademik öz yeterlik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda bölüm değişkeninin akademik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu araştırma bulgusu ile paralellik gösteren araştırmalar (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Güven & Baltaoğlu, 2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösem, 2013) bulunmaktadır. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), araştırmalarında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Yanı sıra Saracaloğlu, Yenice, Özden (2013) araştırmalarında üç farklı bölüm arasında akademik öz yeterlik algısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ilişkin araştırmaların oldukça fazla olduğu (Altunçekiç, Yaman & Koray 2005; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Biricik, 2015; Gençtürk & Memiş, 2010; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güvenç, 2011; Tabancalı & Çelik, 2013) görülmektedir. Özgül ve Diker'in (2017) araştırmasında akademik öz yeterlik alt boyutlarından sosyal statü alt boyut puanları ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu farklılığın beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği arasında olduğu belirlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinin tüm bölümlerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öz yeterliliğin bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca öz yeterliğin bazı alt boyutlarında (katılım, yönetim gibi) ve toplam boyutta bazı bölümler arasında farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteren araştırma bulguları ile bu çalışma bulgularının farklılık göstermesinin örnekleme alınan öğrenci gruplarının alan farkından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin; Özgül ve Diker (2017) Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Lisans programı öğrencileri ile araştırmayı gerçekleştirmişlerdir.

Bir başka neden ise sınıf düzeyi farklılıkları olabilir. Yine Özgül ve Diker'in (2017) araştırma grubu lisansüstü eğitim öğrencileri, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) araştırma grubunun eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri olması, bu araştırmada ise eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin örnekleme alınmış olması bu farklılığın nedeni olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin "kısmen yeterli" olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir değişle öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların akademik öz yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir (Akbaş & Gizir, 2010; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007). Alan yazında bu bulguyu destekleyen araştırmaların yanında (Güven & Baltaoğlu, 2017; Güvenç, 2011; Güzel, 2017; Uysal & Kösem, 2013), desteklemeyenler de yer almaktadır (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). Bu araştırmanın eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile yapılmış olması akademik öz yeterliğin istenilen düzeyde henüz olmamasının bir sebebi olabilir. Nitekim Orhan ve Akkoyunlu (2003) lise öğrencilerinin yaşları ilerledikçe akademik öz yeterlik algılarının yükseldiğini bulmuşlardır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca karşılaşılabilecekleri olumsuz deneyimler de akademik öz yeterlik algılarını negatif yönde etkileyebilir. Yapılan alan yazın taramasında öğrencilerin akademik öz yeterlik algı düzeyinin genellikle yüksek bulunduğu görülmüştür. Örneğin, 2012 yılında Oğuz tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ile Yalman ve Aydın (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, mezun olunan alan türü ve öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ve kısmen yeterli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarına akademik öz yeterliklerinin gelişimini desteklemek amacıyla örtük program uygulanabilir. Örtük program çerçevesinde sosyal sorumluluk projeleri gibi akran etkisinin sağlanacağı etkinlikler akademik öz yeterlikleri artırabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin geliştirilebilmesi için öğretim etkinlikleri sürecinde kuram-uygulama bağlantısının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının akademik öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar planlanıp yürütülebilir. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının kısmen yeterli çıkmasına ilişkin derinlemesine incelemelerin yapılabileceği nitel desenli araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde ve bu konular doğrultusunda araştırmalara yer verilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Unpublished Doctoral Thesis, Karadeniz Teknik University Educational Sciences Institute, Physical Education and Sports Department, Trabzon.
- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alsop, S. & Watts, M. (2000). Facts and feelings: Exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education*, 35, 132-138.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)* 1(1), 12-31.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlik ve sınav kaygısı*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University Social Sciences Institute, Ankara.
- Aydın, R., Ömür, Y. E. & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 236-262.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N-T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(59), 345-366.
- Biricik, Y. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Master Thesis, Atatürk University Social Sciences Institute, Erzurum.
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science & Mathematics*, 104(8), 383-391.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chemers M, Hu L. T. & Garcia B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.

- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),36-47.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)*. Master Thesis, Sakarya University Social Sciences Institute, Sakarya.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6),671-688.
- Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 200-229.
- Donmuş, V., Akpınar, B. & Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Durdukoca, F. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y. & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*,1(1), 38-47.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: A classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. 9(3), 1037-1056. Retrieved from: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1737>.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*, 7 (1), 1159-1177.

- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforlarının akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Master Thesis, Zirve University Social Sciences Institute, Gaziantep.
- Gürbüz Türk, O. & Şad, S. N. (2009). Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 201-226.
- Gürol, A., Altunbaş, S. & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Güven, M. & Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 9-116.
- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (11), 225-245.
- Haycock, L.A., Mc Carthy, P. & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-325.
- Joo, Y-J., Bong, M. & Choi, H-J. (2000). *Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction*. *Educational Technology Research and Development*, 48(2). 5-17.
- Kahyaoglu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28th edition). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavrayıcı, C. & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-657. Doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.70805>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduate slow self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. Doi: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu>
- Koçer M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lent, R., Broun, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.

- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü, Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 163-172.
- Owen, S. & Froman, R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education.
- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgül, D. & Diker, G. (2017). Lisansüstü eğitim adaylarının akademik öz yeterlik ve güdülenmelerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2129-2139.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pekdemir, Ü. (2015). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygıları, benlik saygıları, akademik öz yeterlik inançları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler*. Unpublished Master Thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Pekel, A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Erciyes University Health Sciences Institute, Kayseri.
- Phan, H.P. (2012). Relations between informational sources, self efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 81-105.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Thompon, T. L. & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the effective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Tobin, K., Tippin, D. J. Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science, In Dorothy L. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, National Science Teachers Association, New York Press.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of noviced and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacherefficacy: Capturing an elusiveconstruct, *TeachingandTeacherEducation*, 17(7), 783-805. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının biliş ötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4 (1), 47-56.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.

- Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ünlü, H. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği (BEÖYTÖ) geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(4), 2005-2020.
- Woolfolk, A. E. & W. K. Hoy (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- Yalman, G.S. & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.
- Yılman, M. (1987). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik-temelleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B., & Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies (202-231)*. New York: Cambridge University Press.

Development and validation of a Professional Ethics Scale for pre-service teachers

Sevinç Gelmez-Burakgazi ^a, İclal Can ^{**b}

^a Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

^b Middle East Technical University Northern Cyprus Campus/ Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.013

Article History:

Received 23 April 2018

Revised 23 July 2018

Accepted 19 October 2018

Online 27 December 2018

Keywords:

Professional ethics,
Code of ethics,
Teaching Ethics Scale.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study was to develop a scale to investigate Turkish pre-service teachers' perceptions of professional ethics in teaching. This survey research consisted of two studies. In study 1, an exploratory factor analysis (EFA) was performed in SPSS 23 in order to investigate the scale's factorial structure. Study 1 involved a convenience sample of 220 senior pre-service teachers studying at two Turkish public universities. The EFA yielded a single factor structure which accounted for 39.36% of the total variance and included 43 items. In study 2, a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted in LISREL 9.30 to test and confirm the uni-dimensional structure of the 43-item scale obtained in study 1 on a data set of 724 participants from four public universities. Overall, the results prove that this 43-item scale is a valid and reliable tool to test pre-service teachers' perceptions of professional ethics.

Öğretmen adaylarının mesleki etik değerlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.013

Makale Geçmişi:

Geliş 23 Nisan 2018

Düzeltilme 23 Temmuz 2018

Kabul 19 Ekim 2018

Çevrimiçi 28 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:

Meslek etiği,
Etik kodları,
Öğretmenlik Etik Ölçeği.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının mesleki etik değer algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesidir. Söz konusu betimsel araştırma, iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada ölçeğin faktör yapısını incelemek üzere, SPSS 23 paket programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Birinci çalışmanın örneklemini iki devlet üniversitesinde dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 220 öğretmen adayı oluşturmaktadır. AFA sonucunda toplam varyansın %39.36'sını açıklayan, 43 madde ve tek faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. İkinci çalışmada, birinci çalışmada elde edilen 43 maddelik ölçeğin tek boyutlu yapısının test edilmesi ve doğrulanması amacıyla dört devlet üniversitesinde okuyan 724 katılımcıdan veri toplanmıştır. Sonuç olarak, araştırma sonuçları 43 maddelik bu ölçeğin, öğretmen adaylarının mesleki etik değerlerini incelemek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

* Author: sevincgb@hacettepe.edu.tr

** Author: iclal@metu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-1433>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0466-9687>

Introduction

The development of teacher training processes has recently been the subject of much discussion within educational research. Maxwell and Schwimmer's (2016) research emphasizes teachers' role as moral models for their students from the beginning of formal teacher education. In the international literature, a recent trend has been to place greater emphasis on establishing ethical standards for the teaching profession (Barrett, Headley, Stovall & Witte, 2006; Barrett, Casey, Visser & Headley, 2012; Campbell, 2000; Weil, 2005) and integrating course(s) developed in accordance with these standards into teacher training programs.

Ethical standards and ethical principles for the teaching profession will help teachers make more consistent, transparent and rational decisions in different situations they encounter. However, only a limited number of studies have been conducted on this topic. The Turkish Higher Education Council's (HEC) proposal on teaching profession ethics is noteworthy within the national literature on teaching profession ethics. The HEC (2007) proposed establishing "elective courses for the training of professional ethics in teacher education programs" (p.4) like those in Europe and the US in its explanation of the programs to be implemented in HEC institutions. However, examining the courses in these higher education institutions' teacher training programs, "teaching profession ethics" is not among the compulsory courses. Instead, topics related to teaching profession ethics are generally discussed for one or two weeks as part of other education courses. Thus, standards for teaching profession ethics are needed and lessons must be developed on this topic in order to increase the quality of teacher education and thus also of students' education. In 2015, Turkey's Ministry of National Education (MoNE) established six professional ethics principles for educators, which are as follows: (1) ethical principles in relation to students, (2) ethical principles for the education profession, (3) ethical principles in relation to educators, (4) ethical principles in relation to parents, (5) ethical principles in relation to school management and society, and (6) ethical principles related to school administrators' relationships with teachers, students and parents.

Professional ethics is defined as "the totality of behaviors that the parties have to obey or avoid" (Turkish Language Association, 2016). Ethics norms shaped by values, experiences, culture and philosophy help people decide what behavior is right or wrong (Miller, 2000; Singer, 1993). Ethical studies are used to determine the standards of "good", "wanted", "loyal", "accepted", "should be supported", "right or wrong", and "acceptable and unacceptable" (Gözütok, 1999, p. 85). As in other professions, education has its own ethical principles. McKelvie-Sebileau (2011) set out principles for teaching profession ethics in 24 countries and examined the use of them. The most prominent themes were values (respect, equality, honesty, dedication, etc.); relationships with others (colleagues, students, parents, etc.); gender issues (sexual discrimination, harassment, etc.); and occupational competences (knowledge, pedagogy, etc.) (p.19). Campbell (2000) similarly emphasized the importance of teachers' actions regarding ethical principles in relation to the environment and suggested that teachers had different relationships in their working lives: with their students, with other teachers, with school administrators, with ministries, and with parents. They must act in keeping with their responsibility to all of these stakeholders. Teaching profession ethics are also referred to in Turkish higher education law. Higher Education Act No. 2547 lists among the purposes of higher education training students who are "free and respectful of scientific thinking and human rights" (Article 5) and "balanced and healthy in spirit, morality and feeling" (Article 6) (p. 5350).

Pre-service teachers should be able to define ethical and unethical behaviors and attitudes in the teaching profession and act accordingly. Unethical behavior by teachers can lead students to interpret these behaviors as appropriate or correct even though they are not. For this reason, teachers should demonstrate ethical behavior and serve as role models. Carrying out studies on professional ethics in teacher education is of great importance, since teachers are role models for their students through their attitudes and behaviors and influence their students' ethical development indirectly or directly. Unfortunately, ethical rules for teachers are not generally written down. The development of professional ethics principles can be seen as a sign of the profession's maturation (Lovat, 1998, p. 4) and can guide professional practitioners (Haynes, 1998, p.42). Barrett et al. (2006, p. 422; 2012, p. 891) addressed the lack of standardized professional ethics principles and criticized the existence of different ethical principles in different US states. The need for additional studies in this regard was also mentioned by Campbell (2000). Culture has been observed to shape people's behaviors and interactions. McKelvie-Sebileau (2011) stated that the codes of the teaching profession developed in different countries, regions or provinces take on different tones and address different phenomena (e.g. social media use), but have similar general qualities.

A number of scales measuring teachers' perceptions of professional ethics exists (Aydoğan, 2011; Barrett et al., 2006; 2012; Forsyth, 1980; Gözütok, 1999; Kumar & Kaur, 2014; Özbek, 2003; Öztürk Aynal, Kumandaş &

Ersanlı, 2013; Pelit & Güçer, 2006; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991; Yılmaz, 2005). These scales mainly have a multi-dimensional factor structure except one (Aydoğan, 2011). To illustrate, Barrett et al. (2006) developed a scale to detect teachers' perceptions of professional ethics with a three-dimensional structure: boundary violations, non-professional inattentive (behavior), and subjective evaluation. Barrett et al. (2012) further refined this three-factor structure and applied it to social media. The three factors identified were as follows: boundary violations, carelessness in teaching, and subjective assessment. Öztürk Aynal, Kumandaş and Ersanlı (2013) applied a four-dimensional structure in their ethical scale for preschool teachers: the teacher's responsibilities to himself/herself and the child, the teacher's responsibilities to the profession and to his/her colleagues, the teacher's responsibilities to families and to society, and the teacher's responsibilities to children with special education needs. In another study, Pelit and Güçer (2006) developed a three-dimensional scale for teacher candidates encompassing relations to students, to the teaching profession (job-related responsibility) and to colleagues.

Currently, international scales are usually developed for teachers working in different countries and cultures (Barrett et al., 2006; 2012; Keith-Spiegel & Pope, 1991; Kumar & Kaur, 2014; Poisson, 2009; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991). The scales developed in Turkey are generally related to specific teaching fields (Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Özbek, 2003) and/or do not contain material related to technology and/or the changing nature of media use (Gözütok, 1999; Pelit & Güçer, 2006; Yılmaz, 2005). The relevant literature shows that the use of technology and social media is an important point to consider in the context of teachers' professional ethics (Barrett et al., 2006; 2012). For example, Barrett et al. (2012) consider the use of social media to be an ethics violation in their comprehensive field work on teacher ethics. They refer to studies in different countries finding out that the unethical use of social media causes teachers to be fired or suspended from their work. This highlights the importance of addressing social media and technology in ethical rules.

Examining the national and international literature makes clear the need for a scale measuring pre-service teachers' perceptions of professional ethics, considering social, cultural and technological changes. Thus, the aim of this study was to develop a scale to determine pre-service teachers' perceptions of professional ethics in faculties of education in Turkey.

Method

Survey research study design which is one of the mostly used designs in social sciences as well as psychology and health was employed in this study. Data were collected from a large group of pre-service teachers in Study 1 and in Study 2.

Study 1: Initial Scale Development and Exploratory Factor Analysis

Item generation

An item pool regarding pre-service teachers' perceptions of professional ethics in three successive and complementary steps was generated. A thorough review of the relevant literature, examination of codes of ethics in teacher education in different countries (Australia, Canada, France, Netherlands, UK, USA) as well as in Turkey, and analysis of the existing scales currently used to assess teachers' perceptions of professional ethics were carried out initially. In the second stage, structured brainstorming sessions on the "key characteristics of good teachers" and "acceptable/unacceptable behaviors in the teaching profession" with pre-service teachers from different departments at two different major Turkish universities were held. In the final stage, the item pool was generated on the basis of (a) the basic concepts in the literature, (b) existing scales on teachers' professional ethics (Barrett et al. 2006, 2012; Gözütok, 1999; Keith-Spiegel & Pope, 1991; Kumar & Kaur, 2014; Pelit & Güçer, 2006; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Ei & Bowen, 2002; Yılmaz, 2005), (c) the results of the brainstorming sessions held with pre-service teachers, (d) codes of professional ethics for teachers established by the MoNE (2015), (e) cultural values and norms, and (f) our professional experience as teacher educators. After eliminating parallel items, a pool of 67 items on a Likert Scale ranging from 1 (Definitely unethical) to 5 (Definitely ethical) was generated.

Content and face validity

After the items were written, expert feedback from four university faculty members in Measurement and Evaluation, two faculty members in Curriculum and Instruction, one faculty member in Turkish Language and Literature (total seven experts), and three teachers was obtained in order to ensure content and face validity.

The experts focused on the clarity of the instructions and items as well as the items' appropriateness in measuring pre-service teachers' perceptions of professional ethics. In addition to the experts, we asked two pre-service teachers to review the scale using a think-aloud protocol. Just like the experts, the teacher candidates commented on the clarity of the instructions and items as well as the items' appropriateness for measuring the construct and suggested an estimated duration for the scale. The scale was modified based on the experts' and students, reviews, and had 60 items at the end of the revision process.

Procedure

The data collection process took place from April 2016 to February 2017. The scale was administered to 220 pre-service teachers in their final year of teacher education at two major public universities in Ankara, Turkey, during class hours and with the permission of course instructors. The pre-service teachers were given information about the study and participated in the study on a voluntary basis. They were asked to provide demographic information on their gender and department and to mark the extent to which they found the statements in the scale to be ethical.

Participants

The study's sample encompassed 220 pre-service teachers (175 female, 45 male) in their final year of university (seniors) enrolled in different majors at two major public universities in Ankara, Turkey. The reason seniors were selected as participants is that they had already completed all educational courses and thus likely had more awareness of professional ethics in teaching than students in earlier years. Convenience sampling was used to recruit the participants in two different public universities. In this study, we tried to obtain the largest possible number of participants, as suggested by Henson and Roberts (2006). Table 1 presents the demographics of the study participants. The students were majoring in classroom teaching ($n=92$), English language teaching ($n=41$), mathematics education ($n=15$), computer education and instructional technologies ($n=14$), early childhood education ($n=13$), guidance and psychological counseling ($n=13$), science and technology teaching ($n=11$), physical education and sports, ($n=9$), German language teaching ($n=7$), French language teaching ($n=4$), and physics education ($n=1$).

Table 1.

Distribution of the Participants by Gender and the Department.

		University A ($n=182$)		University B ($n=38$)	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Gender</i>	Male ($n=45$)	35	19.20	10	26.30
	Female ($n=175$)	147	80.80	28	73.70
<i>Department</i>	Classroom Teaching ($n=92$)	92	50.50	0	.00
	English Language Teaching ($n=41$)	29	15.90	12	31.60
	Mathematics Education ($n=15$)	13	7.10	2	5.30
	Computer Education and Instructional Technologies ($n=14$)	3	1.60	11	28.90
	Early Childhood Education ($n=13$)	6	3.30	7	18.40
	Guidance and Psychological Counseling ($n=13$)	11	6.00	2	5.30
	Science and Technology Teaching ($n=11$)	10	5.50	1	2.60
	Physical Education and Sports ($n=9$)	7	3.80	2	5.30
	German Language Teaching ($n=7$)	7	3.80	0	.00
	French Language Teaching ($n=4$)	4	2.20	0	.00
	Physics Education ($n=1$)	0	.00	1	2.60

Data analysis

SPSS 23 for Windows was used to analyze the data. An exploratory factor analysis (EFA) with maximum likelihood extraction and a varimax rotation was performed to investigate the factorial structure of the scale.

Results

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was used to measure sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity to measure the data's suitability for factor analysis. As can be seen in Table 2, the KMO measure of sampling adequacy was .94 ($>.60$), suggesting that the sample size was adequate for the analysis (Tabachnick & Fidell,

2007). Moreover, Bartlett's test of sphericity was significant at the .00 level ($\chi^2 = 6332.89$, $DF = 903$, $p=.00$), indicating the suitability of the data for factor analysis (Büyüköztürk, 2004).

Table 2.

KMO and Bartlett's Tests Analysis Results.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy .94	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square 6332.89
	Df. 90
	Sig. .00

As can be seen in Table 3, the results of the EFA with maximum likelihood extraction and a Varimax rotation showed that there were nine factors with an eigenvalue larger than 1. The factorial structure of the scale was determined on the basis of both the conceptual framework and empirical results. The first factor accounted for 39.36 of the variance, with an eigenvalue that was 5 times larger than the eigenvalue of the second factor (2.46). This indicates that a single factor was strongly predictive of pre-service teachers' perceptions of professional ethics.

Table 3.

Total Variance Explained.

Factor	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16.93	39.36	39.36
2	2.46	5.73	45.10
3	1.98	4.61	49.70
4	1.64	3.80	53.50
5	1.42	3.29	56.79
6	1.31	3.05	59.84
7	1.22	2.84	62.68
8	1.12	2.61	65.29
9	1.03	2.40	67.69
10	.98	2.27	69.97
:	:	:	:
:	:	:	:
42	.11	.26	99.79
43	.09	.21	100.00

The scree plot showing the eigenvalue components (see Figure 1) revealed that there was one obvious dimension after the bending point. Including the second and third factors in the analysis revealed that the items did not cluster within these factors in a conceptual way. Thus, factor loadings below .45 were excluded from the analysis, and consecutive analyses were conducted using Varimax rotation, forcing the items to load onto a single factor. Table 4 presents the items' factor loadings, item-total correlations, and the variance they accounted for. The final scale consisted of 43 items with a uni-dimensional structure which accounted for 39.36 of the variance.

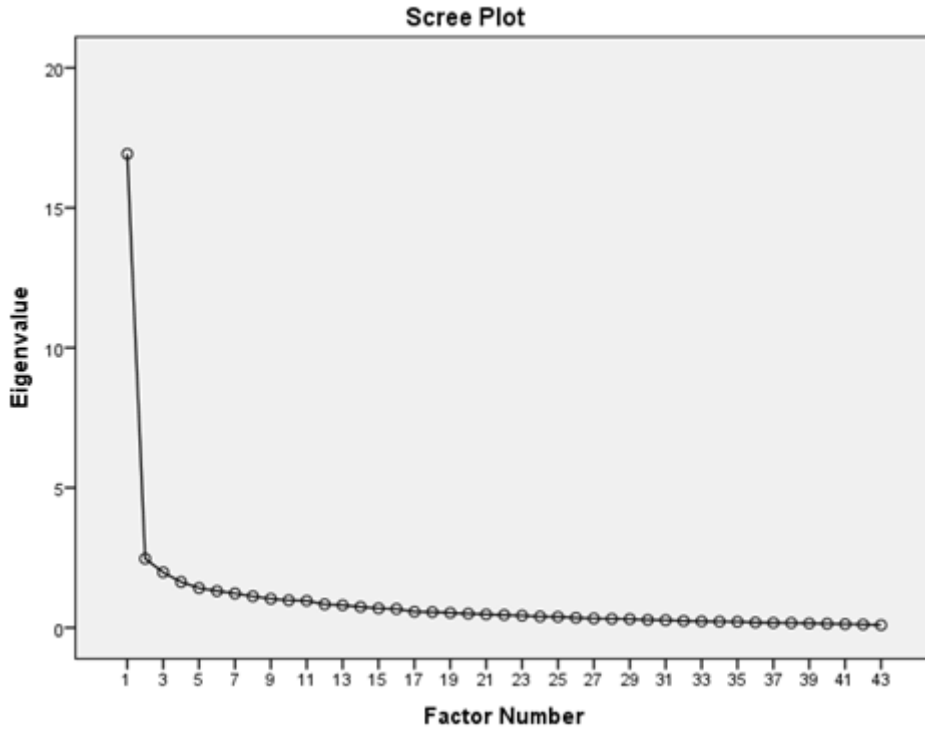


Figure 1. Scree test graphic.

Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated to examine the internal consistency reliability. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was .96, above the suggested threshold level of .70 in the social sciences (Murphy & Davidshafer, 2005). This revealed the high internal consistency reliability of this measurement tool.

Discussion

In study 1, a uni-dimensional 43-item scale to investigate pre-service teachers' ethical perceptions was developed. In order to do so, 17 items were eliminated as a result of the EFA; the remaining items were reordered and renumbered, and the instrument was finalized. Among the excluded items were "accepting gifts from the students", "not meeting dress code", and "collecting money from students". The final instrument was titled the "Professional Ethics Scale for Pre-Service Teachers". Some of the scale items are: "using school supplies for non-school purposes"; "Spending course time on unrelated activities"; and "being indifferent to the injustices students are exposed to". Responses were given a 5-point Likert-type scale: "I definitely don't find it ethical", "I don't find it ethical", "Not sure", "I find it ethical", "I definitely find it ethical".

Study 2: Confirmatory Factor Analysis

In study 2, a confirmatory factor analysis was employed using a data set of 724 participants to test and confirm the uni-dimensional structure of the 43-item scale obtained through exploratory factor analysis in study 1.

Procedure

The data collection process took place from October to December 2017. The scale was administered to 724 senior pre-service teachers enrolled in different departments at four major public universities in Ankara, Turkey, during class hours and with the permission of the course instructors. Pre-service teachers were furnished with information about the study and were asked to participate on a voluntary basis. They provided demographic information on their gender and department, and were asked to mark the extent to which they found the statements in the scale to be ethical.

Table 4.*Items' Factor Loading Scores Item,-Total Correlations and the Variance They Accounted for.*

Items	Factor Loadings	Item-Total Correlation	Items	Factor Loadings	Item-Total Correlation
Item 1	.46	.48	Item 23	.48	.44
Item 2	.62	.62	Item 24	.63	.61
Item 3	.49	.47	Item 25	.69	.65
Item 4	.52	.51	Item 26	.68	.66
Item 5	.58	.57	Item 27	.73	.70
Item 6	.53	.53	Item 28	.77	.73
Item 7	.57	.55	Item 29	.68	.67
Item 8	.56	.55	Item 30	.68	.67
Item 9	.45	.46	Item 31	.76	.73
Item 10	.52	.53	Item 32	.67	.67
Item 11	.57	.57	Item 33	.74	.71
Item 12	.53	.51	Item 34	.63	.63
Item 13	.48	.48	Item 35	.51	.51
Item 14	.55	.55	Item 36	.67	.65
Item 15	.73	.72	Item 37	.73	.71
Item 16	.63	.62	Item 38	.75	.72
Item 17	.63	.63	Item 39	.64	.63
Item 18	.46	.47	Item 40	.66	.62
Item 19	.48	.50	Item 41	.70	.68
Item 20	.50	.50	Item 42	.63	.63
Item 21	.48	.47	Item 43	.71	.69
Item 22	.58	.54			
				Accounted Variance 39.36%	Total Variance 16.93

Participants

724 senior pre-service teachers (596 female, 127 male) enrolled in different majors at four major public universities, including the two public universities in Study 1, in Ankara, Turkey, were involved in the study. Convenience sampling was used to recruit the participants. Table 5 presents the demographics of the study participants. The students were majoring in English language teaching (n=197), early childhood education (n=117), science and technology education (n=103), classroom teaching (n=93), mathematics education (n=73), computer education and instructional technologies (n=69), Turkish language teaching (n= 38), and primary school mathematics education (n= 33).

Data analysis

A confirmatory factor analysis was applied to a data set of 724 participants to test and confirm the uni-dimensional structure obtained in the exploratory factor analysis in study 1. The analysis was conducted in LISREL 9.30.

Table 5.
Distribution of the Participants by Gender and the Department (n=724).

		University A (N=43)		University B (N=241)		University C (N=324)		University D (N=116)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Gender</i>	Male (n=127)	19	44.20	31	12.90	50	15.40	27	23.30
	Female (n =596)	24	55.80	209	87.10	274	84.60	89	76.70
<i>Department</i>	English Language Teaching (n =197)	0	.00	66	33.50	75	38.10	56	28.40
	Early Childhood Education (n =117)	0	.00	30	25.60	87	74.40	0	.00
	Science and Technology Education (n =103)	0	.00	31	30.10	72	69.90	0	.00
	Classroom Teaching (n =93)	0	.00	33	35.50	60	64.50	0	.00
	Mathematics Education (n =73)	0	.00	43	58.90	30	41.10	0	.00
	Computer Education and Instructional Technologies (n =69)	43	62.30	0	.00	0	.00	26	37.70
	Turkish Language Teaching (n =38)	0	.00	38	100.00	0	.00	0	.00
	Primary School Mathematics Teaching (n =33)	0	.00	0	.00	0	.00	33	100.00

Note: One participant did not provide gender and department information.

Results

Table 6 presents the maximum likelihood estimates for the 43-item Professional Teaching Ethics Scale; squared multiple correlations (R²) of the observed variables and t values for the factor loadings showing the significance of the relationship. Figure 2 presents the confirmatory factor analysis model.

The t-values of all items were significant ($p < 0.05$), indicating that the relation between the latent variable and each item was significant and that no items needed to be excluded from the scale. Fit indexes demonstrated the data's suitability to the uni-dimensional model established in Study 1. Table 7 shows the fit indexes of the 43-item model of the Professional Teaching Ethics Scale.

The model fit was assessed using Hu and Bentler's (1999) two-index strategy. Standardized root mean square residual (SRMR) was used and supported by the root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), non-normed fit index (NNFI), normed fit index (NFI), and relative fit index (RFI). As can be seen in Table 7, the ratio of chi-square to degrees of freedom was $\chi^2(860)=3338.32$, $p < 0.01$; the root mean square error of approximation (RMSEA) = .06; standardized root mean square residual (SRMR) = .06; comparative fit index (CFI) = .95; goodness-of-fit index (GFI) = .69; non-normed fit index (NNFI) = .94; normed fit index (NFI) = .94; relative fit index (RFI) = .93. The results indicated that the model fit the data, as all fit indexes except GFI were acceptable and suggest valid results. Figure 2 shows the path diagram of the scale items' lambda (factor-loading) values.

The Cronbach's alpha coefficient of the scale was computed to assess the internal consistency reliability. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was .96 in study 2 as well, showing that the scale had high internal consistency reliability as a tool to assess pre-service teachers' perceptions of professional teaching ethics.

Discussion

Study 1 produced a uni-dimensional 43-item, 5-point Likert-type scale. We conducted study 2 to test the uni-dimensional structure established in study 1. The results of study 2 confirmed that the uni-dimensional scale measured pre-service teachers' perceptions of professional ethics in teaching. The results further suggested that the scale is a valid and reliable instrument.

Table 6.
Confirmatory Factor Analysis Results (n=724).

Item	Parameter Estimates	R ²	t value
1	.27	.13	6.94
2	.23	.16	3.82
3	.21	.08	3.86
4	.20	.18	3.56
5	.32	.27	6.03
6	.40	.32	8.88
7	.21	.26	3.03
8	.44	.40	10.40
9	.34	.26	7.30
10	.39	.27	10.20
11	.44	.33	12.20
12	.30	.31	5.14
13	.36	.29	6.39
14	.46	.30	12.60
15	.41	.51	9.91
16	.39	.41	7.56
17	.30	.26	5.18
18	.42	.24	10.40
19	.45	.37	10.80
20	.49	.34	13.00
21	.34	.37	5.65
22	.29	.30	4.89
23	.30	.38	4.88
24	.30	.42	5.50
25	.28	.34	4.92
26	.30	.37	6.25
S27	.38	.37	8.56
S28	.29	.42	5.17
S29	.37	.39	7.50
S30	.38	.41	8.44
S31	.36	.47	8.87
S32	.39	.44	9.22
S33	.36	.43	7.18
S34	.52	.46	18.30
S35	.51	.37	13.00
S36	.42	.43	11.50
S37	.46	.48	13.40
S38	.39	.47	9.28
S39	.48	.45	16.20
S40	.38	.46	7.37
S41	.46	.44	14.10
S42	.49	.44	13.80
S43	.40	.45	8.14

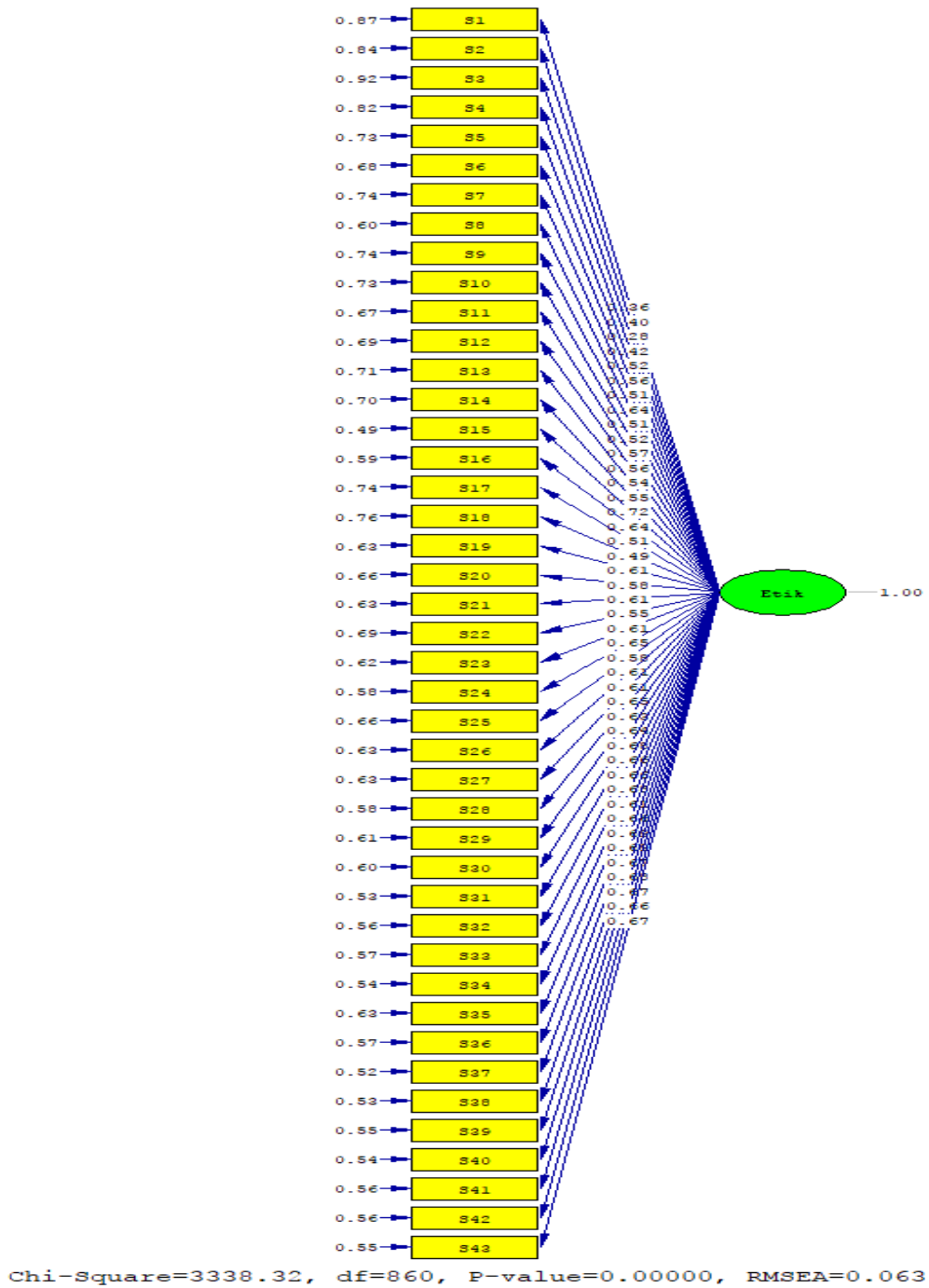


Figure 2. CFA model.

General Discussion

This research developed and validated a scale to investigate pre-service teachers' perceptions of professional ethics in teaching. To this end, a 43-item uni-dimensional scale was developed in accordance with the relevant literature, existing scales assessing teaching professional ethics, the results of the brainstorming sessions held with the pre-service teachers, codes of professional ethics for teachers established by the MoNE (2015), cultural values and norms, and our professional experience as teacher educators.

Table 7.
Goodness Fit Indices of Professional Teaching Ethics Scale Items.

Goodness Fit Indices	Acceptable	Value
χ^2/sd	<5 Medium level fit <3 Good level fit	3338.32/860=3.88
GFI	>0.90	.69
CFI	>0.90	.95
NFI	>0.90	.94
NNFI	>0.90	.94
RFI	>0.85	.93
S-RMR	< 0.08	.06
RMSEA	< 0.08	.06

Note: GFI = goodness-of-fit index; CFI = comparative fit index; NFI = the normed fit index; NNFI = non-normed fit index; RFI = the relative fit index; SRMR = standardized root mean square residual; RMSEA = root mean square error of approximation

The development and validation of the scale was carried out in two studies. Study 1 produced a single factor scale that accounted for 39.36 % of the variance with an eigenvalue that was 5 times larger than the eigenvalue of the second factor. Among the items eliminated were lending students money, accepting gifts from the students, collecting money from students, and being friends with students on social networking sites such as Facebook. These results might be explained in part by the relationship between culture and ethics (Sorokin, 2017). As Hofstede (1983) defines culture as “collective mental programming” and cultural norms can affect and shape ethical codes. Thus, it seems possible that the eliminated items mostly did not work in the Turkish context as Turkish pre-service teachers might have found the items mostly right. These results further support the idea of McKelvie-Sebileau (2011) who suggests that codes of teaching profession might take on different tones and different phenomena in different countries.

In study 2, the uni-dimensional scale produced in study 1 was tested and confirmed via confirmatory factor analysis. The results indicate that the model fit the data, as all fit indexes except GFI were acceptable. According to the results of study 1 and study 2, the 43-item scale is a valid and reliable tool for examining pre-service teachers' perceptions of professional ethics. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was .96 in both studies 1 and 2, indicating high internal consistency reliability.

In the literature, there exist many scales exploring teachers' ethical perceptions (Aydoğan, 2011; Barrett, 2006; 2012; Kumar & Kaur, 2014; Özbek, 2003; Öztürk Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Kumar & Kaur, 2014; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991; Yılmaz, 2005) with a limited focus on pre-service teachers (Gözütok, 1999; Pelit & Güçer, 2006; Yılmaz & Altinkurt, 2009). In contrast to the earlier studies which suggest a multi-dimensional structure to assess pre-service teachers' ethical perceptions, this study proposes a uni-dimensional structure to investigate pre-service teachers' ethical perceptions, which is consistent of that of Aydoğan (2011) who collected data from a Turkish context.

This scale can be used to develop interventions and/or training programs to increase pre-service teachers' awareness of professional ethics. It could be initially used to identify pre-service teachers' perceptions of teaching professional ethics, with the results used to develop specific interventions and/or trainings. A limitation of this study is that participants in Study 1 and Study 2 were selected using convenience sampling, which limits the generalizability of the results. In future studies, the scale can be administered to larger samples using random sampling techniques.

Acknowledgement

A part of this study was presented at the 4th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK, 27-30 October 2016, Antalya, Turkey).

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Öğretmen eğitimi süreçlerinin geliştirilmesi üzerine yapılan tartışmalar son zamanlarda eğitim araştırmalarının çıkış noktasını oluşturmaktadır. Maxwell ve Schwimmer'in (2016) araştırması, öğretmenlerin örgün öğretmen eğitiminin başlangıcından itibaren öğrencilerine yönelik ahlaki modeller olarak rolünü vurgulamaktadır. Uluslararası alan yazında, öğretmenlik meslek etiğine yönelik standartların oluşturulması (Barrett, Headley, Stovall & Witte, 2006; Barrett, Casey, Visser & Headley, 2012; Campbell, 2000; Weil, 2005) ve bu standartlar doğrultusunda geliştirilen ders(ler)in öğretmen eğitimi programlarına entegre edilmesi hususuna vurgu yapılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik bu tür etik standartların, etik ilkelerin ya da etik kodların geliştirilmesi, öğretmenlerin karşılaştıkları farklı durumlar karşısında daha tutarlı, şeffaf ve rasyonel karar almalarına olanak sağlayacaktır. Ancak, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Öğretmenlik meslek etiği üzerine yapılan ulusal alan yazın incelendiğinde, YÖK'ün öğretmenlik meslek etiği üzerine yaptığı öneri dikkat çekmektedir. YÖK'ün (2007) eğitim fakültelerinde uygulanacak programlar hakkındaki açıklamasına göre, "Avrupa'da ve Amerika'da öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek etiğinin kazandırılmasına yönelik seçmeli derslerin açılması" önerilmektedir (p. 4). Ancak, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında bulunan dersler incelendiğinde, "öğretmenlik meslek etiği" adı altında bir dersin zorunlu dersler arasında olmadığı ve öğretmenlik meslek etiği ile ilgili konuların genellikle diğer eğitim dersleri çatısı altında bir veya iki haftalık ders saati süresince tartışıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlik meslek etiğine yönelik standartlara ve bu kapsamda geliştirilen derslere ihtiyaç vardır. 2015 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimciler için altı mesleki etik ilkesi belirlemiştir: (1) öğrencilerle ilgili etik ilkeler, (2) eğitim mesleği için etik ilkeler, (3) eğitimciler ile ilgili etik ilkeler (4) ebeveynlerle ilgili etik ilkeler, (5) okul yönetimi ve toplumla ilgili etik ilkeler ve (6) okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci ve velilerle olan ilişkilerine ilişkin etik ilkeler.

Etik "çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Değerler, tecrübeler, kültür ve felsefe ile şekillenen etik normlar, hangi davranışın doğru ya da yanlış olduğu hususunda karar vermeye yardımcı olur (Miller, 2000; Singer, 1993). Etik çalışmaları sonucunda "iyi", "istendik", "kayda değer", "kabul görür", "desteklenmesi gereken", "doğru ya da yanlış", "kabul edilen ve edilemeyen" davranış standartları belirlenir (Gözütok, 1999, p. 85). Diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmen eğitimi de kendi etik kodlarına sahiptir. McKelvie - Sebileau'nun (2011) 24 ülkede öğretmenlik meslek etiğine yönelik kodları belirlediği ve kullanımını incelediği çalışmasında kabul edilir/doğru öğretmen davranışları arasında öne çıkan temaları sırasıyla değerler (saygı, eşitlik, dürüstlük, adanmışlık, vb.); diğerleri ile ilişkiler (meslektaşlar, öğrenciler, veliler, vb.); cinsiyet konuları (cinsel ayrımcılık, taciz, vb.); ve mesleki yeterlilikler (bilgi, pedagoji, vb.) olarak sınıflanmıştır (p. 19). Campbell (2000) paralel bir görüşle öğretmenlerin çevresi ile olan ilişkilerinde etik kodlar çerçevesinde hareket etmesinin önemine değinerek, öğretmenlerin, çalışma hayatlarında öğrencileri ile, diğer öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık, ebeveynler, toplum ve birey olarak kendileri de dâhil olmak üzere farklı ilişkiler yürüttüklerini ve bu paydaşlardan sorumlu hareket etmek durumunda olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlik meslek etiği ile ilgili ifadeler YÖK kanununda da yer almaktadır. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre, yükseköğretimin amaçları arasında öğrencilerin "hür ve bilimsel düşünce gücüne, insan haklarına saygılı" (Madde 5); "ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş" (Madde 6) yetiştirilmesi hedeflenmektedir (p. 5350).

Genel itibarıyla, öğretmen adayları öğretmenlik meslek etiğinde etik olan ve olmayan davranış ve tutumları tanımlamak ve buna göre hareket etmek durumundadır. Öğretmenlerin etik olmayan davranışları, öğrencileri bu davranışların uygun ya da doğru olduğuna dair bir yanlışa yönlendirebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler rol-model olarak etik davranışlar göstermek durumundadır. Öğretmenlerin, tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine rol model oldukları ve öğrencilerinin etik gelişimlerini dolaylı veya dolaysız olarak etkiledikleri düşünüldüğünde, öğretmen eğitiminde meslek etiği ile ilgili çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Ancak, ne yazık ki öğretmenler için bu kurallar genel olarak yazılı değildir. Mesleki etik kodlarının geliştirilmesi, meslekteki olgunlaşmanın bir işareti olarak görülebileceği gibi (Lovat, 1998, p. 4); mesleği icra edenlere rehber olması yönüyle de (Haynes, 1998, p. 42) önem taşımaktadır. Barrett ve diğ. (2006, p. 422; 2012, p. 891) mesleki etik kodlarını standart hale getirmeye yönelik çalışmaların azlığına değinmiş, Amerika'da farklı eyaletlerde farklı

etik kodu uygulamalarının varlığını eleştirmişlerdir. Bu konuda yapılacak çalışmalara duyulan ihtiyaç Campbell (2000) tarafından da dile getirilmiştir. Kültürün, insanların birbirlerine karşı davranışlarını ve etkileşimlerini şekillendirici özelliğinden hareketle, McKelvie - Sebileau (2011) tarafından da belirtildiği gibi öğretmenlik meslek etiği kodları farklı ülkelerde, bölgelerde ya da eyaletlerde farklı tonlarda ve kodlarda (örn: sosyal medya kullanımı) ancak genel anlamda benzer niteliklerle geliştiği gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiğine yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çok sayıda ölçek bulunmaktadır (Aydoğan, 2011; Barrett et al., 2006; 2012; Forsyth, 1980; Gözütok, 1999; Kumar & Kaur, 2014; Özbek, 2003; Öztürk Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Pelit & Güçer, 2006; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991; Yılmaz, 2005). Bu ölçekler, aralarında sadece biri hariç (Aydoğan, 2011) çok boyutlu faktör yapısındadır. Örneğin, öğretmenlerin mesleki etik algılarını tespit etmek için geliştirdikleri çalışmada, Barrett vd. (2006) ölçeklerinin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler. Bu faktörler sınır ihlali, profesyonel olmayan dikkatsiz (davranışlar) ve öznel değerlendirme olarak gruplanmıştır. Barrett vd. (2012) aynı ölçeği sosyal medyayı da kapsayacak şekilde geliştirip uyguladıkları bir diğer çalışmalarında yine üç faktörlü bir yapı dikkat çekmektedir. Bu faktörler, birinci çalışmada ortaya çıkan faktörlerle benzerlik göstermektedir ve sırasıyla şöyledir: sınır ihlali faktörü, öğretimde dikkatsizlik ve öznel değerlendirme. Okul öncesi öğretmenleri için geliştirdikleri etik ölçeği çalışmasında, Öztürk Aynal, Kumandaş ve Ersanlı (2013) ölçeğin dört boyutlu bir yapıdan oluştuğunu belirtmektedir. Bu faktörler öğretmenin çocuğa ve kendisine karşı sorumlulukları, öğretmenin meslek ve meslektaşına karşı sorumlulukları, öğretmenin aileye ve topluma karşı sorumlulukları, öğretmenin özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili sorumlulukları olarak adlandırılmıştır. Bir başka çalışmada ise, Pelit ve Güçer (2006), öğretmen adaylarına yönelik geliştirdikleri ölçeğin öğrencilerle ilişkiler, öğretmenlik mesleği (görevle ilgili sorumluluklar) ve meslektaşlarla ilişkiler olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu raporlamışlardır.

Mevcut uluslararası alan yazında ölçekler genellikle farklı ülkelerde ve kültürlerde görev yapmakta olan öğretmenler için geliştirilmiştir (Barrett et al., 2006; 2012; Keith-Spiegel & Pope, 1991; Kumar & Kaur, 2014; Poisson, 2009; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991). Ülkemizde geliştirilen ölçekler de genellikle belli öğretmenlik branşlarına yöneliktir (Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Özbek, 2003) ve/ya çoğunlukla teknoloji ve değişen medya kullanımı ile ilgili maddeleri içermemektedir (Gözütok, 1999; Pelit & Güçer, 2006; Sevim, 2014; Yılmaz, 2005). İlgili alan yazın, öğretmen etiği kapsamında değerlendirilmesi gereken önemli bir noktanın teknoloji ve sosyal medya kullanımı olduğunu göstermektedir (Barrett et al., 2006; 2012). Örneğin Barrett vd. (2012) öğretmen etiği üzerine yaptıkları kapsamlı alan yazın çalışmasında öğretmenlik mesleğindeki etik kural ihlallerinden birinin sosyal medyanın kullanımı olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmalarında, sosyal medyanın etik olmayan bir şekilde kullanımından dolayı farklı ülkelerde öğretmenlerin işlerinden çıkarıldığı veya açığa alındığı çalışmaları referans olarak göstermektedir. Bu da sosyal medya ve teknoloji kullanımının da etik kurallar çerçevesinde değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etik algılarını güncel sosyal, kültürel ve teknolojik değişiklikler doğrultusunda tespit etmeye yönelik bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır. Bununla bağlantılı olarak bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitim fakültelerinde bulunan öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına özgü güncel bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Betimsel araştırma deseni, psikoloji ve sağlık alanlarının yanı sıra, sosyal bilimlerde de en çok kullanılan desenlerden biridir. Bu desen aracılığıyla, çalışma 1 ve 2’de geniş ölçekli bir grup öğretmen adayından veri toplanmıştır.

Çalışma 1: Temel Ölçek Geliştirme Aşamaları ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Birbirini izleyen ve tamamlayıcı üç aşamada öğretmen adaylarının mesleki etik değer algılarının belirlenmesine yönelik bir madde havuzu geliştirildi. Öncelikle, ilgili alan yazını kapsamlı olarak değerlendirildi. Türkiye’nin yanı sıra farklı ülkelerde (Avustralya, Kanada, Fransa, Hollanda, İngiltere, Amerika) öğretmen eğitime yönelik etik kodları incelendi ve öğretmen adaylarının mesleki etik değer algılarını belirlemek için kullanılan mevcut ölçekler incelendi. İkinci aşamada, iki farklı büyük devlet üniversitesinde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile “iyi öğretmenin temel özellikleri” ve “öğretmenlik mesleğinde doğru kabul edilebilir/edilemez davranışlar” konulu yapılandırılmış beyin fırtınası oturumları gerçekleştirildi. Son aşamada, (a) alan yazındaki temel kavramlar, (b) öğretmenlik meslek etiğine yönelik mevcut ölçekler (Barrett et al., 2006;

2012; Gözütok, 1999; Keith-Spiegel & Pope, 1991; Kumar & Kaur, 2014; Pelit & Güçer, 2006; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Ei & Bowen, 2002; Yılmaz, 2005), (c) öğretmen adayları ile yapılan beyin fırtınası oturumlarının sonuçları, (d) MEB (2015) tarafından öğretmenler için belirlenen mesleki etik kodları, (e) kültürel değerler ve normlar ve (f) öğretmen eğitimcileri olarak mesleki tecrübemizden hareketle bir madde havuzu oluşturuldu. Birbiri ile paralel nitelikteki maddeleri elemek suretiyle, 1 (Kesinlikle etik bulmuyorum) ile 5 (Kesinlikle etik buluyorum) arasında değişen 5'li Likert tipi 67 maddelik bir madde havuzu elde edildi.

İçerik ve Görünüş Geçerliği

Maddeleri yazdıktan sonra, içerik ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla, Ölçme ve Değerlendirme ana bilim dalından dört öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalından iki öğretim üyesi, Türk Dili ve Edebiyatı anabilim dalından bir öğretim üyesi (toplam yedi uzman) ve üç öğretmenden uzman görüşü alındı. Uzmanlar, maddelerin öğretmen adaylarının mesleki etik değer algılarının belirlenmesine uygunluğunun yanı sıra yönlendirmelerin ve maddelerin açıklığı üzerine görüş bildirdiler. Uzmanların yanı sıra, iki öğretmen adayından da sesli düşünme protokolü kullanarak ölçeği değerlendirme istendi. Uzmanlar gibi, öğretmen adayları da ölçeğin kavramı ölçmesi hususundaki uygunluğunun yanı sıra, ölçekteki yönergelerin ve maddelerin açıklığı üzerine görüş bildirdiler ve ölçeğin yanıtlanmasına yönelik süre bazında değerlendirme yaptılar. Ölçek, uzmanların ve öğrencilerin görüşleri ışığında revize edildi ve revizyon süreci sonrasında 60 maddelik bir ölçek elde edildi.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Nisan 2016 ve Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçek, Ankara, Türkiye'de bulunan iki büyük devlet üniversitesinde ders saatleri içinde, ders yürütücülerinden alınan izinler doğrultusunda uygulanmıştır. Öğrenciler çalışma hususunda bilgilendirilmiş, gönüllülük esasına göre uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan, cinsiyetleri ve bölümleri ile ilgili demografik bilgi vermeleri ve ölçekte belirtilen ifadeleri ne kadar etik buldukları ile ilgili yanıtlarını işaretlemeleri istenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de Ankara ilindeki iki devlet üniversitesinde son sınıf düzeyinde farklı branşlarda öğrenim gören toplam 220 (175 Kadın; 45 Erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak seçilmesinin sebebi, bu öğrencilerin tüm eğitim derslerini tamamlamış olmaları ve buradan hareketle, önceki sınıflardaki öğrencilere kıyasla, öğretmenlik mesleği etiği hususunda daha fazla farkındalığa sahip olabilecekleri düşüncesidir. İki devlet üniversitesindeki katılımcıları çalışmaya dahil etmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, Henson ve Roberts'ın (2006) önerdiği gibi, ulaşılabilecek en büyük katılımcı sayısı elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 1, katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Öğrenciler, sınıf öğretmenliği (n=92), İngilizce öğretmenliği (n=41), matematik öğretmenliği (n=15), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (n= 14), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=13), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n= 13), Fen ve Teknoloji öğretmenliği (n=11), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (n= 9), Almanca Öğretmenliği (n=7), Fransızca Öğretmenliği (n=4), ve Fizik Öğretmenliği (n=1) bölümlerinde öğrenim görmekte idi.

Veri Analizi

Veri analizi SPSS 23 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, maximum olasılık çıkarması ve Varimax döndürme tekniği ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

Bulgular

Veri setinin faktör analizi için yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi ve verinin faktör analizine uygunluğunu tespit etme amacıyla Bartlett'in Küresellik Testi kullanılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere, 43 maddelik ölçek için elde edilen KMO örneklem yeterlilik değeri .94 (>.60) olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem sayısının analiz için yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca, Bartlett'in küresellik testi .00 değerinde manidardır ($\chi^2 = 6332.89$, $df = 903$, $p = .00$). Bu bulgu verinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2004).

Tablo 1.*Katılımcıların Cinsiyet ve Bölüme Göre Dağılımları (n=220).*

		Üniversite A (n=182)		Üniversite B (n=38)	
		N	%	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek (n=45)	35	19.20	10	26.30
	Kadın (n=175)	147	80.80	28	73.70
<i>Bölüm</i>	Sınıf Öğretmenliği (n=92)	92	50.50	0	.00
	İngilizce Öğretmenliği (n=41)	29	15.90	12	31.60
	Matematik Öğretmenliği (n=15)	13	7.10	2	5.30
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (n=14)	3	1.60	11	28.90
	Okul Öncesi Öğretmenliği (n=13)	6	3.30	7	18.40
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (n=13)	11	6.00	2	5.30
	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (n=11)	10	5.50	1	2.60
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (n=9)	7	3.80	2	5.30
	Almanca Öğretmenliği (n=7)	7	3.80	0	.00
	Fransızca Öğretmenliği (n=4)	4	2.20	0	.00
	Fizik Öğretmenliği (n=1)	0	.00	1	2.60

Tablo 2*KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları.*

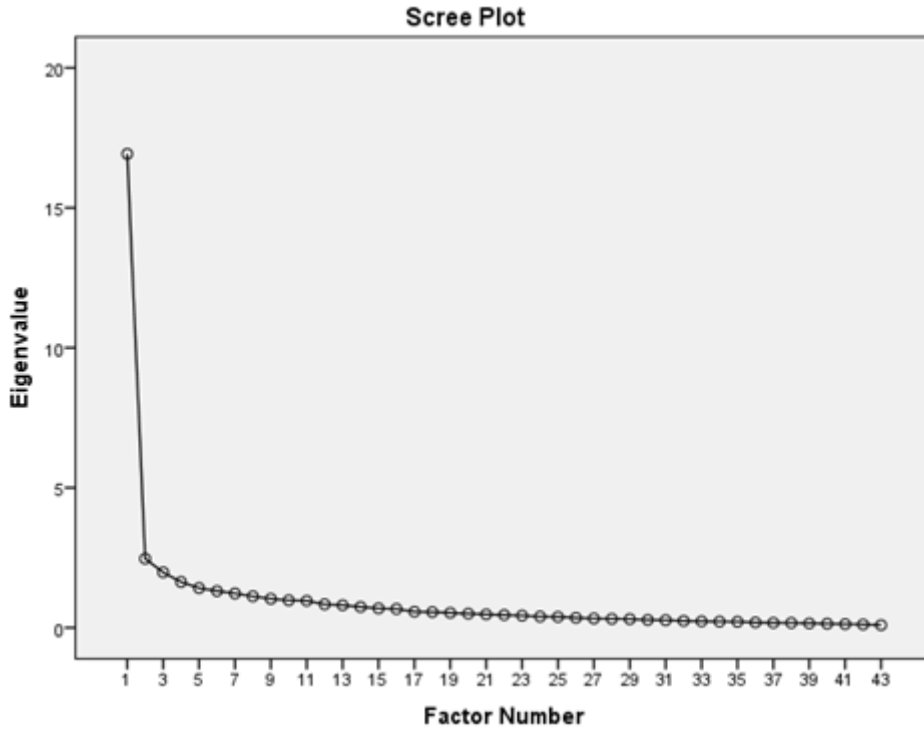
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü .93	
Bartlett's Testi	Yaklaşık Chi-Square 6332.89
	Serbestlik derecesi 903
	Önemlilik .00

Tablo 3'te görüldüğü gibi, maksimum olasılık çıkarması ve Varimax döndürme tekniği ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, özdeğeri 1'den büyük olan 9 faktör olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısına hem kavramsal çerçeve hem de ampirik sonuçlar doğrultusunda karar verilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı toplam varyans 39.36 olup, bu faktörün özdeğeri (16.93) ikinci faktörün özdeğerinden (2.46) 5 kat büyüktür. Bu da tek bir boyutun güçlü bir şekilde, öğretmen adaylarının mesleki etik algılarını yordadığını göstermektedir.

Tablo 3.*Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar.*

Faktör	Özdeğerler	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	16.93	39.36	39.36
2	2.46	5.73	45.10
3	1.98	4.61	49.70
4	1.64	3.80	53.50
5	1.42	3.29	56.79
6	1.31	3.05	59.84
7	1.22	2.84	62.68
8	1.12	2.61	65.29
9	1.03	2.40	67.69
10	.98	2.27	69.97
:	:	:	:
:	:	:	:
42	.11	.26	99.79
43	.09	.21	100.00

Özdeğer bileşenlerini gösteren Scree Plot Grafiği, kırılma noktasından sonra belirgin tek bir boyut olduğunu göstermektedir. Birinci faktörden sonraki iki ve üç faktör dikkate alınarak yapılan analizlerde maddelerin kavramsal açıdan birden fazla faktör altında toplanmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, faktör yükü .45'ten küçük maddeler analizden çıkarılmış, maddeler tek bir faktöre zorlanarak, Varimax döndürme tekniği ile art arda analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 4, maddelerin faktör yüklerini, madde toplam korelasyonlarını ve açıkladığı varyans değerini göstermektedir. Son durumda elde edilen 43 maddelik ölçek, varyansın 39.36'sını karşılayan tek boyutlu bir yapıya sahiptir.



Şekil 1. Scree Plot grafiği.

Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, .96'dır. Bu bulgu, sosyal bilimler için önerilen .70 kriterinin üstündedir (Murphy & Davidshafer, 2005). Bu da bu ölçme aracının yüksek iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik değer algılarını tespit etmek amacıyla 43 maddelik tek boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için, AFA sonucunda 17 madde elenmiş, maddeler yeniden sıralanmış, numaralandırılmış ve ölçek son haline getirilmiştir. Çıkarılan maddeler arasında, "öğrencilerden gelen hediyeleri kabul etmesi", "Okula yönetmeliğe uygun olmayan kılık - kıyafet ile gelmesi" ve "öğrencilerden her hangi bir nedenle para toplaması" bulunmaktadır. Son ölçek, "Öğretmen Adayları için Mesleki Etik Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Bazı ölçek maddeleri şu şekildedir: "okul malzemelerini ders dışı amaçlar için kullanması"; "ders süresini ders ile ilişkisiz etkinliklerle harcaması"; "öğrencilerin maruz kaldığı haksızlıklara karşı kayıtsız kalması". Yanıtlar, 5'li Likert tipi ölçek üzerinde verilmektedir: "Kesinlikle etik bulmuyorum", "Etik bulmuyorum", "Kararsızım", "Etik buluyorum", "Kesinlikle etik buluyorum".

Çalışma 2: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma 2'de, çalışma 1'de açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen 43 maddelik tek boyutlu ölçeğin yapısını test etmek ve doğrulamak amacıyla 724 katılımcının olduğu bir veri seti kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.*Maddelerin Faktör Yükleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Açıkladığı Varyans Değeri.*

Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
Madde 1	.46	.48	Madde 23	.48	.44
Madde 2	.62	.62	Madde 24	.63	.61
Madde 3	.49	.47	Madde 25	.69	.65
Madde 4	.52	.51	Madde 26	.68	.66
Madde 5	.58	.57	Madde 27	.73	.70
Madde 6	.53	.53	Madde 28	.77	.73
Madde 7	.57	.55	Madde 29	.68	.67
Madde 8	.56	.55	Madde 30	.68	.67
Madde 9	.45	.46	Madde 31	.76	.73
Madde 10	.52	.53	Madde 32	.67	.67
Madde 11	.57	.57	Madde 33	.74	.71
Madde 12	.53	.51	Madde 34	.63	.63
Madde 13	.48	.48	Madde 35	.51	.51
Madde 14	.55	.55	Madde 36	.67	.65
Madde 15	.73	.72	Madde 37	.73	.71
Madde 16	.63	.62	Madde 38	.75	.72
Madde 17	.63	.63	Madde 39	.64	.63
Madde 18	.46	.47	Madde 40	.66	.62
Madde 19	.48	.50	Madde 41	.70	.68
Madde 20	.50	.50	Madde 42	.63	.63
Madde 21	.48	.47	Madde 43	.71	.69
Madde 22	.58	.54			

Açıklanan varyans %39.36 Özdeğer16.93

Yöntem

Veri toplama süreci, Ekim ve Aralık 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçek, Ankara, Türkiye’de bulunan dört büyük devlet üniversitesinde son sınıf düzeyinde farklı branşlarda öğrenim gören 220 öğretmen adayına, ders saatleri içinde, ders yürütücülerinden alınan izinler doğrultusunda uygulanmıştır. Öğrenciler, çalışma hususunda bilgilendirilmiş ve gönüllü öğrencilerle uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan, cinsiyetleri ve bölümleri ile ilgili demografik bilgiler edinilmiş ve ölçekte belirtilen ifadeleri ne kadar etik buldukları ile ilgili yanıtlarını işaretlemeleri istenmiştir.

Katılımcılar

Birinci çalışmada yer alan iki devlet üniversitesi de dahil olmak üzere, Ankara, Türkiye’de dört büyük devlet üniversitesinde son sınıf düzeyinde farklı branşlarda öğrenim gören 724 öğretmen adayı (596 kadın, 127 erkek) çalışmaya katılmıştır. Katılımcıları belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tablo 5, katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği (n=197), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=117), Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (n=103), Sınıf Öğretmenliği (n=93), Matematik Öğretmenliği (n=73), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (n=69), Türk Dili Öğretmenliği (n=38) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n=33) bölümlerinde öğrenim görmekte idi.

Tablo 5.
Katılımcıların Cinsiyet ve Bölüme Göre Dağılımları (n=724).

		Üniversite A (N=43)		Üniversite B (N=241)		Üniversite C (N=324)		Üniversite D (N=116)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Erkek (n=127)	19	44.20	31	12.90	50	15.40	27	23.30
	Kadın (n=596)	24	55.80	209	87.10	274	84.60	89	76.70
<i>Bölüm</i>	İngilizce Öğretmenliği (n=197)	0	.00	66	33.50	75	38.10	56	28.40
	Okul Öncesi Öğretmenliği (n=117)	0	.00	30	25.60	87	74.40	0	.00
	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (n=103)	0	.00	31	30.10	72	69.90	0	.00
	Sınıf Öğretmenliği (n=93)	0	.00	33	35.50	60	64.50	0	.00
	Matematik Öğretmenliği (n=73)	0	.00	43	58.90	30	41.10	0	.00
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (n=69)	43	62.30	0	.00	0	.00	26	37.70
	Türkçe Öğretmenliği (n=38)	0	.00	38	100.00	0	.00	0	.00
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n=33)	0	.00	0	.00	0	.00	33	100.00

Not. Bir katılımcı cinsiyet ve bölüm bilgilerine dair soruları yanıtlamamıştır.

Veri Analizi

Çalışma 1’de açılımlı faktör analizi ile elde edilen tek boyutlu yapıyı test etmek ve doğrulamak amacıyla 724 kişilik bir veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz, Lisrel 9.30 programında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 6, 43 maddelik Öğretmenlik Mesleği Etik Ölçeğinin maksimum olasılık kestirimlerini ve çoklu korelasyon karesi (R²) değeri ve ilişkinin manidarlığını gösteren t değerlerini göstermektedir. Şekil 2, doğrulayıcı faktör analizi modelini göstermektedir.

Model uyumu, Hu ve Bentler’in (1999) iki indeks gösterme stratejisi kullanılarak ölçülmüştür. Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) kullanılmıştır ve bu kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve görece uyum indeksi (RFI) ile desteklenmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi ki-karenin serbestlik derecesine oranı= $\chi^2(860)=3338.32$, $p<0.01$, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) = .06; Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) = .06; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) = .95; uyum iyiliği indeksi (GFI) = .69; normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) = .94; normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) = .94; görece uyum indeksi (RFI) = .93’tür. Şekil 2, ölçek maddelerinin lamda (faktör yük) değerlerine ilişkin yol grafiğini göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ikinci çalışmada da .96’dır. Bu bulgu, ölçeğin, öğretmen adaylarının mesleki etik algılarının belirlenmesine yönelik bir araç olarak, yüksek iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

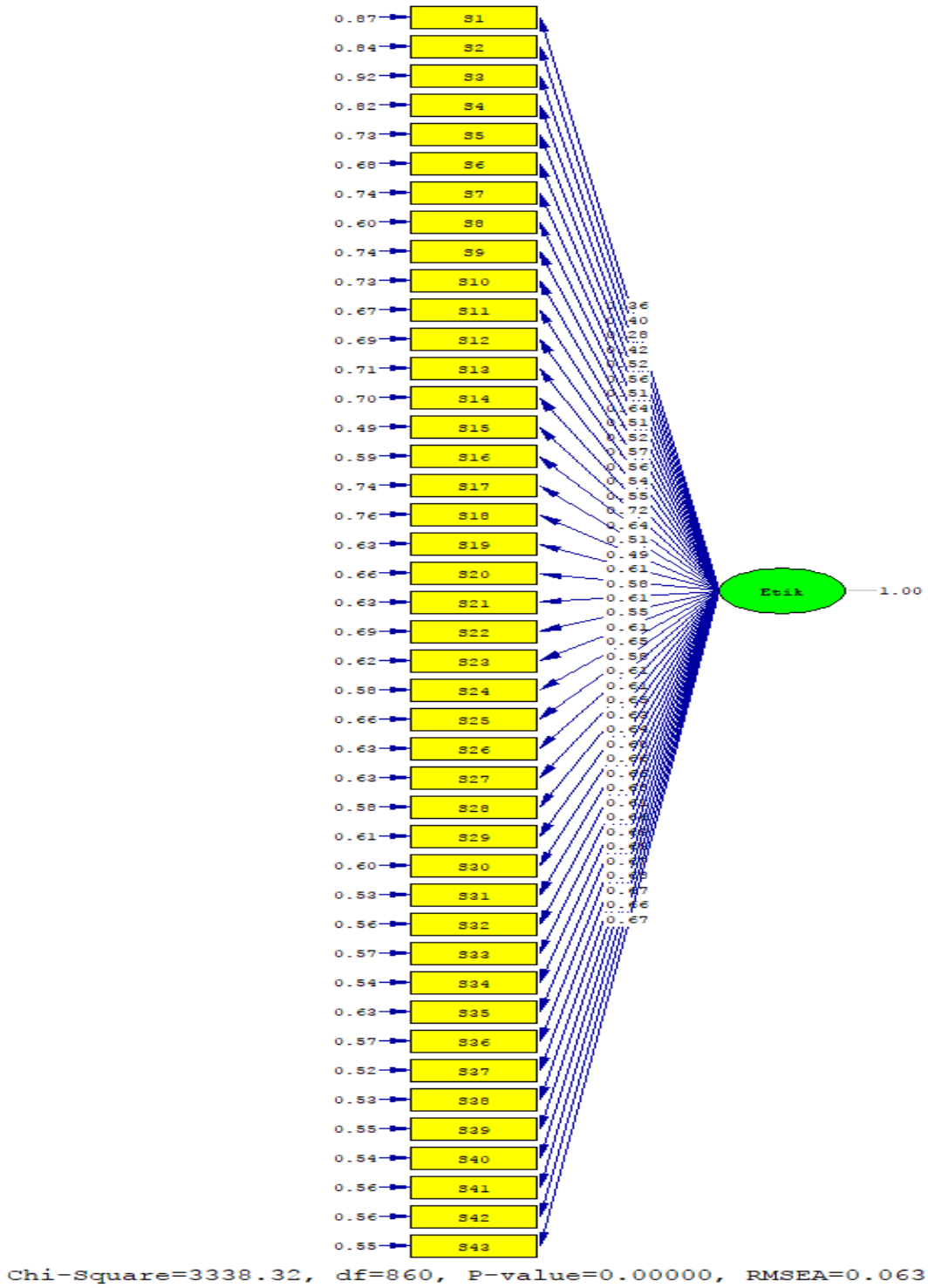
Tüm maddelerin t değerleri anlamlıdır ($p<0.05$). Bu da örtük değişken ve her bir madde arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir. Uyum indeksleri, verinin, çalışma 1’de ortaya konulan tek boyutlu modele uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablo 7, 43 maddelik Öğretmenlik Mesleği Etik Ölçeğinin uyum indekslerini göstermektedir.

Tartışma

Çalışma 1 ile tek boyutlu, 43 maddelik Likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Çalışma 2, çalışma 1’de elde edilen tek boyutlu yapıyı test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2’nin sonuçları, tek boyutlu ölçeğin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını ölçtüğünü doğrulamıştır. Sonuçlar, ayrıca, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6.*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (n=724).*

Madde No	Kestirim Değeri	R ²	t değeri
1	.27	.13	6.94
2	.23	.16	3.82
3	.21	.08	3.86
4	.20	.18	3.56
5	.32	.27	6.03
6	.40	.32	8.88
7	.21	.26	3.03
8	.44	.40	10.40
9	.34	.26	7.30
10	.39	.27	10.20
11	.44	.33	12.20
12	.30	.31	5.14
13	.36	.29	6.39
14	.46	.30	12.60
15	.41	.51	9.91
16	.39	.41	7.56
17	.30	.26	5.18
18	.42	.24	10.40
19	.45	.37	10.80
20	.49	.34	13.00
21	.34	.37	5.65
22	.29	.30	4.89
23	.30	.38	4.88
24	.30	.42	5.50
25	.28	.34	4.92
26	.30	.37	6.25
S27	.38	.37	8.56
S28	.29	.42	5.17
S29	.37	.39	7.50
S30	.38	.41	8.44
S31	.36	.47	8.87
S32	.39	.44	9.22
S33	.36	.43	7.18
S34	.52	.46	18.30
S35	.51	.37	13.00
S36	.42	.43	11.50
S37	.46	.48	13.40
S38	.39	.47	9.28
S39	.48	.45	16.20
S40	.38	.46	7.37
S41	.46	.44	14.10
S42	.49	.44	13.80
S43	.40	.45	8.14



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi modeli

Tablo 7.*Öğretmen Adayları için Mesleki Etik Ölçeği Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri.*

Uyum İyilik İndeksleri	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
χ^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	3338.32/860=3.88
GFI	>0.90	.69
CFI	>0.90	.95
NFI	>0.90	.94
NNFI	>0.90	.94
RFI	>0.85	.93
SRMR	< 0.08	.06
RMSEA	< 0.08	.06

Not. GFI = uyum iyiliği indeksi; CFI = karşılaştırmalı uyum indeksi; NFI = normlaştırılmış uyum indeksi; NNFI = normlaştırılmamış uyum indeksi; RFI = görel uyum indeksi; SRMR = Standardize edilmiş kök ortalama kare artı; RMSEA = kök ortalama kare yaklaşım hatası

Genel Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının meslek etiğine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve geçerliği test edilmiştir. Bu amaçla, ilgili alan yazın, öğretmenlik meslek etiğini ölçen mevcut ölçekler, öğretmen adayları ile yapılan beyin fırtınası oturumlarının sonuçları, MEB (2015) tarafından öğretmenler için belirlenen mesleki etik kodları, kültürel değerler ve normlar ve öğretmen eğitimcileri olarak mesleki tecrübe doğrultusunda 43 maddelik tek boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeği geliştirmek ve geçerliğini test etmek için iki çalışma yapılmıştır. Çalışma 1, ikinci faktörün özdeğerinden beş kat daha büyük bir özdeğere sahip olan varyansın % 39.36'sını açıklayan tek faktörlü bir ölçek ortaya koymuştur. Ölçekten çıkarılan maddeler arasında, öğrencilere borç para vermek, öğrencilerden hediye kabul etmek, öğrencilerden para toplamak ve Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerinde öğrencilerle arkadaş olmak gibi maddeler mevcuttur. Bu sonuçlar kısmen kültür ve etik arasındaki ilişki ile açıklanabilir (Sorokin, 2017). Hofstede (1983), kültürü “ortak zihinsel programlama” olarak tanımlamaktadır ve kültürel normlar etik kuralları etkileyip şekillendirebilir. Buradan hareketle, Türk öğretmen adaylarının bu maddeleri çoğunlukla doğru bulmuş olma olasılığından dolayı, maddelerin Türk bağlamında çoğunlukla çalışmadığı düşünülebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlik mesleğinin kodlarının farklı ülkelerde farklı tonlarda ve farklı kodlarla yer alabileceğini öne süren McKelvie-Sebileau (2011) fikrini daha da desteklemektedir.

Çalışma 2'de, doğrulayıcı faktör analizi ile Çalışma 1'de üretilen tek boyutlu ölçek test edilmiştir ve doğrulanmıştır. GFI dışındaki tüm uyum indeksleri kabul edilebilir olduğu için, sonuçlar modelin veriye uyduğunu göstermektedir. Çalışma 1 ve Çalışma 2'nin sonuçlarına göre, 43 maddelik ölçek, öğretmen adaylarının mesleki etiği algılarını incelemek için geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı, 1. ve 2. çalışmada, 96'dır. Bu değer, yüksek iç tutarlılık güvenilirliğinin bir göstergesidir.

Alan yazında, öğretmenlerin etik algılarını araştıran pek çok ölçek bulunmaktadır (Aydoğan, 2011; Barrett, 2006; 2012; Kumar & Kaur, 2014; Özbek, 2003; Öztürk Aynal, Kumandaş & Ersanlı, 2013; Kumar & Kaur, 2014; Poisson, 2009; Sevim, 2014; Tabachnick, Keith-Spiegel & Pope, 1991; Yılmaz, 2005), ancak hizmet öncesi öğretmenlere yönelik sınırlı bir odak mevcuttur (Gözütok, 1999; Pelit & Güçer, 2006; Yılmaz & Altinkurt, 2009). Hizmet öncesi öğretmenlerin etik algılarını değerlendirmek için çok boyutlu bir yapıya işaret eden daha önceki çalışmaların aksine, bu çalışma ile öğretmen adaylarının etik algılarını incelemek için tek boyutlu bir yapı önerilmektedir, bu da Türk bağlamında veri toplayan Aydoğan'ın (2011) çalışması ile uyumludur.

Ölçek, öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde mesleki etiği üzerine farkındalıklarını artırmak üzere geliştirilecek uygulamalarda ve/ya eğitim programlarında kullanılabilir. Geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları tespit edildikten sonra, çalışma sonuçlarına göre eğitimler ve/ya uygulamalar geliştirilebilir. Bu çalışmanın bir sınırlılığı, Çalışma 1 ve Çalışma 2'deki katılımcıların, sonuçların genellenebilirliğini sınırlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olmasıdır. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, ölçek tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak daha geniş katılımcı kitlesine uygulanabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir bölümü, 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK) bildiri olarak sunulmuştur (27-30 Ekim 2016, Antalya, Türkiye)

References

- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2).
- Barrett, D. E., Headley, K. N., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140, 421-433. <https://doi.org/10.3200/JRLP.140.5.421-433>
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Büyüköztürk, S. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Ei, S., & Bowen, A. (2002). College student's perceptions of student-instructor relationship. *Ethics & Behavior*, 12(2), 177-190. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1202_5
- Forsyth, D. R., O'Boyle Jr, E. H., & McDaniel, M. A. (2008). East meets west: A meta-analytic investigation of cultural variations in idealism and relativism. *Journal of Business Ethics*, 83, 813-833.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Haynes, F. (1998) *The ethical school*. London: Routledge.
- HEC (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982- 2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. Retrieved from: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 75-89.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kumar, S. D., & Kaur, S. (2014). Professional ethics grow with teaching experience: A study of women teachers in higher education institutions of Punjab. *European Academic Research*, 2(4), 5904-5922.
- Lovat, T. J. (1998) Ethics and ethics education: professional and curricular best practice. *Curriculum Perspectives*, 18(1), 1-7.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- McKelvie-Sebileau, P. (2011). Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries. *Série Ethique et corruption dans l'éducation*. Paris: IIPÉ-UNESCO.
- Miller, E.W. (2000). Ethics in higher education. In Miller et. al (Ed.), *Ethics in Academia*, (pp. 1-2). Pennsylvania: The Pennsylvania Academy of Science.
- MoNE (Ministry of National Education). (2015). Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri. Retrieved from: http://askale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/08040929_etmclernmesleketklkeler.pdf
- Murphy, K. R. & Davidshafer, C. O. (2005). *Psychological testing: Principles and applications* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. Unpublished Master's thesis, Ankara University.
- Öztürk-Aynal, S. O., Kumandaş, H., & Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 429-442.

- Pelit, E. & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Poisson, M. (2009). Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct. Ethics and Corruption in education Series. Paris: IIEP-UNESCO
- Sevim, O. (2014). Akademik Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 943-957.
- Singer, P. (1993). *A companion to ethics*. Oxford: Blackwell.
- Sorokin, P. (2017). *Social and cultural dynamics* (1st ed.). New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G., Keith-Siegel, P., & Pope, K. S. (1991). Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American Psychologist*, 46, 5, 506. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.5.506>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc./Allyn & Bacon.
- Turkish Language Association, 2016 (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118065
- Weil, V. (2005). Standards for evaluating proposals to develop ethics curricula. *Science and Engineering Ethics*, 11, 501-507. <https://doi.org/10.1007/s11948-005-0020-5>
- Yılmaz, E. (2005). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 808-814.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2) 71-78.

