

PEGEM

E Ğ İ T İ M  
ve  
Ö Ğ R E T İ M  
D E R G İ S İ

PEGEM JOURNAL OF  
EDUCATION  
and  
INSTRUCTION

EYLÜL/ SEPTEMBER 2014

CİLT / VOL: IV

SAYI / NO: 3

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

- Öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklayan etmenler  
*Factors related with students' foreign language achievement*
- İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve algıları  
*Prospective English teachers' habits and perceptions of online reading*
- İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları  
*The perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent*
- Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model  
*A model explaining academic procrastination behavior*
- Çevre eğitimi araştırmalarında kullanılan anahtar kelimelerin analizi  
*Analysis of keywords used in environmental education research*
- Türkçe dersinde gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri  
*Opinions of classroom teachers' about the vocabulary teaching in Turkish course*

PEGEM  
E Ğ İ T İ M  
ve  
Ö Ğ R E T İ M  
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF  
EDUCATION  
and  
INSTRUCTION

EYLÜL / SEPTEMBER 2014

CİLT / VOL: IV

SAYI / NO: 3

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

- **Öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklayan etmenler**  
*Factors related with students' foreign language achievement*
- **İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve algıları**  
*Prospective English teachers' habits and perceptions of online reading*
- **İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları**  
*The perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent*
- **Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model**  
*A model explaining academic procrastination behavior*
- **Çevre eğitimi araştırmalarında kullanılan anahtar kelimelerin analizi**  
*Analysis of keywords used in environmental education research*
- **Türkçe dersinde gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri**  
*Opinions of classroom teachers' about the vocabulary teaching in Turkish course*

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

**Dergi Sponsoru**

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

**Sahibi**

Servet SARIKAYA

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Servet SARIKAYA

**Editör**

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

**Yardımcı Editör**

M. Ed. Serkan DİNÇER

**Kapak Düzenleme**

Gürsel AVCI

**Dizgi**

Ayşegül EROĞLU

**Baskı**

Ayrıntı Matbaası

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

**Dizinleme**

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) TUBITAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler, EBSCO Host, Arastirmax ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

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

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

**Sponsor**

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

**Owner**

Servet SARIKAYA

**Publication Editor**

Servet SARIKAYA

**Editor in Chief**

Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

**Associate Editor**

M. Ed. Serkan DİNÇER

**Cover Art**

Gürsel AVCI

**Designer**

Ayşegül EROĞLU

**Publication**

Ayrıntı Matbaası

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

**Abstracting - Indexing**

Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG)is indexed in TUBITAK ULAKBİM Social and Humanities, EBSCO Host, Arastirmax and ASOS Index.

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

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE

+90 312 460 67 50

+90 312 431 37 38

<http://www.pegegog.net>

[editor@pegegog.net](mailto:editor@pegegog.net)

---

**Bilim Kurulu**  
**[Editorial Board]**

---

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Doç. Dr. Alim KAYA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Cemal YURGA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Doç. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat OZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Pasa Tefvik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet OZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Mevlana Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi Üniversitesi

---

**Cilt.4 – Sayı.3 için Hakem Listesi**  
**[List of Reviewers for Vol.4 – No.3]**

---

Dr. Ahmet BEDEL  
*Mevlana Üniversitesi*

Dr. Ahmet BENZER  
*Marmara Üniversitesi*

Dr. Emine Ferda BEDEL  
*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Dr. Erdoğan TEZCİ  
*Balıkesir Üniversitesi*

Dr. Esra ALTUNKOL  
*Çukurova Üniversitesi*

Dr. Evren CAPPELLARO  
*Akdeniz Üniversitesi*

Dr. Feryal ÇUBUKÇU  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*

Dr. İlknur MAYA  
*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Dr. Kağan BÜYÜKKARCI  
*Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Dr. Kemal ÖZGEN  
*Dicle Üniversitesi*

Dr. Mehmet YÜKSEL  
*Çukurova Üniversitesi*

Dr. Meral ŞEKER  
*Çukurova Üniversitesi*

Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU  
*Çukurova Üniversitesi*

Dr. Nihat UYANGÖR  
*Balıkesir Üniversitesi*

Dr. Taha YAZAR  
*Dicle Üniversitesi*

Dr. Taner ALTUN  
*Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Dr. Vedat AKTEPE  
*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

## İÇİNDEKİLER /CONTENTS

**Ahmet DOĞANAY**

Editörden..... v

**Sinem VATANARTIRAN, Gülay DALGIÇ, Şirin KARADENİZ**

Öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklayan etmenler

*Factors related with students' foreign language achievement* ..... 01

**Mustafa Naci KAYAOĞLU, Raşide DAĞ AKBAŞ**

İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve algıları

*Prospective English teachers' habits and perceptions of online reading*..... 19

**Bünyamin AĞALDAY, Habib ÖZGAN, Mustafa Cüneyt ARSLAN**

İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları

*The perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent* ..... 35

**Mehmet KANDEMİR**

Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model

*A model explaining academic procrastination behavior* ..... 51

**Esra GÜVEN, Mustafa HAMALOSMANOĞLU, Zehra KAPLAN, Serdar VARİNLİOĞLU**

Çevre eğitimi araştırmalarında kullanılan anahtar kelimelerin analizi

*Analysis of keywords used in environmental education research* ..... 73

**Hüseyin ANILAN, Berrin GENÇ ERSOY**

Türkçe dersinde gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

*Opinions of classroom teachers' about the vocabulary teaching in Turkish course* ..... 104

## Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Bir kez daha herkese merhaba. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG)* yeni bir sayısıyla daha sizlerle birlikte olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Matbaadan yeni çıkan her dergi fırından yeni çıkmış ekmeğin kokusu gibi çarpıyor insanı. Her zamanki gibi dergimizin bu sayısının yayımlanmasında emeği geçen değerli yazar ve hakemlerimize teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Bu sayıyla sunduğumuz yeni bilgilerin siz değerli bilgi tüketicisi okurlarımıza ve eğitim uygulamalarına katkılar getirebilmesini diliyorum. Bilgi, yeni bilgilerin oluşmasına yaptığı katkı ve uygulamadaki kullanımı ile değer kazanmaktadır. Titizlikle ve bin bir emekle üretilen bilgilerin ülkemizdeki eğitim uygulamalarının niteliğine katkı yapması beklenir. Böylelikle üretilen bilgiler değer kazanır. Aksi halde sadece akademik ilerlemeler için üretilen bilgilerin topluma ve eğitime etkisi sınırlı olacaktır.

Bir araştırmanın yeni bilgi üretimine ve eğitim uygulamalarına katkı yapabilmesinin ilk koşulu araştırmanın önemli bir eğitim sorununa odaklanmasıdır. Veri toplama kolaylığı ya da zaman kısıtlılığı nedeniyle bazen göreceli olarak daha önemsiz konulara odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Bazen de toplanan veriler analiz edilirken uygun çözümlene yöntemlerinin seçilmediği görülmektedir. Her sayıda yapmaya çalıştığım gibi bu sayıda da dergimize gönderilen makalelerin niteliğinin artırılması amacıyla gözlemediğim bazı noktalar üzerinde durmak istiyorum. Araştırmanın beklenen amacına ulaşabilmesi için geçerli ve güvenilirliği belirlenmiş olarak toplanan verilerin uygun çözümlene yöntemleri kullanılarak analiz edilmesi gerekmektedir. Örneğin, birbiriyle ilişkili iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin bulunduğu bir araştırmada, grupların bağımsız değişkenler açısından ne derece farklılaştığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ya da varyans analizi yapmak yerine verileri manova ile analiz etmek daha uygun olacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, parametrik testlerin kullanımında gerekli önkoşulların test edilme gereğidir. Bilindiği gibi parametrik istatistik tekniklerinin uygulanabilmesi bazı koşullara bağlıdır. Bu koşulların test edilerek verilerin uygunluğu analize başlamadan belirlenmelidir ve verilerin analizi kısmında bu koşulların sağlanıldığı bilgisine yer verilmelidir. Eğer parametrik testlerin koşulları sağlanıyorsa uygun bir nonparametrik test seçilmelidir.

Analiz edilen verilerin yorumlanmasında sadece olasılık değerlerini ( $p$ ) kullanmak yeterli olmamaktadır. Zira olasılık ( $p$ ) değeri verilerin toplandığı örneklem sayısına duyarlı bir değerdir. Ortalamalar arasındaki aynı farklılık küçük örneklemelerden elde edilen verilerin analizinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmazken daha büyük bir örneklemde elde edilen verilerin analizinde anlamlı çıkabilmektedir. Bu nedenle farklılık ya da ilişkilerin anlamlandırılmasında etki büyüklüğünün hesaplanmasında yarar vardır. Etki büyüklüğü bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için daha uygun ve etkili bir yöntemdir. Etki büyüklüğü değerleri veri analizi programlarında kolaylıkla hesaplanabilmektedir.

Bu sayıda, hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce doi numarası verilen altı makale yer almaktadır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların siz değerli bilgi üretici ve tüketicilerine yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına katkı yapmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle saygılarımı sunuyorum.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY  
Pegagog Dergisi Editörü

## Factors Related with Students' Foreign Language Achievement

Sinem VATANARTIRAN<sup>\*a</sup>, Gülay DALGIÇ<sup>a</sup>, Şirin KARADENİZ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences, Istanbul/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.013

#### Article history:

Received 24 October 2013

Revised 23 March 2014

Accepted 01 July 2014

#### Keywords:

Foreign language achievement,  
Predicting variables,  
National tests.

### Abstract

This study aims to identify the predicting variables of Turkish 7th grade students for their foreign language achievements. In order to project the variables that could be related with students' achievement in a foreign language test, Multi Linear Regression Analysis was employed. The results reveal that region, gender, family education level, family income level, attitude, and out-of-school activities explain students' foreign language achievement to the degree of 16% in Turkey at country level ( $F= 77.791$ ,  $R=.398$ ,  $p=.000$ ). All of these variables predict the foreign language achievement meaningfully in a positive direction at least at  $p<.05$  significance level. The model formed of these variables create meaningful results for all geographical regions except for East and South Eastern Anatolian regions, where the results were not meaningful at  $p<.05$  significance level.

### Introduction

There have been numerous studies that focus on identifying factors that affect students' academic achievement (Carroll, 1963; Creemers, 1994; Edmonds, 1979; Scheerens & Bosker, 1997). In these studies, these factors are examined at national, regional, school, classroom, and student levels (Bos & Kuiper, 1999; Cotton, 1995; Hanushek, 1997; Levine&Lezotte, 1990; Purkey &Smith, 1983; Ramirez, 2006; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992, 2004; Woessmann, 2004; Yang, 2003; Zhao, 2013). There are several international assessment projects for examining student academic achievement at these levels such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (The Programme for International Student Achievement), and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Turkey has been part of these international student assessment projects since 1999. A pilot study similar in nature to these international assessment projects was conducted in 2008 by a private educational research institution in Turkey aiming at identifying some factors predicting student academic achievement at student, classroom, school, and nation level. In this study, the data collected in the previously mentioned pilot study was used to identify some student level factors that predict 7th grade students' foreign language achievement. These factors are selected as region, gender, attitude to learning a foreign language, out-of-school activities, parental education level, and family income level. The research questions of this study are the followings:

- What is the foreign language academic achievement of 7th grade students in relation with region and gender?
- Does student foreign language achievement show significant differences in relation with region and gender?
- Do variables such as region, gender, attitude to learning a foreign language, out-of-school activities, parental education level, and family income level predict student foreign language achievement regionally and nationwide?

\*Corresponding author: sinem.vatanartiran@es.bahcesehir.edu.tr



## Method

### Participants

The sample of the study is 4582 students registered at 64 branches of a test preparation center that had branches countrywide. These students are preparing for the national achievement test, called SBS (Seviye Belirleme Sınavı / National Achievement Test) that the students take at the end of elementary school. 2308 of the participants (50.4%) were females, 2266 of them (49.5%) were males. The distribution of these students according to the geographical regions of Turkey is as follows: Mediterranean (14.2%), East Anatolia (2.3%), Aegean (20.3%), South East Anatolia (0.8%), Central Anatolia (20.3%), Black Sea (12.6%), and Marmara (29.6%). This distribution is parallel with TUIK's population census results ( $\chi^2=35.00$ ,  $p=.243$ ).

### Instrument

Two instruments were used to collect data. The first one is a practice SBS test prepared in the same structure with the actual SBS test that comprises 5 sections: Math, Science and Technology, Social Sciences, Turkish, and Foreign Language. It is a multiple-choice test and there are 15 items in the foreign language section. The second instrument is the Student Background Survey with 40 items related with some student and classroom level factors. In this study, items related with the student level factors were selected. They can be classified as parental education level (recent diploma level, number of books at home), family income level (family possessions like a house or a car, possessions of the students like a cell phone, internet access, individual room, and study desk), out-of-school activities involved and their frequencies (watching TV, playing computer games, online chats, spending time with friends, housework, etc.), and attitude to foreign language (enjoying, finding it easy, finding it boring, finding it important to learn, liking the teacher, etc.).

### Data Analysis

Together with descriptive statistics (frequency, mean, median, and standard deviation), data was analyzed by using two-way ANOVA to identify whether the foreign language test results differ according to region and gender. Scheffe test was employed in order to identify the reasons of the differences amongst regions and gender. In order to carry out region-based two-way variation analysis to test the normality of distribution, Kurtosis and Skewness coefficients, mean and median values were examined. Multiple Linear Regression was conducted to identify the variables that associated with foreign language achievement of 7th grade students. When interpreting the regression analysis, standardized Beta ( $\beta$ ) coefficients and t-test results for their significance (at the levels of .01 and .05) were used.

## Results

Findings are reported in two sections: (a) Foreign language achievement in relation with region and gender, (b) Predicting foreign language achievement. Findings regarding foreign language achievement in relation with region and gender show that in the foreign language test, the most successful region is Marmara with the score of 54 and the least successful region are South East Anatolia with the score of 33. The average score of all regions is 48. The results of ANOVA that was employed to see if there is a significant difference between the foreign language test scores and regions and gender show that foreign language achievement shows significant differences according to region ( $F_{(6,4560)}=24.712$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.031$ ) to the advantage of Marmara Region. This result is parallel with many national and international studies' results showing that students at the rural areas are academically less successful than their peers in urban areas. Achievement also shows significant difference according to gender ( $F_{(1,4560)}=11.208$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.002$ ). That girls outperform boys is a result that was found in many other

national research studies. Gender is also a predicting variable for foreign language achievement at country level. However, region and gender do not have common effect ( $F_{(6,4560)}=.221$ ,  $p=.970$ ,  $\eta^2=.000$ ) on the foreign language achievement. The results of Scheffe test show that there is a significant difference between the results of foreign language test between Aegean Region and South East Anatolian Region. While gender is identified as a significant factor in foreign language achievement ( $F_{(1,4560)}=11.208$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.002$ ), gender and region together do not have a common effect on foreign language achievement ( $F_{(6,4560)}=221$ ,  $p=.970$ ,  $\eta^2=.000$ ).

The descriptive findings show that students in general have a positive attitude towards foreign language lessons ( $\bar{X}=25.62$ ,  $sd=4.96$ ,  $n=4338$ ). Parental education level was assessed with the number of books at home and the recent school that parents graduated from. According to this, 44% of the parents ( $N=2012$ ) are from low, 33% ( $N=1511$ ) are from medium, and 14% ( $N=626$ ) are from high level of education. The family income level was assessed with the possession of a house and/or a car, access to internet at home, and possession of a cellphone by the student. According to this, 3% ( $N=90$ ) of families are from low, 12% ( $N=359$ ) are from medium, and 86% ( $N=2662$ ) are from high level of income. However, 1471 students did not answer the questions to identify family income level. Out-of-school activities are offered as watching TV, playing computer games, hanging out with friends, housework, doing sports, chatting with friends online, calling and text messaging with friends, spending time with family, and reading books. The frequency of student participation to out-of-school activities show that 10% ( $N=449$ ) of students do not participate in any out-of-school activities, 52% ( $N=2387$ ) engage in an activity less than an hour, 24% ( $N=1106$ ) engage in an activity for 1 to 2 hours, 2% ( $N=105$ ) engage in an activity between 3 to 5 hours, and only 0.1% ( $N=5$ ) engage in an activity for more than 5 hours.

The regression analysis shows that variables of region, gender, parental education level, family's income level, attitude and out-of-school activities altogether predict 16% of students' foreign language achievement at country level ( $F=77.791$ ,  $R=.398$ ,  $p=.000$ ). All variables but one are meaningful predictors in the positive direction at  $p<.01$  level; only family income level is a positive and meaningful predictor at  $p<.05$  level. Parental education level is an important predicting variable both at Turkey level and every region except for East and South East Anatolia. Family income level is a predicting variable in Turkey but not in individual regions. Attitude towards learning a foreign language is a predicting variable of learning a foreign language in Turkey; however, it is a meaningful predictor only in the regions of Marmara, Black Sea, and Central Anatolia. Out-of-school activities are a predicting variable for foreign language achievement in the negative direction in Turkey, whereas it is a meaningful predicting variable in the negative direction only in the regions of Mediterranean, Black Sea, and Central Anatolia.

### Discussion, Conclusion & Implementation

According to the results of this study, Marmara Region had the highest average score in the foreign language test South East Anatolia Region had the lowest average score. This result shows that regional differences in terms of highly populated urban areas have an effect on foreign language achievement. The related literature shows that in Turkey the level of inadequate and imbalanced schooling, lack of teachers, and inadequate physical infrastructure in the rural areas increase inequity in education; thus impacting academic achievement in a negative way (Ferreira & Gignoux, 2010; Gök, 2004; İçer, 1997). The results show that girls' foreign language test results are higher than boys' both regionally and countrywide, which is a consistent result with other similar studies carried out in Turkey (Aydın, 2006; Ferreira & Gignoux, 2010; Özkal & Çetingöz, 2006). The parental education level is an important predicting variable both in the regions, except for East Anatolian and South East Anatolian Regions, and nationwide. The report named Inequality in Education: Turkey Report shows that family's background is an important factor causing inequality in education regarding academic achievement in the subject areas of Turkish language, Mathematics, and Science (Ferreira & Gignoux, 2010). This study has a similar result with that report in the subject area of foreign language. Parental education background is an important and consistent predicting variable for academic achievement as found in various national and international research studies (Acar & Öğretmen, 2012; Berberoğlu, Çelebi, Özdemir, Uysal & Yayan,

2003; Davis-Kean, 2005; Jimerson, Egeland & Theo, 1999; Luster, Rhoades & Haas, 1989; Ramirez, 2006). This study also shows that students' positive attitude to learning a foreign language is a predicting variable for academic achievement nationwide; however for the region-wide, it is a significant predictor only in Marmara, Black Sea, and Central Anatolia Regions. Students' feelings, attitudes and beliefs towards a specific course have positive and strong effect on solving the problems that a student faces related with that course, the time that a student allocates for learning activities and the amount of effort s/he puts, and eventually learning outcomes related with this course (Van den Broeck, et al., 2005). In regards with out-of-school activities, this is a negative predicting variable nationwide for foreign language achievement; however, regionally it is a negative predicting variable only in the Regions of Meditarrenean, Black Sea, and Central Anatolia. In a study that TIMSS 1999 data was examined (Ceylan & Berberoğlu, 2007), there is a small negative correlation between out-of-school activities and students' science achievement.

In this study, the results show that variables of gender, parental education level, family income level, attitude, and out-of-school activities altogether predict students' foreign language achievement at the country level. The model established with these variables offer meaningful results for each individual region except for East and South East Regions. In these two regions, all of these variables give insignificant results at  $p < .05$  level. This can be explained by the limitation of the sample size in these two regions. Although the sample size is parallel with TUIK's regional population rates, the small sample size in these two regions may have influenced the results of the study. Therefore, it is recommended that a similar study with a larger sample size in these two regions can be performed to make in depth interpretations regarding these predicting variables.

## Öğrencilerin Yabancı Dil Başarısını Açıklayan Etmenler

Sinem VATANARTIRAN<sup>\*a</sup>, Gülay DALGIÇ<sup>a</sup>, Şirin KARADENİZ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.013

#### Makale Geçmişi:

Geliş 24 Ekim 2013  
Düzeltilme 23 Mart 2014  
Kabul 01 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil akademik başarıları,  
Yordayıcı değişkenler,  
Ulusal testler.

### Öz

Bu araştırmada, Türkiye'deki 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil alanındaki başarılarını yordamaya yardımcı olacak öğrenci seviyesindeki bazı faktörlerin ortaya konması hedeflenmektedir. Öğrencilerin yabancı dil testindeki başarıları ile ilişkili olabilecek değişkenleri yordamaya yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bölge, cinsiyet, aile eğitim durumu, aile mali durumu, tutum ve okul dışı etkinlikler değişkenlerinin Türkiye genelinde ( $F= 77.791$ ,  $R= .398$ ,  $p=.000$ ) yabancı dil başarısını % 16 oranında açıkladığı saptanmıştır. Tüm değişkenler yabancı dil başarısında pozitif yönde ve en az  $p<.05$  düzeyinde anlamlı yordayıcı olarak bulunmuştur. Bu değişkenlerden oluşturulan model tüm bölgelerde anlamlı sonuçlar verirken, sadece Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinde bu değişkenler  $p<.05$  düzeyinde anlamsız sonuç vermektedir.

### Giriş

Akademik başarıya etki eden öğrenci özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlamış pek çok araştırma yapılmıştır. Bu tür çalışmalarda, eğitimde etkililik üzerine geliştirilmiş kavramsal çerçevelerin kullanılması büyük oranda yol göstericidir. Örneğin, Carroll'un "Okul Öğrenme Modeli" (Carroll, 1963), Edmonds'ın "Beş Faktör Modeli" (Edmonds, 1979), Creemers'in (1994) "Kapsamlı Etkili Eğitim Modeli", Scheerens ve Bosker'in (1997) "14 Etkililik Faktörü Modeli" akademik başarıya etki eden pek çok faktörü irdeleyerek bir araya getirmektedir. Bu faktörler, ülke, okul, sınıf ve öğrenci düzeylerine göre sınıflandırılıp incelenebilirler. Ülke düzeyinde öğrenci akademik başarısına etki edebilecek faktörleri inceleyen araştırmalarda, etkililik üzerine ulusal politikaların belirlenmesi ve uygulanması, ulusal değerlendirme sistemleri, öğrenci çıktılarına dayalı bütçelemeler, eğitim müfredatlarına yönelik ulusal yönergeler ve haftalık ders saatleri gibi faktörler ve bu faktörlerle ilgili tutarlılık, süreklilik ve kontrol mekanizmaları (Buchmann ve Hannum, 2001; Creemers, 1994; Ramirez, 2006) öne çıkmaktadır.

Okul düzeyinde akademik başarıya etki eden faktörler ise, okul tarafından sınıf içi öğretime yönelik oluşturulan kurallar ve uygulamalar, değerlendirme sistemleri, okul kültürü, haftalık ders çizelgeleri, olumlu öğrenme ortamı, okul müfredatı, okuldaki kaynaklar, öğretmenler tarafından onaylanmış ve paylaşılan misyon gibi faktörler olarak belirlenmiştir (Cotton, 1995; Hanushek, 1997; Levine ve Lezotte, 1990; Purkey ve Smith, 1983; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Scheerens, 1992, 2004). Temel ısınma/soğutma/aydınlanma sistemleri, mekanların metre kare olarak yeterliği gibi fiziki koşulları yeterli okulların yanı sıra, okuldaki kitap sayısı, öğretim materyallerinin sayısı, teknolojik alt yapı gibi koşullar da okul seviyesinde başarıyı etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir. Akademik başarıyı öne çıkaran, öğrencilerine iddialı hedefler koyan, motivasyonu yüksek, yetkin öğretmenlerle çalışan, güvenli ve disiplinli okul ortamlarını sağlayan okullarda okuyan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu faktörlerle akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda, ülkeler arası ve bir ülkedeki bölgeler arası farklılıklar da irdelenmektedir (Bos ve Kuiper, 1999; Ramirez, 2006; Woessmann, 2004; Yang, 2003; Zhao, 2013).

\*Yazar: sinem.vatanartiran@es.bahcesehir.edu.tr

Akademik başarıya etki eden faktörlerle ilgili araştırmalar çoğunlukla sınıf ve öğrenci seviyesine yoğunlaşmıştır. Sınıf seviyesindeki faktörlere bakıldığında, müfredat, öğretmenin öğrenci gruplama yöntemleri, sınıf yönetimi, ev ödevleri, öğretmen beklentileri, öğretim yöntemleri, okul dışı öğrenmeye ayrılan zaman gibi faktörlerle öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkilere yönelik pek çok araştırma yapılmıştır (Bettencourt ve DuBois, 2002; Bos ve Kuiper, 2010; Davis-Kean, 2005; Leung, 2002; Valentine, Cooper, Won ve Han, 2010; Zhao, 2013). Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, haftalık çizelgede belli derslere ayrılan zamanın, düzenli ve güvenli sınıf ortamlarının akademik başarıyla anlamlı ilişkisi vardır. Ancak öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını nasıl algıladıkları da önemli bir faktör olarak Bennett ve Ward'ın (1993) ve McDowell'in (1995) çalışmalarında, öğrencilerin bu algılarının öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarında etkisi olarak öne çıkmaktadır. Hatta öğrenme çıktılarının açıklanmasında, öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik kendi algılarının, öğretmenlerin algılarından daha önemli olduğu da belirtilmektedir.

Öğrenci düzeyindeki faktörlerde ise özellikle öğrencinin cinsiyetinin yanı sıra (Acar ve Öğretmen, 2012; Atar, 2010; Bos ve Kuiper, 2010; Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Davis-Kean, 2005; Ferreira ve Gignoux, 2010; Uzun ve Öğretmen, 2010; Webster ve Fisher, 2000; Yücel, Karadağ ve Turan, 2013) öğrenci özellikleri olarak genel yetenek, zeka, özel yetenek(ler), ön başarı, ve motivasyon gibi özellikler öne çıkarken, aile ile ilgili özelliklerde ailenin sosyo ekonomik statüsü önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Sosyo ekonomik düzeye yönelik en önemli çalışmalardan birisi, Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York'un 1966 yılında yayımladıkları çalışmadır. Coleman vd.'nin çalışmasının yanı sıra, Iverson ve Walberg'in çalışması da (1982), akademik başarının sosyo psikolojik çevre ile güçlü ilişkisi olduğunu ve ailenin sosyo ekonomik seviyesinden ziyade ev ortamındaki entelektüel stimülasyonun daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Birçok başka çalışma da aile özellikleri ile başarı arasındaki ilişkiye değinmekte ve ailenin sosyo ekonomik düzeyi ve etnik geçmişinin başarıda önemli göstergeler olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Bradley, Caldwell ve Rock, 1988; Coleman, 1966; Davis-Kean, 2005; Dekkers, Bosker, ve Driessen, 2000; Jencks, vd., 1972; Van den Broeck, Opdenakker ve Van Damme, 2005). Sosyo ekonomik düzeyi belirlerken, öğrencinin kendisinden ailesinin maddi durumuna yönelik gerçekçi bilgiler alınamayacağı için, araştırmalarda genellikle anne ve babanın eğitim seviyeleri, evdeki kitap sayısı veya ailenin sahip olduğu mülkler gibi bilgilerden faydalanılmaktadır (Van den Broeck, Opdenakker ve Van Damme, 2005; Zhao, 2013). Öğrencilerin duygularının, tutumlarının ve inançlarının karşılaştıkları problemlere karşı çözüm yollarını belirlemede, belli bir alandaki öğrenme etkinliklerine yönelik ortaya konulan çabaya ayrılan zaman ve yoğunluğun da önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Davis-Kean, 2005; Schoenfeld, 1988; Van den Broeck, Opdenakker ve Van Damme, 2005).

Öğrencilerin belirli alanlardaki akademik becerilerini ve akademik becerilerin öğrenci, sınıf, okul ve ülke seviyesindeki bazı faktörlerle ilişkilerini ölçme amaçlı uluslararası boyutta uygulanan bazı projeler vardır. Örneğin, ilk olarak 1994-1995 yıllarında gerçekleştirilen Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) en geniş ve en kapsamlı karşılaştırmalı uluslararası eğitim çalışmalarından birisidir. Eğitim politikasını belirleyenlerin, öğretim programlarını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel sağlamak amacıyla düzenlenen TIMSS, beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Matematik ve Fen Bilgisi başarılarını karşılaştırmaktadır. Anketleri, video-kaset kayıtlarını ve öğretim programı materyallerinin analizlerini kullanarak, TIMSS, katılımcı ülkelerde Matematik ve Fen Bilgisi öğrenimi için var olan koşul ve çevreleri de araştırmaktadır. Eğitim sistemleri, öğretim programları, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ve ders anlatımı hakkında da bilgiler toplanmaktadır (TIMSS, 2003). Bir diğer büyük proje de, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)'nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)'dir. Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülkenin katıldığı bu projede ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır (PIRLS, 2003). Öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi

ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası en büyük eğitim araştırması Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (The Program for International Student Assessment)'dır. Üç yılda bir yapılan bu araştırmayla, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir (PISA, 2010). Uluslararası yapılan bu değerlendirme sonuçları, ülkeler tarafından ilgiyle takip edilmekte ve ulusal eğitim politikalarının iyileştirilmesinde bu sonuçlardan faydalanılmaktadır.

Türkiye, son 15 yıldır TIMSS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme projelerine dahil olmaktadır. Bu projelerin Türkiye raporları, kamuoyunda ilgiyle karşılanmakta ve araştırmacılar tarafından detaylı analizler yapılarak bilimsel yayın olarak paylaşılmaktadır. Bu çalışmalara benzer bir pilot çalışma, 2008 yılında özel bir eğitim araştırma merkezi tarafından yürütülmüş ve araştırmanın değerlendirmesi iki ayrı rapor şeklinde sunulmuştur (Doğan, 2008; Kelly ve Chen, 2008). Türkiye'de ulusal akademik karnelerin oluşturulabilmesi ve eğitimde ulusal hesap verebilirlik kavramının yerleşebilmesi amacıyla, yurtdışındaki benzerleri gibi, ülke çapında 164 şubesi olan bir dershanenin 7 bölgede bulunan 64 şubesine devam eden öğrencilerle yapılan bu pilot çalışmada, ülke çapında 7. ve 8. sınıflara devam eden ve ortaöğretime geçiş amaçlı yapılan merkezi Seviye Belirleme Sınavı'na hazırlanan öğrencilerin akademik başarıları ile alan yazında değinilen öğrenci ve sınıf seviyesindeki bazı faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış, gerçek Seviye Belirleme Sınavı'na denk olarak hazırlanan ve 5 bölümden (Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil) oluşan bir deneme sınavının sonuçları ile, öğrenciler tarafından doldurulan, 4 bölüm ve toplam 40 sorudan oluşan Öğrenci Bilgi Anketinden elde edilen veriler incelenmiştir. Anketin hazırlanma sürecinde TIMSS, PISA, PIRLS, ve NAEP gibi bazı ulusal ve uluslararası akademik değerlendirme sınavlarında kullanılan öğrenci, öğretmen, okul, eğitim sistemi boyutları ile ilgili özelliklerin akademik başarı ile ilişkilerini belirlemek amacıyla var olan anketlerden faydalanılmış ve alan yazından destek alınmıştır. Ankette öğrenci ve sınıf seviyesinde faktörlerle ilgili bilgi toplanılması hedeflenmiş ve "Ev ortamı", "Eğitimle ilgili deneyimler", "Okul dışı etkinlikler", "Tutumlar ve inançlar" ile ilgili sorular sorulmuştur.

Bu araştırma, yukarıda bahsedilen özel bir eğitim araştırma kurumu tarafından yürütülen pilot çalışmada elde edilen verilerle yürütülmüştür. Bu araştırmayla, Türkiye'deki 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil alanındaki başarılarını yordamaya yardımcı olacak öğrenci seviyesindeki bazı faktörlerin ortaya konması hedeflenmektedir. Yapılan alan yazında, öğrencilerin özellikle matematik ve fen alanlarında akademik becerilerine etki eden faktörlere yoğunlaştığı görülmüş, ancak özellikle yabancı dil becerilerini yordamaya yarayacak faktörlerle ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın, alan yazına büyük oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada pilot çalışmada kullanılan verilerden sadece Yabancı Dil akademik sonuçları ve Öğrenci Bilgi Anketi'nin öğrenci seviyesindeki bölümleri (Cinsiyet, Ev Ortamı, Okul Dışında Geçirilen Vakit ve Tutum) kullanılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin yabancı dil alanında bölgelere ve cinsiyete göre akademik başarı durumları nedir?
- Öğrencilerin yabancı dil başarıları Türkiye'deki bölgelere ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Bölge, cinsiyet, öğrencinin yabancı dil öğrenimine karşı tutumu, okul dışı etkinlikler, ailenin eğitim ve mali durumu değişkenleri Türkiye çapında ve bölgeler özelinde öğrencilerin yabancı dil başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de 7. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Türkiye’de Seviye Belirleme Sınavı’na hazırlanmak üzere ülke çapında 164 şubesi olan bir dershanenin 7 bölgede bulunan 64 şubesine devam eden 4.582 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2308’i kız (%50.4), 2266’sı ise erkektir (%49.5). Bu öğrencilerin 651’i (%14.2) Akdeniz, 104’ü (%2.3) Doğu Anadolu, 928’i (%20.3) Ege, 38’i (%0.8) Güneydoğu Anadolu, 930’u İç Anadolu (%20.3), 577’si (%12.6) Karadeniz, 1354’ü ise (%29.6) Marmara Bölgesinden araştırmaya katılmışlardır. Araştırma örnekleminin bölgelere göre dağılımı ve TUİK’in (2008) adrese dayalı nüfus sayımının bölgelere göre dağılımı arasında fark olup olmadığı Ki-Kare testi ile kontrol edilmiştir. Sonuca göre Türkiye’de örneklemin dağılımı ile TUİK’in belirlediği nüfusun bölgelere göre yüzde olarak dağılımı arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $\chi^2=35.00$ ,  $p=.243$ ). Bu nedenle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan çalışma grubunun evreni temsil ettiği söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yapısında ve 5 alandan oluşan bir deneme sınavının Yabancı Dil Testi ve bu sınavla birlikte öğrenciler tarafından doldurulan Öğrenci Bilgi Anketi kullanılmıştır.

### *Yabancı dil testi*

İlk veri toplama aracı, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış, gerçek Seviye Belirleme Sınavı yapısında ve 5 bölümden (Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil) oluşan bir deneme sınavıdır. Araştırmanın kapsamına aldığımız Yabancı Dil Testi, 15 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan testin kapsam geçerliği sürecinde MEB öğretim programı dikkate alınarak bir kazanım listesi hazırlanmıştır. Kazanımlar arasında seçim yapılırken çok özel veya çok genel kazanımlardan kaçınılmış ve her bir kazanımın belirli ve açık sorularla ölçülmesine özen gösterilmiştir. Test son halini almadan önce 5 alan uzmanından değerlendirme alınmıştır. Tüm değerlendirenlere testin ana amacı hakkında bilgi verilmiş ve değerlendirmelerin dayandırılması istenen kriterler de testle birlikte bir form halinde sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri ışığında testte gerekli düzeltmeler yapılmış ve kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Deneme sınavı, gerçek SBS süresi verilerek uygulanmıştır ve uygulama sonucunda testin psikometrik özellikleri incelenerek güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .74 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucuna göre Yabancı Dil testinin madde güçlük değerlerinin .38 ile .55 arasında değişiklik gösterdiği ve ortalamasının .46 olduğu bulunmuştur. Buna göre testteki soruların orta düzeyde zor olduğu söylenebilir. Madde ayırt edicilik gücü ise .15 ile .42 arasında pozitif olarak değişiklik gösterirken, ortalama .30 olarak belirlenmiştir. Testin betimsel istatistik sonuçlarını sunan Tablo 1’e göre başarı puanlarının ortalaması 7.23 ve ortancası 7.00, çarpıklık katsayısı .276 ve basıklık katsayısı .524’tür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının birden küçük olması, ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması nedeniyle testten alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgulara göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2’de ise Yabancı Dil testindeki soruların ortalama, standart sapma, toplam puan ile olan korelasyonu ve soru silindiğinde Cronbach alfadaki değişimi gösteren güvenilirlik analiz sonuçları özetlenmektedir. Buna göre maddelerin ortalama değerleri .23 ila .46 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .15 ila .42 arasında değişmektedir. Başarı testinin Cronbach alfa değeri toplam için .74 iken, maddeler silindiği noktada artmadığı tablodan görülmektedir. Bu bulgular ışığında, testin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

**Tablo 1.**  
*Yabancı Dil Testi için Betimsel İstatistikler.*

Betimsel İstatistikler	Yabancı Dil Testi
Soru sayısı	15.00
Uygulanan kişi sayısı	4546.00
Ortalama	7.23
Ortanca	7.00
Standart sapma	3.31
Çarpıklık	.276
Basıklık	-.524
Cronbach Alpha	0.74
Ortalama madde güçlüğü	.46
Ortalama madde ayırt ediciliği	.30

**Tablo 2.**  
*Yabancı Dil Testi Soru Özellikleri.*

Sorular	$\bar{X}$	sd	Düzeltilmiş Madde Toplam r	Soru Silindiğinde Alfa
Soru 1	.46	.498	0.25	.73
Soru 2	.60	.490	0.25	.73
Soru 3	.60	.489	0.25	.73
Soru 4	.45	.498	0.20	.73
Soru 5	.56	.496	0.36	.72
Soru 6	.57	.495	0.40	.72
Soru 7	.55	.498	0.42	.72
Soru 8	.57	.495	0.39	.72
Soru 9	.54	.499	0.15	.74
Soru 10	.58	.494	0.30	.73
Soru 11	.57	.496	0.31	.73
Soru 12	.52	.500	0.19	.74
Soru 13	.46	.498	0.34	.72
Soru 14	.54	.499	0.32	.72
Soru 15	.60	.491	0.30	.73

### **Öğrenci bilgi anketi**

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, 4 bölüm ve toplam 40 sorudan oluşan Öğrenci Bilgi Anketidir. Anketin hazırlanma sürecinde TIMSS, PISA, PIRLS, ve NAEP gibi bazı ulusal ve uluslararası akademik değerlendirme sınavlarında kullanılan öğrenci, öğretmen, okul, eğitim sistemi boyutları ile ilgili özelliklerin akademik başarı ile ilişkilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş anketlerden faydalanılmış ve alan yazından destek alınmıştır. Öğrenci ve sınıf seviyesindeki faktörlerle ilgili 4 bölüm ve 40 sorudan oluşan ankette, “Ev ortamı”, “Eğitimle ilgili deneyimler”, “Okul dışı etkinlikler”, “Tutumlar ve inançlar” ile ilgili sorular sorulmuş ve anket maddeleri 2, 3 ve 4 noktalı Likert tipinde hazırlanmıştır. Bu araştırma, sadece öğrenci seviyesindeki faktörleri incelediği için, anketin ilgili bölümleri ve soruları Tablo 3’te sunulduğu şekilde araştırma kapsamına alınmıştır.



**Tablo 3.**  
*Öğrenci Bilgi Anketi Soruları.*

Bölüm	Sorular
Ailenin Eğitim Durumu	Anne ve babanın eğitim durumu Evde bulunan kitap sayısı
Ailenin Mali Durumu	Ailenin sahip olduğu mülkler (araba, ev, işyeri) Öğrencinin sahip olduğu imkanlar (cep telefonu, internet erişimi, bireysel oda, çalışma masası)
Okul Dışı Etkinlikler	Okuldan sonra yapılan etkinlikler ve sıklıkları (televizyon izleme, bilgisayar oyunu oynama, arkadaşlarla vakit geçirme, ev işi yapmak, vb)
Tutum	Yabancı dil dersine karşı tutum (keyif almak, kolay bulmak, sıkıcı bulmak, önemli bulmak, öğrenemediğini hissetmek, öğretmenini sevmek)

**Verilerin Analizi**

Betimsel analizlerde frekans, ortalama, ortanca ve standart sapma kullanılmıştır. Bölge ve cinsiyete göre yabancı dil puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere iki yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bölgeler arasındaki farklılıkların nelerden kaynaklandığını belirlemek için de Scheffee testi yapılmıştır. İki yönlü varyans analizini gerçekleştirmek için bölgelere göre basıklık ve çarpıklık katsayıları ile ortalama ve ortanca değerleri dikkate alınmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı'nın Yabancı Dil testindeki başarıları ile ilişkili olabilecek değişkenleri yordamaya yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .01 ve .05 anlamlılık düzeyleri esas alınmıştır.

**Bulgular****Bölgelere ve Cinsiyete Göre Yabancı Dil Başarısı**

Tablo 4 incelendiğinde, yabancı dil başarısının tüm bölgeler dikkate alındığında 48 olduğu, bölgeler arasında ise en yüksek başarı puanının 54 ile Marmara Bölgesinde, en düşük puanın ise 33 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.**  
*Bölgelere Göre Yabancı Dil Başarısı.*

Bölge	Cinsiyet	$\bar{X}$	sd	N	Bölge	Cinsiyet	$\bar{X}$	sd	N
Akdeniz	Erkek	44.05	21.36	316	İç Anadolu	Erkek	42.96	22.31	491
	Kız	47.07	20.70	333		Kız	46.54	19.58	438
	Toplam	45.60	21.06	649		Toplam	44.65	21.13	929
Doğu Anadolu	Erkek	40.41	20.25	49	Karadeniz	Erkek	42.73	21.49	278
	Kız	47.78	18.03	54		Kız	46.80	20.33	299
	Toplam	44.27	19.38	103		Toplam	44.84	20.98	577
Ege	Erkek	44.75	23.79	446	Marmara	Erkek	51.72	23.59	708
	Kız	49.47	21.67	480		Kız	55.37	22.71	644
	Toplam	47.20	22.82	926		Toplam	53.46	23.24	1352
Güneydoğu Anadolu	Erkek	31.33	19.84	20	Total	Erkek	45.96	23.06	2308
	Kız	35.19	19.78	18		Kız	49.72	21.50	2266
	Toplam	33.16	19.64	38		Toplam	47.83	22.38	4574

Tablo 5'te yabancı dil başarısının bölgeler ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucu sunulmaktadır. Buna göre yabancı dil başarısının bölgelere göre farklılık gösterdiği ( $F(6,4560)=24.712$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.031$ ) ve bu farkın Marmara Bölgesi lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca Scheffe sonucuna göre Ege Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin yabancı dil başarıları arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil başarısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F(1,4560)=11.208$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.002$ ) ancak cinsiyet ve bölgenin yabancı dil başarısı üzerinde ortak etkileri olmadığı belirlenmiştir ( $F(6,4560)=.221$ ,  $p=.970$ ,  $\eta^2=.000$ ). Son olarak etki büyüklükleri dikkate alındığında ise yabancı dil başarısı üzerinde bölgenin güçlü bir etkisi olduğu ancak cinsiyetin düşük düzeyde bir etkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.**  
*Bölgelere ve Cinsiyete Göre Yabancı Dil Başarısı ANOVA Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p	Eta Kare	Anlamlı Fark
Model	88518.499	13	6809.115	14.104	.000	.039	Marmara
Bölge	71581.349	6	11930.225	24.712	.000	.031	Tüm Bölgeler;
Cinsiyet	5410.920	1	5410.920	11.208	.001	.002	Güneydoğu
Bölge*Cinsiyet	639.010	6	106.502	.221	.970	.000	Anadolu Ege
Hata	2201473.602	4560	482.779				
Toplam	12751955.556	4574					

#### Yabancı Dil Başarısının Yordanması

Öğrencilerin yabancı dil başarılarının Türkiye ve bölge bazında cinsiyet, tutum, okul dışı etkinlikler ve ailenin eğitim durumu değişkenleri tarafından yordanmasına geçmeden önce bazı betimsel sonuçları incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin yabancı dil dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X}=25.62$ ,  $sd=4.96$ ,  $n=4338$ ).

Çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumu ailenin evde sahip olduğu kitap sayısı ve anne-babanın en son mezun oldukları okul düzeyleri bilgileriyle değerlendirilmiştir. Buna göre ailelerin eğitim durumu incelendiğinde %44'ünün ( $n=2012$ ) düşük (okuma yazma bilmeyen, okuma yazma bilen ya da ilköğretim mezunu), %33'ünün ( $n=1511$ ) orta (ortaokul ya da lise dengi okul mezunu) ve %14'ünün ( $n=626$ ) yüksek (yüksek okul, üniversite, yüksek lisans ya da doktora mezunu) eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ailelerin mali durumu ise sahip olunan ev ve araba sayısı ile öğrencinin sahip olduğu internet erişimi, cep telefonu gibi kaynaklarla değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil olan ailelerin mali durumu değerlendirildiğinde %3'ünün ( $n=90$ ) düşük, %12'sinin ( $n=359$ ) orta ve %86'sının ( $n=2662$ ) yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ancak ailenin mali durumunu belirlemek için sorular sorulara toplam 1471 öğrenci cevap vermemiştir.

Öğrencilerin belirli okul dışı etkinliklere katılım sıklıklarına bakıldığında okul dışında herhangi bir etkinlikte bulunmayanların oranı %10 ( $n=449$ ), herhangi bir etkinlikte 1 saatten az meşgul olanların oranı %52 ( $n= 2387$ ), 1-2 saat arası meşgul olanların oranı %24 ( $n=1106$ ), 3-5 saat arası meşgul olanların oranı %2 ( $n= 105$ ), 5 saatten fazla meşgul olanların oranı ise %0.1'dir ( $n=5$ ).

Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ayırdıkları sürelerle bakıldığında:

- %46'sının günde 1-2 saat televizyon izlediği;
- %38'inin hiç bilgisayar oyunu oynamadığı ve %31'inin 1 saatten az bilgisayar oynadığı;
- %33'ünün arkadaşlarıyla 1 saatten az vakit geçirdiği;
- %50'sinin hiç ev işi yapmadığı ancak %38'inin 1 saatten az ev işi yaptığı;
- %36'sının günde 1 saatten az spor yaptığı ve %33'ünün ise hiç spor yapmadığı;

%44'ünün bilgisayar ortamında hiç sohbet etmediği ancak %33'ünün 1 saatten az bilgisayar ortamında sohbet ettiği;  
%60'ının telefonda hiç konuşup mesaj çekmediği ancak %30'unun 1 saatten az telefonda konuşup mesaj çektiği;  
%35'inin ailesiyle günde 1-2 saat vakit geçirdiği;  
%46'sının günde 1 saatten az kitap okuduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil başarısının yordanmasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir. Bu değişkenler (bölge, cinsiyet, aile eğitim durumu, aile mali durumu, tutum ve okul dışı etkinlikler) Türkiye genelinde ( $F= 77.791$ ,  $R= .398$ ,  $p=.000$ ) yabancı dil başarısını %16 oranında açıklamaktadır. Aile maddi durumu dışındaki tüm değişkenler yabancı dil başarısında pozitif yönde ve  $p<.01$  düzeyinde anlamlı yordayıcıyken, aile maddi durumu pozitif yönde  $p<.05$  düzeyinde anlamlı yordayıcı olarak görülmektedir.

Bölgeler bazında ise Marmara Bölgesinde, belirlenen yordayıcı değişkenler birlikte yabancı dil başarısıyla anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $F= 31.437$ ,  $R= .416$ ,  $p=.00$ ). Bu değişkenler, yabancı dil başarısındaki varyansın %17'sini açıklamaktadır. Sadece aile eğitim durumu ( $\beta=.363$ ,  $p=.01$ ) ve tutum ( $\beta=.173$ ,  $p<.01$ ) boyutları öğrencinin yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken cinsiyet ( $\beta=.037$ ,  $p>.05$ ), aile mali durumu ( $\beta=-.001$ ,  $p>.05$ ) ve okul dışı etkinlikler ( $\beta=-.011$ ,  $p>.05$ ) ise yabancı dil başarısında anlamlı yordayıcı olmadıkları görülmektedir.

Ege Bölgesindeki öğrencilerin yabancı dil başarısı belirlenen yordayıcılar ile anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $F=21.042$ ,  $R=.449$ ,  $p=.00$ ). Bu değişkenler yabancı dil başarısının %20'sini açıklayabilmektedir. Oluşturulan modelde cinsiyet ( $\beta= .094$ ,  $p<.05$ ) ve aile eğitim durumu ( $\beta= .403$ ,  $p<.01$ ) öğrencinin yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak Ege Bölgesinde ailenin mali durumu ( $\beta= -.073$ ,  $p>.05$ ), tutum ( $\beta=-.002$ ,  $p>.05$ ) ve okul dışı etkinliklerin ( $\beta=-.023$ ,  $p>.05$ ) yabancı dil başarısının anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Akdeniz Bölgesinde ise belirlenen yordayıcı değişkenlerin birlikte yabancı dil başarısıyla anlamlı bir ilişki gösterdiği ( $F= 8.742$ ,  $R= .338$ ,  $p=.00$ ) ve varyansın %11.5'ini açıkladığı bulunmuştur. Modelde aile eğitim durumu ( $\beta=.248$ ,  $p<.01$ ) ve okul dışı etkinlikler ( $\beta= -.114$ ,  $p<.01$ ) öğrencinin yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken, cinsiyet ( $\beta=.086$ ,  $p>.05$ ), aile mali durumu ( $\beta= -1.771$ ,  $p>.05$ ) ve tutum ( $\beta=-.028$ ,  $p>.05$ ) yabancı dil başarısının anlamlı yordayıcıları değildir.

Yordayıcı değişkenler birlikte Karadeniz Bölgesindeki öğrencilerin yabancı dil başarısıyla anlamlı bir ilişki göstermekte ( $F= 18.031$ ,  $R= .457$ ,  $p=.00$ ) ve başarının % 21'ini açıklamaktadır. Aile eğitim durumu ( $\beta= .367$ ,  $p=.00$ ), tutum ( $\beta= .144$ ,  $p<.01$ ) ve okul dışı etkinlikler ( $\beta= -.129$ ,  $p<.01$ ) öğrencinin yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken; cinsiyet ( $\beta= .056$ ,  $p>.05$ ) ve aile mali durumu ( $\beta= -.053$ ,  $p>.05$ ) yabancı dil başarısının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

İç Anadolu Bölgesinde, belirlenen yordayıcı değişkenler öğrencilerin yabancı dil başarısı ile anlamlı bir ilişki göstermekte ( $F= 19.825$ ,  $R= .397$ ,  $p=.00$ ) ve varyansın % 16'sını açıklamaktadır. Cinsiyet ( $\beta= .081$ ,  $p<.05$ ), aile eğitim durumu ( $\beta= .326$ ,  $p=.00$ ), tutum ( $\beta= .165$ ,  $p=.00$ ) ve okul dışı etkinlikler ( $\beta= -.129$ ,  $p<.01$ ) öğrencinin yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordarken aile mali durumunun ( $\beta= -.053$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Belirlenen yordayıcı değişkenlerin birlikte yabancı dil başarısını Doğu ( $F= 1.441$ ,  $R=.332$ ,  $R^2 = .111$ ,  $p>.05$ ) ve Güneydoğu Anadolu ( $F= 1.579$ ,  $R=.705$ ,  $R^2=.497$ ,  $p>.05$ ) bölgelerinde anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda her iki bölgede de belirlenen değişkenler  $p<.05$  düzeyinde yabancı dil başarısının anlamlı yordayıcıları olarak görülmemektedir. Analiz sonuçları, bu iki coğrafi bölgede yabancı dil başarısını yordayan bu değişkenlerin dışında farklı değişkenlerin de incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, yabancı dilde en yüksek başarı puanı Marmara Bölgesinde, en düşük puan ise Güney Doğu Anadolu Bölgesinde görülmüştür. Bu sonuç özellikle kentleşmenin yoğun olduğu ve olmadığı bölgeler arasında yabancı dil başarısı açısından ülkemiz adına önemli farklılıklar olduğunun bir göstergesidir. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de kırsal alanlardaki yetersiz ve dengesiz okullaşma düzeyinin, öğretmen yetersizliğinin ve okullardaki fiziki alt yapı yetersizliğinin, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırması nedeniyle akademik başarı üzerine olumsuz etkiler olduğu görülmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010; Gök, 2004; İçer, 1997). Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde okul kayıt oranları, Türkiye ortalamasının çok altındadır (Aydın, vd., 2012). TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporuna göre, nüfusu 100.000 ve üzeri yerleşim yerlerindeki öğrencilerin matematik ortalama başarı puanlarının, 15.000 nüfusun altında olan yerleşim yerlerindeki öğrencilerin ortalama başarı puanlarından daha yüksek olması sonucu da, kırsal bölgelerin akademik başarı açısından dezavantajlı durumda olduklarını göstermektedir (Yücel, vd., 2013). Kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin, daha büyük yerleşim yerlerinde yaşayan akranlarına göre daha düşük akademik başarı göstermelerine yönelik uluslararası alan yazın paralel sonuçlar göstermektedir (Meng, 2012; Qian ve Smyth, 2008; Webster ve Fisher, 2000; Wu, 2010; Zhao, 2013). Büyük yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin kırsal alandakilere göre daha yüksek akademik başarı göstermeleri, ailenin daha yüksek eğitim seviyesine ve aile gelirine sahip olmasına, okul kalitesinin daha iyi olmasına ve devlet tarafından eğitime ayrılan bütçenin bu bölgelerde daha çok harcanmasına bağlanmaktadır (Zhao, 2013).

**Tablo 6.**

*Yabancı Dil Başarısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.*

	<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Marmara	Sabit	12.266	12.224		1.003	.316
	Cinsiyet	1.693	1.513	.037	1.119	.263
	Aile Eğitim Durumu	2.033	.202	.363	10.068	.000
	Aile Mali Durumu	-.008	.495	-.001	-.015	.988
	Tutum	.782	.150	.173	5.195	.000
	Okul Dışı Etkinlikler	-.068	.210	-.011	-.322	.748
Akdeniz	Sabit	65.881	17.562		3.751	.000
	Cinsiyet	3.516	2.087	.086	1.685	.093
	Aile Eğitim Durumu	1.169	.272	.248	4.291	.000
	Aile Mali Durumu	-1.268	.716	-.104	-1.771	.077
	Tutum	-.112	.208	-.028	-.538	.591
	Okul Dışı Etkinlikler	-.596	.275	-.114	-2.163	.031
İç Anadolu	Sabit	18.895	12.487		1.513	.131
	Cinsiyet	3.424	1.711	.081	2.001	.046
	Aile Eğitim Durumu	1.723	.226	.326	7.615	.000
	Aile Mali Durumu	-.037	.523	-.003	-.070	.944
	Tutum	.689	.169	.165	4.066	.000
	Okul Dışı Etkinlikler	-.794	.251	-.129	-3.159	.002
Güney Doğu Anadolu	Sabit	-72.130	59.933		-1.204	.263
	Cinsiyet	6.215	9.807	.178	.634	.544
	Aile Eğitim Durumu	.929	1.578	.176	.589	.572
	Aile Mali Durumu	.417	2.133	.054	.196	.850
	Tutum	2.451	1.133	.590	2.164	.062
	Okul Dışı Etkinlikler	1.001	1.510	.177	.662	.526

**Tablo 6 Devamı.***Yabancı Dil Başarısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.*

	<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ege	Sabit	39.869	15.610		2.554	.011
	Cinsiyet	4.203	1.970	.094	2.133	.033
	Aile Eğitim Durumu	2.042	.249	.403	8.206	.000
	Aile Mali Durumu	-.976	.654	-.073	-1.492	.137
	Tutum	-.010	.203	-.002	-.051	.960
	Okul Dışı Etkinlikler	-.140	.268	-.023	-.524	.600
Karadeniz	Sabit	30.926	14.743		2.098	.037
	Cinsiyet	2.317	1.991	.056	1.164	.245
	Aile Eğitim Durumu	1.920	.277	.367	6.923	.000
	Aile Mali Durumu	-.615	.605	-.053	-1.018	.310
	Tutum	.679	.235	.144	2.888	.004
	Okul Dışı Etkinlikler	-.719	.270	-.129	-2.662	.008
Doğu Anadolu	Sabit	7.513	46.954		.160	.873
	Cinsiyet	9.225	5.070	.231	1.820	.074
	Aile Eğitim Durumu	1.380	.746	.270	1.849	.069
	Aile Mali Durumu	1.178	1.739	.102	.677	.501
	Tutum	.053	.477	.014	.110	.913
	Okul Dışı Etkinlikler	-.695	.862	-.113	-.806	.423
Türkiye Geneli	Sabit	26.024	6.297		4.133	.000
	Bölge	1.151	.192	.111	6.006	.000
	Cinsiyet	3.137	.808	.072	3.882	.000
	Aile Eğitim Durumu	1.761	.107	.333	16.534	.000
	Aile Mali Durumu	-.590	.255	-.047	-2.316	.021*
	Tutum	.450	.082	.102	5.484	.000
	Okul Dışı Etkinlikler	-.359	.112	-.060	-3.206	.001

\*p&lt; ,05

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin yabancı dil başarı puanlarının hem Türkiye genelinde hem de bölgeler özelinde erkek öğrencilerden daha yüksek olması, Türkiye’de yapılan diğer çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Aydın, 2006; Ferreira ve Gignoux, 2010; Özkal ve Çetingöz, 2006). DPT ve Dünya Bankası “Eğitimde Fırsat Eşitliği: Türkiye Örneği” çalışma raporunda, özellikle Türkçe branşında, kız öğrencilerden yana cinsiyetten kaynaklanan fark en yüksek düzeyde belirlenmiştir. Bu durum, okullu kız çocuklarının ortalama yeteneğinin okullu erkek çocuklarına göre daha yüksek olabileceği şeklinde yorumlanmıştır, çünkü Türkiye’de şu ana kadar okula giden kız çocuklarının başarı düzeyinin okula giden erkek çocuklardan daha düşük olduğuna ilişkin herhangi bir bulgu yoktur (Ferreira ve Gignoux, 2010). Cinsiyetler arasındaki bu fark kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olması yönünde de açıklanabilmektedir (Kubota, 2003). Bu bulgular da ikinci dil öğrenimi ve cinsiyet ilişkisini öne çıkarmaktadır. Cinsiyet ayrıca, Türkiye genelinde yabancı dil başarısını yordayan bir değişken olarak da görülmektedir. Fakat bölgeler bazında sadece Ege ve İç Anadolu Bölgelerinde yabancı dil başarısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

Ailenin eğitim durumu, hem Türkiye genelinde hem de bölgeler bazında Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri hariç tüm bölgelerde, önemli bir yordayıcı değişken olarak kendini göstermektedir. Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği Raporuna tekrar bakılacak olduğunda, Türkçe, Matematik ve

Fen Bilgisi branşlarında aile alt yapısı, Türkiye’de eğitimde başarı düzeyi ile ilgili fırsat eşitsizliğinin başat kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Bu çalışmayla benzer bir sonuç yabancı dil dersi için de görülmektedir. Ailenin eğitim durumunun akademik başarıya olumlu bir etkisinin olması, gerek ulusal gerek uluslararası pek çok çalışmada da sürekli ve tutarlı olarak öne çıkan bir değişkendir (Acar ve Öğretmen, 2012; Berberoğlu, vd., 2003; Davis-Kean, 2005; Jimerson, Egeland ve Theo, 1999; Luster, Rhoades ve Haas, 1989; Ramirez, 2006). Bu nedenle son yıllardaki çalışmalar daha çok ailenin eğitim durumunun akademik başarıya nasıl etki ettiğini açıklamaya yönelik modeller geliştirmek üzerinedir (Linver, Brooks-Gunn ve Kohen 2002; Mistry, Vanderwater, Houston ve McLoyd, 2002; Yeung, Linver ve Brooks-Gunn, 2002).

Ailenin maddi durumu Türkiye genelinde yabancı dil başarısını .05 düzeyinde açıklayan bir yordayıcı olarak görülürken, bölgeler bazında yabancı dil başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Bölgelere göre yabancı dil başarısının ANOVA sonucuna göre bölgenin, yabancı dil başarısı üzerinde güçlü etkisi olduğu görülmüştür. Bölgeler arasında ailelerin maddi durumunu karşılaştırmak için yapılan Ki-Kare sonucu ise yine Türkiye’de bölgeler arasında ailelerin maddi durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ( $\chi^2=74.29$ ,  $p=.000$ ). Ancak ailenin maddi durumu her bölge içerisindeki incelemede diğer değişkenler ile birlikte ele alındığında yabancı dil başarısını yordayan bir değişken olmamaktadır. Ailenin maddi durumu, bölgeler arası farklılık gösterdiği için Türkiye genelinde yabancı dil başarısı için yapılan regresyon modelinde anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye genelinde öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumu, başarısında olumlu yönde etki eden bir yordayıcıken, bölgeler bazında sadece Marmara, Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Belirli bir derse karşı öğrencinin duygu, tutum ve inançlarının bu dersle ilgili karşılaştığı problemleri çözmeye yollarına, öğrenme etkinliklerine ayırdığı zamana ve çabanın yoğunluğuna, ve en sonunda bu dersle ilgili öğrenme çıktılarında güçlü bir etkisi vardır (Van den Broeck, vd., 2005). Belirli bir dersten keyif almak, iyi öğrenme çıktılarını desteklerken o derse karşı duyulan korku veya ilgi azlığı öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkiler. TIMSS 1999 matematik ve fen branşlarında Türkiye verilerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin bu derslere karşı tutumları ve sosyo ekonomik düzeylerinin matematik ve fen başarılarını etkileyen en önemli faktörler olarak belirlenmiştir (Berberoğlu, vd., 2003). Ancak, Ceylan ve Berberoğlu’nun (2007) bir diğer çalışmasında ise tutumlarla başarı arasında kuramsal olarak beklenen olumlu ilişkinin tersine bir sonuç ortaya çıkmış ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla başarıları arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Tutum ve başarı arasında negatif ilişki belirleyen çalışmalar, öğrencilerin belirli bir branşta olumlu tutum geliştirmiş olmalarına rağmen, o branştaki temel kavram ve becerileri öğrenememiş olmaları şeklinde açıklanabilmektedir (Ceylan ve Berberoğlu, 2007).

Okul dışı etkinlikler Türkiye genelinde yabancı dil başarısını negatif yönde yordayan bir değişken iken, bölgeler bazında sadece Akdeniz, Karadeniz ve İç Anadolu Bölgelerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmektedir. TIMSS 1999 verilerinin incelendiği bir çalışmada da (Ceylan ve Berberoğlu, 2007), okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin fen başarıları arasında küçük bir negatif ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin televizyon izleme, bilgisayar oyunu oynama, arkadaşlarla vakit geçirme veya ev işi yapma gibi etkinliklere ayırdıkları zaman arttıkça, yabancı dil başarılarında düşme görülmektedir. Bu durum, ülkemizdeki yabancı dil müfredatının yoğun ve zor olması nedeniyle öğrencilerin okul dışı etkinliklere çok katılmalarının müfredata ve ders ödevlerine yeteri kadar zaman ayırmıyor olmaları ile açıklanabilir; çünkü TIMSS başarı ölçümlerinde üst sıralarda bulunan Singapur, Japonya ve Hong Kong gibi ülkelerde öğrencilerin okul dışı etkinlik olarak spora ayırdıkları zamanın, TIMSS’e katılan diğer ülkelerden daha fazla olduğu görülmektedir (Leung, 2002, Akt. Ceylan ve Berberoğlu, 2007).

Bu çalışmada, cinsiyet, ailenin eğitim durumu, ailenin maddi durumu, tutum ve okul dışı etkinlikler değişkenleri birlikte Türkiye genelinde yabancı dil başarısını yordayan değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerden oluşturulan model tüm bölgelerde anlamlı sonuçlar verirken, sadece Doğu ve Güney Doğu Bölgelerinde bu değişkenler  $p<.05$  düzeyinde anlamsız sonuç vermektedir. Bu durum, araştırmanın aslında örneklem kısının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü her ne kadar örneklem sayısı

bölgelere göre TÜİK oranları ile benzeşik olsa da, Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinin örneklem sayısının küçük olması, araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilmektedir. Bu nedenle, bu yordayıcı değişkenlerle ilgili bu bölgelere yönelik kesin yorumlarda bulunabilmek için daha geniş bir popülasyonla benzeri bir çalışma yürütülmelidir.

#### Kaynakça

- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyo ekonomik ve sosyo kültürel değişkenler açısından PISA Matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-283.
- Bennett, R. E. & Ward, W. C. (1993). *Construction versus choice in cognitive measurement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berberoğlu, G., Çelebi, Ö., Özdemir, E., & Yayan, B. (2003). 3. Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması'nda Türk öğrencilerinin başarı düzeylerini etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 3-14.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today? *International Journal of Educational Research*, 31, 445-456.
- Bos, K. & Kuiper, W. (2010). Modelling TIMMS data in a Europe and comparative perspective: Exploring influencing factors on achievements in mathematics in grade 8. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 5(2), 157-179.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Buchmann, C. & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll model. A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Ceylan, E. & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Creemers B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfall, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. 1995 Update. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Dekkers, H. P. J. M., Bosker, J. R., & Driessen, G. W. J. M. (2000). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity, and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6, 59-82.
- Doğan, E. (2008). SBS II deneme sinavi psikometrik özellikleri. *American Institute for Research (AIR)*, Washington DC.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.

- Ferreira, F. H. G. & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. T.C. Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu 4. Ankara.
- Gök, F. (2004). Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel eğitim ilkelerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master’s thesis,, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Iverson, B K. & Walberg, H. J. (1982). Home environment and school learning: A quantitative synthesis. *Journal of Experimental Education*, 50, 144-151.
- Jencks, C., Smith, M. S., Aclan, H., Bane, M. J., Cohen, D., Grintlis, H., Heynes, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York. Basic Books.
- Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91, 116–126.
- Kelly, D.L. & Chen, D.S. (2008). Öğrenci performansı ve öğrenci arka plan değişkenleri raporu. *American Institute for Research (AIR)*, Washington DC.
- Kubota, R. (2003). New approaches to gender, class, and race in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 31 – 47.
- Leung, F. K. (2002). Behind the high achievement of East Asian students. *Educational Research and Evaluation*, 8, 87-108.
- Levine, D.K. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, Wise: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children’s development. *Developmental Psychology*, 38, 719–734.
- Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139–147.
- Meng, X. (2012). Impact of economic reform on labor market outcomes in China. *Journal of Economics Perspective*, 26(4), 75-102.
- McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations in Education and Training International*, 32, 302-313.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Houston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children’s social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low income sample. *Child Development*, 73, 935–951.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- PIRLS, (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- PISA, (2010). *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2010.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Qian, X. & Smyth, R. (2008). Measuring regional inequality of education in China: Widening cost-inland gap or widening rural-urban gap? *Journal of International Development*, 20(2), 132-144.
- Ramirez, M. J. (2006). Understanding the low mathematics achievement of Chilean students: A cross-national analysis using TIMSS data. *International Journal of Educational Research*, 45, 102-116.



- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. & Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691-706.
- Schoenfeld, A. (1988). When good teaching leads to bad results. The disasters of well-taught mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23, 145-166.
- Stringfield, S. C. & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (Eds), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35-69). Groningen, The Netherlands: ICO.
- TIMMS, (2003). TIMMS 1999 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. *MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, Ankara.
- Uzun, B. & Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örneğinde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A. & DuBois, D. L. (2002). Out-of-school activities and academic achievement: The mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist*, 37(4), 245-256.
- Van den Broeck, A., Opdenakker, M.C., & Van Damme, J. (2005). The effects of student characteristics on mathematics achievement in Flemish TIMSS 1999 data. *Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice*, 11(2), 107-121.
- Webster, B. J. & Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data TIMSS. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360.
- Woesmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States*. Discussion paper, No. 1284. IZA: Bonn
- Won, S. J. & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the U.S. and South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628-661.
- Wu, X. (2010). Economic transition, school expansion and educational inequality in China, 1990-2000. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 91-108.
- Yang, Y. (2003). Dimensions of socio-economic status and their relationship to mathematics and science achievement at individual and collective levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 21-41
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73, 1861-1879.
- Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013). *TIMSS 2011 Ulusal ön değerlendirme raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I. Eskişehir.
- Zhao, G. (2013). *Essays on the effects of parental education and private tutoring on children's education outcomes, and the rural-urban student achievement differential in China*. Unpublished doctorate dissertation, The Australian National University, Australia.

## Prospective English Teachers' Habits and Perceptions of Online Reading

Mustafa Naci KAYAOĞLU<sup>a</sup>, Raşide DAĞ AKBAŞ<sup>\*a</sup>

<sup>a</sup> Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, Trabzon/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.014

#### Article history:

Received 01 February 2014

Revised 09 March 2014

Accepted 02 July 2014

#### Keywords:

Online reading,  
English teachers,  
Reading habits,  
Online reading perceptions,  
Online Literacy.

### Abstract

One of the basic language skills, reading is considered to be a key to improve critical thinking skills and to grasp different perspectives by experiencing changing nature of world. It is an inevitable fact that teachers, who are responsible for contributing to widen students' horizons and aid them to gain new insights, are still regarded as sources of knowledge even in such an environment surrounded by high technology facilities. Therefore, it is crucial to see whether, and/or how often, prospective English teachers are interested in online reading and what kind of perceptions, or feelings, they have towards reading online and making use of such online readings in their future profession. In this respect, the current study aims to find out prospective English teachers' online reading habits and perceptions. The data was collected via convenience sampling which is a type of non-probability sampling. Accordingly, the study was conducted at two different universities in northern Turkey and a total of 164 prospective teachers of English (37 male, 127 female) took the survey. The study suggests that the literacy focus has been turning from paper to online. Online reading is considered as a valuable source of knowledge, a tool for reaching educational goals, an integral part of English language learning and a crucial constituent of language teaching profession. It seems to contribute a lot to prospective English teachers who are developing their professional, procedural and personal knowledge base so as to be effective teachers of future.

### Introduction

Emerging technologies have a great impact on every aspect of life. They transform life, society, business, economy and education etc. Especially with the invention of the Internet and World Wide Web, our world has turned into a global village. So as to catch up with the time and knowledge swiftly changing in this global world, teachers should be open to novelties and try to adopt the changing nature of the world. Therefore, as Kumaravadivelu (2012) puts forward, transformative teachers are needed for this new global society. It means that the dynamics of language education, the perspectives, the role of teacher and also the role of students are changing. In order to "develop teachers into strategic thinkers, exploratory researchers and transformative teachers", Kumaravadivelu (2012, p.17) presents the modular model KARDS: knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing and states that teachers have to:

- Develop their professional, procedural and personal knowledge base
- Analyze learner needs, motivation and autonomy
- Recognize their own identities, beliefs and values
- Perform teaching, theorizing and dialogizing
- Monitor their own teaching acts

\* Corresponding author: raside@ktu.edu.tr

The current study gives particularly utmost attention to the first module in this model. In becoming “self-determining and self-transforming” teachers, teachers need to improve their own “professional, procedural and personal knowledge base” according to the first module of knowing. This study was prompted by the belief that online reading might be one of the best ways to develop the suggested knowledge base since it is central to literacy search today (Hagood, 2003) and improve critical thinking (Tseng, 2007). It therefore sought to answer the following questions:

1. Are prospective English teachers interested in online reading?
2. How often do prospective English teachers read online?
3. What do prospective English teachers read online?
4. How do prospective English teachers perceive online reading?

## Method

### Research Design

This is a descriptive survey study which is an attempt to find out prospective English teachers’ online reading habits and perceptions.

### Participants

The data was collected via convenience sampling which is a type of non-probability sampling. Accordingly, the study was conducted at two different universities in northern Turkey. A total of 164 prospective teachers of English (37 male, 127 female) who are senior English majoring students at their departments attended the study. Their ages range from 20 to 28 with a mean value of 23.

### Instrument

The data was collected via a structured questionnaire. Before designing the data collection instrument, the related literature was extensively reviewed. The questionnaire was designed by adopting some items (Types of Online Reading Materials/Sources) from two different questionnaires (Noor, 2011; Shen, 2006) which were designed with similar objectives. Items regarding the time spent on paper-based and online reading and items regarding the perceptions of online reading were added by three expert researchers in the field of social sciences, teaching English language and linguistics. The instrument was piloted with 23 junior English majoring students at a mid-size university in Turkey. After the pilot study, the questionnaire was re-designed in the light of their feedback. Layout of the questionnaire was also changed so as to make it more manageable. There was a part of reading topic categorization in the first version of the questionnaire and it was excluded totally since the topics were fuzzy and overlapping each other.

Final version of the questionnaire employed in the current study consists of four parts. While the first three parts are devoted to determine participants’ reading habits which are defined, in this study, as what and how often prospective teachers read, the last part of the questionnaire explores how they perceive online reading in general. In detail, the first part includes items regarding participants’ background information (such as gender, age), the time they spend on paper-based reading and online reading. While the second part includes 7 items asking how often they read online, the third part contains 17 items on what they read online. Both parts contain five-point Likert-scale questionnaire items (Often, usually, sometimes, seldom, never). In the fourth part, there are 26 items concerning the prospective English teachers’ perceptions of reading online. The items in this part are five-point Likert-scale items ranging from totally agree to totally disagree.

## Data Analysis

The questionnaire was administered to prospective teachers of English, who were senior English majoring students at two different universities in Turkey in the winter semester of 2012–2013 academic year. After they were given detailed information about the scope of the study, their consent was obtained. A total of 164 volunteer prospective teachers of English attended the study.

The SPSS 16.0 program was employed in the analysis of the quantitative data gathered via the questionnaire. Since the study is descriptive in nature, descriptive statistics were essentially taken into consideration in the process of data analysis. Specifically, frequency, percentages and means were used to discuss findings by employing valid data for each item

## Results

So as to make the picture clearer in the course of searching answer to the research questions defined in the study, the findings are presented under two headings:

- Online Reading Habits
- Perceptions of Online Reading

### Online Reading Habits

In this study, reading habits are defined as how often and what prospective teachers read. Related data is presented in the tables below.

**Table 1.**  
*Time Spent on Paper-Based and Online Reading.*

Hours spent on reading per day	-1 hour		1-3 hours		4-6 hours		6+ hours		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Paper-based reading	13	7.9	103	62.8	35	21.3	8	4.9	1.23	.669
Online reading	11	6.7	118	72.0	10	6.1	8	4.9	1.70	.908

The first table displays *time that participants spend on paper-based reading and online reading*. Since some of the participants did not respond, there were 159 valid responses for the item on paper-based reading and 147 valid responses for the item on online-reading. According to the statistics above, most of the participants spare 1-3 hours to read per day in both cases. While almost 63% of the participants spend 1-3 hours on paper-based reading, 72% of them spend the same time (1-3 hours) on online readings. The percentages of those who spend less than an hour on paper-based (7.9%) and online reading (6.7%) are almost similar while the percentages of those who spend more than six hours on paper-based (4.9%) and online reading (4.9%) are the same. Comparing the mean values of paper-based reading ( $\bar{x}=1.23$ ) and online reading ( $\bar{x}=1.70$ ) suggests that the participants spend more time on online readings than paper-based readings.

Table 2 presents *various online reading materials or sources*. When the participants were asked what they read online, reading emails and posts with a mean value of 3.84 comes first, and news with a mean value of 3.76 take place near the top. Reading comic scripts and jokes with a mean value of 3.45 comes second. Movie reviews and health information with the same mean value of 3.34 come third. These are followed by reading academic information, stories and novels with the same mean value of 3.17 and journal articles with a mean value of 3.13. According to the findings reported in the table, the participants seem to read weather reports sometimes with a mean value of 3.15 and food or nutrition information with 3.08. It appears that they read job information ( $\bar{x}=2.94$ ), fashion information ( $\bar{x}=2.88$ ), magazines ( $\bar{x}=2.87$ ), sales information ( $\bar{x}=2.68$ ), horoscopes ( $\bar{x}=2.60$ ), and e-books ( $\bar{x}=2.59$ ) less often as compared to the other reading materials discussed above. It might be because of the profile of the

sample that the topic of sports with a mean value of 2.52 is the least frequently read online by the participants. These statistics suggest that the participants prefer online readings firstly for communication, second for meeting daily needs and thirdly for academic purposes.

**Table 2.**  
*Types of Online Reading Materials/Sources.*

Online Reading Materials/Sources	Often		Usually		Sometimes		Seldom		Never		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
News	53	32.2	44	26.8	46	28	17	10.4	4	2.4	3.76	1.09
Magazines	22	13.4	30	18.3	44	26.8	42	25.6	26	15.9	2.87	1.26
E-books	14	8.5	29	17.7	41	25	37	22.6	43	26.2	2.59	1.28
Stories/novels	32	19.5	31	18.9	29	18.1	32	19.9	15	9.1	3.17	1.24
Emails/posts	64	39.0	39	23.8	38	23.2	17	10.4	6	3.7	3.84	1.16
Journal articles	32	19.5	31	18.9	49	29.9	36	22	15	9.1	3.13	1.26
Sales info	13	7.9	32	19.5	41	25	43	26.2	33	20.1	2.68	1.22
Movie reviews	30	18.3	51	31.1	43	26.2	26	15.9	14	8.5	3.34	1.19
Horoscopes	24	14.6	22	13.4	30	18.3	39	23.8	48	29.3	2.60	1.41
Weather reports	31	18.9	32	19.5	50	30.5	32	19.5	18	11.0	3.15	1.25
Health info	30	18.3	47	28.7	44	26.8	29	17.7	11	6.7	3.34	1.17
Comic strips / jokes	43	26.2	36	22	46	28.0	31	18.9	8	4.9	3.45	1.20
Job info	21	12.8	33	20.1	49	29.9	36	22	24	14.6	2.94	1.23
Fashion info	25	15.2	34	20.7	33	20.1	35	21.3	34	20.7	2.88	1.37
Sports	24	14.6	22	13.4	27	16.5	34	20.7	57	34.8	2.52	1.45
Food/ nutrition	20	12.2	45	27.4	45	27.4	33	20.1	19	11.6	3.08	1.20
Academic info	23	14.0	45	27.4	45	27.4	39	23.8	12	7.3	3.17	1.15

### Perceptions of Online Reading

According to the items listed in the perceptions part of the questionnaire, the findings are categorized thematically as follows *features of online reading, online reading as an instrument to reach educational goals, online reading as a part of profession, and online reading as a source of knowledge*. The findings are discussed according to this categorization.

**Table 3.**  
*Features of Online Reading.*

Items	Totally agree		Agree		Undecided		Disagree		Totally disagree		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Troublesome	4	2.4	47	28.7	32	19.5	46	28	33	20.1	2.64	1.17
Tiresome	25	15.2	63	38.4	16	9.8	38	23.2	20	12.2	3.15	1.18
Dull	9	5.5	29	17.7	31	18.9	62	37.8	31	18.9	2.52	1.15
Anxiety provoking	11	6.7	37	22.6	51	31.1	53	32.3	11	6.7	2.90	1.04
Relaxing	18	11	60	36.6	30	18.3	40	24.4	15	9.1	3.21	1.30
Motivating	17	10.4	53	32.3	35	21.3	46	28.0	12	7.3	3.10	1.14
Enjoyable	28	17.1	67	40.9	22	13.4	35	21.3	11	6.7	3.40	1.19
Refreshing	21	12.8	49	29.9	32	19.5	50	30.5	11	6.7	3.11	1.17
Time-saving	32	19.5	55	33.5	27	16.5	30	18.3	16	9.8	3.35	1.27

Table 3 presents the participants' perceptions regarding *features of online reading*. According to the findings, most of the participants are of the opinion that reading online is enjoyable with a mean value of 3.40 and time-saving with a mean value of 3.35. They find online reading relaxing with a mean value of 3.21, refreshing with a mean value of 3.11 and motivating with a mean value of 3.10. These findings are supported by responses to the other items in that the participants disagree that it is anxiety-provoking ( $\bar{x}=2.90$ ) troublesome ( $\bar{x}=2.64$ ) and dull ( $\bar{x}=2.52$ ). However, a close look at the mean values suggests that the participants find online reading tiresome ( $\bar{x}=3.15$ ). The participants overall seem to have positive feelings about online reading.

**Table 4.**  
*Online Reading as an Instrument to Reach Educational Goals.*

Items	Totally agree		Agree		Undecided		Disagree		Totally disagree		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
To get a good grade in class	26	15.9	51	31.1	52	31.7	31	18.9	4	2.4	3.39	1.04
To get credit for class	24	14.6	49	29.9	56	34.1	29	17.7	4	2.4	3.37	1.02
To improve sensitivity to English	45	27.4	74	45.1	27	16.5	13	7.9	5	3	3.85	1.00
To develop reading ability	37	22.6	62	37.8	32	19.5	28	17.1	5	3	3.59	1.10

Table 4 presents findings regarding the prospective teachers' perceptions of *Online Reading as an Instrument to Reach Educational Goals*. Most of the participants agree that online reading improves sensitivity to English ( $\bar{x}=3.85$ ) and contributes to develop reading skills ( $\bar{x}=3.59$ ). They also agree that online reading is useful to get a good grade in class ( $\bar{x}=3.39$ ) or get credit for class ( $\bar{x}=3.37$ ).

All of the findings in Table 4 point out that the participants do online readings as a part of their academic life and they regard it as an instrument to reach goals such as getting good grades and developing reading ability.

**Table 5.**  
*Online Reading as a Part of Profession.*

Items	Totally agree		Agree		Undecided		Disagree		Totally disagree		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
I plan to encourage my students to do online readings in future.	36	22	74	45.1	40	24.4	10	6.1	3	1.8	3.79	.91
I regard internet / technologies as an inevitable part of my job in the future.	62	37.8	61	37.2	22	13.4	10	6.1	7	4.3	3.99	1.07
I will make use of my online readings in my future job.	31	18.9	75	45.7	36	22	19	11.6	3	1.8	3.68	.97
Reading online is useful for my future career.	43	26.2	68	41.5	32	19.5	17	10.4	3	1.8	3.80	1.00

Table 5 shows findings regarding the prospective teachers' perceptions of *Online Reading as a Part of Profession*. According to the findings, the participants consider online technologies as an inevitable

part of their teaching profession in the future ( $\bar{x}$ =3.99) and they find online reading beneficial for their future career ( $\bar{x}$ =3.80). The participants also plan to encourage their future students to do online readings ( $\bar{x}$ =3.79) and they will make use of their online readings when they become a teacher of English in the future ( $\bar{x}$ =3.68).

**Table 6.**  
*Online Reading as a Source of Knowledge.*

Items	Totally agree		Agree		Undecided		Disagree		Totally disagree		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Being more sophisticated	18	11	55	33.5	36	22	43	26.2	10	6.1	3.48	4.13
Getting a variety of information	64	39	70	42.7	21	12.8	5	3	1	.6	4.18	.82
Getting broad knowledge	48	29.3	81	49.4	22	13.4	10	6.1	3	1.8	3.98	.91
Learning different values	47	28.7	90	54.9	18	11	6	3.7	1	.6	4.08	.77
Critical thinking	37	22.6	73	44.5	31	18.9	19	11.6	1	.6	4.03	3.29
Feeling connected with world	72	43.9	71	43.3	15	9.1	5	3	1	.6	4.26	.79
Feeling updated	63	38.4	66	40.2	15	9.1	18	11	2	1.2	4.03	1.01

Table 6 displays findings regarding the prospective teachers' perceptions of *Online Reading as a Source of Knowledge*. The table shows that the participants think that online reading aids them in feeling connected with the world ( $\bar{x}$ =4.26), getting a variety of information ( $\bar{x}$ =4.18), learning different values ( $\bar{x}$ =4.08), feeling updated ( $\bar{x}$ =4.03), thinking critically ( $\bar{x}$ =4.03), getting broad knowledge ( $\bar{x}$ =3.98) and becoming more sophisticated ( $\bar{x}$ =3.48).

As it is inferred from Table 6, it is noteworthy that the highest mean values exist in this section. Therefore, it is possible to conclude that the participants consider online reading as a significant source of knowledge.

### Discussion & Conclusion

In parallel with the growing number of internet users, there has been an increase in online readers. In accordance with this increase, the focus of literacy search has gradually turned from paper-based to online-based readings (Aqili, 2010; Gömleksiz, Kan & Öner, 2012; Hagood, 2003; Leu, 2000; Thoman & Jolls, 2004). Many researchers have devoted efforts to investigate online reading, skills and strategies that individuals use during online reading, habits of online reading, factors influencing preferences of individuals in the course of online reading, perceptions of online reading, comparisons between online and paper-based reading habits, the effects of different variables such as age, academic performance, field of study, and gender on online reading and the correlations between these variables and online reading habits (Brantmeier, 2003; Caverly & Peterson, 2000; Edem & Ofre, 2010; Ilgar & Ilgar, 2012; Lui & Huang, 2008; Noor, 2011; Shaikh & Chaparro, 2004; Shen, 2006; Tseng, 2007; 2008; 2010).

The results of the current study emphasizing on prospective English teachers' online reading habits and perceptions seem to be in line with similar studies. First of all, the study revealed that prospective English teachers read online more frequently than in print. Shen (2006) explored the impact of computer technologies on EFL college students' reading habits and whether students' online reading habits and their demographic variables, such as gender, age, scores, employment status, and online hours were related or not. He found that all these demographic variables are related with the students' online reading habits and the students read more online information than offline information. The current study also found that prospective English teachers are more interested in online reading than paper-based reading. Secondly, the foremost goals in reading online are communicating with people,

meeting needs of daily life, and enjoying and dealing with academic work. Specifically, the prospective teachers of English were found to read e-mails, newspapers, comic strips and jokes, health and fashion information online. Similar results were pointed out in the related research (Noor, 2011; Shaikh & Chaparro, 2004; Shen, 2006). For instance, Shen (2006) concluded that all of the students check their emails daily, chat with friends (96%), and read online information (88.7%). Noor (2011) and Hagood (2003) also emphasized that students prefer mostly to read online materials. Shaikh and Chaparro (2004) examined the reading habits of Internet users across five document types including journal articles, news, newsletters, literature, and product information. The results demonstrated that individuals mostly prefer to read news, newsletters, and product reviews online. The reasons behind their choice of reading online are size, importance and/or interest in the document, type of information, the purpose of document, quality of online document, convenience and navigation. Similar results were corroborated in the current study. The prospective English teachers prefer to read online since they find it relaxing, enjoyable and time-saving. On the other hand, they find online reading tiring. One of the possible reasons behind this negative perception was highlighted in the studies by Tseng (2007; 2008; 2010) It was stated that reading online affects especially the eyes negatively and therefore, the students dislike reading online and are still keen on reading printed versions even though technologies have been developing swiftly. Nevertheless, the participants of the current study seem to be quite positive about online reading. They agree that online reading is motivating and refreshing. Moreover, the participants regard online reading as an instrument to reach their goals throughout their education and future profession.

The results indicated that their sensitivity towards English increases via online reading. At this point, Murray and Christison (2011) suggest that students should acquire web literacy in English and the ability to search for specific knowledge since its structure is non-linear and it is possible to reach any information with one click during online reading which is more difficult while reading printed papers. The participants in this study are aware of the value of online reading and regard technologies as an inevitable part of their future career and accordingly, plan to do online readings in the future for both themselves and their prospective students. Reading online enables them to connect with the rest of world and keep up-to-date and therefore, prospective English teachers feel that online readings serve as a source of knowledge, critical thinking and self-improvement. Thus, these prospective English teachers accumulate teacher knowledge and refresh themselves continuously thanks to new, original data they learn while they read online. With all these efforts, prospective teachers can construct, reconstruct and deconstruct their knowledge in time. All in all, they can take a step into the *knowing* module of KARDS model by Kumaravadivelu (2012). In brief, online reading is considered as a valuable source of knowledge, a tool for reaching educational goals, an integral part of English language learning and a crucial constituent of language teaching profession. It seems to contribute a lot to prospective English teachers who are developing their *professional, procedural and personal knowledge base* so as to be effective teachers of future.

### **Limitations & Suggestions**

It should be kept in mind that the aforementioned conclusions were limited to the prospective English teachers attending the universities in the current study. There was no intention to generalize the results. Because of the nature of the study, no comparisons or correlational analysis were conducted. Therefore, so as to learn more about the real impact of online readings, students with more and less experience in online readings should be selected as participants for further study.

The study also offers some pedagogical implications. Prospective and practicing teachers, and English majoring students should be encouraged to adopt new technologies. They should avoid technophobia in order to maximize their benefits that they can acquire from reading updated knowledge available online. Their awareness should be increased by informing them about the strong and weak features of reading online. It might be useful to integrate extensive reading programs into the curricula and spare time to do readings online in technology classrooms. As noted earlier, since online literacy has been



replacing the traditional literacy each day, educators, teachers, researchers, writers and maybe programmers should negotiate to develop materials according to the needs, interests, behaviors and habits of online readers. In a broader sense, teacher educators should help teachers to internalize the changing context of language teaching and to adopt their roles in a world of traditional education which has been swiftly replacing with virtual one. They should create opportunities and provide ongoing support for teachers to see the implications of online literacy and technology integration into the language education in terms of learners, prospective teachers and practicing teachers.

## İngilizce Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Okuma Alışkanlıkları ve Algıları

Mustafa Naci KAYAOĞLU<sup>a</sup>, Raşide DAĞ AKBAŞ<sup>\*a</sup>

<sup>a</sup> Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyatı Fakültesi, Trabzon/Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.014

#### Makale Geçmişi:

Geliş 01 Şubat 2014  
Düzeltilme 09 Mart 2014  
Kabul 02 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Çevrimiçi okuma,  
İngilizce öğretmeni,  
Okuma alışkanlıkları,  
Çevrimiçi okuma algıları,  
Online okuma.

### Öz

Temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, eleştirel düşünmenin gelişmesi ve aynı zamanda değişen ve gelişen dünyamızda farklı görüş açılarından benimsenmesi açısından önemli bir anahtar olarak düşünülmektedir. Öğrencilerin ufuklarını açmalarına ve yeni bakış açıları kazanmalarına katkıda bulunan öğretmenlerin, öğrencileri için, çeşitli teknolojilerle kuşatılmış bir ortamda dahi olsalar da, halen bilginin kaynağı olarak kabul edildikleri kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla, gelecekte öğretmen olarak birçok öğrenciyi kaynaklık etmekle yükümlü olacak öğretmen adaylarının okuma yapıp yapmadıkları, ne konularda, ne kadar ve ne sıklıkta çevrimiçi okuma yaptıkları, çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve ilgili bakış açılarını ortaya koymak önemlidir. Bu bağlamda, bu betimsel çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi ve basılı kaynakları okuma için ayırdıkları zaman, çevrimiçi hangi kaynakları ve ne sıklıkta okudukları, yaptıkları çevrimiçi okumalarla ilgili olarak düşünceleri ve gelecekteki profesyonel öğretmenlik hayatlarında bu okumalardan faydalanıp faydalanmama konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Söz konusu çalışmaya Türkiye'nin iki farklı üniversitesinden toplam 164 İngilizce öğretmen adayları katılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde, okuma becerisinin gerçek ortamdan sanal ortamlara taşındığı ve çevrimiçi okumanın önemli bir bilgi kaynağı, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, çevrimiçi okumaların İngilizce öğretmenleri için kişisel ve mesleki bilgi kaynaklarını yapılandırmak açısından katkı sunacağı sonucuna ulaşılabılır.

### Giriş

Hızla gelişen ve değişen günümüz teknoloji dünyasında, dört temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, ortaya konulan farklı bakış açılarından kavramak ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Gerek ana dilin gerekse yabancı dilin kazanım sürecinde okuma becerisinin önemi de ayrıca yadsınmaz. Gelişen teknolojik alt yapıyla okuma aktiviteleri artık basılı kitaplardan e-kitaplara, basılı sayfalardan sanal web sayfalarına taşınmaktadır. Öte yandan, yabancı dil öğrenme sürecinde -her ne kadar öğrenci merkezli öğretime geçiş ivme kazanmış olsa da- halen yabancı dil öğretmenleri öğrenciler tarafından rol model ve gerçek bilgi kaynağı olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla, ileride öğrencilere doğru ve güncel bilginin aktarılması ve kaynak model olunabilmesi, İngilizce öğretiminin zengin bir içerikle sunulabilmesi açısından, İngilizce öğretmen adaylarının okumaya karşı ilgileri, özellikle günümüz teknoloji dünyasında bilgiye erişimi kolaylaştıran çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve algıları üzerinde durulması gereken noktalardan biridir. Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi ve basılı kaynakları okumaya ayırdıkları zaman, çevrimiçi hangi kaynakları ve ne sıklıkta okudukları, yaptıkları çevrimiçi okumalarla ilgili olarak düşünceleri ve gelecekteki profesyonel öğretmenlik hayatlarında bu okumalardan faydalanıp faydalanmama konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Kısacası, bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma alışkanlıkları ve çevrimiçi okumalarıyla ilgili algılarını saptamaktır.

\* Yazar: raside@ktu.edu.tr

Gelişen teknolojiler hayatın her alanında kendini hissettirmektedir. Çeşitli teknolojilerin de katkısıyla küreselleşen dünyamızda yeniliklere açık, zamanı yakalayabilen ve sürekli değişim ve gelişim içinde olan dünyaya ayak uydurabilen küresel öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Kumaravadivelu (2012)'nin da belirttiği gibi küresel dünyamızda değişebilen ve dönüşebilen “transformative” öğretmenler aranmaktadır. Kumaravadivelu' ya göre dil eğitiminin dinamikleri, öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları ve rolleri sürekli değişim içindedir. Öğretmenlerin stratejik düşünürler, araştırmacılar ve “transformative” öğretmenler olarak yetişmeleri için Kumaravadivelu (2012, s.17) KARDS-Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, Seeing (bilmek, analiz etmek, anlamak, yapmak, görmek) modelini sunmuştur. Kumaravadivelu (2012) “Transformative” dil öğretmenlerinin yetişmesi konusunda sunduğu modelin ilk basamağı olan “bilmek” modülü çerçevesinde öğretmenlerin profesyonel, yöntemsel ve kişisel bilgi tabanlarını öncelikle oluşturmaları gerektiğini öne sürmektedir. Çevrimiçi okumanın, son zamanlarda okuma çalışmalarında odak noktası olması (Hagood, 2003) ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesi (Tseng, 2007) açısından da yola çıkarak “Transformative” dil öğretmenlerinin yetişmesinde çevrimiçi okumanın yararlı olabileceği fikriyle bu çalışmaya yer verilmiştir.

### Yöntem

Söz konusu çalışma, 37 erkek ve 127 kadın olmak üzere 164 İngilizce öğretmen adayının katıldığı betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya ait veriler, 2012-2013 akademik yılı içerisinde Türkiye'nin kuzeyinde yer alan iki üniversitenin ilgili bölümlerinin son sınıflarında okuyan İngilizce Öğretmen adaylarının katıldığı yapılandırılmış anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma örnekleme seçimi, olasılıksız örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme esasına dayalı olarak yapılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 23 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı olan yapılandırılmış anket, alan yazıda yer alan ilgili çalışmalar tarandıktan sonra, Noor (2011) ve Shen (2006) tarafından kullanılan anketlerden de yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket, öncelikle benzer bir araştırma grubu olan 23 İngilizce öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Yapılan bu pilot çalışmanın ardından, alınan dönütler uyarınca anket şekil ve içerik olarak yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır.

Bu çalışmada kullanılan yapılandırılmış anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk üç bölümde yer alan maddeler ile çevrimiçi okuma alışkanlıklarını saptamak amaçlanırken, son bölümde maddelerle İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okumaları ile ilgili algılarını ortaya koymak hedeflenmiştir. İlk bölüm katılımcıların yaş, cinsiyet gibi bilgilerine ve okumaya (canlı ve çevrimiçi) ne kadar zaman ayırdıklarına dair maddeleri ve ikinci bölüm ne sıklıkta hangi kaynakları okuduklarına dair 7 maddeyi içermektedir. Üçüncü bölüm, ne tür kaynakları okuduklarına dair 17 maddeyi ve dördüncü bölüm ise İngilizce öğretmen adaylarının yaptıkları bu okumalarla ilgili algılarına dair 26 maddeyi içermektedir. Anketteki maddeler beşli Likert ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. İkinci ve üçüncü bölümde beşli Likert “sık sık, genellikle, bazen, ara sıra, asla” şeklinde; son bölümde ise “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışma betimsel bir araştırma olduğundan, verilerin sıklıkları, yüzdeleri ve ortalamaları alınarak betimsel istatistik analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Analiz sonuçlarını daha net olarak ortaya koyabilmek açısından, bulgular iki başlık altında değerlendirilmiştir:

- Çevrimiçi okuma alışkanlıkları
- Çevrimiçi okumaya dair algılar

**Çevrimiçi Okuma Alışkanlıkları****Tablo 1.***Basılı Kaynakları ve Çevrimiçi Kaynakları Okumaya Ayrılan Süre.*

Günlük okumaya ayrılan süre	-1 saat		1-3 saat		4-6 saat		6+ saat		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Basılı Kaynak Okuma	13	7.9	103	62.8	35	21.3	8	4.9	1.23	.669
Çevrimiçi Okuma	11	6.7	118	72.0	10	6.1	8	4.9	1.70	.908

Çalışmanın analiz sonuçlarına sırasıyla değinmek gerekirse; ilk olarak, çalışma grubundaki İngilizce öğretmen adaylarının çoğunun günde 1-3 saat arasında okumaya zaman ayırdıkları; çevrimiçi kaynakları okumaya basılı kaynakları okumaktan daha çok zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2.***Çeşitli Çevrimiçi Kaynakların/Materyallerin Okunma Sıklığı.*

Çevrimiçi Kaynaklar	Sık Sık		Genelde		Bazen		Ara sıra		Asla		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Haber	53	32.2	44	26.8	46	28	17	10.4	4	2.4	3.76	1.09
Magazine	22	13.4	30	18.3	44	26.8	42	25.6	26	15.9	2.87	1.26
E-kitap	14	8.5	29	17.7	41	25	37	22.6	43	26.2	2.59	1.28
Hikaye/roman	32	19.5	31	18.9	29	49.9	32	22	15	9.1	3.17	1.24
E-posta	64	39.0	39	23.8	38	23.2	17	10.4	6	3.7	3.84	1.16
Makale	32	19.5	31	18.9	49	29.9	36	22	15	9.1	3.13	1.26
Alışveriş yazıları	13	7.9	32	19.5	41	25	43	26.2	33	20.1	2.68	1.22
Film yorumları	30	18.3	51	31.1	43	26.2	26	15.9	14	8.5	3.34	1.19
Burçlar	24	14.6	22	13.4	30	18.3	39	23.8	48	29.3	2.60	1.41
Hava durumu	31	18.9	32	19.5	50	30.5	32	19.5	18	11.0	3.15	1.25
Sağlık bilgisi	30	18.3	47	28.7	44	26.8	29	17.7	11	6.7	3.34	1.17
Komedi yazıları	43	26.2	36	22	46	28.0	31	18.9	8	4.9	3.45	1.20
Mesleki bilgi	21	12.8	33	20.1	49	29.9	36	22	24	14.6	2.94	1.23
Moda bilgisi	25	15.2	34	20.7	33	20.1	35	21.3	34	20.7	2.88	1.37
Spor bilgisi	24	14.6	22	13.4	27	16.5	34	20.7	57	34.8	2.52	1.45
Beslenme	20	12.2	45	27.4	45	27.4	33	20.1	19	11.6	3.08	1.20
Akademik yazılar	23	14.0	45	27.4	45	27.4	39	23.8	12	7.3	3.17	1.15

İkinci olarak, hangi alanda ne okudukları konusunda ulaşılan sonuçların en belirgin olanlarına bakılacak olursa: İngilizce öğretmen adaylarının ankette belirtilen çeşitli kaynaklar arasından en çok e-posta ( $\bar{x}=3.84$ ) ve haber ( $\bar{x}=3.76$ ) okudukları ortaya çıkmıştır. Ardından gelen konular ise komedi ( $\bar{x}=3.45$ ), film yorumları ( $\bar{x}=3.34$ ) ve sağlık ( $\bar{x}=3.34$ ) gibi konulardır. Üçüncü olarak da akademik bilgi ( $\bar{x}=3.17$ ), hikâye ( $\bar{x}=3.17$ ), roman ( $\bar{x}=3.17$ ), makale ( $\bar{x}=3.13$ ) gibi kaynakları daha sık çevrimiçi okudukları ortaya çıkmıştır. En az ise spor alanında ( $\bar{x}=2.52$ ) çevrimiçi okuma yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucu, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çoğunun kadın olması (127 kadın-37 erkek) sebebine bağlamak mümkün olabilir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında, çevrimiçi okuma yapmalarının ardında kişilerarası iletişim, haberleşme konusu birinci sırada; günlük ihtiyaçların karşılanması ikinci sırada ve eğitim amaçlı okumaların yapılması üçüncü sırada yer aldığı söylenebilir.

### Çevrimiçi Okumaya Dair Algılar

İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okumaya ilgili algıları konusundaki bulgular aşağıdaki şekilde başlıklar altında değerlendirilmiştir:

- Çevrimiçi okumanın özellikleri
- Eğitim hedeflerine ulaşılmasında bir araç olarak çevrimiçi okuma
- Öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak çevrimiçi okuma
- Bilgi kaynağı olarak çevrimiçi okuma

**Tablo 3.**  
*Çevrimiçi Okumanın Özellikleri.*

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		M	SD		
	N	%	N	%	N	%	N	%				
	Sıkıntılı	4	2.4	47	28.7	32	19.5	46			28	33
Yorucu	25	15.2	63	38.4	16	9.8	38	23.2	20	12.2	3.15	1.18
Sıkıcı	9	5.5	29	17.7	31	18.9	62	37.8	31	18.9	2.52	1.15
Endişe verici	11	6.7	37	22.6	51	31.1	53	32.3	11	6.7	2.90	1.04
Rahatlatıcı	18	11	60	36.6	30	18.3	40	24.4	15	9.1	3.21	1.30
Motive edici	17	10.4	53	32.3	35	21.3	46	28.0	12	7.3	3.10	1.14
Eğlenceli	28	17.1	67	40.9	22	13.4	35	21.3	11	6.7	3.40	1.19
Tazeleyici	21	12.8	49	29.9	32	9.5	50	30.5	11	6.7	3.11	1.17
Zaman kazandırıcı	32	19.5	55	33.5	27	16.5	30	18.3	16	9.8	3.35	1.27

Betimsel istatistik analiz sonuçlarına göre, çalışmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının çoğu çevrimiçi okumanın eğlenceli ( $\bar{x}=3.40$ ), zaman kazandıran ( $\bar{x}=3.35$ ), dinlendirici ( $\bar{x}=3.21$ ), tazeleyici ( $\bar{x}=3.11$ ) ve motive edici ( $\bar{x}=3.10$ ) bir etkinlik olduğunu düşünüyor. Diğer taraftan da katılımcılar çevrimiçi okumanın yorucu olduğuna ( $\bar{x}=3.15$ ) işaret etmiştir.

**Tablo 4.**  
*Eğitim Hedeflerine Ulaşılmasında Bir Araç Olarak Çevrimiçi Okuma.*

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		M	SD		
	N	%	N	%	N	%	N	%				
	İyi not almak	26	15.9	51	31.1	52	31.7	31			18.9	4
Sınıfı geçmek	24	14.6	49	29.9	56	34.1	29	17.7	4	2.4	3.37	1.02
İngilizce hassasiyeti arttırmak	45	27.4	74	45.1	27	16.5	13	7.9	5	3	3.85	1.00
Okuma becerisini geliştirmek	37	22.6	62	37.8	32	19.5	28	17.1	5	3	3.59	1.10

Eğitim hedeflerine ulaşılmasında bir araç olarak çevrimiçi okuma başlığı altındaki maddelerde çıkan sonuçlarda, katılımcılara göre çevrimiçi okumalar yapmanın İngilizce konusundaki hassasiyetlerini arttırdığı ( $\bar{x}=3.85$ ), okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ( $\bar{x}=3.59$ ) ve okulda iyi notlar almayı sağladığı ( $\bar{x}=3.39$ ) ortaya çıkmıştır.

**Tablo 5.**  
*Öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak çevrimiçi Okuma.*

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Gelecekte öğrencilerimi çevrimiçi okumaya yönlendirmeyi planlıyorum.	36	22	74	45.1	40	24.4	10	6.1	3	1.8	3.79	.91
İnterneti/Teknolojileri gelecekte mesleğimin bir parçası olarak görüyorum.	62	37.8	61	37.2	22	13.4	10	6.1	7	4.3	3.99	1.07
Gelecekteki mesleğimde çevrimiçi okumalarımın faydalanacağım.	31	18.9	75	45.7	36	22	19	11.6	3	1.8	3.68	.97
Çevrimiçi okuma gelecekteki mesleğim için yararlıdır.	43	26.2	68	41.5	32	19.5	17	10.4	3	1.8	3.80	1.00

Öğretmenlik mesleğinin bir parçası olarak çevrimiçi okuma başlığı altındaki maddelere göre ise; çalışmaya katılan İngilizce öğretmen adayları çevrimiçi teknolojileri gelecekteki mesleklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ( $\bar{x}=3.99$ ) ve gelecekteki iş yaşamlarında çevrimiçi okumanın faydalı olacağını ( $\bar{x}=3.80$ ) düşünmektedir. Ayrıca katılımcı İngilizce öğretmen adayları gelecekte öğrencilerini çevrimiçi okumalar yapmaya teşvik edeceklerini ( $\bar{x}=3.79$ ) ve öğretmen olduklarında yaptıkları çevrimiçi okumalardan faydalanacaklarını ( $\bar{x}=3.68$ ) düşünmektedir.

Bilgi kaynağı olarak çevrimiçi okuma başlığı altındaki maddelere bakıldığında; katılımcı İngilizce öğretmen adayları çevrim içi okuma yapmanın tüm dünya ile bağlantılarını kurmalarına ( $\bar{x}=4.26$ ), çeşitli konularda bilgi edinmelerine ( $\bar{x}=4.18$ ), geniş çapta bilgiye sahip olmalarına ( $\bar{x}=3.98$ ) ve farklı değerleri öğrenmelerine ( $\bar{x}=4.08$ ) katkı sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, katılımcılar çevrimiçi okumanın günceli yakalamaya ( $\bar{x}=4.03$ ), eleştirel düşünmeye ( $\bar{x}=4.03$ ), ve daha kültürlü olmaya ( $\bar{x}=3.48$ ) faydalı olduğunu hissetmektedirler.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu betimsel çalışmanın sonuçları ile alan yazıdaki benzer çalışmalarda ortaya konulan sonuçlar karşılaştırıldığında (Aqili, 2010; Gömlüksiz, Kan ve Öner, 2012; Hagood, 2003; Leu, 2000; Thoman ve Jolls, 2004) internet kullanıcılarının da artışına bağlı olarak çevrimiçi okurlarındaki artış ile birlikte okuma odağının basılı kaynaklardan çevrimiçi kaynaklara kaydığı görülmektedir. İleride birçok yönden öğrencilere kaynaklık edecek olan bu çalışmaya katılmış İngilizce öğretmenleri için çevrimiçi okumanın eğitim ve profesyonel yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. Çevrimiçi okumalar sayesinde, çeşitli bilgilere hızlı şekilde ve eğlenerek ulaşmanın verdiği rahatlık ile öğretmenler gerek alan içi, İngilizce, gerek kültürel bilgiyi biriktirerek ve kendilerini devamlı yenileyebilir. Bu şekilde, İngilizce öğretmen adayları eğitim boyunca sahip oldukları bilgiyi zaman içinde tekrar tekrar yapılandırabilir.

Günümüzde, Kumaravadivelu'nun (2012) da vurguladığı gibi değişebilen ve dönüşebilen (transformative) öğretmenler olabilmek için bilmek ve öğrenmek (knowing module of KARDS model) şüphesiz gereklidir. Bu bağlamda yapılan çevrimiçi okumaların, etkili öğretmen olarak yetiştirme çabasında

olan ve gerekli bilgi birikiminin oluşmasında profesyonel, yönetsel ve kişisel bilgi tabanını (professional, procedural, personal knowledge base) oluşturmaya çalışan İngilizce öğretmen adaylarına katkı sağlayabileceği görülmektedir.

**Tablo 6.**  
*Bilgi Kaynağı olarak Çevrimiçi Okuma.*

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Daha kültürlü olmak	18	11	55	33.5	36	22	43	26.2	10	6.1	3.48	4.13
Çeşitli bilgilere sahip olmak	64	39	70	42.7	21	12.8	5	3	1	.6	4.18	.82
Geniş çapta bilgi edinmek	48	29.3	81	49.4	22	13.4	10	6.1	3	1.8	3.98	.91
Farklı değerleri öğrenmek	47	28.7	90	54.9	18	11	6	3.7	1	.6	4.08	.77
Eleştirel düşünme	37	22.6	73	44.5	31	18.9	19	11.6	1	.6	4.03	3.29
Tüm Dünyayla bağlantı kurmak	72	43.9	71	43.3	15	9.1	5	3	1	.6	4.26	.79
Güncel bilgi edinmek	63	38.4	66	40.2	15	9.1	18	11	2	1.2	4.03	1.01

Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, ilgili bölümlerde okuyan ve/veya İngilizce öğretmeni adayları için teknoloji konusunda donanımlı olmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi okumalardan faydalanabilmek için ilgili kişilerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, öğretmen yetiştirici vb.) bu konudaki yeterliliklerin artırılması ve kendilerinin bilinçlendirilmesi gerektiği açıktır. Diğer taraftan, çeşitli teknolojik altyapıyı sağlayarak, okuma becerilerinin önemini de vurgulamak adına İngilizce dil eğitimi veya İngiliz dili ve edebiyatı gibi yabancı dil programlarına çevrimiçi serbest okuma etkinliklerinin eklenmesi ve ayrılan sürelerin artırılması fayda sağlayabilir. Bu şekilde, çevrimiçi okuma alışkanlıklarının artırılması hedeflenebilir. Bu çalışma, bir ilgilileşim ya da yordama çalışması olmadığından çevrimiçi okuma alışkanlıklarının etkileri veya çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri üzerine bir çıkarım ortaya koymaz. Ancak, katılımcı İngilizce öğretmen adaylarının ortaya koyduğu çevrimiçi okuma alışkanlıklarından ve algılarından yola çıkarak İngilizce çevrimiçi okumaların ve muhtemel olumlu ya da olumsuz yönlerini göstermede yararlı olabilir. Çalışmanın sonuçlarıyla genelleme yapmak hedeflenmemiş ancak bu çalışma araştırma grubuna ait durumu betimlemeyi amaçlamıştır. Gelecekteki çalışmalarda veri toplama araçları da zenginleştirilerek, çevrimiçi okuma yapmanın İngilizce öğrencileri, öğretmenleri ve öğrenme süreçleri açısından önemi daha net bir şekilde ortaya konulabilir.

### Kaynaklar

- Aqili, N. (2010). Technology and the need for media literacy education in the twenty-first century, *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 449-456.
- Brantmeier, C. (2003). Technology and second language reading at the university level: Informed instructors' perceptions. *The Reading Matrix*, 3(3), 50-74.
- Caverly, D.C. & Peterson, C.L. (2000). Technology in college developmental reading. In R. Flippo & D. Caverly (Eds.) *The Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp.291-320).. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edem, M. & Ofre, E. (2010). Reading and internet use activities of undergraduate students of the University of Calabar, Nigeria. *Africa Journal Library, Archives & Information Science*, 20(1), 11-18.
- Gömlüksiz, M.N. Kan, A. & Öner, Ü. (2012). Gifted and talented students' perceptions of media literacy(Case of Elazığ Science and Art Center). *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2(4), 41-54.
- Hagood, M.C. (2003). New media and online literacies: No age left behind. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 387-391.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research* (pp.743-770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lui, Z. & Huang, X. (2008). Gender differences in online reading environment. *Journal of Documentation*, 64(4), 616-626.
- Murray, D. E. & Christison, M. A. (2011) *What English Language teachers need to know: Facilitating learning*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Noor, N.M. (2011). Reading habits and preferences of EFL post graduates: A case study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-9.
- Shaikh, A.D. & Chaparro, B. S.(2004). A survey of online reading habits of internet users. *Proceedings of the human factors and ergonomics society 48th annual meeting*, 875-879.
- Shen, C. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32, 559-572.
- Thoman, E.,& Jolls, T. (2004). Media literacy- A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Tseng, M. C. (2007). An investigation of EFL learners' online reading skills. *Journal of Nanya Institute of Technology*, 27, 111-127.
- Tseng, M. C. (2008). The difficulties that EFL learners have with reading text on the web. *Internet TESL Journal*, 14(2). Retrieved August 10, 2013, from <http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>.
- Tseng, M. C. (2010). Factors that influence online reading: An investigation into EFL students' perceptions. *The Reading Matrix*, 10(1), 96-105.





## The Perceptions of the Administrators Working in Primary and Secondary Schools Related to the Organizational Dissent\*

Bünyamin AĞALDAY<sup>†a</sup>, Habib ÖZGAN<sup>b</sup>, Mustafa Cüneyt ARSLAN<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Mardin Artuklu University, Vocational College, Mardin/Turkey

<sup>b</sup> Gaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.015

#### Article history:

Received 27 December 2013

Revised 10 March 2014

Accepted 07 July 2014

#### Keywords:

School administrator,  
Organizational dissent,  
Whistleblowing.

### Abstract

The research was conducted to find out the perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent. The research contributes to the teachers in respect to their level of job satisfaction and development of positive attitude towards the school as well as the embracement of democratic units in the schools. The research is a case study from the qualitative research patterns. Working group consists of 15 school administrators (principals and deputy principals) working in primary and secondary schools in Mardin in the academic year of 2012-2013. Criterion sample method was used in determination of school administrators in working group. The research data was collected by interview method and analyzed by using descriptive and content analysis method. According to the results derived from the analysis, teachers mostly dissent in case of the assignments given to them and they prefer lateral dissent strategy. In accordance with the findings, organizing impressive communication seminars for school administrators, arranging face-to-face meetings, whose subject is apart from school affairs, between administrators and teachers periodically, and making legal regulations in respect to organizational dissent which harms educational institutions are proposed.

### Introduction

In the course of time, human beings can't meet their needs by themselves and seek for collaboration in order to achieve specific goals. As a result, organizations come into being (Aydın, 2010). Organizations and people in organizations have goals, but the difference among people's goals and expectations brings along a set of disagreements and conflicts (Garner, 2006, p.3). Identification of these disagreements and conflicts contributes to flourishing of inter-organizational democracy (Kassing & Armstrong, 2002, p.42).

The term dissent is defined as "averseness to an attitude or an opinion" or "disagreement" in the dictionary of Turkish Language Society (TDK, 1998). As a corresponding term for dissent in English, "muhalefet" is an Arabic concept which comes from the root h-l-f. Like the term "ihtilaf" coming from the same root, it means "everyone's thinking differently and dissensus" (Ardoğan 2004, p.172). In organizational sense, dissension is related to one's feeling of discordance with the organization (Kassing, 1997, p.314; Redding, 1985). Organizational dissent which is defined as the expression of the disagreements or contradictory ideas about organizational practices or policies begins with a triggering event (Graham, 1986, p.2; Kassing, 1997, p.314). This triggering event urges organization members to express and share their opposite ideas about organizational practices or policies (Kassing, 2002).

\* This study is based on the paper presented at the 22nd National Education Sciences Assembly held by Eskişehir Osmangazi University, 5th-7th September, 2013.

<sup>†</sup> Corresponding author: bagalday\_47@hotmail.com

Kassing & Armstrong (2002, p.44), classify triggering events which cause organizational dissent under nine headings: employee treatment, organizational change, decision making, inefficiency, role/responsibility, resources, ethics, performance evaluation and preventing harm.

Upon encountering a negative situation, organization members have to choose a specific strategy in order to express their opposite ideas. The first strategy articulated/upward dissent emerges when organization members express their opposite ideas to the ones who have power to affect the balance in the organization (Kassing, 1997, p.326; Kassing, 1998, p.199; Kassing & Avtgis, 1999, p.102). According to Krone (1991, p.7), organization members exhibit dissenting behaviors in five different ways in the strategy of articulated/upward dissent: direct-factual appeal, repetition, solution presentation, circumvention, threatening resignation. The second strategy lateral dissent emerges when organization members express their opposite ideas to the other organization members who do not have power to affect the balance in the organization. The third strategy displaced dissent emerges when organization members express their opposite ideas to nonmembers of the organization (Kassing, 1997, pp.326-327; Kassing, 1998, pp.190-192; Kassing, 2001, p.445). The fourth strategy whistleblowing can be defined as the proclamation of illegal and unethical behaviors in the organization by the people have information (personnel or shareholder) to the authorities in and out of the organization who have power to solve the problems in order not to harm people and institutions (Aktan, 2006, p.1).

The strategy of dissent selection is shaped in the light of individual, relational and organizational variables. Individual variables consist of job satisfaction, organizational identification, organizational burnout and focus of audit variables; relational variables consist of the variables of superior-subordinate relationship in the organization and relationship style among organization members; organizational variables consist of organizational justice and organizational democracy variables (Kassing, 2008, pp.344-345).

This study lays emphasis on the reasons and the styles of dissenting behaviors exhibited by the teachers according to the perceptions of the school principals working at primary and secondary schools. This study aims at determining the perceptions of the school principals working at primary and secondary schools about organizational dissent. In line with this aim, answers to the following questions are searched:

- To which practices of the principals do the teachers exhibit dissenting behaviors?
- What kind of dissenting behaviors do the teachers exhibit upon encountering an unpleasant situation?

Determination of the perceptions of the school principals working at primary and secondary schools about organizational dissent is essential in terms of teachers, principals and schools. Specification of the practices of principals to which the teachers exhibit dissenting behaviors and taking precautions against them may contribute to adoption of democratic values in schools; make teachers develop a positive attitude towards schools and increase their job satisfaction (Hegstrom, 1991; Redding, 1985; Stanley, 1981).

## **Method**

### **Research Design**

The current research is based on a qualitative approach. Qualitative research can be defined as a study design which follows a qualitative path directed at realistic and holistic disclosure of the perceptions and events in their natural settings through qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.77).

### **Participants**

The participants of the study are 15 school principals and assistant principals working at primary and secondary schools in Mardin city center in 2012-2013 educational year. The principals and assistant principals in the study group are selected by criterion sampling method. In this sampling method, the fundamental rationale is working with all the cases which meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.112).

### **Instrument**

In the study, data are collected through semi-structured interview form. Interview questions are prepared by the researchers in line with a literature review and expert opinion. Interview form consists of 5 open ended questions.

### **Data Analysis**

When analyzing the research data, concept, one of content analysis techniques, is used. Concept is a meaning inferred from significant parts and events among obtained data (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.228). In the content analysis process, categorical and frequency analysis techniques are applied. Frequency analysis presents the rate of units and elements in a numeral, percental and proportional way. Categorical analysis is the division of a specific message into units and then classification of these units under categories according to some criteria (Bilgin, 2006, pp.18-19). The data obtained from the principals are coded first. Findings are analyzed and divided into meaningful parts. Then what each part represents conceptually is tried to find out. The parts which constitute a meaningful whole are entitled. In other words coding is done. Within the scope of the research, descriptive analysis is also used by means of direct quotations from the interviews with the principals. Categories and coding are done by the researchers simultaneously.

### **Results**

According to research results, it is extrapolated that teachers' dissension results from duty and responsibility, resistance to change, restriction of personal benefit, the style of making decision and its content, inadequacy of teachers, unethical practices, prejudice, unfair practices, dissent for dissent's sake, ineffective practices, performance evaluation, providing and utilizing resources respectively. According to research findings, dissenting behaviours exhibited by the teachers are in the themes of lateral dissent, upward dissent, whistleblowing and displaced dissent respectively.

### **Discussion, Conclusion & Implementation**

Principals express that some of the teachers consider some duties as a kind of "busywork" and they dissent principals by putting forward various reasons. Similarly, Köksal (2008) concludes that teachers resist performing some duties or consider some duties as a "busywork" in his research.

In light of the research findings, it is concluded that one of the factors which causes teachers to dissent is change. With respect to general consent in the field, organization members resist organizational innovation and change (Korkut, 2009; Zayim, 2005). In a research on resolution of conflicts between superior and subordinates in the organizations, Baykal & Kovancı (2008) state that one of the reasons of conflict in the organizations is difference of interests between superior and subordinates. On the basis of this finding, it can be asserted that besides causing conflict, difference of interests triggers organizational dissent.

In addition, teachers may exhibit dissenting behaviors with the influence of organizational decisions of the principals and the way they do. The principals' decisions about organizational practices are related to their leadership style. In this research, it is concluded that teachers may exhibit dissenting behaviors against authoritative management mentality. The principal with this mentality centralize the authority on him. Whereas organization members opt for a democratic management mentality in which their needs and preferences are taken into consideration and in which they participate in decision-making. In this regard, it must be given opportunity for teachers to question the decisions taken; the decisions about the teachers should be clarified with the reasons when needed and teachers must be informed on time.

One of the findings of this research is that teachers regard unethical practices as a reason of dissension. Teachers dissent as they think that some of the practices of the principals are unfair. One of them is principals' nepotistic behaviors (Aydın, 2002, p.60; Bozkurt & Ergun, 1998, p.117). Özdemir's (2010) and Ağalday (2013)'s studies support this finding. When behaviors of principals are perceived as ethically right by the organization members, they become meaningful (Arslantaş & Dursun, 2008, p.115). Principals' unethical statements and behaviors decrease the productivity as they damage inter-organizational communication climate.

When dissenting behaviors exhibited by the teachers are analyzed, it is understood that teachers prefer lateral dissent strategy. According to principals' perceptions, teachers may be offended. This finding supports Hirschman's "exit, voice, and loyalty" theory. In his study, Hirschman (1970) asserts that some part of unhappy organizational members may exhibit exit behavior. Additionally this finding supports Gordon & Infante's (1987) "independent mindedness theory". This theory asserts that organization members will be more committed to their job if they express all the ideas they belong including dissent ones in the organization freely. Based upon this proposal, it can be asserted that organizational members who cannot express dissent ideas explicitly will be offended and their commitment will decline. Consequently, it can be anticipated that as organization members' job commitment declines, they tend to exit the organization. The more organization members feel themselves as parts of the organization and vice versa and the more they commit to the membership of the organization, the more they want to remain there. They sincerely make more endeavors to contribute collaborative work in the organization (Aydın, 2007, p.23).

It is found that teachers may also slowdown the business within the scope of lateral dissent. Farrell & Rusbult (1992) identify these as "neglect" behaviors and exemplifies these kinds of behaviors as disappearance of organization members' eagerness to work, their making habit of coming to job late and shirk their duties. In some cases, organization members do not openly express their dissent opinions against some practices or policies of the organization with the worry of the restriction of their personal benefits. This makes organization members keep silent or tell their dissent opinions to the other organization members (Kassing & Avtgis, 1999, p.103). The organization members who are not in any managerial position in the organization and in contact with external power groups generally prefer lateral dissent strategy (Kassing, 1998, p.193; Kassing & Armstrong, 2009, p.226; Kassing & Avtgis, 2009, p.120). On the contrary, young organization members who have less work experience prefer displaced dissent strategy (Kassing & DiCioccio, 2009, p.114).

Teachers prefer upward dissent strategy secondarily after lateral dissent strategy. It is known that this strategy is preferable when there is a good relationship between principals and teachers and it contributes to the development of democratic management mentality in schools (Kassing, 1998). Therefore, it is suggested that principals' provision of the settings in which teachers prefer upward dissent strategy may contribute to effective management of dissension. Additionally, it is found that teachers report the unpleasant situations they encounter at school to authorized organizations and institutions. However, many teachers may not report them to external organizations with the thought of getting harmed. Hence, it is recommended that necessary precautions must be taken and legal arrangements must be done immediately for teachers to communicate their dissent opinions about school to external powerful respondents.

## İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Yöneticilerin Örgütsel Muhalefete İlişkin Algıları\*

Bünyamin AĞALDAY<sup>†a</sup>, Habib ÖZGAN<sup>b</sup>, Mustafa Cüneyt ARSLAN<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Mardin Artuklu Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Mardin/Türkiye

<sup>b</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.015

#### Makale Geçmişi:

Geliş 27 Aralık 2013

Düzeltilme 10 Mart 2014

Kabul 07 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Okul yöneticisi,  
Örgütsel muhalefet,  
Haber uçurma.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu araştırma, okul içi demokratik öğelerin benimsenmesine katkı sağlamakla birlikte, öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve iş doyum düzeylerinin artmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezinin ilkökul ve ortaokullarında görevli 15 müdür ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Çalışma grubundaki yöneticilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin en çok kendilerine verilen görevler karşısında muhalif davranışlar sergiledikleri ve bununla birlikte yatay muhalefet stratejisini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerine etkili iletişim seminerleri verilmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerle okul işleri dışında belirli zaman aralıklarıyla birebir görüşme saatinin ayarlanması ve eğitim kurumlarına zarar verme noktasında örgütsel muhalefete ilişkin yasal düzenlemeler yapılması konularında öneriler geliştirilmiştir.

### Giriş

İnsanlar zamanla ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamamışlar ve belirli amaçları gerçekleştirmek için işbirliği yapma ihtiyacı duymuşlardır. Bunun neticesinde de örgütler meydana gelmiştir (Aydın, 2010). Örgütlerin ve örgüt içerisinde bulunan bireylerin amaçları vardır; ancak, örgütlerde insanların hedefleri ve beklentilerinin farklı olması, beraberinde birtakım anlaşmazlıkları ve ihtilafları getirir (Garner, 2006, s.3). Bu anlaşmazlıkların ve ihtilafların belirlenmesi, örgüt içi demokrasinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kassing ve Armstrong, 2002, s.42).

Türk Dil Kurumu (TDK,1998) sözlüğünde muhalefet kavramı, “bir tutuma, bir görüşe, bir davranışa karşı olma durumu” ya da “aykırılık” olarak tanımlanmaktadır. Muhalefet, h-l-f kökünden gelen Arapça bir kavramdır. Aynı kökten gelen ihtilaf kavramı gibi, ‘herkesin ayrı bir yol tutması ve görüş ayrılığı’ anlamına gelmektedir (Ardoğan 2004, s.172). Örgütsel bağlamda düşünüldüğünde muhalefet, kişinin örgütte aykırı hissetmesi ile ilgili bir kavramdır (Kassing, 1997, s.314, Redding, 1985). Örgütsel muhalefet, örgüt üyelerinin, örgüt içindeki birtakım uyuşmazlıkları ve aykırı görüşleri dile getirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 1997, s.326). Tanımdan da anlaşıldığı üzere, örgütsel muhalefeti sadece görüş ayrılığına düşmek biçiminde tanımlamak yeterli değildir. Örgütsel muhalefet sürecinde örgüt üyeleri, bir yandan örgütsel yönetimle fikir ayrılığına düşerken, diğer yandan bu fikir ayrılığını ifade

\* Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (5-7 Eylül, 2013) tarafından düzenlenen 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

† Corresponding author: bagalday\_47@hotmail.com

etmektedirler. Esas itibarıyla, muhalefet çalışanların yalnızca kendi karakterlerinin farkında olmalarını değil, daha çok, çalışma ortamlarındaki sosyal ve örgütsel konumlarını anlamalarını da gerektiren çok kişiselleştirilmiş bir davranıştır (Kassing, 2008, s.343).

Örgüt üyeleri, muhalif görüşlerini dile getirmeden önce örgüt içerisinde bir sorun olduğunu algılamaktadırlar. Bu algılamayla birlikte, bu sorunun ciddiyetinin farkında olmaları ve muhalif görüşlerini sergilemeleri durumunda kendilerine yönelik verilecek tepkileri ölçmektedirler (Graham, 1986, s.3). Örgütsel uygulamalar ya da politikalarla ilgili anlaşmazlıkların ya da zıt fikirlerin ifadesi olarak tanımlanan örgütsel muhalefet, tetikleyici bir olayla başlar (Graham, 1986, s.2; Kassing, 1997, s.314). Bu tetikleyici olay, örgüt üyelerini, örgütsel uygulamalar ve politikalar hakkındaki muhalif fikirlerini dile getirme ve paylaşma zorunluluğunu hissetmelerine sevk eder (Kassing, 2002).

Kassing ve Armstrong (2002, s.44), örgütsel muhalefete yol açan tetikleyici olayları dokuz başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki, yöneticilerin örgüt üyelerine yönelik davranışlarının adaletsiz ve örgüt üyelerinin haklarını ihlal edici yönde olması; ikincisi, örgütsel değişim; üçüncüsü, örgütsel kararlar ve bu kararların alınma biçimi; dördüncüsü, örgüt içindeki etkisiz yönetici uygulamaları; beşincisi, yöneticilerin kendilerinin ya da diğer örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri; altıncısı, örgütsel kaynakların temin edilmesi ve kullanılmasına ilişkin adaletsiz uygulamalar; yedincisi, yöneticilerin örgüt içi etik dışı uygulamaları; sekizincisi, yöneticilerin kendilerinin ya da diğer örgüt üyelerinin performanslarının değerlendirilmesi; dokuzuncusu ise, yöneticiler tarafından sergilenen örgütsel kimi uygulamaların örgüt üyesinin kendisine, örgütteki arkadaşlarına ya da müşterilerine zarar vermesidir.

Örgüt üyeleri, kötü bir durumla karşılaştıklarında, muhalif görüşlerini ifade etmek için belirli bir strateji seçmek durumundadırlar. Bu stratejilerden ilki, “açıkça belirtilmiş ya da dikey muhalefet (articulated/upward dissent)” stratejisidir. Açıkça belirtilmiş muhalefet, örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini, örgütteki dengeleri etkileyebilecek kişilere ifade ettiklerinde oluşmaktadır. Açıkça belirtilmiş muhalefet, muhalif görüşlerin yöneticilere yönelik direkt ve açık bir şekilde ifadesini kapsar. Krone (1991, s.7)’a göre örgüt üyeleri, açıkça belirtilmiş muhalefet stratejisinde, muhalif davranışlarını beş farklı türde sergilemektedir: 1.Doğrudan Olgusal İtiraz (direct-factual appeal); örgüt üyelerinin somut kanıtlara ve çalışma deneyimine dayanarak, çalışma arkadaşlarının muhalif iddiasını destekleyerek, 2.Tekrarlama (repetition); örgüt üyelerinin muhalif davranışlarına sözlü ve davranışsal olarak ilgi çekmeyi sürdürerek örgütsel yönetimi etkilemeye çalışmak, 3.Çözüm Önerisi Sunma (solution presentation); muhalefeti tetikleyen olayın kanıtlanması yerine bunun çözümü için önerilerde bulunarak, 4.Önleme (circumvention); örgüt üyesinin, muhalefeti, emir komuta zinciri içinde, örgüt üyesinin üstüne bildirerek 5.İstifa Tehdidinde Bulunmak (threatening resignation); istifa tehdidini, yönetimden istenen değişikliklerin yapılması için, baskı aracı olarak kullanarak.

Örgüt üyelerinin ikinci muhalefet stratejisi ise “yatay muhalefet (lateral dissent)” stratejisidir. Yatay muhalefet, örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini, örgütteki dengeler üzerinde etkisi olmayan diğer örgüt üyelerine ifade ettiklerinde oluşmaktadır. Yatay muhalefet davranışının sergilenmesi, temel olarak örgüt üyelerinin, örgüt içinde kendilerinin düşman ya da rakip olarak algılandıklarını düşündükleri durumda ortaya çıkmaktadır (Kassing, 1998, s.191). Bazı durumlarda, örgüt üyeleri, örgütteki kimi uygulama ya da politikaya karşı, çıkarlarının zedeleneceği endişesiyle, muhalif görüşlerini açıkça ifade etmezler. Bu durum, örgüt üyelerinin ya sessiz kalmalarına ya da örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini örgütteki diğer arkadaşlarına anlatmasına neden olmaktadır (Kassing ve Avtgis, 1999, s.103).

Örgüt üyelerinin seçtikleri üçüncü muhalefet stratejisi ise “yer değiştirmiş muhalefet (displaced dissent)” stratejisidir. Bu muhalefet stratejisi, örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini örgüt dışındakilerine aktarmayı tercih ettiklerinde oluşur (Kassing, 1997, ss.326-327; Kassing, 1998, ss.190-192; Kassing, 2001, s.445). Örgüt dışındakiler; örgüt üyelerinin örgüt dışındaki arkadaşları, eşleri, partnerleri ve aile üyelerinden oluşmaktadır. Örgüt üyeleri, örgütteki birtakım uygulamalar ya da politikalarla ilgili muhalif görüşlerine karşı misilleme tehdidi olduğunu hissederse, yer değiştirmiş muhalefet stratejisini kullanmaktadır. Örgüt üyeleri, muhalif görüşlerini örgüt dışındakilere dile getirerek, kendilerine yönelik

sergilenen misilleme davranışlarını azaltma amacı taşımaktadırlar. Örgüt üyeleri, örgütten ayrılmayı fiziksel olarak düşünmemekle birlikte, muhalif görüşlerini örgütsel sınırların dışında kalanlarla paylaşarak psikolojik olarak örgütten ayrılmayı deneyebilirler (Kassing, 1997, s.326). Örgüt içinde herhangi bir yönetsel pozisyonda bulunmayıp, örgüt dışındaki güç odaklarıyla iyi ilişkiler içinde olan örgüt üyeleri, daha çok yatay muhalefet stratejisini tercih ederler (Kassing, 1998, s.193; Kassing ve Armstrong, 2009, s.226; Kassing ve Avtgis, 2009, s.120). Bunun yanında, iş deneyimi daha az olan genç yaştaki örgüt üyeleri, yer değiştirmiş muhalefet stratejisini tercih ederler (Kassing ve DiCioccio, 2009, s.114).

Örgüt üyelerinin seçtikleri dördüncü muhalefet stratejisi ise “haber uçurma (whistleblowing)” stratejisidir. Haber uçurma, bir organizasyon içerisinde yasadışı ve etik değerlere uygun olmayan davranış ve eylemlerin organizasyon içi ve/veya organizasyon dışı başka kişilere veya kurumlara zarar vermemesi için enformasyon sahibi kişiler (çalışanlar veya paydaşlar) tarafından sorunları çözme güç ve yetkisine sahip iç ve dış otoritelere bildirilmesi olarak tanımlanabilir (Aktan, 2006, s.1).

Muhalefet seçimi stratejisi bireysel, ilişkisel ve örgütsel değişkenlerin ışığında şekillenir. Bireysel değişkenler, bireysel iletişim davranışları, örgütte şekillenen davranışları ve dış çevreden örgüte aktarılmış davranışları ya da değerleri ile ilişkili iken, ilişkisel değişkenler, insanların örgütlerde sergilediği ilişkilerin tipi ve kalitesi ile ilişkilidir. Örgütsel değişkenler ise, örgüt üyelerinin örgütü nasıl algıladıkları ile ilişkilidir (Kassing, 1997, ss.322-324). Bireysel değişkenler iş doyumu, örgütsel özdeşleşme, örgütsel tükenmişlik ve denetim odağı değişkenlerinden; ilişkisel değişkenler, örgütteki ast-üst ilişki biçimi ve örgüt üyeleri arasındaki ilişki biçimleri değişkenlerinden; örgütsel değişkenler ise örgütsel adalet ve örgütsel demokrasi değişkenlerinden oluşmaktadır (Kassing, 2008, ss.344-345).

Bu araştırmada, ilkökul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin muhalif davranışlar sergilemelerinin nedenleri ve muhalif davranış sergileme biçimleri üzerinde durulacaktır. Bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler yöneticilerin hangi uygulamalarına karşı muhalif davranışlar sergilemektedir?
- Öğretmenler, hoşlanmadıkları bir durumla karşılaştıklarında ne tür muhalif davranışlar sergilemektedirler?

İlkökul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğretmen, yönetici ve okul açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin muhalif davranışlar sergilemesine neden olan yönetici davranışlarının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması, okul içi demokratik öğelerin benimsenmesine katkı sağlamakla birlikte, öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve iş doyum düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir (Hegstrom, 1991; Redding, 1985; Stanley, 1981). Bunun yanında, öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerinin belirlenmesi, okul içi iletişim yapısının anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Örgüt içi ilişki yapısı, örgüt üyelerinin muhalif davranış biçimlerini etkilemektedir (Kassing, 1998). Bu araştırma ile, muhalif öğretmenlerin sergiledikleri muhalif davranış biçimlerinden yola çıkarak, örgüt içi iletişim yapısıyla ilgili düzenleme çalışmaları yapılmasına olanak sağlanabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, sonraki araştırmalara yön verebilecek ipuçları elde edilebilir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Araştırmada amaç, öğretmenlerin yöneticilerin hangi uygulamalarına karşı muhalif davranışlar sergilediğini ve bu davranışlarla karşılaştıklarında öğretmenlerin ne tür muhalif davranışlar sergilediğini belirlemek olduğu için, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.77).



### **Katılımcılar**

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezinin ilkokul ve ortaokullarında görevli 15 müdür ve müdür yardımcısı üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubundaki yöneticilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.112). Herhangi bir sendikaya üyeliği bulunan yöneticiler, random yoluyla araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya sadece sendika üyeliği bulunan yöneticilerin dahil edilmiş olması, sendika geleneğinin özünde, muhalefet geleneğinin olması ve sendika üyeliği bulunan kişilerin daha fazla muhalif davranış sergileme eğilimi içerisinde olabileceği ya da muhalif davranışlara maruz kalabileceği düşüncesidir. Araştırmaya katılan 15 yöneticiden 13'ü erkek 2'si kadındır. Görüşme yapılan yöneticilerden 9'u okul müdürü, 6'sı müdür yardımcısıdır. Yöneticilerin yaşları 28-45 arasındadır. Buldukları okulda çalışma süreleri ise bir yıl ile dört yıl arasında değişmektedir. Araştırma yapılan okullardan 3'ü ilkokul, 2'si ise ortaokuldur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alanyazının taranması ve gerekli uzman görüşlerinin alınmasıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır:

- Okulunuzda görevli öğretmenler hangi tür uygulamalarınıza karşı muhalif davranışlar sergilemektedir, örneklerle açıklar mısınız?
- Muhalif öğretmenler ne tür davranışlar sergilemektedir, örneklerle açıklar mısınız?
- Öğretmenler onayladıkları bir tutum sergilediğinizde bunu, basın kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, meslek kuruluşları ya da siyasi partilere rapor etmekte midir, örneklerle açıklar mısınız?
- Öğretmenler onayladıkları bir tutum sergilediğinizde bunu, doğrudan sizinle konuşmakta mıdır, örneklerle açıklar mısınız?
- Öğretmenler onayladıkları bir tutum sergilediğiniz durumlarda, küsme ve işi yavaşlatma gibi davranışlar sergiler mi, muhalif öğretmenler diğer öğretmenlerden kendisine destek arar mı, örneklerle açıklar mısınız?

### **Verilerin Toplanması**

Görüşmeler okul yöneticilerinin kendi odalarında önceden randevu alınarak birebir gerçekleştirilmiş olup, ortalama olarak 45 dakika sürmüştür. Görüşmede ses kaydı yapılmış, bu kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilerek kontrol etmeleri amacıyla görüşülen yöneticilere tekrar gönderilmiş ve onayları alınmıştır. Ayrıntılı bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı, anlamlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu şekilde çıkmıştır. Kirk ve Miller (1986)'e göre nitel araştırmada "geçerlik", araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi ile ilgiliyken "güvenirlik" ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss.255-260). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için birtakım önlemler alınmıştır:

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası yöneticilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin, görüşme yapılmış yöneticilere tekrar gönderilerek yöneticilerden kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmada ilgili çalışma grubunun kimlerden oluşacağını açıkça ifade edilmiş olması da, araştırmanın dış güvenilirliğini artırıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden kavram kullanılmıştır. Kavram, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere ve olaylara verilen anlamdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.228). İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi, birim ve öğeleri sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktır. Kategorisel analiz ise, belli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2006, ss.18-19). Yöneticilerden alınan cevapların analizinde önce kodlama yapılmıştır. Bulgular incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiş yani kodlama yapılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca, yöneticilerle yapılacak görüşme formlarında doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz de kullanılmıştır. Kategori ve kodlamalar araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde, yöneticilerin görüşleri ana ve alt temalar eşliğinde sırasıyla sunulmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin görüşlerine göre muhalefet etme nedenlerine ilişkin alt temalar ve frekansları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Muhalefetin Nedenlerine İlişkin Alt Temalar ve Frekansları.*

Ana tema	Alt temalar	f
Muhalefet etme nedenleri	Görev ve sorumluluk	12
	Değişime direnç	10
	Kişisel çıkarın zedelenmesi	9
	Kararların alınma biçimi ve içeriği	8
	Öğretmenlerin yetersizliği	7
	Etik dışı uygulamalar	6
	Önyargı	4
	Adaletsiz uygulamalar	3
	Muhalefet için muhalefet	3
	Etkisiz uygulamalar	2
	Performans değerlendirme	1
	Kaynakların temin edilmesi ve kullanılması	1
	<b>Toplam</b>	<b>62</b>

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin muhalefet etme nedenlerinin sırasıyla; görev ve sorumluluk, değişime direnç, kişisel çıkarın zedelenmesi, kararların alınma biçimi ve içeriği, öğretmenlerin yetersizliği,

etik dışı uygulamalar, önyargı, adaletsiz uygulamalar, muhalefet için muhalefet, etkisiz uygulamalar, performans değerlendirme ve kaynakların temin edilmesi ve kullanılması olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerine göre, öğretmenler en fazla, kendilerine verilen görev ve sorumluluklar ile ilgili muhalif davranışlar sergilemektedir. Görev ve sorumluluklar ile ilgili yönetici görüşleri; "...Pek çok defter, dosya ve resmi evrak elektronik ortamda tutulabilir; ancak bu evrakların kağıt üzerinde de tutulması zorunludur. Bu durumu mantıklı bulmayan öğretmenler verilen göreve rağmen kağıt üzerinde belge düzenlemeyi reddetmektedir (K5).", "...Öğretmenler re'sen görevlendirildiği kurslara ya da seminerlere gitmeyi bazen reddetmektedirler. Bu tip durumlarda, 'Niye ben, zaten programda geri kalmışım, başkaları da var' tarzında tepkisini dile getirdiği de oluyor (K1)." şeklindedir.

Değişime direnç gösterme ile ilgili bir yönetici görüşü; "...Okulumuzda, ilk ve ortaokul öğrencileri bir arada öğrenim gördüğü için teneffüs ve ders saatlerinde düzenleme yaptık, öğretmenlerimiz 'Bu mümkün değil, bu uygulamayı yürütmek çok zor, eski köye yeni adet mi getireceksiniz' şeklinde tepkiler verdi. Bu tepkiler hala da devam etmektedir (K12)." şeklindedir.

Kişisel çıkarları zedelenme ile ilgili olarak yönetici görüşleri; "...Öğretmen, okuldaki ders programının, okul dışı gündelik yaşantısını olumsuz etkilemeyecek, bazı günleri boş olacak şekilde yapılması beklemektedir, aksi halde muhalif davranışlar sergileme eğilimi içerisinde olabilmekte ve bizimle karşı karşıya gelebilmektedir (K15).", "...4+4+4 ile birlikte 5.sınıflarda fazladan seçmeli dersler getirildi. Bu dersler sabah erken saate konulduğu için öğretmenler kendi aralarındaki konuşmalarda, sabah erken uyanamadıkları için bu duruma itiraz ettiklerine şahit olduk bize ise; 'O saatte ders mi olur, öğrenci sınıfta uyuyacak' gibi bahaneler sundular (K2)." şeklindedir. Öğretmenler, yöneticilerin aldıkları kararların içeriğine ve alınma biçimine karşı muhalif davranışlar sergilemektedir. Bu konuyla ilgili olarak bir yönetici görüşü; "...Etkinlik kulübünü belirleme toplantısında, bir öğretmenimiz hiçbir kulüpte görev almak istemedi. Nedenini sordüğümüzda ise yaptığımız işin usulsüz olduğunu ve seçimle yapılması gerektiğini söyledi. Öğretmenimize seçimle yaptığımızı ancak kimsenin gönüllü olarak istemediğini söyleyince de 'Olsun, sizin yine de bize danışmanız, seçim yapmanız gerekiyordu' diyor (K8)." şeklindedir.

Öğretmen yetersizliği ile ilgili olarak yönetici görüşleri; "...Bazı öğretmenlerin bilgisayarı kullanamadıkları için e-okul sistemine, not ve bilgi girişi yapamadığını görüyoruz. Niçin yapmadıklarını sordüğümüzda; 'ben yapamam' türünden tepkilerle karşılaşılıyor (K7).", "4. sınıf ve üstü öğretmenlerin resim, müzik, beden eğitimi, İngilizce gibi özel bilgi ya da yetenek gerektiren derslere girmek zorunda kaldıklarında, 'ben bu programı verecek düzeyde değilim' diyerek mevcut müfredatı takip etmek istemediklerine şahit oldum (K14)." şeklindedir.

Etik dışı uygulamalarla ilgili olarak bir yönetici görüşü; "...İşini iyi yapan öğretmen beni eleştirsin, bana karşı çıksın ikna olurum. Diğer öğretmenlere göre söz konusu öğretmenimize daha esnek davranırım. Bazı öğretmenleri kayırdığımı söyleyen öğretmenlere de 'siz de işinizi iyi yapın sizi de kayırayım' diyorum (K3)." şeklindedir.

Öğretmenler, bazı konularda önyargılı oldukları için muhalif davranışlar sergilemektedir. Bu konuyla ilgili olarak yönetici görüşleri; "...Öğrencilerimizin akademik başarılarını artırmak için yaptığımız uygulamalarda öğretmenlerin, 'Müdür beyin öğrencileri düşündüğü yok, kendisini ön plana çıkarmak istiyor' dediği kulağımıza geliyor. Bu yüzden yeni uygulamalarının gerekliliğine inanmıyorlar (K10).", "Farklı sendikalarda olduğumuz bazı öğretmenler sadece bu sebepten aldığımız kararlara muhalefet edebilmektedir (K12)." şeklindedir.

Görüşülen yöneticiler genel olarak, öğretmenlerin kendilerine verilen görevlerle ilgili aykırı görüş dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Asıl sorumlulukları olan öğretim faaliyetleri dışında herhangi bir etkinliğe katılmak istemediklerini vurgulamışlardır. Yöneticilere göre öğretmenler söz konusu bu durumu angarya olarak görüyor olabilirler. Bunun yanında yöneticiler, öğretmenlerin değişime karşı direnç göstererek muhalif davranışlar sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Değişimin planlı olup olmadığı yada okul açısından olumlu sonuçlar doğurup doğurmayacağına bakmaksızın, değişimi baştan reddetmek, kişisel

çıkarmın zedelenmesiyle ilişkili olabilir. Nitekim bazı yöneticiler, öğretmenlerin kişisel çıkarları zedelenmesi için muhalif bir tutum içinde olabileceklerini belirtmişlerdir.

Bazı yöneticiler, öğretmenlerin, okul idaresinin aldığı kararların alınma biçimine ve içeriğine karşı muhalif davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Yöneticiler karar alımlarında, özellikle de öğretmenleri ilgilendiren konularda, öğretmenlere her zaman danışılarak alınmasını, aksi takdirde öğretmenlerin muhalif davranışlar sergileyebileceklerini vurgulamışlardır. Yöneticiler son yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın teknolojik alt yapıyla geliştirdiği projelerin eğitime entegre edilmesinde öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu sorunlardan en önemlisi, söz konusu öğretmenlerin, değişen ve gelişen sistemde kendilerine verilen görevleri yapmak istememeleridir. Bazı yöneticiler, öğretmenlerin yetersiz olduklarında muhalefet edebileceklerini belirtmiştir. Yöneticiler, okuldaki görev ve sorumluklarını yerine getiren öğretmenlere karşı daha esnek davrandıklarını, bu durumun ise diğer öğretmenlerce kayırma olarak değerlendirildiğini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, hoşlanmadıkları bir durumla karşılaştıklarında sergiledikleri muhalif davranış biçimlerine ilişkin alt temalar ve frekansları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*Muhalif Davranış Biçimlerine İlişkin Alt Temalar ve Frekansları.*

Ana tema	Alt temalar	f
Muhalif davranış biçimleri	Yatay muhalefet	9
	Dikey muhalefet	6
	Haber uçurma	3
	Yer değiştirmiş muhalefet	2
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin sergiledikleri muhalif davranış biçimlerinin sırasıyla; yatay muhalefet, dikey muhalefet, haber uçurma ve yer değiştirmiş muhalefet alt temalarında olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerine göre, öğretmenler en fazla, yatay muhalefet stratejisini tercih etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak yönetici görüşleri; "...Bazı öğretmenlerimiz verdiğimiz görevlerle ilgili, direkt itiraz etmemekte ancak kaytarma, görevi ağırdan alma, istenilen düzeyde yapmama, küsme, tavır yapma, soğuk davranma yoluna gidiyor (K9).", "...Nöbetin gereksiz olduğunu düşünen öğretmenlerimiz, nöbet görevini istediğimiz şekilde yapmıyor. Öğrenciler arasında eli cebinde dolaşüyor, hiçbir şeye karışmıyor. Aklınca bizi protesto ediyor (K6)." şeklindedir.

Öğretmenler, yatay muhalefet stratejisinden sonra en fazla dikey muhalefet stratejini tercih etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak bir yönetici görüşü; "...Okulda yaptığımız toplantılarda öğretmenlerimizle görüş alış verişinde bulunuruz. Ancak öğretmenlerin hoşuna gitmeyen durumlar olunca, itiraz yoluna gitmektedir. Çoğu zaman verdiğimiz kararları değiştirmek için bizi ikna etmeye çalışıyorlar (K13)." şeklindedir.

Haber uçurma stratejisi ile ilgili olarak bir yönetici görüşü; "...Bir öğretmenimiz son derse girmemek için izin istedi. Önemli bir nedeni olmadığı için, izin vermedim. O günden sonra, öğretmen arkadaşımız benim açığımı aramaya başladı. Bir seferinde resmi bir toplantıya katılmak için okuldan ayrıldığımda mesai saatleri içerisinde okulu terk ettiğim gerekçesiyle bu durumu tutanak altına alıp sendikalarına rapor ettiler (K8)." şeklindedir.

Öğretmenler, nadiren de olsa yer değiştirmiş muhalefet stratejini tercih etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak bir yönetici görüşü; "...Bir öğretmenimiz sene sonunda yanıma gelerek, bir sonraki dönem başlangıcında mesleki çalışma döneminde her gün okula biraz gecikeceğini söyledi. Ben de, 'neden olmasın, o dönem gelince bana hatırlat' dedim. Ama o dönem gelince bana hatırlatmadan okula geç

gelmeye başladı. Biz de insanız unutuyoruz. Kendisini uyardığımızda ise, aramızda geçen konuşmaları hatırlattı bana. Ben de bana hatırlatmadığı için izin vermedim kendisine. Ertesi hafta, bu olayı Mardin'de birçok kişiden duydum. Bizim camiadan kimi görsem bana bu olaydan bahsediyordu (K9).” şeklindedir.

Görüşülen yöneticiler genel olarak öğretmenlerin hoşlanmadıkları bir durum olduğunda direkt olarak kendilerine itiraz etmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin, kendilerine bir görev verildiğinde itiraz yoluna gitmemelerinin nedeni, ast-üst ilişkisi kapsamında hareket etmek istemeleri olabilir. Bunun yanında yöneticiler, iyi ilişkiler geliştirdikleri öğretmenlerin nadiren de olsa kendilerine direkt itiraz yoluyla muhalefet edebileceklerini de bildirmişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerin çok azının okul içinde karşılaştığı sorunları okul dışına aktardıklarını vurgulamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, okullardaki örgütsel muhalefete ilişkin yönetici görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür çerçevesinde araştırılmış ve kendi bağlamında tartışılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin; görev ve sorumluluk, değişime direnç, kişisel çıkarın zedelenmesi, kararların alınma biçimi ve içeriği, öğretmenlerin yetersizliği, etik dışı uygulamalar, önyargı, adaletsiz uygulamalar, muhalefet için muhalefet, etkisiz uygulamalar, performans değerlendirme, kaynakların temin edilmesi ve kullanılmasına karşı muhalif davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin en çok kendilerine verilen görev ve sorumluluk, değişime direnç ve kişisel çıkarların zedelenmesi noktalarında muhalif davranışlar sergileme eğilimi içerisinde oldukları saptanmıştır.

Yöneticiler öğretmenlerin bir bölümünün, kendilerine verilen bazı görevleri bir tür “angarya” olarak gördüğünü ve çeşitli gerekçeler öne sürerek yöneticilere muhalefet ettiklerini ifade etmişlerdir. Köksal da (2008), araştırmasında öğretmenlerin verilen bazı görevlere direnç gösterdikleri ya da görevleri angarya olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin muhalefet etmesinde rol oynayan etkenlerden birinin de değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alandaki genel kabul, örgüt üyelerinin örgütsel yenileşme ya da değişime direnç gösterdikleri yönündedir (Korkut, 2009; Zayim, 2005). Yöneticiler öğretmenlerin kişisel çıkarları zedelenmesi için kararlara muhalefet ettiklerini belirtmişlerdir. Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma gerçekleştirmiş olan Baykal ve Kovancı (2008), örgütlerde karşılaşılan çatışma nedenlerinden birinin de yönetici ve çalışanlar arasındaki çıkar ayrılıkları olduğu ifade etmektedir. Bu bulguya dayalı olarak çıkar ayrılıklarının çatışmaya yol açtığı gibi örgütsel muhalefeti de tetiklediği öne sürülebilir.

Öğretmenler, yöneticilerin örgütsel kararlar ve bu kararların alınma biçiminin etkisiyle de muhalif davranışlar sergileyebilmektedir. Özdemir'in (2010) ve Ağalday'ın (2013) çalışmasında elde edilen sonuçlar ile Kassing ve Armstrong (2002)'un “Örgütsel Muhalefeti Tetikleyen Olayların Tipolojisi”nde belirttiği “Örgüt Üyelerine Yönelik Davranışlar” ve “Karar Alımı” kavramları, bu bulguları destekler niteliktedir. Örgüt yöneticilerinin, örgütsel uygulamalarla ilgili karar vermesi, liderlik stilleriyle ilgilidir. Bu araştırmada, öğretmenlerin daha çok, otoriter yönetim anlayışına karşı muhalif davranışlar sergileyebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter yönetim anlayışında yönetici, bütün yetkiyi kendi elinde toplamaktadır. Oysaki örgüt üyeleri ihtiyaç ve tercihlerini dikkate alan, karar alımlarında çoklu katılımı esas alan demokratik yönetim anlayışını esas almaktadır. Gerektiğinde alınan kararların sorgulanmasına fırsat tanınmalı, öğretmenlerle ilgili alınan kararlar tüm gerekçeleriyle birlikte gerektiğinde açıklanmalı ve öğretmenler zamanında haberdar edilmelidir. Özetle, okulda bilgi akışını sağlayan etkili bir sistemin, okul yöneticileri tarafından oluşturulması gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan biri, öğretmenlerin, etik dışı uygulamaları muhalefet etme nedeni olarak görmeleridir. Öğretmenler yöneticilerin bazı uygulamalarını yanlış buldukları için muhalefet etmektedirler. Bu uygulamalardan biri de yöneticilerinin kimi zaman bazı örgüt üyelerini kayırmalarıdır (Aydın, 2002, s.60; Bozkurt ve Ergun, 1998, s.117). Özdemir (2010)'in ve Ağalday (2013)'in çalışmasında elde edilen sonuçlar, Kassing ve Armstrong (2002)'un "Örgütsel Muhalefeti Tetikleyen Olayların Tipoloji"sinde belirttiği "Etik" kavramı, Redding (1985) ve Graham (1986)'ın bulguları, bu bulguyu destekler niteliktedir. Yöneticinin davranışları, örgüt üyeleri tarafından etik açıdan doğru bir biçimde algılandığı zaman anlamlı olur (Arslantaş ve Dursun, 2008, s.115). Yöneticinin etik dışı söylem ve davranış geliştirmesi, örgüt içi iletişim iklimine zarar vereceği için, verimliliği düşürecektir.

Bu çalışmada ayrıca, yöneticilerin örgütsel adalet ile ilgili algılarının, öğretmenlerin muhalefet etmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin örgüt üyelerine yönelik davranışlarının adaletsiz ve örgüt üyelerinin haklarını ihlal edici yönde olması durumunda, öğretmenlerin muhalefet ettikleri görülmektedir. Araştırmada, yöneticilere göre, öğretmenler okullarda hoşlanmadıkları bir durumda karşılaştıklarında; yatay muhalefet, dikey muhalefet, haber uçurma ve yer değiştirmiş muhalefet stratejilerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilere göre öğretmenlerin sergiledikleri muhalif davranışlar incelendiğinde, daha çok yatay muhalefet stratejisini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin küsme davranışını sergileyebileceği belirtilmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu Hirschman'ın 'ayrılma-dile getirme-sadakat' kuramını desteklemektedir. Çalışmasında Hirschman (1970), örgüt içerisinde mutlu olmayan örgüt üyelerinin bir bölümünün örgütten ayrılma (exit) davranışı sergileyeceklerini öne sürmektedir. Yine bu bulgu Gordon ve Infante (1987) tarafından ortaya atılmış olan 'bağımsız düşünme kuramı'nı desteklemektedir. Söz konusu kuram, örgüt üyelerinin, muhalif görüşler de dâhil olmak üzere sahip oldukları her türlü görüşü örgüt içerisinde özgürce ifade etmeleri durumunda işe daha fazla bağlı olacaklarını öne sürmektedir. Bu önermeye bağlı olarak muhalif görüşlerini açık bir biçimde ifade edemeyen, diğer bir ifade ile yöneticilere küsen örgüt üyelerinin, örgüte olan bağlılıklarının azalacağı da düşünülebilir. Dolayısıyla, örgüte bağlılık düzeyi azalan örgüt üyelerinin örgütten ayrılma eğilimine girmeleri beklendik bir durumdur. Bir örgütte çalışanlar, kendilerini ne kadar çok örgütün bir parçası, örgütü de kendilerinin bir parçası gibi görürlerse, buldukları örgütün üyeliğine ne kadar içten bağlanırlarsa, örgütte o kadar çok kalmak isterler. Örgütte ortak çalışmaya katkıda bulunmak için içten fazla bir çaba gösterirler (Aydın, 2007, s.23). Bu çalışmada öne çıkan temel bulgulardan biri de, muhalif görüşlere sahip olan, ancak bu görüşlerini açıkça dile getiremeyen öğretmenlerin küsme davranışını sergileyebileceği yönündedir.

Öğretmenler aynı zamanda yatay muhalefet stratejisi kapsamında iş yavaşlatmaya da gidebildiği tespit edilmiştir. Farrell ve Rusbult (1992) bu tür davranışları 'ihmal' (neglect) davranışı olarak nitelermekte ve bu tür davranışlara örnek olarak örgüt üyelerinin çalışma azminin yok olmasını, işe geç gelmeyi alışkanlık haline getirmelerini ve işten kaçmalarını göstermektedir. Bazı durumlarda, örgüt üyeleri, örgütteki kimi uygulama ya da politikaya karşı, çıkarlarının zedeleneceği endişesiyle, muhalif görüşlerini açıkça ifade etmezler. Bu durum, örgüt üyelerinin ya sessiz kalmasına ya da örgüt üyelerinin muhalif görüşlerini örgütteki diğer arkadaşlarına anlatmasına neden olmaktadır (Kassing ve Avtgis, 1999, s.103).

Öğretmenler, yatay muhalefet stratejisinden sonra en çok "dikey muhalefet" stratejisini tercih etmektedirler. Açıkça belirtilmiş muhalefet, örgüt üyelerinin görüş ayrılığına düştükleri uygulamaları, üstlerine doğrudan yada dolaylı yollarla ifade etmeleridir (Kassing, 2002). Graham (1986) da çalışmasında, örgüt üyelerinin bir bölümünün ilkesel nedenlere dayalı olarak yöneticilere doğrudan muhalefet ettiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Kassing (1998) bir kısım örgüt üyesinin muhalif görüşlerini doğrudan yöneticilere ifade ettiklerini belirtmiş ve bu davranış biçimine 'dile getirilmiş muhalefet' adını vermiştir. Söz konusu stratejinin, okul yöneticileriyle öğretmenler arasında ilişkilerin iyi düzeyde olması durumunda tercih edildiği ve okul içinde demokratik yapının gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Kassing, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin "dikey muhalefet" stratejisini daha çok tercih

edebilecekleri ortamların, yöneticilerce sağlanması, muhalefetin etkin yönetimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler okulda hoşlanmadıkları bir durumla karşılaştıklarında, bu durumu yetkili kurum ve kuruluşlara rapor ettiği de tespit edilmiştir. Haber uçurma, bir organizasyon içerisinde yasadışı ve etik değerlere uygun olmayan davranış ve eylemlerin organizasyon içi ve/veya organizasyon dışı başka kişilere veya kurumlara zarar vermemesi için enformasyon sahibi kişiler (çalışanlar veya paydaşlar) tarafından sorunları çözmeye güç ve yetkisine sahip iç ve dış otoritelere bildirilmesidir (Aktan, 2006, s.1). Öyle anlaşılmaktadır ki, kimi öğretmenler yöneticilerin çeşitli tutum ve davranışını sendikalara iletmeye eğilimindedir. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi bu öğretmenler özellikle bağlı oldukları sendikalar aracılığı ile yöneticilere muhalefet etmektedir. Ancak birçok öğretmen de zarar göreceği endişesiyle okul içinde yaşadığı olumsuzlukları dışarıya rapor etmeyebilir. Bunun için öğretmenlerin muhalif görüşlerinin örgüt dışı etkin muhataplara iletebilmesi için okulda gerekli önlemlerin alınması ve yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Yöneticilere göre öğretmenler çok az da olsa "yer değiştirmiş muhalefet" stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Yer değiştirmiş muhalefet ise, muhalif görüşlerin örgüt dışında ve örgüt üzerinde etkili olmayan kişilere anlatılmasıdır (Kassing, 1998). Örgüt üyeleri, muhalif görüşlerini örgüt dışındakilere dile getirerek, kendilerine yönelik sergilenecek misilleme davranışlarını azaltma amacı taşımaktadırlar. Örgüt üyeleri, örgütten ayrılmayı fiziksel olarak düşünmemekle birlikte, muhalif görüşlerini örgütsel sınırların dışında kalanlarla paylaşarak psikolojik olarak örgütten ayrılmayı deneyebilirler (Kassing, 1997, s.326). Örgüt içinde herhangi bir yönetsel pozisyonda bulunmayıp, örgüt dışındaki güç odaklarıyla iyi ilişkiler içinde olan örgüt üyeleri, daha çok yatay muhalefet stratejisini tercih ederler (Kassing, 1998, s.193; Kassing ve Armstrong, 2009, s.226; Kassing ve Avtgis, 2009, s.120). Bunun yanında, iş deneyimi daha az olan genç yaştaki örgüt üyeleri, yer değiştirmiş muhalefet stratejisini tercih ederler (Kassing ve DiCiccio, 2009, s.114).

Bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul yöneticilerine etkili iletişim semineri verilmesi,
- Okul yöneticileri okul işleri dışında öğretmenlerle belirli zaman aralıklarıyla birebir görüşme saatleri ayarlanması,
- Okuldaki örgütsel iklimin gelişimi için, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik uygulamalı iletişim seminerleri verilmesi,
- Öğretmenlerin muhalif görüşlerinin örgüt dışı etkin muhataplara iletebilmesi için okulda gerekli önlemlerin alınması ve yasal düzenlemelerin yapılması,
- Öğretmenlere "dikey muhalefet" stratejisini daha çok tercih edebilecekleri ortamların, yöneticilerce sağlanması yararlı olacaktır.

### Kaynakça

- Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Unpublished master thesis, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aktan, C.C. (2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. *Mercek Dergisi*, 1(13), 1-13.
- Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında islam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 171-189.
- Arslantaş, C.C. & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerinde etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.

- Aydın, İ.(2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık. Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi. Baykal, K. & Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3, 21-38.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, Ö. & Ergun, T. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Farrell, D. & Rusbult, C. E. (1992). Exploring the exit, voice, loyalty, and neglect typology: the influence of job satisfaction, quality of alternatives, and investment size. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5, 201-218.
- Gorden, W.I. & Infante, D.A. (1987). Employee rights: content, argumentativeness, verbal aggressiveness and career satisfaction. *Communicating Employee Responsibilities and Rights: A Modern Management Mandate*, 149-163.
- Graham, J.W. (1986). Principled organizational dissent: a theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Hegstrom, T. G. (1991). Mimetic and dissent conditions in organizational rhetoric. *Journal of Applied Communication Research*, 18, 141-152.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, loyalty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: a model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kassing, J.W.(1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J.W. (2001). From the looks of things: assessing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 442-470.
- Kassing, J.W. (2002). Speaking up: identifying employees' upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 187-209.
- Kassing, J.W. (2008). Consider this: a comparison of factors contributing to employees' expression of dissent. *Management Communication Quarterly*, 56(3), 342-355.
- Kassing, J.W. & Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: examining the association between dissent-triggering events and employee's dissent expressions. *Management Communication Quarterly*, 16(39), 39-65.
- Kassing, J.W. & Armstrong, T. A. (2009). Examining the association of job tenure, employment history and organizational status with employee dissent. *Communication Research Reports*, 18, 264-273.
- Kassing, J.W. & Avtgis, T.A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(100), 76-91.
- Kassing, J. W. & Avtgis, T.A. (2009). Dissension in the organization as a function of control expectancies. *Communication Research Reports*, 18, 118-127.
- Kassing, J. W. & DiCioccio, R. L. (2009). Testing a workplace experience explanation of displaced dissent. *Communication Reports*, 17, 111-120.
- Korkut, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri-Çanakkale İli Örneği*. Unpublished master thesis, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 36-46.



- Krone, K. J. (1992). A comparison of organizational, structural, and relationship effects subordinates' upward influence choices. *Communication Quarterly*, 40, 1-15.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Redding, W. C. (1985). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education*, 34, 245-258.
- Stanley, J. D. (1981). Dissent in organizations. *The Academy of Management Review*, 6, 13-19.
- TDK, (1998). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayim, N. (2005). Tıp bilişiminde teknolojik değişim yönetimi; insan ve organizasyona ilişkin konular. 2. *Ulusal Tıp Bilişimi Kongresi*, Tıp Bilişimi Derneği, Antalya.

## A Model Explaining Academic Procrastination Behavior<sup>\*</sup>

Mehmet KANDEMİR<sup>†a</sup>

<sup>a</sup> Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.016

#### Article history:

Received 29 March 2014

Revised 12 June 2014

Accepted 07 July 2014

#### Keywords:

Academic procrastination,  
Personality, Goal orientations,  
Self-efficacy,  
Self-esteem.

### Abstract

The present study aims at examining the extent, to which personality traits, goal orientations, academic self-efficacy belief and self-esteem explain the academic procrastination behaviors of university students within the framework of a model. To this end, a model was created and a model test was performed in order to determine the direct and indirect effects of the research variables within the compass of a cause and effect relationship. In the present research in which a causative comparative pattern was used, the research group consists of 630 university students in total from different grades, 406 of whom are female and 224 of whom are male. In the data collection phase of the present research, "Aitken Academic Procrastination Scale", "Adjective Based Personality Test", "Multidimensional Perfectionism Scale", "Achievement Goals Scale", "Rosenberg Self Esteem Scale" and "Academic Self Efficacy Scale" were used. It was found that the academic procrastination behaviors of university students are directly and indirectly related to personality traits, success orientation, academic self efficacy belief and self esteem within the framework of a cause and effect relationship.

### Introduction

Procrastination behavior is defined as postdating of the tasks to be completed in an unrealistic way (Lay, 1986), or preferring the awards that will be achieved in the short term to those to be achieved in the long term (Roberts, 1997). When the scientific studies on procrastination are analyzed, it is seen that the studies on the dimensions of academic procrastination are more than other dimensions (Hill, Hill, Chabot & Barral, 1978; Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon & Rothblum, 1984). Solomon and Rothblum (1984) defined academic procrastination as the tendency to do the homework at the last minute and prepare for exams or assignments that will be delivered at the end of the period at the last minute. Rothblum, Solomon, and Murakami (1986) defined academic procrastination as the tendency to delay academic tasks always or sometimes, and experience a concern as a result. They defined these academic tasks as starting to do homework at the last minute, to prepare for exams or assignments that will be delivered at the end of the period at the last minute. In general, procrastination of daily works is very common among adults. (Harriott & Ferrari, 1986). In the works performed on the procrastination that affects every moment of our lives, it is seen that there are many reasons of procrastination (Ferrari, Driscoll, & Diaz- Morales, 2007; Fritzsche, Young & Hickson, 2003; Milgram, Tal & Levinson, 1998; Morales, Cohen & Ferrari, 2008). The reasons of the academic procrastination seem to be multi-dimensional. It seems that there are many factors such as personality, motivation, self, self-efficacy, and time management. In the study, it is seen that procrastination behavior is attempted to be explained and mostly relations between procrastination tendency and conscientiousness dimension of personality are focused considering the studies performed on personality factors. (McCown, Petzel, & Rupert, 1987; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Lee, Kelly, & Edwards, 2006; Johnson & Bloom, 1995, Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). McCown, Petzel, and Rupert,

<sup>\*</sup> This study is based on the author's doctoral dissertation was written.

<sup>†</sup> Corresponding author: mkandemir61@gmail.com

(1987) found significant positive correlation between procrastination tendency and extraversion dimension of personality. Researches also show that perfectionism is an important personality trait (Ferrari, 1992; Martin et al., 1996; Walsh & Ugumb A- Agwunob, 2002). In our research, achievement tendencies to be observed for direct and indirect prediction for academic procrastination are found to be related to procrastination behavior when the literature is analyzed. (Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Relevant literature indicates that some of the dimensions of achievement goals are in a positive relation with procrastination behavior and others are negative. Another important variable in the study is self-esteem. In line with the theoretical explanations of Rossenberg (1965) associated with self-esteem, significant negative correlations were found between procrastination tendency and self-esteem in many studies of academic procrastination (Solomon & Rothblum, 1984). Another important variable that predict academic procrastination is the self-efficacy. When the field literature is analyzed, it is found that very few published studies are available that examine the relation of procrastination with self-efficacy and academic self-efficacy. (Farran, 2004; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004). When the studies on causes of procrastination tendency are considered, the individual's failure in time management, self-efficacy beliefs, task discomfort feelings, personal characteristics (conscientiousness, perfectionism, etc.), irrational thoughts, concentration difficulties, fear of failure, inability to orient achievement goals, low self-esteem, anxiety, unrealistic expectations, work habits constitute main causes of procrastination (Aydogan, 2008; Balkis, 2006; Ferrari, Driscoll & Diaz- Morales, 2007; Howell & Watson, 2007; Pfeist, 2002; Watson, 2001). Personal characteristics, achievement tendencies, self-efficacy belief, self-esteem are reported to be important variables when the studies describing the academic procrastination behavior are analyzed, However, studies related to what extent these variables predict academic procrastination behavior were not observed. Within this context, a model regarding to what extent personal traits such as conscientiousness, perfectionism, and achievement tendencies such as learning approach and avoidance of learning explain the academic procrastination was tested.

## Method

### Research Design

Causal-comparative research model was used in the research where it attempted to explain teacher candidates' academic procrastination behavior with gender, personality traits, achievement tendencies, academic self-efficacy beliefs and self-esteem. According to causal-comparative model (Gall, Borg & Wales 1996; Fraenkel & Norman, 2006) relationships between variables in an existing situation are examined in the context of cause-effect relationship without the intervention of the research.

### Participants

Research group consisted of total 630 undergraduate students including 406 women and 224 men from different grade levels. The grades of students in the research group are different. Of the students in the study group; 146 's first class, 175 second class, and 135 third grade and 174 fourth grade students.

### Instrument

*Aitken Academic Procrastination Scale*: was developed by Aitken (1982) to measure students' academic tasks procrastination tendencies, and was adapted to Turkish by Balkis (2007). *Personality Test Based on Adjectives*: a scale that was developed by Bacanlı, İlhan and Arslan (2007), and covers five factor personality theory including emotional stability (neurotic stability), extraversion, openness to experience, humility and conscientiousness dimensions. *Multidimensional Perfectionism Scale*: a scale developed by Frost, Marten, Lahart and Rosenblat (1990) to determine perfectionism tendencies of

students, and was adapted to Turkish by Ozbay and Egyptian - Taşdemir (2003). *Achievement Goals Scale*: a developed by Akin (2006) scale to determine students' achievement goals. *Rosenberg Self-Esteem Scale*: a scale developed by Rosenberg (1965) and consists of 63 items with 12 subscales, and its Turkish adaptation process was performed by Demirtas and Dönmez (2006). *Academic Self-Efficacy Scale*: a scale developed by Kandemir and Özbay (2010) in order to determine the students' academic self-efficacy levels.

### Data Analysis

In the analysis of the research data, AMOS and SPSS 15.00 software were used. Before process, the correlation efficacy between variables was examined. The correlation values obtained from research results indicated the efficacy of the model test. After finding relational coefficients between research variables, a second model test aimed at explaining academic procrastination was conducted.

### Results

Correlations of the variables and adequacy of the model test for correlation coefficients were examined. Following this examination, correlation coefficients were found to be adequate for correlation adequacy. Then model test was performed. After the model test, it was found that coefficient of concordances were higher than accepted limit. That the NFI, CFI, GFI and AGFI values were above 90 indicated that the model showed good concordance results. After the analysis, conscientiousness personality trait was found to be the most important variable in predicting academic procrastination. It is seen that conscientiousness personality trait affects academic procrastination in a negative and significant manner. Additionally, learning approach achievement goal, academic self-efficacy belief, perfectionism and gender were found to be important predictors of academic procrastination. Furthermore, self-esteem and academic self-efficacy belief were found to be important agents in predicting academic procrastination.

### Discussion, Conclusion & Recommendations

Following the research, conscientiousness personality trait emerged as an important variable that directly predicts academic procrastination tendency. Accordingly, academic procrastination tendency began to decrease with the increase of conscientiousness personality trait. This finding of the research is supported by the literature (McCown, Petzel, & Rupert, 1987; Lay, Kovacs & Danto, 1998; Johnson & Bloom, 1995; Moon & Illingworth, 2005; Watson, 2001). In the study carried out by Johnson and Bloom (1995) it was found that there was a negative relationship between procrastination tendency and conscientiousness personality trait.

Academic tasks such as preparing homework and preparing for exams require being disciplined, controlled and decisive. Individuals who don't show such a personality trait may exhibit academic procrastination behavior unless they exhibit disciplined attitudes, and control themselves and show decisiveness. In the research, "perfectionist tendency order" which is used to explain academic procrastination is seen to predict academic procrastination significantly negative. Accordingly, academic procrastination decreases with increasing of a person's self-oriented perfectionist order perception. This finding of the research is supported by the literature. It is seen that this finding of the research is supported by previous works (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt & Martin, 1995; Kağan et.al., 2010; Sadler & Buley, 1999). Another perfectionist personality trait used to describe academic procrastination in the research is "perfectionist familial criticism perception". Perfectionist familial criticism perception can be explained with the fact that the individual perceive his/her family as having unrealistic standards for themselves and being evaluated strictly, and being pressured to be perfect. After the research, learning approach achievement goals was found to be a variable that predicts the academic procrastination

directly in a negative manner. Accordingly, it can be said that academic procrastination decreases with the increase in university students' learning approach achievement goals. It is seen that this finding of the research is supported by earlier studies (Howell & Watson, 2007; McGregor & Elliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). In a study carried out by Secher and Osterman it was found that there was a negative relationship between procrastination behavior and achievement tendency. Learning avoidance achievement goal was found not to predict academic procrastination tendency significantly. When examining the literature, no research that supports this finding was observed.

Literature is mostly about the fact that learning avoidance achievement goal predicts academic procrastination positively. (Howell & Watson, 2007). When the correlation values are examined in the research, it can be seen that there is a relation valued as 16 between learning avoidance achievement goal and academic procrastination. However, this variable is seen not to be a significant predictor of the procrastination when it is used in the path model with other variables. In the study, students' academic self-efficacy levels were found not to predict academic procrastination tendency significantly. When the literature was examined, no research that supported this finding was observed. Additionally, mostly correlational studies were performed rather than a model including these variables in the literature. Analyzing the correlation value in the research, there seemed such a relationship as -24 between academic self-efficacy and academic procrastination tendency. According to this result academic procrastination tendency increases with the decrease of students' academic self-efficacy. This result of the research is supported commonly by the literature (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004; Yao, 2009). However, academic self-efficacy is stated not to be a significant predictor when it is used in the path model with other variables. When considered in this context, it can be interpreted that other variables in the model are more powerful predictor of academic procrastination so the relationship of academic self-efficacy variable doesn't turn into predictor relationship directly. A model test in which the students' academic procrastination behaviors were tried to be explained with personality traits, achievement goals, self-efficacy beliefs and self-esteem was performed in the study.

At the end of the study it was found that students' academic procrastination behaviors could be explained with personality traits, achievement goals, self-efficacy beliefs and self-esteem. However, the research is limited with the research group. The study can contribute positively to a better understanding of academic procrastination, to renewal of the study and to generalization of the study in different universities, teaching positions, age groups, socio-economic and cultural regions. In the research "conscientiousness" out of five factor personality traits and "perfectionist familial criticism perception" and "perfectionist order perception" out of perfectionist personality traits were used to explain academic procrastination. However, not taking the other features of the five-factor and perfectionist personality traits into consideration can be limitations of the research. When it is considered within this context, renewal of the study with these variables and with other personality traits can contribute to obtain more favorable information about how much the personality variable can predict the academic procrastination. In the research, of the achievement goals "learning approach" and "learning avoidance" were used to explain academic procrastination. But of the achievement goals "performance approach" and "performance avoidance" were not used. Furthermore, not using other motivation variables (such as self-determination, assignment styles, intrinsic - extrinsic motivation in the study) that can be associated with academic procrastination other than achievement goals can be one of the limitations of the study regarding the motivation variables. When it is considered within this context, it can be tested whether the motivation process of the students predicts academic procrastination or not by putting the mentioned variables into the model. In the study, self-esteem was stated not to predict academic procrastination directly. This can be accounted for the fact that the self-esteem was used as general self-esteem, and academic self-esteem was not considered. Dependent variable of the study is the "academic procrastination" dimension of the procrastination. Thus, self-esteem relevant to academic field can predict academic procrastination more than general self-esteem. When it is considered within this context, explaining academic procrastination with academic self-esteem in a different research can contribute to a better understanding of nature of the academic

procrastination. In this study, it is seen that self-esteem and academic self-efficacy variables don't predict academic procrastination directly but predict it with different variables in an indirect way. This condition can be caused by the nature of these two variables, research group, research time and other variables in the research. When it is considered within this context, comparing the results of the research upon regenerating it with other variables in different research groups can contribute to better understanding of academic procrastination, self-esteem, and academic self-efficacy variables and improve the present literature significantly.

The renewal of research with variables such as time management, incompatible schemas, anxiety, assignment styles, and self-assessment, self-order can contribute to a better understanding of the nature of academic procrastination within the cause-effect context. Research was carried out at a date close to students' final exam. In this way it may have affected the academic procrastination levels of the students and the coefficients regarding the variables affecting academic procrastination. Considering within this context, by renewing the research at different time periods, comparing the results of two studies can be important for a better understanding of the nature of academic procrastination. The research is a descriptive study and has a comparative pattern. The research can be supported by renewing empirical studies and qualitative studies to contribute to the generalization of the research results.

Following the research it is seen that academic procrastination behavior of students can be explained with personality traits, achievement goals, academic self-efficacy belief and self-esteem. Considering within this context it is possible to see that students' academic procrastination is explained with personality, achievement goals, and variables of self-esteem and self-efficacy belief, cause-effect relationships. Accordingly, elimination of the causes can contribute to reduce students' academic procrastination behaviors. For this reason, raising awareness of students, teachers, families and other stakeholders within the cause-effect context can provide contribution to their better understanding of the academic procrastination and reducing academic procrastination.

## Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model\*

Mehmet KANDEMİR<sup>†a</sup>

<sup>a</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/ Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.016

#### Makale Geçmişi:

Geliş 29 Mart 2014  
Düzeltilme 12 Haziran 2014  
Kabul 07 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Akademik erteleme,  
Kişilik,  
Amaç oryantasyonu,  
Öz-yeterlik,  
Öz-saygı.

### Öz

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısının ne düzeyde açıkladığını bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaç bağlamında, araştırma değişkenlerinden neden-sonuç ilişkisi içinde, doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek için bir model kurulmuş ve model testi yapılmıştır. Nedenel karşılaştırmalı desenin kullanıldığı araştırmada, araştırma grubunu farklı sınıf düzeylerinden 406 bayan ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, "Aitken Akademik Erteleme Ölçeği", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi", "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği", "Başarı Yönelimleri Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı yönelimi, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir.

### Giriş

Erteleme davranışı, tamamlanması ya da bitirilmesi gereken işlerin gerçekçi olmayan bir şekilde ileri atılması (Lay, 1986), ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Roberts, 1997). Günlük yaşamın her alanını etkileyen bu önemli davranış sorununu yaşayan bireylerin yaptıkları planlar ile planlara uyma davranışları arasında büyük bir tutarsızlık vardır. Bu kişiler, çalışma projelerine hızlı bir şekilde başlamakla birlikte bu niyetlerinde uzun bir süre devam edememektedirler ve amaçlarına ulaşmak için gerekli çabayı göstermede aşırı zorlanmaktadırlar.

Erteleme yapan bireyler incelendiğinde, erteleme döngüsü içinde, erteleme yapanların iki tipik tutum ve davranışı vardır. Bunlar; ertelemenin sonuçlarından kaçınmak ve ertelenen davranışını telafi etmek için aşırı çaba göstermektir (Farran, 2004). Farran'a (2004) göre, erteleme davranışı ve ertelemenin sonuçlarından kaçınmak, bir şeyi ya da kişiyi suçlamakla olur. Özellikle performansın değerli olarak kabul edildiği kültürlerde kişinin zamanını nasıl kullandığı önemlidir. Erteleme ilişkin bilimsel çalışmalar incelendiğinde akademik erteleme boyutuna ilişkin çalışmaların diğer boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Hill, Hill, Chabot ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimini, ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonunda teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak tanımlamaktadırlar.

Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) akademik ertelemeyi, akademik görevleri sürekli veya bazen geciktirme eğilimi ve sonucunda kaygı yaşama olarak tanımlamışlardır. Bu akademik görevleri ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın ya da dönem sonu teslim edilmesi gereken ödevlerin son dakikada

\* Bu çalışma yazarın doktora tezine dayalı olarak yazılmıştır.

<sup>†</sup> Yazar: mkandemir61@gmail.com

yapılmaya başlanması olarak tanımlanmışlardır. Genel olarak, günlük işler konusunda yapılan erteleme yetişkinler arasında çok yaygınlık göstermektedir (Harriott ve Ferrari, 1986). Ertelemenin özel alan türü olan akademik erteleme; genel erteleme türünden daha yaygın olduğu ve ayrıca üniversite öğrencileri arasında yaygın bir problem olarak görülmektedir (Aydoğan, 2008; Balkis, 2006; Ellis ve Knaus, 1977; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002). Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin %70'inin akademik erteleme sorununun olduğunu belirtmektedir. McCown ve Roberts, (1994) erteleme sıklığını 1543 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin %19'u, 2. sınıf öğrencilerinin % 22'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 27'si ve son sınıf öğrencilerinin % 31'i akademik ertelemeyi önemli, kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin %23'ü, 2. sınıf öğrencilerinin % 27'si, 3. sınıf öğrencilerinin % 32'si ve son sınıf öğrencilerinin % 37'si erteleme eğiliminin akademik başarıya engel olabileceği inancını taşımaktadır.

Yaşamımızın her anının etkileyen ertelemeye ilişkin yapılan çalışmalarda ertelemenin pek çok nedeni olduğu görülmektedir (Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Milgram, Tal ve Levinson, 1998; Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Akademik erteleme davranışlarının nedenlerinin çok boyutlu olduğu görülmektedir. Kişilik, motivasyon, benlik, öz-yeterlik, zaman yönetimi gibi pek çok faktörün olduğu görülmektedir. Araştırmanın önemli bir değişkeni olan kişilik ile akademik erteleme arasında önemli bir ilişki olduğu ilgili literatürde görülmektedir. Araştırmada erteleme davranışını açıklanmaya çalışıldığı, kişilik faktörleri üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, genelde erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyut arasındaki ilişkiler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (McCown, Petzel ve Rupert., 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kelly ve Edwards, 2006; Johnson ve Bloom, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Watson, 2001 ). McCown, Petzel ve Rupert (1987), erteleme eğilimi ile kişiliğin dışadönüklük boyutu arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular erteleme eğiliminin kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Kişilik özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalar beş faktör yaklaşımıyla sınırlı değildir. Yapılan araştırmalar mükemmeliyetçiliğin de önemli bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir (Ferrari, 1992; Martin ve diğ., 1996; Walsh ve Ugumba-Agwunobi, 2002).

Mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için tüm standartları ortaya koyması ve kendi davranışlarını sert bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanır (HShafran ve Mansell, 2001; akt: Kobori ve Tanno, 2005). Ferrari (1992), erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, erteleme eğilimi yüksek bireylerin kendilerini daha mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Martin vd.'nin (1996), erteleme eğilimi ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erteleme eğilimi ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri alt boyutları arasında değişik derecelerde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Araştırmamızda, dolaylı ve doğrudan yordayıcı değişken olarak değerlendirilecek olan başarı yönelimi, ilgili literatür incelendiğinde erteleme davranışıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). İlgili literatür, başarı yöneliminin boyutlarının bazılarının erteleme davranışı ile negatif bazı boyutlarının da pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmektedir. Secher ve Osterman (2002)'nin yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Howell ve Watson (2007)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrenme kaçınma ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada önemli bir değişken de benlik saygısıdır. Rossenberg'in (1965) benlik saygısı ile ilişkili kuramsal açıklamaları ile tutarlı olarak, birçok akademik erteleme eğilimi çalışmada, erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler bulunmuştur (Solomon ve Rothblum, 1984). Yine, yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalarda da, genel erteleme eğilimi ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari



vd. 2007). Aydoğın (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, benlik saygısının, akademik ertelemenin bir yordayıcı durumunda olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili bir diğer çalışmada, Ferrari (1992) erteleme eğilimleri yüksek bireyler ile erteleme eğilimleri düşük bireyleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erteleme eğilimi yüksek bireylerin bilişsel yeterlilikleri hakkındaki benlikle ilgili olabilecek bilgiyi algılamadan kaçındıkları görülmüştür. Akademik ertelemeyi yordayan önemli bir değişken de akademik özyeterlidir.

Literatür incelendiğinde ertelemenin özyeterlik ve akademik özyeterlik düşünceleriyle olan ilişkisini inceleyen çok fazla sayıda yayınlanmış çalışma bulunmaktadır (Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Pfister, 2002, Sirios, 2004). Klassen, Krawchuk ve Rajani (2007), Pfister (2002), Sirios (2004) ve pek çok araştırmacının, gerek erteleme gerekse de akademik ertelemeye ilişkin yaptıkları çalışmalarda, erteleme davranışı ile özyeterlik inançları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, özyeterlilik inançları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik, vb), irrasyonel düşünceler, konsantrasyon güçlüğü, başarısızlık korkusu, başarı amaçların oryante etmede yetersizlik, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır (Aydoğın, 2008; Balkis, 2006; Ferrari, Driscoll ve Diaz-Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Pfeister, 2002; Watson, 2001).

Akademik erteleme davranışını açıklayan çalışmalar incelendiğinde, kişilik özelliklerinin, başarı yönelimlerinin, öz-yeterlik inancının, benlik saygısı, önemli değişkenler olduğu belirtilmektedir. Fakat bu değişkenlerin, akademik erteleme davranışını birlikte, doğrudan ve dolaylı ilişkiler bağlamında bir regresyon modeli çerçevesinde ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmada bu bağlamda, sorumluluk, mükemmeliyetçilik gibi kişilik özelliklerinin, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma gibi başarı yönelimlerinin, öz yeterlik inancının ve benlik saygısının, akademik ertelemeyi ne kadar açıkladığına ilişkin bir regresyon modeli test edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını, cinsiyet, kişilik özellikleri, başarı yönelimleri, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısıyla açıklanmaya çalışıldığı araştırmada, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Gall, Borg ve Gall 1996; Fraenkel ve Norman, 2006) var olan bir durum içinde araştırmanın müdahalesi olmadan değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir.

### Katılımcılar

Araştırma grubunu farklı sınıf düzeylerinden 406 bayan ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 146'sı birinci, 175 ikinci sınıf, 135 üçüncü sınıf ve 174 dördüncü sınıf öğrencileridir. Aynı zamanda, araştırma grubunu final sınavına hazırlanan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bunun temel nedeni ise, akademik görevlerin en yoğun olduğu dönem olmasıdır. Bu durumda akademik erteleme davranışının daha iyi anlaşılmasına yardım edebileceği varsayımından yola çıkmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### *Aitken akademik erteleme ölçeği*

Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Balkis (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 5'li likert tipi

toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Balkis (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında, ölçeğin geçerlik çalışmaları için, farklı bölümlerde öğrenim gören, 293 öğrenciye ulaşılmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçekteki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .33 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) = .89 olarak görülmüştür Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı  $r = .87$ ,  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörün açıkladığı varyans % 38 ve bu faktöre ait öz değer 6.14'tür.

### ***Sıfatlara dayalı kişilik testi***

Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007), tarafından geliştirilen ölçek, beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal denge (nevrotik denge), dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarını içermektedir. Bacanlı, İlhan ve Arslan (2007) tarafından yapılan ölçeğin geçerlik çalışmasında, faktör geçerliği ve benzer ölçek geçerliği; güvenilirlik için ise, test tekrarı yapılmış ve iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin, yapı geçerliğine ilişkin, yapılan faktör analizinde, beş faktör kişilik boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .37 ile .86 arasında değişen 40 sıfat çifti belirlenmiştir. Elde edilen boyutlar, beş faktör kişiliğe ait varyansın, % 52,6' ını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Geliştirilen ölçeğin, dış geçerliğini sınamak için, Sosyotropi, Çatışma Çözme, Negatif ve Pozitif Duygu Ölçekleri ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Karşılaştırmalardan, beklenen yönde sonuçlar elde edilmiş ve ölçeğin geçerliliğinin kanıtı sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik için her bir boyutun iç tutarlık katsayılarına (.78-.84) bakılmıştır. Ölçeğin iki hafta ara ile test tekrarlarına bakılmış ve boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .71 ile .86 arasında değiştiği araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Akademik ertelemeye ilişkin yapılan araştırmada sorumluluk boyutları kullanılmıştır.

### ***Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği***

Öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) tarafından geliştirilen ölçek Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin çalışmalar yapı geçerliliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 35 maddelik mükemmeliyetçilik tutumlarına ilişkin ölçeğin, orijinal çözümlemesine benzer olarak 6 faktör çözümlemesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiştir. Düzen/Tertip, Davranışlardan Şüphe, Ebeveynsel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel standartlar olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörler toplam varyansın 47.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve alfa değerlerinin genel ve alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83, yarıya bölme güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur.

### ***Başarı amaçları ölçeği***

Akın (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirme sürecindeki örneklemini, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda toplam varyansın % 45.5'ini açıklayan ve 47 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .60 ile .89 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .48 ile .92 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Araştırmada sınav performansı ve kaygısı ile daha fazla ilişkili olduğu düşünülen performans amaçları kullanılmıştır.

### **Rosenberg benlik saygısı ölçeği**

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasını Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçeği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve sorulardan beşi ters kodlanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği 0.89, geçerliği ise 0.71'dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tuğrul (1994) tarafından da yapılmış ve psikiyatrik görüşme sonuçlarıyla ölçek arasındaki korelasyonun 0.71 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin cronbach alfa değerinin 0.85'dir.

### **Akademik özyeterlik ölçeği**

Kandemir ve Özbay (2010) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Akademik özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, farklı demografik özelliklere sahip ve farklı sınıf düzeylerinde olan 243 kız ve 225 erkek olmak üzere toplam 468 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikli olarak araştırma grubundan toplanan verilere faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ)'nin dört faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikli olarak yapılan DFA sonucunda AÖYÖ'nin uyum değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir:  $X^2 = 513.04$  (sd=148,  $p < .001$ ),  $(X^2 / sd) = 3.47$ , GFI=.90, RMSEA=.073, RMR=.04, standardize edilmiş RMR=.056, CFI=.97 ve AGFI= .87'dir. DFA'ya ek olarak, AÖYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .90, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .77, dördüncü faktör için .69 ve ölçeğin bütünü için ise 91 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara araştırmacılar tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Her ölçeğin doldurulmasına ilişkin olarak örnek bir uygulama öğrencilere gösterilmiştir. Uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, SPSS programı ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak değişkenler arasındaki ilişki katsayısını öğrenmek için korelasyon analizi yapılmış; daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak model testi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, öğrencilerin akademik erteleme davranışı açıklayan model testine ilişkin bulgular verilmiştir. Path model testi yapılmadan önce ilişkili değişkenler arasındaki korelasyon yeterliliklerine bakılmıştır.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile sorumlulukları ( $r = -.49$ ), mükemmeliyetçi düzen algıları ( $r = -.37$ ) ve öğrenme yaklaşma başarı amaçları ( $r = -.32$ ) arasında negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algıları ( $r = .25$ ) arasında pozitif yönlü düşük düzey bir korelasyon vardır. Bunların yanı sıra öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri ( $r = -.24$ ), benlik saygıları ( $r = -.23$ ) ve öğrenme kaçınma başarı amaçları ( $r = .16$ ) arasında yönü negatif olan düşük bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin

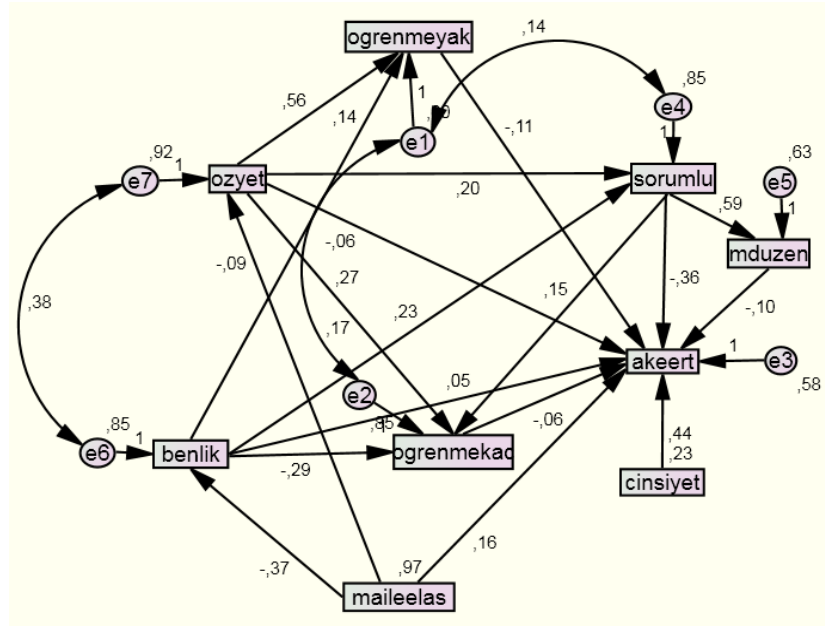
de kendi içinde korelasyonu orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu ilişkilere bakıldığında, model testi için korelasyon yeterliliğinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.**

*Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri.*

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) AERT	1							
(2) BNSY	-.23	1						
(3) SRML	-.49	.30	1					
(4) MKDA	-.37	.15	.57	1				
(5) MAEA	.25	-.38	-.14	-.07	1			
(6) ÖYBA	-.32	.36	.34	.30	-.12	1		
(7) ÖKBA	-.16	-.13	.13	.21	.19	.28	1	
(8) AÖYT	-.24	.41	.26	.20	-.07	.58	.18	1

AERT: Akademik Erteleme; BNSY: Benlik Saygısı; SRML: Sorumluluk; MKDA: Mükemmeliyetçi Düzen Algısı; MAEA: Mükemmeliyetçi Ailesel Eleştirisi Algısı; ÖYBA: Öğrenme Yaklaşma Başarı Amacı; ÖKBA: Öğrenme Kaçınma Başarı Amacı AÖYT: Akademik Öz Yeterlik



**Şekil 1.** Model İlişkin Path Diyagramı.

Nihai modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları kabul edilen sınırların oldukça üzerinde çıkmıştır. NFI, CFI, GFI ve AGFI'nın .90'ın üzerinde çıkması o modelin iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Ki-Kare ve RMSEA değerleri.05'in altında olması gerekirken, bu değerlerin üstünde çıkmıştır. Fakat, path modeline ait RMSEA, RMR değerlerinin 0.08'den küçük olmasının kabul edilebilir olduğu, ancak bunun olmadığı durumlarda diğer istatistiklere de bakılması gerektiği belirtilmektedir (Şimşek, 2007). Araştırmada, modelin RMR değerinin .04 çıkması ve diğer uyum indekslerinin yüksek çıkması ile birlikte modelin yüksek uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

**Tablo 2.***Nihai Modelin Uyum Katsayıları.*

Ki-Kare/Serbestlik Derecesi ( $X^2/sd$ )	7.38
Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	.10
Hata Kareler Ortalaması Karekökü (RMR)	.04
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	.92
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	.93
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	.97
Düzeltilmiş Uyum İyiliği Endeksi (AGFI)	.90

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını açıklayan Şekil 1'deki modelde görüldüğü gibi, cinsiyet (erkeklerin lehine) ( $\beta = .44$ ;  $t = 7.07$ ); kişilik özelliklerinden sorumluluk ( $\beta = -.36$ ;  $t = -9.04$ ) mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı ( $\beta = .16$ ;  $t = 4.96$ ) ve mükemmeliyetçilik düzen algısı ( $\beta = -.10$ ;  $t = -2.64$ ), başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma ( $\beta = -.11$ ;  $t = -2.63$ ) akademik ertelemeyi doğrudan yordamaktadır. Araştırmada çıkan sonuç bağlamında, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Sorumluk kişilik özelliğine sahip bireylerin, akademik görevleri erteleme eğilimi düştüğü araştırma sonucunda açığa çıkmıştır. Araştırma modeli incelendiğinde, sorumluluk kişilik özelliğinin, akademik ertelemeyi açıklamaya en fazla katkı sağlayan değişken olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden, aileyi eleştirel algılama ve düzenli olma, üniversite öğrencilerinin akademik görevlerini geciktirmesini açıklamada önemli bir değişken oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre, aileyi mükemmeliyetçi algılama ve düzen konusunda mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip öğrenciler, akademik erteleme davranışını gösterdiklerini söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre, başarı amaçlarından olan öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğu açığa çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının artması ile akademik erteleme davranışı azaldığı söylenebilir.

Bunun yanında, başarı amaçlarından öğrenme kaçınma başarı amacı ( $\beta = -.06$ ;  $t = -1.74$ ), akademik öz yeterlik ( $\beta = -.06$ ;  $t = -1.55$ ) ve benlik saygısı ( $\beta = .05$ ;  $t = 1.33$ ) akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuçlar bağlamında, başarı amaçlarından öğrenme kaçınma başarı amacının, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin, konuyu öğrenememe korkusundan dolayı ders çalışmayı geciktirmesi, akademik ertelemeyi yordamada önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının yüksek ya da düşük olması ve öğrencilerin kendilerine olan saygısının düşük ya da yüksek olması, akademik erteleme davranışını açıklamada bir değişken oldukları; fakat anlamlı bir yordama gücü olmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı benlik saygısını ( $\beta = -.37$ ;  $t = -9.81$ ), mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri algısı akademik öz yeterliği ( $\beta = -.09$ ;  $t = -2.32$ ), benlik saygısı sorumluluğu ( $\beta = .23$ ;  $t = 5.73$ ), benlik saygısı öğrenme yaklaşma başarı amacını ( $\beta = .14$ ;  $t = 4.24$ ), benlik saygısı öğrenme kaçınma başarı amacını ( $\beta = -.29$ ;  $t = -6.22$ ), akademik öz-yeterlik öğrenme kaçınma başarı amacını ( $\beta = .27$ ;  $t = 6.41$ ), akademik öz-yeterlik öğrenme yaklaşma başarı amacını ( $\beta = .56$ ;  $t = 15.85$ ) ve akademik öz-yeterlik sorumluluğu ( $\beta = .20$ ;  $t = 4.86$ ), sorumluluk öğrenme kaçınma başarı amacını ( $\beta = -.15$ ;  $t = -3.72$ ), sorumluluk mükemmeliyetçilik düzen algısını ( $\beta = .59$ ;  $t = 18.61$ ), anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin ailesini mükemmeliyetçi olarak algılaması, öğrencilerin benlik saygısını ve akademik öz yeterlik algısını açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin ailesini mükemmeliyetçi algılama düzeyinin artması ile öğrencilerin benlik saygısı ve akademik öz yeterlik inancı düşmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin benlik saygısı, sorumluluğu, öğrenme yaklaşma başarı amacı ve öğrenme kaçınma başarı amacını açıklamada önemli değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin kendilerine olan saygının artması ile birlikte, sorumluluk ve başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma eğiliminin artığı; başarı

amaçlarından öğrenme kaçınma eğiliminin azaldığı görülmektedir. Bunların yanında araştırmada, akademik öz yeterlik inancının, öğrenme kaçınma başarı amacını, öğrenme yaklaşma başarı amacını sorumluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının yükselmesi ile birlikte, sorumluluk, başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma eğilimlerinde de artış görülmektedir. Ayrıca araştırmada, kişilik özelliklerinden sorumluluğun, öğrenme kaçınma başarı amacını ve mükemmeliyetçilik düzen algısını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin sorumluluk eğilimi artması ile birlikte, mükemmeliyetçi düzen algılarının arttığı, buna karşın öğrenme kaçınma başarı amaçlarının azaldığını söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışına ilişkin dolaylı etki sonuçları incelendiğinde, kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $1.36^* \cdot .5$ )  $-.018$ 'i benlik saygısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=7.82$ .  $P=.001$ ). Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde; fakat aracılık etkisinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, benlik saygısını negatif yönde; öğrencilerin benlik saygısı da akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $-.09^* \cdot .15$ )  $-.0135$ 'i akademik öz yeterliğin dolaylı etkisinden kaynaklandığı belirlenmiştir ( $t_{sobel}=1.95$ .  $P=.00$ ). Buna göre, akademik öz yeterliğin aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, akademik öz yeterliği negatif yönde; öğrencilerin akademik öz yeterliği de akademik ertelemeyi negatif yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $.14^* \cdot .11$ )  $-.015$ 'i öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=2.25$ .  $P=.00$ ). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $.23^* \cdot .37$ )  $-.0851$ 'i sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-4.88$ .  $P=.00$ ). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif yönde; öğrenme yaklaşma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $-.29^* \cdot .06$ )  $-.0174$ 'i öğrenme kaçınma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-1.71$ .  $P=.00$ ). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı, öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını negatif yönde; öğrenme kaçınma başarı amaçları akademik ertelemeyi negatif ve anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $.27^* \cdot .06$ )  $-.016$ 'sı öğrenme kaçınma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-1.71$ .  $P=.00$ ). Bu sonuç öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, akademik öz yeterlik modelde hem yordayıcı olarak anlamlı etkilere sahip hem de aracı değişken olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. bir başka deyişle, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin ( $.54^* \cdot .11$ )  $-.059$ 'u öğrenme yaklaşma başarı amacının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-2.64$ .  $P=.00$ ). Bu sonuç öğrenme yaklaşma başarı

amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik algısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.20\*-.37) -.074'ü sorumluluğun dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-4.23$ ,  $P=.00$ ). Bu sonuç sorumluluğun aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk da öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin (.59\*-.10) -.059'u mükemmeliyetçi düzen algısının dolaylı etkisinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{sobel}=-2.48$ ,  $P=.00$ ). Bu sonuç mükemmeliyetçi düzen algısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bağlamında ayrıca, öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri, öğrencilerin mükemmeliyetçi düzen algısını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordarken; mükemmeliyetçi düzen algısı da öğrencilerin akademik görevleri erteleme da negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını söylemek mümkündür

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, kişilik özelliklerinden sorumluluk, akademik erteleme eğilimini doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, kişilik özelliklerinden sorumluluğun artması ile birlikte akademik erteleme düşmeye başlamaktadır. Araştırma sonucunda çıkan bu bulgu, ilgili literatür (McCown, Petzel ve Rupert., 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Johnson ve Bloom, 1995; Moon ve Illingworth, 2005; Watson, 2001) tarafından desteklenmektedir.

Johnson ve Bloom'un (1995) yaptıkları çalışmada, erteleme eğiliminin sorumluluk kişilik özelliği ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Lee ve arkadaşları (2006), erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu ile ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda, erteleme eğilimi ile kişiliğin sorumluluk boyutu arasında güçlü bir ilişki olduğunu açığa çıkarmışlardır. Yine, Kağan ve arkadaşları (2010) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışıldığı bir çalışmada, beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu akademik ertelemenin önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk kişilik özelliği, bireyin ne kadar kontrol, kararlı ve disiplin sahibi olduğunu gösterir (Arthur ve Graziano, 1996). Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevler, disiplinli, kontrollü ve kararlı olmayı gerektirir. Böyle bir kişilik özelliği göstermeyen birey, disiplinli tutumlar sergilemeden, kendini denetim alamadan, kararlılık göstermeden, akademik erteleme davranışını sergileyebilir. Bu bulgular, akademik erteleme eğiliminin, kişiliğin sorumluluk boyutundan etkilendiği varsayımını destekler niteliktedir. Bir başka deyişle, düşük sorumluluk düzeyi, erteleme eğilimini besleyen bir kaynak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde sorumluluk, erteleme eğilimini açıklayan bir bileşen sayılabilir.

Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer önemli kişilik özelliklerinden olan "mükemmeliyetçi düzen eğilimi" negatif yönlü anlamlı bir şekilde akademik ertelemeyi yordadığı görülmektedir. Buna göre, kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçi düzen algısının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi azalmaktadır. Araştırmada çıkan bu bulgu literatür tarafından desteklenmektedir. Araştırmada çıkan bu sonucun daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Araştırmada, akademik ertelemeyi açıklamak için kullanılan diğer mükemmeliyetçi kişilik özelliği ise "mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısıdır." Mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı, bireyin ailesini, kendileri için gerçekçi olmayan standartlara sahip olduğu, sıkı bir şekilde değerlendirildikleri ve mükemmel olmaları için baskı yapmaları şeklinde algılaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda,

öğrencilerin ailesi mükemmeliyetçi olarak algılaması, akademik erteleme davranışını pozitif yönde yordamaktadır. Buna göre, kişinin aileyi eleştirel anlamda mükemmeliyetçi algılamasının artması ile birlikte akademik erteleme eğilimi doğrudan artmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Çakıcı, 2003; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Kağan ve diğ., 2010; Sadler ve Buley, 1999). Kağan ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, mükemmeliyetçilik, obsessif-kompulsif ve beş faktör kişilik özellikleri ile açıklanmaya çalışılmış ve araştırmada, mükemmeliyetçiliğin “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” boyutu akademik ertelemenin pozitif yönlü önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, aileler öğrencilerden, beklentilerini artırması, standartlarını yükseltmesi, kontrollerini artırması, öğrencilerde kaygıya neden olabilir. Öğrenciler yaşadıkları bu kaygıyla başa çıkmak için erteleme davranışına gidebilir. Ailenin öğrencilerden, beklentilerini artırması sonucunda, öğrenciler aileye karşı besledikleri öfkeyi, akademik görevlerinde erteleme yaparak dışa vurmaya çalışabilirler.

Araştırma sonucunda, başarı amaçlarından öğrenme yaklaşma başarı amacının akademik erteleme eğilimini negatif yönlü doğrudan yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının artması ile akademik erteleme davranışının azaldığı söylenebilir. Araştırma sonucunu daha önce yapılan çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Secher ve Osterman' nın (2002) yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Howell ve Watson' nın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, başarı amaçlarından öğrenme kaçınma başarı amacı, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürde daha çok öğrenme kaçınma başarı amacının, akademik ertelemeyi pozitif yönde etkilediğine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Howell ve Watson, 2007). Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrenme kaçınma başarı amacı ile akademik erteleme arasında .16 gibi bir ilişki söz konusudur. Fakat, öğrenme kaçınma başarı amacı, diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında bu değişkenin ertelemenin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır.

Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, akademik öz yeterlikleri ile akademik erteleme arasında -.24 gibi bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Farran, 2004; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2007; Pfister, 2002, Sirios, 2004; Yao, 2009). Fakat, akademik öz yeterlik diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında, akademik öz yeterliğin ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcısı olduğunu bu yüzden akademik öz yeterlik değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Başka bir deyişle diğer değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklayıcı gücünün fazla olması ile birlikte, akademik öz yeterliğin doğrudan yordayıcı olma özelliği ortadan kalktığı şeklinde düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısının, akademik erteleme eğilimini anlamlı bir şekilde yordamadığı açığa çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna ek olarak literatürde bu değişkenlerden oluşan bir model testi yerine daha çok korelasyonel çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada korelasyon değerleri incelendiğinde, benlik saygısı ile akademik erteleme arasında -.23 gibi bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, öğrencilerin benlik saygısının düşmesi ile birlikte akademik erteleme eğilimi artmaktadır. Araştırmada çıkan bu sonuç



literatür tarafından yaygın bir şekilde desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007; Solomon ve Rothblum, 1984) Fakat, benlik saygısı diğer değişkenlerle birlikte path modelinde kullanıldığında benlik saygısının ertelemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, modelde diğer değişkenlerin akademik ertelemenin daha güçlü yordayıcı olduğunu bu yüzden benlik saygısı değişkeninin ilişkisinin doğrudan yordayıcı bir ilişkiye dönüşmediği şeklinde yorumlanır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır.

Literatürde öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği, akademik ertelemeyi, mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden dolaylı bir şekilde yordayan çalışmaya da rastlanmıştır. Kağan ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sorumluluk kişilik özelliği mükemmeliyetçi düzen algısının üzerinden akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik görevlerine ilişkin görevleri yerine getirmesinde, sorumluluk ve mükemmeliyetçilik düzen kişilik özelliği ile birlikte neden faktör olma özelliği taşımaktadır. Ödev hazırlama, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlerine ilişkin sorumluluğu yüksek olan öğrenciler, davranışlarını kontrol altına alma eğilimi içine de girebilir. Bu yüzden öğrenciler, diğer yaşam alanlarından uzak durarak ders çalışmaya yönelik bir tutum sergileyebilirler. Diğer taraftan mükemmeliyetçi düzen algısı, akademik görevlerle başa çıkmada sorumluluk kişilik özelliğinin davranış boyutu gibi düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, akademik öz yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik öz yeterliği negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin akademik öz yeterlik de, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç akademik öz yeterlik aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliğinin, akademik öz yeterlik üzerinden akademik ertelemeyi yordayan çalışmalara rastlanmamıştır. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterliğine ilişkin inançları düşürebilir. Bu süreç içinde benliğine ilişkin yeterlik algıları düşen öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benliğe ilişkin yeterlik algılarını koruma yoluna gidebilirler.

Öğrencilerin mükemmeliyetçi ailesel eleştiri kişilik özelliği, akademik ertelemeyi doğrudan yordamasının yanında, benlik saygısı üzerinden dolaylı bir şekilde yordamıştır. Başka bir ifade ile mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliği, benlik saygısını negatif yönlü anlamlı bir şekilde yordamakta, öğrencilerin benlik saygısı da, akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç benlik saygısının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Rice ve Pence'nin (2006) yaptığı bir çalışmada, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin, benlik saygısı üzerinden obsesyonu açıkladığı görülmektedir. Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde, benlik saygısının, mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısının farklı değişkenleri yordamada aracılık etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Aileler, öğrencilerden akademik anlamda beklentilerinin, standartlarını, başarı beklentilerinin yüksek olması, bu noktalarda ailenin öğrencileri sürekli olarak eleştirmesi sonucunda, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını düşürebilir. Bu süreç içinde benlik değeri düşen öğrenciler, başarısızlıklarını erteleme davranışı ile açıklayarak benlik değerlerini korumaya çalışabilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını pozitif anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle araştırma sonucu, öğrenme kaçınma başarı amacının, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme kaçınma başarı amaçları arasında pozitif yönlü önemli bir korelasyon

olduğu görülmektedir (Coutinho ve Neuman, 2008). Aynı zamanda, öğrenme kaçınma başarı amacı ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho ve Neuman, 2008). Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik ve öğrenme kaçınma başarı amacı, akademik ertelemeyi modelde tek başlarına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme kaçınma başarı amacı üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Fakat Haycock, McCarthy ve Skay (1998), erteleme eğilimi ile öz yeterlilik ve kaygı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmada, öz yeterlilik ve kaygı düzeyi birlikte erteleme eğiliminin % 29 'unu açıklayabildiği görülmüştür. Öğrenme kaçınma bir anlamda, öğrenememe kaygısıyla bireylerin çalışma davranışının geciktirmesidir. Bu kaygıyı yaşamak pek çok faktörlerle ilişkili olabileceği gibi, öz yeterlik inancıyla da ilişkili olabilir. Öğrencilerin, akademik yeterliliklerine inancının düşük olması, öğrenememe kaygısını açığa çıkarabilir ve buna bağlı olarak da, erteleme yapabilirler. Bunların yanında, öğrenciler kendilerini yetersiz olarak hissetmemeleri için, öğrenememe korkusu ile birlikte erteleme yapabilirler. Yani öğrenciler akademik yetersizlikleri ile karşılaşmamak için kaçınma stratejisini kullanarak akademik erteleme yapabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi öğrenme yaklaşma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme yaklaşma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin öğrenme yaklaşma başarı amaçlarını pozitif güçlü ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme yaklaşma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir ifade ile araştırma sonucu, öğrenme yaklaşma başarı amacının, aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, öz yeterlik inancı ile öğrenme yaklaşma başarı amaçları arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Coutinho ve Neuman, 2008). Aynı zamanda, öğrenme yaklaşma başarı amacı ile erteleme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye de rastlanmaktadır (Coutinho ve Neuman, 2008). Howell ve Watson'ın (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğrenme yaklaşma başarı amacı akademik ertelemeyi, -.21 düzeyinde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancı, akademik ertelemeyi modelde tek başına yordayamazken, akademik öz yeterlik inancı öğrenme yaklaşma başarı amacı üzerinden akademik ertelemeyi yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, bazı araştırmaların, araştırma sonucu ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Howell ve Buro'nun (2009) yaptıkları bir çalışmada, yeteneklerini inancı yüksek olan bireylerin, öğrenme yaklaşma başarı amaçlarının yüksek olduğu ve bu özelliğin birlikte erteleme davranışını, hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ters yönde yordadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilgiyi nasıl elde edeceklerine ilişkin becerilerine, özelliklerine inanması, öğrencilere çalışma davranışlarını sürdürmesine yönelik bir motivasyon ya da bir öğrenme amacı oluşturmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler akademik ertelemeyi kaçınabilirler.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancının, akademik ertelemeyi sorumluluk üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, sorumluluk aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algısı öğrencilerin sorumluluk kişilik özellikleri pozitif anlamlı düzeyde yordarken; sorumluluk, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde, araştırma sonucunun literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik algısı düşük bireyler, her hangi bir işin yapılmasında daha az sorumluluk almaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik anlamda çalışma yöntemlerini, yeterliliklerine yönelik inancının yüksek olması, ödev yapma, sınavlara hazırlanma gibi akademik görevlere ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırabilir ve dolayısıyla, öğrenciler akademik görevlerini yerine getirerek erteleme yapmadıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının, akademik ertelemeyi öğrenme kaçınma başarı amacının üzerinden dolaylı bir şekil yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenme kaçınma başarı amacının aracı bir değişken olarak modele katkısının anlamlı düzeyde olduğunu

göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin benlik saygısı öğrencilerin öğrenme kaçınma başarı amaçlarını negatif ve anlamlı düzeyde yordarken; öğrenme kaçınma başarı amacı, öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönde yordamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, bu sonuca ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme kaçınma başarı amacının, akademik ertelemeyi yordamada benlik saygısına aracılık etmesi, benlik değeri ile ilişkili olabilir. Öğrenciler kendilerine olan saygılarını koruma güdüsüyle, öğrenme kaçınma başarı amacını bir strateji olarak kullanarak akademik ertelemenin sonuçlarıyla yüzleşmek istemeyebilirler. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğrenciler, öğrenememe korkusunu hissetmeleri ile birlikte, akademik görevlerini yerine getirmek isteyebilir ve dolayısıyla, ertelemenin sonuçlarından olan başarısızlık, mutsuzluk gibi benlik saygılarına zarar verecek durumdan uzaklaşmış olabilirler.

Araştırmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını kişilik özellikleri, başarı amaçları, öz yeterlik inançları ve benlik saygısı ile açıklanmaya çalışıldığı bir model testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı amaçları, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği ortaya çıkmıştır. Fakat araştırma, araştırma grubu ile sınırlıdır. Araştırma, farklı üniversitelerde, öğretim kademelerinde, yaş gruplarında, sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerde araştırmanın yenilenmesi, araştırmanın genellenebilirliğine ve akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılmasına olumlu katkılar sağlayabilir. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için kişilik özelliklerinden, beş faktör kişilikten “sorumluluk” ve mükemmeliyetçilik kişilik özelliklerinden “mükemmeliyetçi ailesel eleştiri algısı” ve “mükemmeliyetçi düzen algısı” kullanılmıştır. Fakat beş faktörün diğer özellikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin modele katılmaması araştırmanın sınırlılıklarından olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu değişkenler ve başka kişilik özellikleri ile birlikte araştırmanın yenilenmesi, kişilik değişkeninin akademik ertelemeyi ne kadar yordayabildiğine ilişkin daha sağlıklı bilgiler edinilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmada, akademik ertelemeyi, açıklamak için başarı amaçlarından “öğrenme yaklaşma” ve “öğrenme kaçınma” başarı amaçları kullanılmıştır. Fakat başarı amaçlarından “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” başarı amaçları kullanılmamıştır. Aynı zamanda, başarı amaçlarının dışında, akademik ertelemeyle ilişkili olabilecek, öz belirleme, yükleme stilleri, içsel-dışsal motivasyon gibi başka motivasyon değişkenleri de araştırmada kullanılmaması, araştırmanın motivasyon değişkenlerine ilişkin sınırlılıklarından sayılabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, söz edilen değişkenlerinde modele katılarak, öğrencinin motivasyon süreçlerinin tam anlamıyla akademik erteleme davranışını yordayıp yordamadığı test edilebilir.

Araştırmada, benlik saygısını akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmada benlik saygısının, genel benlik saygısı olarak kullanılmış olması, akademik benlik saygı boyutunun kullanılmaması bunun nedeni olabilir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, ertelemenin “akademik erteleme” boyutudur. Dolayısıyla akademik ertelemeyi, genel benlik saygısından çok, akademik alana ilişkin benlik saygısı daha fazla yordayabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırmada, akademik erteleme, akademik benlik saygısı ile açıklanması, akademik ertelemenin doğasını daha iyi anlaşılmasını katkı sağlayabilir. Araştırmada, benlik saygısı ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin akademik ertelemeyi doğrudan yordamadığı farklı bir değişkenlerle birlikte akademik ertelemeyi dolaylı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum, bu iki değişkenin doğasıyla, araştırma grubuyla, araştırma zamanıyla, araştırmadaki diğer değişkenlerle vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, farklı bir araştırma grubunda, zamanlarda ve başka değişkenlere araştırmanın yenilenecek sonuçlarının karşılaştırılması akademik ertelemenin, benlik saygısının ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin doğası daha iyi anlaşılabilir ve bu anlamda literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmalarda akademik ertelemeyle ilişkili olduğu görülen zaman yönetimi, uyumsuz şemalar, kaygı, yükleme stilleri, kendini değerlendirme, öz düzenleme gibi değişkenlerle birlikte araştırmanın yenilenmesi, akademik ertelemenin doğasının neden-sonuç bağlamında daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Araştırma, öğrencilerin final sınavlarına yakın bir tarihte yapılmıştır. Bu şekilde bir uygulama, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini, akademik ertelemeyi etkileyen değişkenlerle ilişki katsayılarını etkilemiş olabilir. Bu anlamda düşünüldüğünde, araştırma farklı zaman dilimlerinde yenilenecek, iki araştırma sonucunun karşılaştırılması, akademik ertelemenin doğasının daha iyi anlaşılması için önemli olabilir.

Araştırma, betimsel bir araştırma olup nedensel karşılaştırmalı bir deseni vardır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için araştırma, deneysel çalışmalarla ve nitel çalışmalarla yenilenecek desteklenebilir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik erteleme davranışı, kişilik özellikleri, başarı amaçları, akademik öz yeterlik inancı ve benlik saygısı ile birlikte açıklanabildiği görülmektedir. Bu sonuç bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik erteleme yapmasını, kişilik, başarı amaçları, benlik saygısı ve öz yeterlik inanç değişkenleri, neden-sonuç ilişkisi ile açıklandığını görmek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılmasına, nedenlerin ortadan kaldırılması katkı sağlayabilir. Bunun için, öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve diğer eğitim paydaşlarına, neden-sonuç kapsamında farkındalık kazandırılması, paydaşların akademik ertelemeyi daha iyi anlamalarına ve öğrencilerin akademik erteleme davranışını azaltmalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada sorumluluk, mükemmeliyetçilik düzen ve mükemmeliyetçilik ailesel eleştiri kişilik özelliklerinin, öğrencilerin akademik erteleme davranışını yordadıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, üniversite ortamlarında, öğrencileri akademik anlamda geliştirmenin yanında, sorumluluk, düzenli olma gibi kişilik özelliklerinin de geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

#### Kaynaklar

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Akın, A., (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arthur, W., & Graziona, W. G. (1996). The five-factor model, conscientiousness, and driving accident involvement. *Journal of Personality, 64*, 593-618.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, sorumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)*, 261-279
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 21*, 67.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style, and self-efficacy*. *Learning Environments Research 11(2)*, 131-151.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Special thesis, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirtaş, H. A., & Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler, *Türk Psikiyatri Dergisi, 17 (3)*. 181-191.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University. ABD, New York.

- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and selfhandicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*, 75-84.
- Ferrari, J., & Patel, A. (2004). Social comparisons by procrastinators: rating pers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences, 37*, 1493–1501.
- Ferrari, J., Driscoll, M., & Diaz-Morales, J. F. (2007). Examing the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Personality and Individual Differences, 5(2)*, 115–123.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Fraenkel, J.R., & Norman, E.W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*, 1549–1557.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468.
- Gall, D. M., Borg, R. W., & Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Edition). USA: Longman Publishers.
- Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*, 611-616.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998) Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76*, 317-324/
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Students Personal Journal, 12*, 256-262.
- Howell, A., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167–178
- Howell, A., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*, 1. 151-154
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, S., & Nutter, J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25*, 1, 14-24
- Kagan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2*, 2121–2125.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915–931.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research, 29*, 5, 555–567.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.

- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences, 25*, 187-193.
- Lee, D., Kelly, K., & Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness, *Personality and Individual Differences, 40*, 27–37.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality, 30*(2), 264-277.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8*, 781-786.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381–395.
- McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper, 94* (28). Radnor, PA: Integra, Inc.
- Milgram, N, Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.
- Moon, S., & Illingworth, A., (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297–309.
- Morales, J. F., Cohen, J., & Ferrari, J. (2008) An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554–558.
- Özbay, Y., & Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi: Malatya, 9-11 Temmuz.
- Pfister, T. (2002). *The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self Efficacy and Achievement*. The Florida State University College of Education. ABD, Florida.
- Pintrich, P. R.(2000). An achievement goals theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Education Psychology, 25*, 92-104.
- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394
- Sadler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84*, 686-688.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality and Individual Differences, 18*, 127-133.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385–398.
- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*, 115–128.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.

- Tuğrul, C. (1994). Alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynakları, etkileri ve stresle başa çıkma yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 57-73.
- Yao, P. M. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and asian american cultural values in asian american university students*. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.
- Walsh, J., & Ugumba-Agwunobi, G., ( 2002). Individual differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239–251.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30 (1) 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

## Analysis of Keywords Used in Environmental Education Research\*

Esra GÜVEN<sup>†a</sup>, Mustafa HAMALOSMANOĞLU<sup>a</sup>, Zehra KAPLAN<sup>b</sup>, Serdar VARİNLİOĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/Turkey

<sup>b</sup> Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Kayseri/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.017

#### Article history:

Received 05 August 2013

Revised 29 May 2014

Accepted 08 July 2014

#### Keywords:

Environmental education,  
Keywords,  
Content analysis.

### Abstract

The purpose of this study is to examine keywords in articles and dissertations published in the field of environmental education. The study was carried out on 48 articles and 73 dissertations published between 2007-2011 in the field of environmental education. The data of this study were collected from document analysis. These collected data were analyzed from content analysis. In this study, it was seen that 192 distinct keywords were used in examined articles and dissertations, "environmental education" ( $f=76$ ), "environment" ( $f=20$ ), "attitude toward the environment" ( $f=19$ ) and "environmental awareness" ( $f=13$ ) were the most used keywords. In addition to, it was determined that the frequencies of nearly all keywords were low.

### Introduction

Technology, which is a power that may affect everything nowadays, also brought some negativity. One of these negativities is environmental problems. In the process, these emerging environmental problems have activated the countries. Countries have conducted certain activities for environmental protection. "United Nations Conference on the Human Environment" realized in 1972 is one of the examples of them (Simpson, Hungerford & Volk, 1988).

In the following years, a significant portion of these activities for environmental protection have been directed to environmental education. The greatest activity about environmental education is "Intergovernmental Conference on Environmental Education" conducted in 1977 (Unesco-UNEP, 1978). The subject of most of the activities related to environmental education, organized in 2000's is sustainability. "The United Nations World Summit on Sustainable Development" is an example of it (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2009). Over the years, activities and applications related to environmental education have been increased.

The increase observed in environmental education has also shown itself in researches related to this field and environmental education became a research field where various researches are conducted.

Like other disciplines, people who conduct researches in environmental education field investigate previous studies in the literature and question what kinds of works are needed (Tatar & Tatar, 2008). For this reason, they make a literature review first, before starting the research. Thus, every researcher tries to find the simplest and most suitable way to reach the necessary and appropriate literature.

\* This study was presented as a poster in X. National Science and Mathematics Education Congress with the same name and the summary was printed.

<sup>†</sup> Corresponding author: eguven@erciyes.edu.tr



For the researchers, one of the easiest ways of literature review is databases, because the databases have very diverse scanning features. It is possible to make browsing by topic, author, article name, keywords, and so on (Seyidoğlu, 2009).

Scanning by keywords is quite important for the researchers to reach relevant literature. Because keywords are the most significant words which reflect the content of the study, allowing the recognition of the coverage in a short time (Tatar & Tatar, 2008). Thus, determining right keywords is quite important.

In the education field, there are some researches about keywords. In their studies, Tatar & Tatar (2008) examined keywords in science and mathematics education. They have also stated "environmental education" among the keywords related to science education, but there were no further details. Another study about keywords was conducted in the field of Turkish language (Sevim & İşcan, 2012). There is a study in education management field, examining master courses and thesis, including keyword as well (Üstüner & Cömert, 2008). Although there are similar studies in various field of the education, the lack of studies in the environmental education field lead the researchers to work on this subject. As the result the purpose and questions of this research were set as below:

The purpose of this study is to review the papers and thesis about environmental education, published between years 2007 - 2011 and identify keywords. By analyzing them, the keywords, which are specific to environmental education in Turkey, will be determined. Thus the study is intended to be a guide for researchers who are working in this area. For this purpose the following questions were addressed:

- What are the keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?
- What is the usage frequency of keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?
- What is the annual usage frequency of keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?

## Method

### Research Design

The research was conducted according to the methodology of qualitative research. Document review was selected as the data collection method. Content analysis, which is based on gathering similar data around specific concepts and themes, and interpreting them in a comprehensive way, was used as the data analysis technique (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Data Collection

The universe of the journals that were reviewed within the study is formed by: journals indexed in national ULAKBİM databases of TUBITAK in the field of educational sciences, peer reviewed national journals, and journals Indexed in the ISI Web of Science addressed from Turkey. Theses on environmental education published in Turkey were also included in the universe of the research.

Sample of the study consists of 20 journals from the universe and the theses without access restrictions. The publications of journals and theses between the years of 2007-2011 were examined. Thesis were obtained from Databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education (n.d.).

The works about environmental education, which took place in the theses and journals sample, were reached by the researchers separately and only the common ones were qualified for the evaluation. The reason for this is to ensure the validity of the retrieved articles. Works obtained in this study were taken

from the internet. A total of 48 papers and 73 theses were reviewed. The keywords in these researches have been identified by the researchers.

### **Data Analysis**

In the study, the identified keywords were analyzed by researchers and their frequencies were given. During the analysis the keywords carrying the same meaning were evaluated together.

### **Results**

The first research question was set as "What are the keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?" whereas the second question was expressed as "What is the usage frequency of keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?". The answer to these two questions will be given together.

It has been found that there were no keywords on 12 of the reviewed papers and theses. 192 different keywords were found to be used in the remaining 109 studies.

The frequency of 138 keywords was "1" whereas the frequency of 27's was "2". Therefore, the keywords with a frequency of 3 or more were mentioned in the study.

It has been found that most frequently used keyword in the reviewed papers and theses published between years 2007-2011, is "environmental education". In addition, "environment", "attitude towards the environment" and "environmental awareness" are the keywords which have been identified to be often used.

Most of the keywords used in the reviewed studies are related to the field and specific to the area. In addition to them, keywords containing very general terms such as "attitude", "teacher", "sex" were also found.

The review of the keywords with low frequency (1 and 2), revealed that very long keywords such as, "education for sustainable development", "environmental attitudes and behaviors", "case study method", "conceptual understanding towards sustainable environment" have also been selected as keywords. Another finding about the keywords is the presence of very generic keywords, such as "Balıkesir", "children", "education". In addition, very specific keywords, such as "the GLOBE project", "air pollution", "eco-school project" were also identified.

Considering the keywords with low frequency (1 or 2) and very generic keywords, it can be said that the usage of keywords is not properly established in environmental education research in our country. The most agreed keyword, which took place in more than half of the 121 studies examined in this area (f = 76) is "environmental education". This is because it defines the area in which the study is performed.

The third question addressed in the research was expressed as "What is the annual usage frequency of keywords that took place in the articles and the thesis published between years 2007-2011?". In all these years the most commonly used keyword was "environmental education". The distribution of the remaining keywords according to year shows variability. Regarding these findings, it can be said that "environmental education", which is the keywords defining the area, is common.

### **Discussion, Conclusion & Implementation**

It has been found that there were no keywords on 12 of the reviewed papers and theses. Keywords facilitate access to the study while making literature review (Ocak, 2012). Thus, in a study it is important to include the right keywords.

192 different keywords were found to be used in the studies containing keywords. The frequency of 138 of them was 1, whereas the frequency of 27's was 2. This low frequency of the keywords shows that the use of keywords is not established yet in environmental education research in our country. As a result of the review of the keywords, both yearly and in total, most used keyword was found to be "environmental education".

"Attitude towards the environment" and "environmental awareness" were found to be other keywords with high frequency, which may be an indication that more work were performed on these issues. In a study, where master and doctoral theses published between years 1992-2011 were reviewed, it has been found that attitudes towards the environment was the most studied topic within the reviewed theses, whereas environmental awareness was the second most popular one (Yılmaz, 2012). This is in line with the finding of this research.

It has been seen that the frequency of the keywords, such as "ecological footprint", "GLOBE project", "environmental literacy", which were related with educational education, is low. This finding can be interpreted as there are a small number of studies in this area. The finding of the study, where master and doctoral theses published between years 1992-2011 were reviewed, were similar. In the study, it has been found that theses were featuring 43 different research topics. The subject of two theses was found to be ecological footprint, whereas one was featuring GLOBE project (Yılmaz, 2012).

Based on the finding that keywords such as "environmental behavior", "environmental awareness" were used less, it can be concluded that the number of studies featuring these topics is low and further work can be performed on these issues. According to the findings, it can be said that some keywords are very generic expressions; some of them are very specific whereas some of them are sentence wise long formations. However, the real purpose of the keywords is to facilitate the accessibility to the relevant literature. For this reason, the keywords should not be too long; they must be composed of only one or a few words (Tatar & Tatar, 2008). In this regard, this study can guide researchers. But a more detailed assessment can be done by accessing to more work done in the field of environmental education and by covering a wider time frame.

## Çevre Eğitimi Araştırmalarında Kullanılan Anahtar Kelimelerin Analizi\*

Esra GÜVEN<sup>†a</sup>, Mustafa HAMALOSMANOĞLU<sup>a</sup>, Zehra KAPLAN<sup>b</sup>, Serdar VARİNLİOĞLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

<sup>b</sup>Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri/Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.017

#### Makale Geçmişi:

Geliş 05 Ağustos 2013  
Düzeltilme 29 Mayıs 2014  
Kabul 08 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Çevre eğitimi,  
Anahtar kelimeler,  
İçerik analizi.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, çevre eğitimi alanında yayımlanmış makale ve tezlerde geçen anahtar kelimeleri incelemektir. Çalışma, 2007-2011 yılları arasında çevre eğitimi alanında yayımlanmış 48 makale ve 73 tez üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Toplanan bu veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, incelenen makalelerde ve tezlerde 192 farklı anahtar kelime kullanıldığı, en fazla kullanılan anahtar kelimelerin “çevre eğitimi” ( $f = 76$ ), “çevre” ( $f = 20$ ), “çevreye yönelik tutum” ( $f = 19$ ) ve “çevre bilinci” ( $f = 13$ ) olduğu görülmüştür. Ayrıca hemen hemen tüm anahtar kelimelerin frekansının düşük olduğu tespit edilmiştir.

### Giriş

Günümüzde teknoloji her şeyi etkileyebilecek evrensel bir güç haline gelmiştir. Bu güç, her ne kadar insan yaşamını kolaylaştıracak yenilikler ve gelişmeler olarak başlasa da zamanla olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Bu olumsuzluklardan biri olarak da çevre sorunlarının ortaya çıkması söylenebilir.

Ortaya çıkan çevresel sorunların süreç içerisinde geldiği boyut, bir noktada ülkeleri harekete geçirmiştir. Ülkeler bu aşamadan sonra çevreyi korumaya yönelik ciddi politikalar geliştirmişler ve buna yönelik birtakım faaliyetler gerçekleştirmişlerdir. 1972’de Stockholm’de 113 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen “Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı” buna örnek olarak verilebilir (Simpson, Hungerford ve Volk, 1988).

Çevre korumaya yönelik olan bu politikaların ve faaliyetlerin önemli bir kısmı sonraki yıllarda çevre eğitime yönelmiştir. Çevre eğitimi konusundaki en büyük faaliyet ise 1977 yılında yapılan “Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı” olmuştur (Unesco-UNEP, 1978). 2000’li yıllara kadar genellikle çevre eğitimi ile ilgili yapılan etkinlikler, sonraki yıllarda çoğunlukla sürdürülebilirlik konusunda gerçekleştirilmiştir. 2002’de Güney Afrika’da “Birleşmiş Milletler Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi” nin gerçekleştirilmesi buna örnek olarak verilebilir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). Yıllar içerisinde de çevre eğitimiyle ilgili faaliyetler ve uygulamalar artmıştır.

Çevre eğitime verilen önemde gözlenen artış, bu alana yönelik araştırmalarda da kendini göstermiş ve çevre eğitimi, hakkında çeşitli araştırmaların yapıldığı bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Her alanda olduğu gibi, çevre eğitimi alanında da araştırma yapan insanlar sürekli olarak literatürdeki önceki çalışmalarını araştırır ve ne tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu sorgularlar (Tatar ve Tatar, 2008). Bu sebeple de araştırmaya başlamadan önce ilk olarak literatür taramasına yönelirler ve geniş literatür

\* Bu çalışma, aynı isimle X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde poster olarak sunulmuş ve özeti basılmıştır.

<sup>†</sup> Yazar: eguven@erciyes.edu.tr

havuzunda kendi işlerine yarayacak bilgilere ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla, her araştırmacı gerekli ve uygun literatüre ulaşmak için en kolay ve geçerli yolu bulmaya çalışır.

Araştırmacıların literatürü taramasının en kolay yollarından biri, daha zengin bilgi içeriği sunan ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlayan veri tabanlarıdır. Çünkü veri tabanlarının tarama özellikleri çok çeşitlidir. Konuya, yazara, makale ismine, anahtar kelimeye vb. göre tarama yapabilmeye olanağı vardır (Seyidoğlu, 2009).

Anahtar kelimelerle yapılan taramalar, araştırmacıların ilgili literatüre ulaşması konusunda oldukça önemlidir. Çünkü anahtar kelimeler çalışmaların içeriğini yansıtan ve kısa sürede çalışmanın kapsamını fark etmeyi sağlayan en önemli kelimelerdir (Tatar ve Tatar, 2008). Bu sebeple araştırma yaparken doğru anahtar kelimeler belirlemek oldukça önemlidir.

Anahtar kelimelerin literatür taramasındaki öneminden yola çıkılarak yapılandırılan bu araştırmanın, çevre eğitimi alanında çalışacak araştırmacılara anahtar kelime seçimi konusunda bir bakış açısı kazandırması hedeflenmiştir.

Anahtar kelimelere yönelik olarak eğitim alanında bazı araştırmalar mevcuttur. Tatar ve Tatar (2008) yaptıkları bir çalışmada fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarındaki anahtar kelimeleri incelemişlerdir. Bu çalışmada fen eğitimi ile ilgili anahtar kelimeler içerisinde “çevre eğitimi” nin de yer aldığı belirtilmiş, fakat buna yönelik bir ayrıntıya yer verilmemiştir. Anahtar kelimelere yönelik yapılan bir başka çalışma ise Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir (Sevim ve İşcan, 2012). Eğitim yönetimi alanında da lisansüstü dersleri ve tezleri inceleyen, anahtar kelimeleri de içine alan bir araştırma mevcuttur (Üstüner ve Cömert, 2008). Eğitimin farklı alanlarında benzer çalışmalar yer almasına rağmen çevre eğitimi alanına yönelik bu türden fazla çalışmanın olmaması araştırmacıları bu konuda çalışmaya yöneltmiştir. Bunun sonucunda araştırmanın amacı ve soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, çevre eğitimiyle ilgili 2007-2011 arasında yapılmış makaleler ve tezleri inceleyerek yer alan anahtar kelimeleri tespit etmektir. Bunların analizi ile Türkiye’de çevre eğitimine özgü hangi anahtar kelimelerin yer aldığı belirlenecektir. Böylece çalışmanın, bu alanda çalışan araştırmacılar için rehber olması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimeler nelerdir?
- 2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kullanılma sıklığı nedir?
- 2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak, araştırmanın amacı ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanan doküman incelemesi seçilmiştir. Veri analiz tekniği olarak ise, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilip anlaşılır bir şekilde yorumlanmasına dayanan içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada incelenecek dergilerin evrenini; eğitim bilimleri alanında TÜBİTAK ULAKBİM ulusal veri tabanlarında indekslenen dergiler, hakemli ulusal dergiler, ISI Web of Science’da indekslenen Türkiye

adresli dergiler oluşturmuştur. Ayrıca Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi ile ilgili tezler de araştırmanın evreninde yer almıştır.

Evrendeki dergilerden 20 tanesi, tezlerden de erişim kısıtlaması olmayanlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemdaki dergilerin ve tezlerin 2007-2011 yılları arasındaki yayınları incelenmiştir. Tezler, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’ndan alınmıştır (n.d.). Araştırmada incelenen tüm dergilerin listesi ise aşağıda verilmiştir.

- Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi
- Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi
- Eğitim ve Bilim Dergisi
- Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi
- Ekoloji Dergisi
- Eğitim Araştırmaları Dergisi
- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- İlköğretim Online Dergisi
- İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi
- Milli Eğitim Dergisi
- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)
- Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
- Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Örneklemdaki tezlerde ve dergilerde yer alan çevre eğitimi ile ilgili çalışmalara araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ulaşılarak sadece ortak olanlar değerlendirmeye alınmıştır. Bunun nedeni ulaşılan makalelerin geçerliliğini sağlamaktır. Çünkü çevre eğitimi disiplinler arası bir alan olduğu için farklı araştırma alanındaki makalelerde bazen çevre eğitimi araştırması sanılabilmektedir. Araştırmada elde edilen çalışmalar internet ortamından alınmıştır. Toplamda 48 makaleye ve 73 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalardaki anahtar kelimeler araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada tespit edilen anahtar kelimeler araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve frekansları ile verilmiştir. Bu analizde aynı anlamı taşıyan anahtar kelimeler beraber değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablo halinde verilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada yanıt aranan ilk soru "2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimeler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. İkinci soru ise "2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kullanılma sıklığı nedir?" olarak ifade edilmiştir. Bu soruların yanıtı, en fazla ve en az kullanılan anahtar kelimelerin neler olduğu ve bunların kullanım sıklıklarının yorumlanması şeklinde beraber verilecektir.

Araştırmada, incelenen makale ve tezlerden 12 tanesinde anahtar kelime belirtilmediği görülmüştür. Kalan 109 çalışmada toplam 192 farklı anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilen anahtar kelimelerin kullanım sıklığı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*İncelenen Araştırmalardaki Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklığı.*

Anahtar Kelimeler	Frekans (f)	Anahtar Kelimeler	Frekans (f)
Çevre Eğitimi	76	İşbirlikli Öğrenme	4
Çevre	20	Fen Öğretimi	4
Çevreye Yönelik Tutum	19	Fen ve Teknoloji Öğretmen Adayları	4
Çevre Bilinci	13	Tutum	4
Çevre Bilgisi	9	Biyoloji Eğitimi	3
Çevre Sorunları	9	Çevre Bilinci Ölçeği	3
İlköğretim	9	Çevresel Duyarlılık	3
Öğretmen Adayları	9	Ekolojik Ayak İzi	3
Küresel Isınma	8	Farkındalık	3
Çevre Okuryazarlığı	7	Fen ve Teknoloji	3
Fen Eğitimi	6	Ortaöğretim	3
Cinsiyet	5	Öğretmen	3
Çevresel Davranış	5	Sürdürülebilirlik	3
Çevresel Farkındalık	4		

Araştırmada tespit edilen anahtar kelimelerden 138'inin frekansının 1 olduğu, 27'sinin frekansının 2 olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple frekansı 3 ve daha fazla olanlar araştırmada verilmiştir. Araştırmada çevre eğitimi alanında 2007-2011 yılları arasındaki incelenen makalelerde ve tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimenin "çevre eğitimi" olduğu görülmüştür. Ayrıca "çevre", "çevreye yönelik tutum" ve "çevre bilinci" anahtar kelimelerinin de sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1’de, belirtilen anahtar kelimelerin çoğunun alanla ilgili ve alana özgü olduğu görülmektedir. Bunların haricinde "tutum", "öğretmen", "cinsiyet" gibi çok genel ifadeleri içeren anahtar kelimelerde yer almaktadır.

Frekansı 1 ve 2 olan anahtar kelimeler incelendiğinde, "sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim", "çevreye yönelik tutum ve davranış", "örnek olay incelemesi yöntemi", "sürdürülebilir çevreye yönelik kavramsal anlama" gibi çok uzun anahtar kelimelerin seçildiği görülmektedir. Bu anahtar kelimelerle ilgili bir diğer bulgu ise "Balıkesir", "çocuklar", "eğitim" gibi çok genel ifadeli anahtar kelimelerin yer almasıdır. Ayrıca "GLOBE projesi", "hava kirliliği", "Eko-okul projesi" gibi çok spesifik anahtar kelimeler de tespit edilmiştir.

Araştırmada, frekansı 1 ve 2 olan çalışmalar ve çok genel ifadeli anahtar kelimeler göz önüne alındığında ülkemizde çevre eğitimi araştırmalarında anahtar kelime kullanımının henüz tam yerleşmediği söylenebilir. Bu alanda incelenen 121 çalışmanın yarısından fazlasında (f= 76) mutabık kalınan anahtar kelime ise "çevre eğitimi" dir. Bunun nedeni ise çalışmanın, hangi alanda yapıldığının tanımlanması olarak söylenebilir.

Araştırmada yanıt aranan üçüncü soru ise "2007-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerde ve tezlerde yer alan anahtar kelimelerin yıllara göre frekansları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de frekansı 6 ve üstünde olan anahtar kelimelere yer verilmiştir. Diğer anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı düşük olduğu için tabloya eklenmemiştir.

**Tablo 2.***İncelenen Araştırmalardaki Anahtar Kelimelerin Yıllara Göre Dağılımı.*

Anahtar Kelimeler	2007	2008	2009	2010	2011	Toplam
Çevre Eğitimi	14	18	12	22	10	76
Çevre	2	6	4	6	2	20
Çevreye Yönelik Tutum	5	6	-	7	1	19
Çevre Bilinci	1	1	2	8	1	13
Çevre Bilgisi	2	3	1	2	1	9
Çevre Sorunları	2	2	1	2	2	9
İlköğretim	-	3	2	3	1	9
Öğretmen Adayları	-	2	2	3	2	9
Küresel Isınma	1	3	-	1	3	8
Çevre Okuryazarlığı	-	1	2	3	1	7
Fen Eğitimi	2	-	-	3	1	6

Tablo 2 incelendiğinde tüm yıllarda en sık kullanılan anahtar kelimenin "çevre eğitimi" olduğu görülmektedir. Diğer anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında yine alanı tanımlayan "çevre eğitimi" anahtar kelimesinin ortak olduğu söylenebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada; incelenen makalelerden ve tezlerden 12 tanesinde anahtar kelime belirtilmediği görülmüştür. Anahtar kelimeler, literatür taraması yaparken çalışmaya ulaşılmasını kolaylaştırır (Ocak, 2012). Dolayısıyla bir çalışmada anahtar kelimelerin yer alması önemlidir.

Anahtar kelimelerin yer aldığı çalışmalarda ise 192 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Bunların 138'inin frekansının 1 olduğu, 27'sinin frekansının 2 olduğu bulunmuştur. Anahtar kelimelerin çoğunun frekansının düşük olması, ülkemizde çevre eğitimi araştırmalarında anahtar kelime kullanımının henüz gelişmediğini göstermektedir. Araştırmada, hem yıllara ayrı ayrı bakıldığında hem de toplamda en çok kullanılan anahtar kelimenin "çevre eğitimi" olduğu görülmüştür.

Araştırmada, frekansı yüksek olan anahtar kelimeler içerisinde çevreye yönelik tutum ve çevre bilincinin yer alması bu konulardaki çalışmaların daha fazla olduğunu gösterebilir. 1992-2011 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bir araştırmada incelenen tezler içerisinde en çok çalışılan konunun çevreye yönelik tutum olduğu, ikinci konunun ise çevre bilinci olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2012). Bu, araştırmada elde edilen bulguya paralel bir sonuçtur.

Araştırmada, çevre eğitimi alanıyla ilgili "ekolojik ayak izi", "GLOBE projesi", "çevre okuryazarlığı" gibi anahtar kelimelerin frekansının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de çevre eğitiminin araştırma alanı olarak ne olduğuna yönelik soru işaretleri olduğunun ve içeriğinin henüz tam anlaşılmadığının göstergesi olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu sonuç bu alanlarda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu şeklinde de yorumlanabilir. 1992-2011 yılları arasındaki tezlerin incelendiği bir araştırmada da bu yönde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, tezlerin 43 farklı araştırma konusuna yönelik olduğu bulunmuştur. Tezler içerisinde iki tanesinin araştırma konusu ekolojik ayak izi, bir tanesinin ise GLOBE projesi olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2012).

"Çevresel davranış", "çevresel farkındalık" gibi anahtar kelimelerin az kullanılmasına ilişkin bulgudan yola çıkarak bu konularda yapılmış çalışmaların sayısının az olduğu düşünülebilir ve bu konularda daha fazla çalışmalar yapılabilir. Bulgulara göre, bazı anahtar kelimelerin çok genel ifadeler olduğu, bazılarının çok spesifik olduğu, bazılarının ise cümle benzeri uzun yapılar olduğu söylenebilir. Oysa anahtar kelimelerin esas amacı, ilgili literatüre erişilebilirliği kolaylaştırmaktır. Bu sebeple anahtar kelimelerin çok



uzun olmaması, sadece bir veya birkaç sözcükten oluşması gerekir (Tatar ve Tatar, 2008). Bu açıdan, yapılan çalışma araştırmacılara yol gösterebilir. Fakat çevre eğitimi alanında yapılmış daha fazla çalışmaya ulaşıp daha geniş bir zaman dilimindekiler ele alınırsa alanla ilgili daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilir.

### Kaynakça

- Ocak, N. (2012). Bilimsel makale nasıl yazılır ve nereye gönderilir?. *1. Lisansüstü Eğitim Günleri*, 20-21 Mart 2012, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1863-1873.
- Seyidoğlu, H. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (10<sup>th</sup> ed.). İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Simpson, P. R., H. Hungerford & T. L. Volk (Eds.) (1988). *Environmental education: a process for pre-service teacher training curriculum development* (UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series 26). Retrieved August 25, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000822/082271eb.pdf>
- Tatar, E. & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.
- Unesco-UNEP (1978, April). *Intergovernmental conference on environmental education-final report*. Retrieved July 7, 2011, from [http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi\\_1977.pdf](http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf)
- Üstüner, M. & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8<sup>th</sup> ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Ş. Sipahioğlu & M. Yılmaz. (2009). *Çevre bilimi ve eğitimi* (2<sup>nd</sup> ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, Ş. (2012). *1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Yükseköğretim kurulu ulusal tez merkezi veri tabanı* (n.d.). Retrieved July 7, 2013, from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

## Opinions of Classroom Teachers' about the Vocabulary Teaching in Turkish Course\*

Hüseyin ANILAN<sup>†a</sup>, Berrin GENÇ ERSOY<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey

<sup>b</sup> Ministry of Education, Mehmet Avdan Primary Scholl, Eskişehir/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.018

#### Article history:

Received 22 February 2014

Revised 29 May 2014

Accepted 11 July 2014

#### Keywords:

Turkish instruction,  
Vocabulary teaching,  
Classroom teachers' views.

### Abstract

The purpose of this study is to determine classroom teachers' views on applications regarding vocabulary teaching in Turkish Course. In this regard, a qualitative research design was implemented and, the participants of the study were twenty primary school teachers. The qualitative data were gathered through constructed written interview form including open ended questions, and the researchers aimed to investigate teachers' views on applications regarding vocabulary teaching and also immediate concerns encountered during this practicum. The findings of the thematic analysis highlighted some sub-themes and concepts, and the following main themes: Explanations and applications regarding the curriculum, the sufficiency of text-processing steps, methods and techniques and the use of resources of the course, mass media and the effects of environmental and familial factors. The results of the study show that the teachers have different views on the explanations and applications regarding the curriculum, do not have exact information about number of the acquisitions related to vocabulary teaching in Turkish curriculum, have different views on the quality of the activities appearing in the text-processing steps, think that it is helpful to practice on the keywords for students' vocabularies, use specific vocabulary teaching methods and techniques and from time to time have problems regarding making students develop an understanding of newly-learned words.

### Introduction

Individuals can develop themselves in many ways an important tool for the smallest element of the language are words. Individuals' concepts as symbols with words, thinkers and most basic requirements of the most complex emotions everything through words transmit and they transferred statements again words by meaning (Yalçın & Özek, 2006).

Individuals have the vocabulary they are developing formal and informal ways. In other words, word learning is an ongoing process throughout a person's life. In this context, the importance of vocabulary teaching conducted in a formal manner is undeniable. Indeed, planned, scheduled and carried out in a systematic way of teaching the word positively affects students' academic lives.

In schools planned and scheduled in a manner realized the word education to work in all subjects are featured although vocabulary development, vocabulary teaching activities like Turkish first aim of the course located within and above mentioned activities in their textbooks, the text is done through. Turkish lessons' texts realized through word of teaching, learning and teaching process, under the title "Key words working", "meaning of unknown words to work with" and "Vocabulary development" under the heading area with activities are carried out. All this activity planning, implementation and evaluation

\* This study is a developed version of a presentation presented at 11. National Classroom Teacher Symposium which is held by Recep Tayyip Erdoğan University on May 24-26, 2012.

<sup>†</sup> Corresponding author: anilan.huseyin@gmail.com

of important roles and responsibilities in the process of classroom teachers are loaded. In the process of teaching practices and teachers' words regarding the situation to determine the opinions, the word education is essential for the smooth running and more qualified. Therefore, in this study the word Turkish lessons teachers' opinions regarding teaching practices, problems and solutions of these problems related to the evaluation of teachers is intended.

## **Method**

### **Research Design**

Events of the people surveyed, cases, norms and values related perspectives, thoughts and feelings from the general characteristics of qualitative research that learning is expressed (Yıldırım & Şimşek, 2006). Indeed, Neuman (2010) qualitative study examined people's perspective begins with that and then examined human world how you see the situation, describe how you or the situation happen to them mean that allows finding indicates that. In this context, qualitative research approach was adopted in this study and those made in the course of classroom teachers Turkish word for teaching practices aimed to determine their views of what is happening.

### **Participants**

The participants were connected to the Ministry of Education who work in primary schools has created 20 classroom teachers. In the selection of participants, all working in public schools and one to five classes. Turkish lessons by observing classes have been in existence, within the criterion sampling and purposive sampling method was adopted. Participants' identities were kept confidential at all stages of research.

### **Instrument**

The research data collection tool, as stipulated by Turkish curriculum prepared by the researchers including the step is written structured interview form. Interview questions form the Turkish curriculum components were taken into consideration. After the interview form prepared in the form of three experts in the field of language and expression, the three experts in the field have been studied in terms of scope. According to the evaluation made the necessary corrections have been made and given final shape jerseys have been implemented.

### **Data Collection**

The formulation of interview questions related to teaching literature scanned words and forms that are created within the scope of expert opinions have been implemented after evaluation. 20 classroom teachers have been included in the study. Covered by the study of classroom teachers volunteered to participate in the study. Eight interview questions to teachers via e-mail or submitted in writing through individual interviews and were asked to answer interview questions.

### **Data Analysis**

In the analysis of the data collected using interview forms were carried out with thematic analysis techniques. Thematic priorities under analysis structured interview form with all the opinions received in writing, was made into a single text. Two researchers separately in the process of ongoing thematic coding analysis of the opinions of the participants in order to create themes were grouped items, grouped candidates themes of these items were obtained and the opinions settles to the bottom of

these themes re-examined. Thus, sub-themes and concepts, has been solved by combining the themes that will be associated with. For a better understanding of the thematic analysis, has been quoted directly from the words of the participants. Validity of the data for coding, whether the purpose of the analysis were presented to expert opinion; thematic coding has been restated in accordance with the opinion. Research for reliability, Stemler (2001) measurement reliability are taken into consideration. In this study the percentage of the consensus of the two encoders are used for reliability. Accordingly, 90% increased reliability and measurement is considered reliable.

## **Results**

Turkish word contained within the curriculum teachers' opinions on the process of teaching aimed at determining the scope of this research related to teaching the word of the teacher as a result of opinion was reached on the following themes:

### **Description of programs and applications**

Based on feedback received from teachers involved in the program description and application are the main theme has emerged. Teachers, Turkish curriculum are of the opinion that the increase of the teacher-student interaction. Classroom teachers teaching the word of Turkish curriculum is improved in terms and words that serve education stated. However, some teachers in terms of teaching the word of the program highlighting the lack of explanation and example applications perform random words stated that teaching. In addition, research findings related to teaching the word of teachers emphasized the large number of gains seen that.

### **Adequacy of text processing steps**

Teachers' text processing steps, some of the activities in the nature of words while appropriate and sufficient for teaching a portion of the teachers in the development of the vocabulary of the events are of the opinion that insufficient. Teachers also on the level of activity in the words of the students stated that. In general text processing steps that are of the opinion that the word is functional in teaching, teachers place more emphasis on the use of technology in applications that need to be emphasized. Class of the learning environment of the physical conditions of the time, and the active participation of students in the implementation of text processing steps, indicating that effective teachers; words spoken or written or by way of expression embodied and expressed by students can be induced internalization. In addition, some of the teachers of grammar in text processing steps efficacy and effectiveness are insufficient weight given to the opinion that unless stated.

### **Methods and techniques**

Turkish lesson teachers to teach the process of learning words for teaching as closely as far based on the principle that they move, many sensory organs unless you floor that, newly learned words in everyday life associated order to ensure that applications that they mentioned and the process with other courses attempted to relate stated that. New words for students to be engaged by the activities associated with the new words that they mentioned other new words and words used in the sentence again stated that the structures. Words indicating that they experienced to overcome this problem and difficulties in teaching teachers from time to time, it is often stated that they receive support from their colleagues. Teachers also declared that give place to the word education in the process of question and answer, discussion, games, association, case study, research, presentation, dramatization, concept maps, 5N1K, story creation, puzzles, do not hint, hint, description, brainstorming, trial and error, learning by doing, examples, such as the methods and techniques.

### **The use of teaching resources**

Teacher of the dictionary, spelling guide, idioms and proverbs dictionary, word images, reference books, short stories, word cards, students have the story books, student workbooks, textbooks, texts, three-dimensional materials, such as materials words useful in teaching that agree It is understood that. Teachers also used effectively in the teaching of words in textbooks for the nature of the texts are of the opinion that there are problems.

### **Mass media**

In the interviews, teachers teaching the word that happen only in the classroom, students learn new words from mass media also stated that. Positive and negative effects of mass media Referring to the teachers, students exposed to more stimuli, stating that they are more successful in the use of the word in question should be used in place of stimuli and emphasized that true. Mass media is one of the negative effects of television on the mention of the word education teachers, television programs and contribute to meaningful learning of the words stating that bringing the educational qualifications of television programs which stated that the word is more effective in teaching.

### **Environment and family influence**

Not limited to students of their surroundings, indicating that restrict learning new words, teachers of students in different environments have advocated the view that enriches learning new words. Teachers, students and their families to express themselves in the position they thought that the hazard is very important. Teachers of students in the vicinity of the vocabulary of people to have a direct impact on the education of students stated that word. In addition, students in the immediate vicinity of the person stating that the model teachers, students of all persons in the immediate vicinity to be sensitive to this issue would be useful in terms of the students are of the opinion.

### **Conclusion, Discussion & Implementation**

Turkish word contained within the curriculum and teaching process in order to determine the views of the teachers in this study, Turkish teachers' curriculum focuses on teaching the word of the adequacy of description and application is seen to have different opinions. Teachers in the teaching of the word, in its teaching-learning process are specific to different applications to perform. This result Karadüz and Yıldırım (2011) is in accord with the results of research.

Another of the results obtained in the curriculum of Turkish teachers' word that large numbers of gains related to teaching are their opinions. In this context, the number of Turkish words gain related to teaching in the curriculum other gains compared with the number of words related to teaching an acquisition, very few can be mentioned. Therefore, teachers gain more than the number of words that related to teaching Turkish curriculum for the opinions contained in gains related to teaching words to have information on the number they can be interpreted.

Teachers some of the text processing step the activities in the nature of words for teaching proper and adequate while teachers some of the events mentioned assets in the development is insufficient and the activities carried out in and read the text of words in the students' level is above perceive. These results obtained Karadüz and Yıldırım (2011) research shows similarity with the results. Similarly Bilgen (1996) in a survey conducted by some of the words that should not be included in textbooks, which should be considered if the words are said to produce (Cite in: Karatay, 2007).

Teachers work with keywords will contribute to the development of the students are of the opinion vocabulary. In addition, teachers text processing steps carried out in practice in the choice of words in

the students only know the meaning of words that do not include a vocabulary to contribute to that, besides the meaning of known words also in daily life effectively required for the practice time you need to consider that. Similarly Başdamar (2010) the activities carried out in Turkish textbooks in developing students' vocabulary development of adequate and effective vocabulary for specifying whether or not a dedicated course of time there are suggestions that it is necessary.

Teachers, students learn new words in order to ensure internalized by those words should be formalized through written and oral expression are of the opinion. In addition, teachers in the teaching of the word of methods and techniques specific to their learning-teaching process, they gave place to be seen. Teachers also learned new words everyday life and practices can be associated with other courses that give place to be seen. Teachers stated that they held these practices will help word permanent learning in teaching (Gürses, 2003).

Teachers in the teaching process words, new words to be associated with the other new words in sentences and repetition of words such as making are to give place to practice. In fact, frequent use of newly learned words and cannot be grasped as underlining the dictionary meaning of words to read the written word are methods that can be applied in learning (Ruşen, 1999).

Teachers Turkish lesson vocabulary teaching in the process of question and answer, discussion, games, association, case study, research, presentation, dramatization, concept maps, 5N1K, story creation, puzzles, giving tips, stalking, description, brainstorming, trial and error, learning by doing , reward, such as methods and techniques they use to embody seen. Because words are intended to teach students how different events and also comprehend that if the learning will be permanent (Gürdal and Arslan, 2011, p. 36). Rock and Maker (2007) in language teaching, games and puzzles make the lessons more interesting and fun is that. Similarly, Çeçen (2007) and Gürdal and Arslan (2011) to improve students' vocabulary word games, puzzles, riddles and so on. Stressed the importance of benefiting from activities involving.

Teacher of the words in teaching dictionary, spelling guide, idioms and proverbs dictionary, word images, reference books, short stories, word cards, students have the story books, student workbooks, textbooks, texts, three-dimensional materials, such as materials to be useful, they argue. Indeed, some research in the teaching of the word of dictionary it is important to emphasize that benefit (Çeçen, 2007; Göçer, 2009; Karatay, 2007; Gürses, 2003). However, the materials to be used in teaching the word of teachers of students who have the habit of using these materials are not available, and sometimes he cannot use the tools criticisms are correct and appropriate.

Teachers in the process of learning new words from time to time and to overcome their distress is often seen that receive support from their colleagues. These results Karadüz and Yıldırım (2011) is in accord with the results of research. Indeed Karadüz and Yıldırım (2011) of teachers in the teaching of the word; students, from the structure of words, the environment and lack of resources, difficulties and problems arising from the experiences were detected.

In order to develop students' higher order thinking skills that you need to have rich vocabulary minded teachers, in order to enrich the vocabulary of students, teachers, students and parents believe that cooperation is crucial.

Teachers in the teaching process words technological feasibility of having hardware learning environment and the large number of material conditions to work effectively are of the opinion that it is important in terms of vocabulary teaching. Indeed Kolich (1991) (Cite in: Baturay, Yıldırım & Daloğlu, 2007) A survey conducted in the students' computers word learning is quite enjoyable and efficient they found revealed, but that technology alone is not used teacher-controlled activities should be supported by argued that. Similarly Karatay (2007), in the light of technological developments, students learn vocabulary development work can also make fun stated.

Teachers of the mass media have referred to the positive and negative effects on word learning. In addition, students in the teaching of the word of their surroundings and family are of the opinion that it

is effective. Demir (2007) children's vocabulary development and enrichment is thought to be due to the family's aid.

In accordance with the results obtained can be improved following recommendations:

- This research can be carried out like a larger study group.
- Words used in teaching on the nature of the text and text activities should be conducted.
- If the effectiveness of teaching and teaching new words in the text rather than only the consolidation of previously learned words or use should be given to activities.
- Word-to-date technology in teaching should be used as functional.
- Students 'ability to develop vocabulary teacher-student and parents' cooperation should be taken into account.

## Türkçe Dersinde Gerçekleştirilen Sözcük Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Hüseyin ANILAN<sup>†a</sup>, Berrin GENÇ-ERSOY<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

<sup>b</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Mehmet Avdan İlkokulu, Eskişehir/Türkiye



### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.018

#### Makale Geçmişi:

Geliş 22 Şubat 2014  
Düzeltilme 29 Mayıs 2014  
Kabul 01 Temmuz 2014

#### Anahtar Kelimeler:

Türkçe Öğretimi,  
Sözcük öğretimi,  
Sınıf öğretmeni görüşleri.

### Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sözcük öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkokullarda görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin sözcük öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri ve süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları ile çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış yazılı görüşme formu yoluyla toplanan veriler, tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin, programda yer alan açıklamalar ve uygulamalar, metin işleme basamaklarının yeterliliği, yöntem ve teknikler, ders kaynaklarının kullanımı, kitle iletişim araçları ve çevre-aile etkisi temalarında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; sözcük öğretimine yönelik açıklama ve uygulamalarının yeterliliğine ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları; Türkçe öğretim programının sözcük öğretimiyle ilgili kazanımları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları; metin işleme basamaklarında yer alan etkinliklerin niteliğine yönelik farklı görüşlerinin olduğu; anahtar sözcüklerle çalışmanın öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağlayacağını düşündükleri; sözcük öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere başvurdukları ve yeni sözcüklerin öğrencilere kavratılması sürecinde zaman zaman sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

### Giriş

Bireylerin kendilerini birçok yönden geliştirebilmeleri için önemli bir araç olan dilin en küçük unsuru sözcüklerdir. Bireyler kavramların sembolleri olan sözcüklerle düşünürler ve en basit gereksinimlerinden en karmaşık duygularına kadar her şeyi sözcükler aracılığıyla aktarırlar ve bu yolla aktarılan ifadeleri de yine sözcükler yoluyla anlamlandırırılar (Yalçın ve Özek, 2006). Bir başka deyişle bireyler düşüncelerini, bildiklerini sahip oldukları söz varlığı oranında aktarabilmektedirler. Nitekim sözcükler olmadan düşüncelerin aktarılması veya tam anlamıyla ifade edilmesi olanaksızdır (Ağca, 1999; Akarsu, 1998; Yalçın, 2005). Bu nedenle bir birey ne kadar çok sözcük bilirse düşünme ve düşüncelerini aktarabilme yetisi de o kadar gelişmiş olacaktır.

Bireyler sahip oldukları söz varlığını formal (planlı, programlı, resmi) ve informal (tesadüfi, gayriresmi) yollarla geliştirmektedirler. Bu bağlamda söz varlığı oluşturma sürecinin formal boyutunu bireylerin okul yaşantısı oluştururken, informal boyutunu ise okul dışı yaşamının oluşturduğu söylenebilir. Bir başka deyişle sözcük öğrenme kişinin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda da formal bir şekilde gerçekleştirilen sözcük öğretiminin önemi yadsınamaz. Nitekim planlı, programlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilen sözcük öğretimi öğrencilerin akademik yaşantılarını olumlu yönde etkiler. Aksi

\* Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin düzenlediği "11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>†</sup> Yazar: anilan.huseyin@gmail.com



takdirde söz varlığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş bir öğrencinin, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır (Çeçen, 2002, s.8). Bu nedenle gerçekleştirilecek sözcük öğretiminin planlı, programlı ve sistemli bir şekilde olması gerekmektedir. Göçer (2009), sözcük öğretiminin ilköğretimin ilk yılından itibaren başlayarak amaçlı ve sistemli bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Okullarda planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirilen sözcük öğretimi çalışmalarına tüm derslerde yer veriliyor olmasına rağmen söz varlığını geliştirme, sözcük öğretimi gibi etkinlikler öncelikle Türkçe dersinin amaçları içinde yer almaktadır. Ana dili dersi olan Türkçe derslerinde (Demirel, 2006) söz dağarcığının geliştirilmesi için gerçekleştirilen sözcük çalışmaları oldukça önemlidir (Göğüş, 1983). Türkçe öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında da öğrencilerin; “metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009). Genel amaçların yanı sıra “söz varlığını geliştirme” alt başlığıyla “okuma” öğrenme alanında söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar da bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe dersinin diğer amaçları da dikkate alındığında öğrencilerin belirtilen amaçlara ulaşabilmelerinde ve dil becerilerini geliştirebilmelerinde zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerektiği açıktır.

Öğrencilerin zengin bir söz varlığına sahip olabilmeleri Türkçe derslerinde gerçekleştirilen sözcük öğretiminin sistemli bir şekilde yapılmasına bağlıdır. Nitekim sözcük öğretimi “yalnızca sözlüğe bakarak oradan kelimelerin anlamlarını alıp yeni cümleler oluşturma çabası değil, sözcüklerin taşıdığı anlamları içselleştirme işidir. Sözcük öğrenme süreci karmaşık bir alan olarak, kavramlar arasında ilişkiler kurmaya, kavramların organize edilmesine ve sözcükler hakkındaki bilgilerin geliştirilip düzenlenmesine dayanır.” (Calp, 2010, s.260; Beck ve McKeown’dan, 1991, s.74). Bu da sözcük öğretiminin yapılaş biçimiyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle bireylerde söz varlığının gelişimi için sözcük öğretiminin nasıl yapıldığı önemlidir (Paul, 1996, s.3).

Amaca ve duruma uygun, kalıcı, hızlı bulunabilen, uygun yere eklenebilecek ve kurallara uygun kullanılacak sözcük dağarcığı edinmeyi amaçlayan sözcük öğretimi (Löschmann, 1993’den Akt: Kaptı, 2008), eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması ile mümkündür (Karatay, 2007). Bilindiği üzere Türkçe derslerinde söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ders kitapları temel bir bilgi kaynağı olup derslerde en çok kullanılan materyallerden biridir (Kaya, 2002, s.92-93; Kılıç ve Seven, 2002, s.26). Bu nedenle ders kitaplarının kaynaklık ettiği söz varlığı öğretiminin içgüdüsel, kendiliğinden ve rastlantısal olarak değil sistemli bir şekilde yapılması ve şansa bırakılmaması gerekmektedir (Hameau, 1988, ss.301-305). Ders kitaplarında yer alan metinler ise sözcük öğretiminin ana materyalleridir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuldaki sözcük bilgilerinin temel kaynağını metinler oluşturmaktadır (Cunningham ve Stanowich, 1998). Ders kitaplarındaki metinler sayesinde, söz varlığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi sağlanmaktadır (Sağır, 2002). Bu bağlamda metinlerin öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkısı büyüktür. Bu nedenle Türkçe derslerinde kullanılacak olan metinlerin nitelikli olarak hazırlanması gerekmektedir (Aytaş, 2001).

Bir metnin sözcük öğretimi açısından nitelikli olması; sözcük bakımından zengin, öğrenci yaş ve gelişim özellikleri gözetenilerek, çevre koşulları, sosyal ve kültürel yaşamları dikkate alınarak, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun hazırlanması şeklinde açıklanabilir. Nitekim Güneş (2002) benzer şekilde ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde öğrencilerin gelişim özellikleri, yaşları, yerel ağız gibi, dil gelişimini etkileyen unsurlar ile yaşadıkları çevre ve sosyo- ekonomik koşulların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Söz konusu metinler yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretimi etkinliklerinin ise sayıca yeterli olması sözcük öğretiminin bir diğer önemli boyutudur. Nitekim “Sözcük öğretimi çalışmalarında ne kadar çok etkinlikten, alıştırmadan yararlanılırsa, öğrenilen sözcükler o kadar kalıcı olur, hafızaya yerleşir. Öğrencide ancak bu yolla daha kalıcı bir sözcük dağarcığı oluşturulabilir.” (Pehlivan, 2008).

Türkçe derslerinde metinler aracılığı ile gerçekleştirilen sözcük öğretimi, öğrenme öğretme süreci başlığı altında, hazırlık aşamasının “Anahtar kelimelerle çalışma” ve anlama aşamasının “Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma” ve “Söz varlığını geliştirme” başlıkları altında yer alan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Anahtar kelimelerle çalışma etkinlikleri metin içerisinde verilen ve öğrencilerin metni anlamlandırmalarını sağlayan sözcükleri öğrenmelerine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma bölümünde ise okuma sırasında öğrenciler tarafından saptanan ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları üzerinde durulmaktadır. Söz varlığını geliştirme etkinliklerinde, öğrencilerin bildikleri sözcüklerden yola çıkarak anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarına ulaşmaları ve dağarcıklarına yerleştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca söz varlığını kullanmada öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kendi tercih ettikleri yollar ile (yazılı, sözlü ya da görsel sunum) kullanmaları, sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları gibi etkinliklere yer verilmektedir. Tüm bu etkinliklerin planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi sürecinde sınıf öğretmenleri önemli görev ve sorumluluklar yüklenmektedirler. Öğretmenlerin sözcük öğretimi sürecindeki uygulamalara ve yaşananlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, sözcük öğretiminin daha nitelikli ve sorunsuz yürütülebilmesi için önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe dersi sözcük öğretimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma yapılan kişilerin olay, olgu, norm ve değerler ile ilgili bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini öğrenme nitel araştırmanın genel özelliklerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitekim Neuman (2010) da nitel araştırmanın incelenen insanların bakış açılarıyla başladığını ve sonra incelenen insanların dünyayı nasıl gördüğünü, durumu nasıl tanımladığını veya durumun onlara ne anlam ifade ettiğini bulmayı sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde gerçekleştirdikleri sözcük öğretimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde, tümünün devlet okullarında çalışıyor ve 1-5. sınıflar Türkçe derslerini yürütüyor olmaları gözetilerek, amaçlı örnekleme yöntemi dahilinde ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Katılımcıların kimlikleri araştırmanın bütün aşamalarında gizli tutulmuş ve Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmenler harflerle kodlanmıştır. Nitel araştırmalar çalışma grubunu oluşturan katılımcıları ayrıntılı olarak betimlemeyi gerektirdiğinden (Cresswell, 2012), araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi harflendirme yapılan katılımcıların profilinde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu (f=14), meslekteki kıdemler 1 ile 11 yıl arasında dağılıma sahip olup bunlar içerisinde 5 yıl ve daha az kıdemli olanların çoğunlukta olduğu, çalışma grubunun çoğunluğunun ilçe merkezinde görev yaptığı ve okutulan sınıf düzeylerinin dağılımında ise birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.**  
*Katılımcıların Özellikleri.*

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Çalışılan Yer	Okuttuğu Sınıf Düzeyi
Öğretmen A	Kadın	1	İlçe	5
Öğretmen B	Erkek	10	İlçe	5
Öğretmen C	Erkek	10	İlçe	1
Öğretmen D	Erkek	3	Köy	1
Öğretmen E	Erkek	5	İlçe	2
Öğretmen F	Kadın	3	İlçe	4
Öğretmen G	Kadın	3	İlçe	2
Öğretmen H	Kadın	1	Köy	3
Öğretmen I	Kadın	7	İlçe	1
Öğretmen J	Kadın	3	İlçe	2
Öğretmen K	Kadın	5	Köy	5
Öğretmen L	Kadın	11	İlçe	3
Öğretmen M	Kadın	3	İlçe	4
Öğretmen N	Kadın	5	İlçe	1
Öğretmen O	Kadın	10	İlçe	3
Öğretmen P	Kadın	3	İlçe	2
Öğretmen R	Erkek	3	Köy	4
Öğretmen S	Kadın	3	İlçe	5
Öğretmen T	Kadın	5	Belde	2
Öğretmen U	Erkek	5	İlçe	3

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, Türkçe öğretim programının öngördüğü aşamaları içeren ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış yazılı görüşme formudur. Görüşme formunda yer alan sorular Türkçe öğretim programı bileşenleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra formu üç alan uzmanı dil ve anlatım, üç alan uzmanı ise kapsam bakımından incelenmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilerek uygulamaya geçirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2011-2012 öğretim yılında toplanmış ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- Görüşme soruları oluşturulurken öncelikle sözcük öğretimine ilişkin alan yazın taranmış ve oluşturulan form uzman görüşleri kapsamında değerlendirildikten sonra uygulamaya sokulmuştur.
- Çalışma kapsamına 20 sınıf öğretmeni alınmıştır.
- Çalışma kapsamına alınan sınıf öğretmenleri çalışmaya katılma konusunda gönüllü olmuşlardır. Sınıf öğretmenlerine 8 görüşme sorusu mail aracılığıyla ya da birebir görüşmeler yoluyla yazılı olarak sunulmuş ve görüşme sorularını cevaplamaları istenmiştir.
- 20 sınıf öğretmeni tarafından doldurulan formlar bizzat araştırmacılarından birisi olan uygulayıcı öğretmen tarafından toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Görüşme formu kullanılarak toplanan verilerin analizinde tematik analiz tekniği işe koşulmuştur. Tematik analizde veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanılır. Bu analiz yönteminin en önemli özelliklerinden biri verilerin kodlanmasıdır. Verilerin kodlanmasıyla aynı biçimde kodlanmış tüm veriler okunur ve o kodun özünde ne olduğu bulunmaya çalışılır. Daha sonra farklı bir durum için aynı biçimde kodlanmış verilere bakılabilir ve diğer etkenlere bağlı olarak nasıl değiştiği ya da çeşitlendiği görülebilir (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012). Tematik analiz kapsamında öncelikle yapılandırılmış görüşme formu ile yazılı olarak alınan bütün görüşler, tek bir metin haline getirilmiştir. Devam eden çözümleme sürecinde iki araştırmacı ayrı ayrı tematik kodlama amacıyla katılımcıların görüşlerinden tema oluşturmak için ögeleri gruplamış, gruplanmış bu ögelerden aday temalar elde edilmiş ve bu temaların altına yerleşen görüşler tekrar incelemiştir. Böylelikle alt temalar ve kavramlar, temalarla ilişkili olacak şekilde birleştirilerek çözümlenmiştir. Yapılan tematik çözümlemenin daha iyi anlaşılması için, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu yolla geçerlik ve inandırıcılığın sağlanması (Wolcott, 1990) amaçlanmıştır. Verilerin kodlama geçerliği için, yapılan çözümlemenin amaca uygun olup olmadığı uzman görüşüne sunulmuş; gelen görüşler doğrultusunda tematik kodlama yeniden düzenlenmiştir.

Araştırma güvenilirliği için Stemler'in (2001) ölçüm güvenilirliği dikkate alınmıştır. Buna göre kodlayıcı ya da kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Stemler, 2001). Bu çalışmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği kullanılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994)  $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre güvenilirlik %90 çıkmış ve ölçüm güvenilir kabul edilmiştir.

## Bulgular

Türkçe öğretim programı içerisinde yer alan sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında sözcük öğretimine ilişkin alınan öğretmen görüşleri sonucunda aşağıdaki temalara ulaşılmıştır:

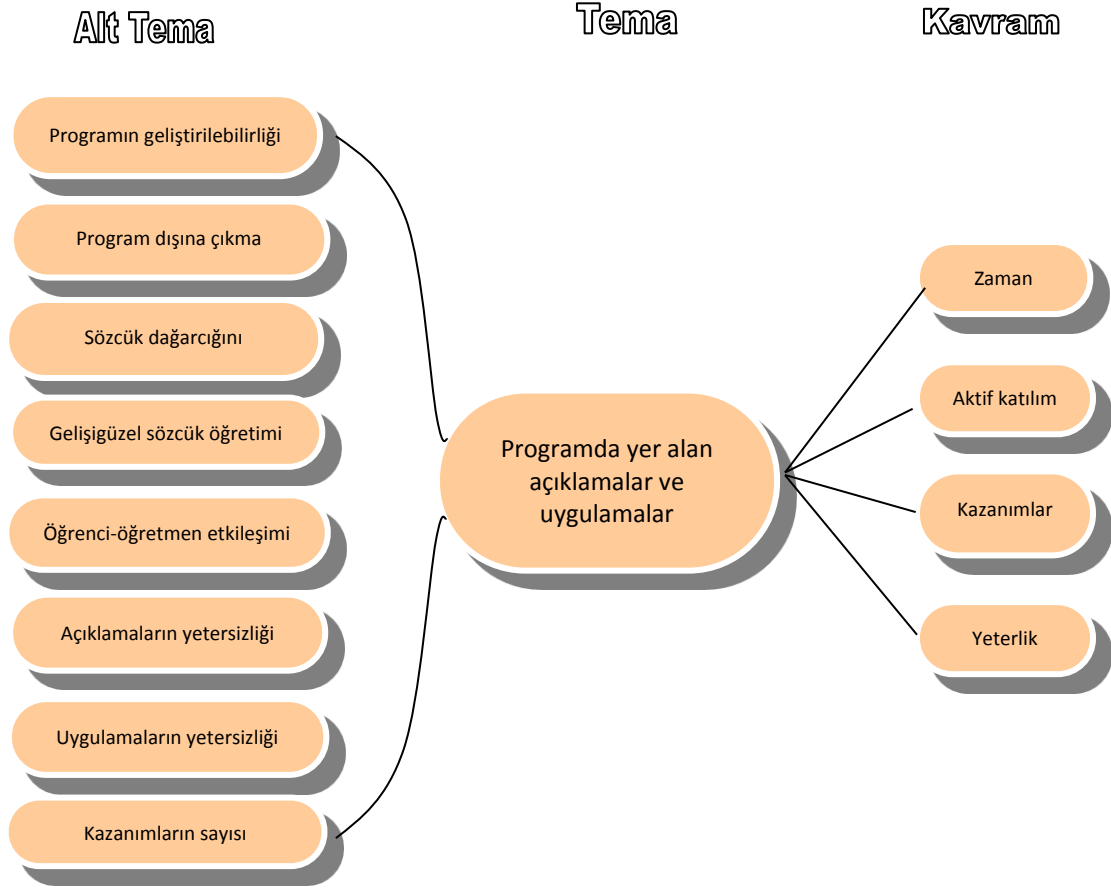
- Programda yer alan açıklamalar ve uygulamalar.
- Metin işleme basamaklarının yeterliliği.
- Yöntem ve teknikler.
- Ders kaynaklarının kullanımı.
- Kitle iletişim araçları.
- Çevre- aile etkisi.

## Programda Yer Alan Açıklamalar ve Uygulamalar

Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda programda yer alan açıklamalar ve uygulamalar ana teması ortaya çıkmıştır. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları Şekil 1'de verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programında yer alan açıklama ve uygulamalara ilişkin görüşleri Şekil 1'de verilmektedir. Buna göre öğretmenler, Türkçe öğretim programının öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırdığı görüşündedirler. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim programının sözcük öğretimi açısından geliştirilebilir olduğu düşüncesindedirler. Aynı zamanda öğretmenler Türkçe öğretim programının sözcük öğretimine hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Ancak kimi öğretmenler ise yukarıda belirtilen görüşün aksine sözcük öğretimi açısından programın açıklamalarının ve örnek uygulamalarının yetersizliğini vurgulayarak gelişigüzel sözcük öğretimi gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularında öğretmenlerin sözcük öğretimine ilişkin kazanımların sayısına da vurgu yaptıkları görülmektedir. Örneğin Öğretmen B "Kazanımlar çok fazla bu yüzden süre yetersiz kalıyor. Kazanımların hepsi kullanılmıyor ama yine de fazla. Elbette ki bu uygulamaların bazılarının çocukların söz varlığını

geliştirmede olumlu katkıları vardır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde kimi öğretmenler kazanım sayısının fazlalığına vurgu yapmıştır.



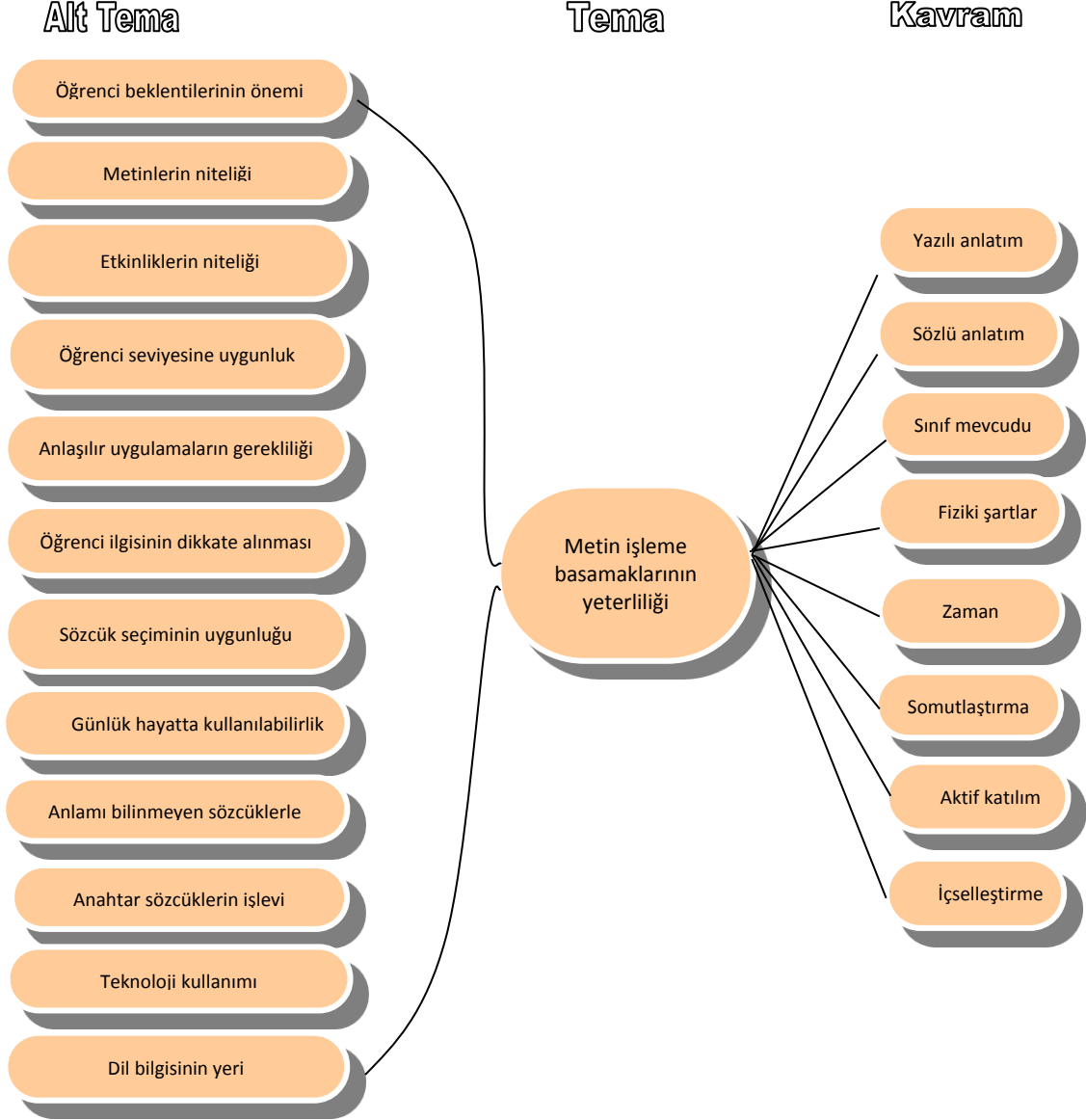
Şekil 1. Programda Yer Alan Açıklamalar ve Uygulamalara İlişkin Görüşler.

### **Metin işleme basamaklarının yeterliliği**

Araştırma kapsamında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin metin işleme basamaklarının sözcük öğretimi boyutunda yeterliliğiyle ilgili farklı görüş belirttikleri görülmektedir. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları ise Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’de metin işleme basamaklarının yeterliliği teması altında yer alan alt temalar ve kavramlar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerden bir kısmı metin işleme basamaklarında yer alan etkinliklerin niteliğini sözcük öğretimi için uygun ve yeterli görürken öğretmenlerin bir kısmı ise etkinliklerin söz varlığı gelişiminde yetersiz olduğu görüşündedirler. Söz konusu görüşlere ilişkin olarak Öğretmen A, “Metin işleme basamaklarında gerçekleştirilen uygulamaları yeterli buluyorum. Anahtar kelimelerle merak içinde olmaları ve bilinmeyen kelimelerle merak gidermeleri sözcük gelişimine katkıda bulunuyor.” şeklinde olumlu görüş sunarken Öğretmen K “Metin işleme basamaklarında yeni sözcük kullanımı ile ilgili olan etkinlikleri yeterli bulmuyorum” söylemi ile olumsuz görüş belirtmiştir. Metin işleme basamaklarının gerçekleştirildiği etkinliklerin niteliği ile ilgili olarak bir diğer olumsuz öğretmen görüşü de etkinliklerdeki sözcüklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna yöneliktir. Bu nedenle de öğretmenler etkinliklerin söz varlığı gelişimine katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Sözcük öğretimi

sürecinde metin işleme basamaklarında yer alacak etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve beklentilerine göre düzenlenmesi ve anlaşılır uygulamalara yer verilmesi gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.



**Şekil 2.** Metin İşleme Basamaklarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Öğretmenler Türkçe derslerinde işlenecek olan metinlerin niteliği ile ilgili olarak metinlerde yer alan sözcüklerin öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılabilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen J, "Metin işleme basamaklarında gerçekleştirilen uygulamalar en azından benim öğrencilerimin sosyo ekonomik durumuna çok uygun değildir. Zaten kitaplarda yer alan metinler öğrencilerimize hitap etmemektedir." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Metinlerde sözcük türlerinin seçimine ilişkin olarak öğrencilerin kavramakta zorlandıkları soyut ve terim anlamlı sözcük yoğunluğunu gündeme getiren öğretmenler, metinlerde ve metin işleme basamaklarında gerçekleştirilen

uygulamalardaki sözcük seçiminde de öğrencilerin yalnızca anlamını bilmedikleri sözcüklere yer vermenin sözcük dağarcığına katkı sağlamayacağını, anlamı bilinen sözcüklerin de günlük yaşantıda kullanılabilmesi için gerekli pekiştirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen H, “Sadece anlamı bilinmeyen kelimelerle değil, anlamı bilinen belki de öğrencinin teneffüslerde bile ağızlarından düşürmediği kelimelerle de çalışılmalı kitaplarda. Çünkü söz varlığını geliştirmek anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek değildir. Çocuk bildiği ve bilmediği ne kadar çok kelimeyi konuşabilirse söz varlığı o kadar çok gelişir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğretmen E, “Verilen kelimelerin sayısı arttırılmalıdır. Hiç duyulmayanlar değil, zaten bildiği tahmin edilen kelimelerin de hatırlatmak amacıyla verilmesi gerekir.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

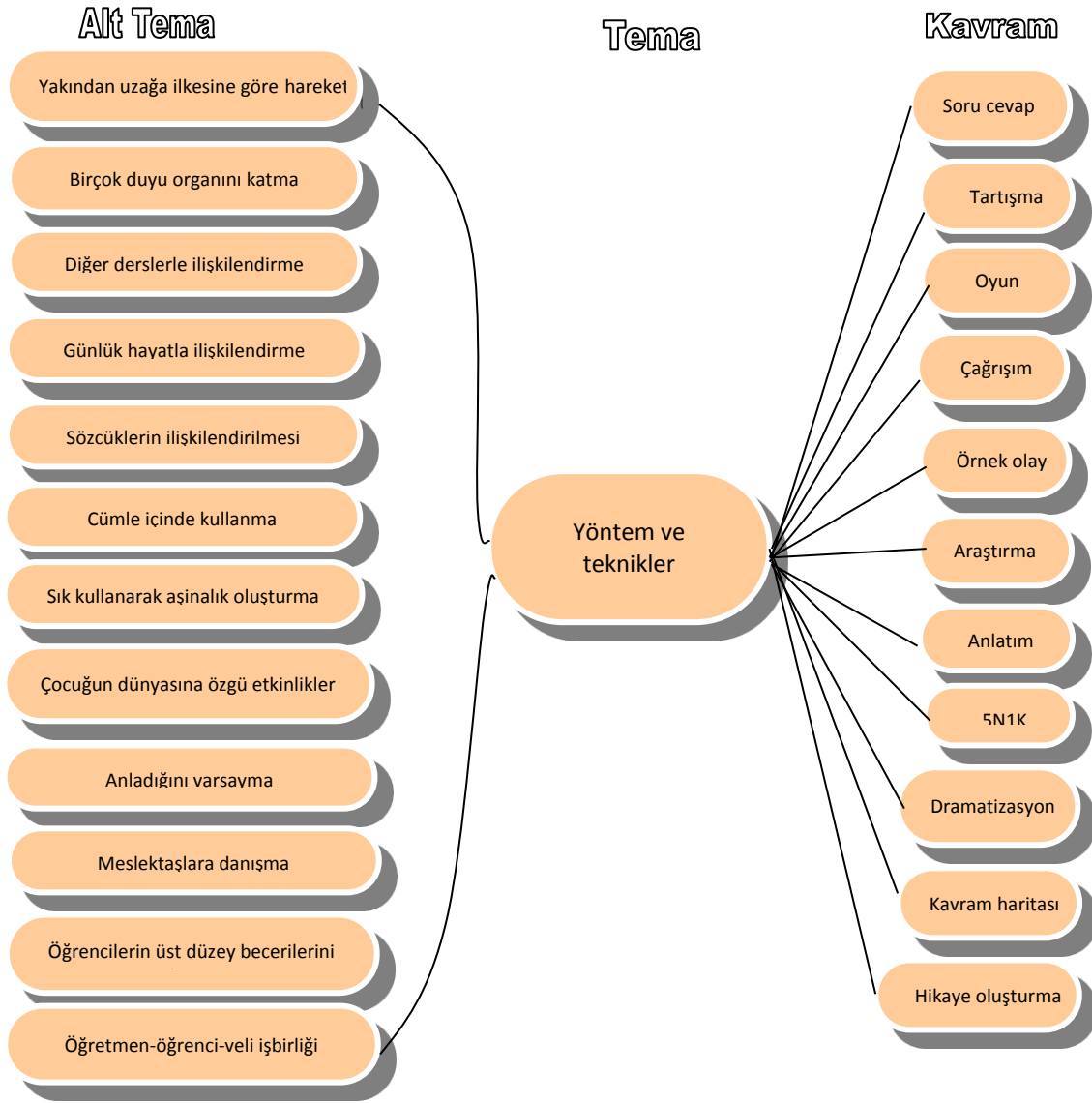
Elde edilen bulgular, öğretmenlerin, anahtar kelimelerle çalışmanın öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını göstermektedir. Genel olarak metin işleme basamaklarının sözcük öğretiminde işlevsel olduğu görüşünde olan öğretmenler, yer alan uygulamalarda teknolojinin kullanımına daha çok önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf mevcudunun, öğrenme ortamı fiziki koşullarının, zamanın ve öğrenci aktif katılımının metin işleme basamaklarının uygulamaya geçirilmesinde etkili olduğunu belirten öğretmenler; yazılı ya da sözlü anlatım yollarıyla sözcüklerin somutlaştırılması ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları metin işleme basamakları etkinliklerinde dil bilgisine ağırlık verilmediği ve etkinliklerin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

### **Yöntem ve teknikler**

Araştırma kapsamında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sözcük öğretim yöntem ve tekniklerine değindikleri görülmüştür. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları ise Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3’te de görüldüğü gibi öğretmenler kendi öğrenme-öğretme süreçlerine özgü sözcük öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermektedirler. Öğretmenler Türkçe dersi öğretme öğrenme sürecinde sözcük öğretimine yönelik olarak yakından uzağa ilkesine göre hareket ettiklerini, birçok duyu organını sürece kattıklarını, yeni öğrenilen sözcüklerin günlük hayatla ilişkilendirilebilmesine yönelik uygulamalara yer verdiklerini ve sürecin diğer dersler ile ilişkilendirilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Çocuğun dünyasına girebilecek etkinlikler oluşturmanın önemini vurgulayan öğretmenler, yeni sözcüklerin öğrenciler tarafından kavranmasına yönelik olarak yeni sözcüklerin diğerleriyle ilişkilendirilmesi etkinliklerine yer verdiklerini, yeni sözcüklerin cümle içinde kullanıldığı ve sözcüklerin tekrarlarının yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen B “Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmalarında kullanırmaya çalışıyorum. Yazılarında da kullanmaları için çalışıyoruz.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Öğretmen I ise “Metni sessiz olarak okuturken anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemelerini ve altlarını çizmelerini söylüyorum. Daha sonra bu kelimelerin anlamını tahmin etmelerini sağlıyorum. Seviyelerine uygun sözlük kullanarak gerçek tanımlarını okutup yazdırıyorum. Yeni öğrenilen bu sözcükleri tanımladıktan sonra cümle içinde kullanıyor ve cümleyi de yazıyoruz. Yeni sözcüklerin öğreniminde yaparak yaşayarak öğrenme, canlandırma ve beyin fırtınası tekniklerini kullanıyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden kimisi, süreç içerisinde yapılması gereken uygulamaların gerçekleştirilmesi bittikten sonra, öğrencilerin yeni sözcüklerin anlamlarını anladıklarını varsaydıklarını belirtmiştir. Sözcük öğretiminde yeni sözcüklerin öğrencilere kavratılabilmesi sürecinde zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, bu sorunları aşmada sıklıkla meslektaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için zengin söz varlığına sahip olmalarının gerektiğini düşünen öğretmenler, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirilebilmesi için de öğretmen, öğrenci, veli işbirliğinin şart olduğunu ifade etmişlerdir.



Şekil 3. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Öğretmenler Türkçe derslerinde sözcük öğretimi sürecinde soru cevap, tartışma, oyun, çağırışım, örnek olay, araştırma, anlatım, dramatizasyon, kavram haritaları, 5N1K, hikaye oluşturma, bulmaca, ipucu verme, sezdirme, betimleme, beyin fırtınası, deneme yanılma, yaparak yaşayarak öğrenme, örneklendirme, somutlaştırma gibi yöntem ve tekniklere yer verdiklerini söylemişlerdir.

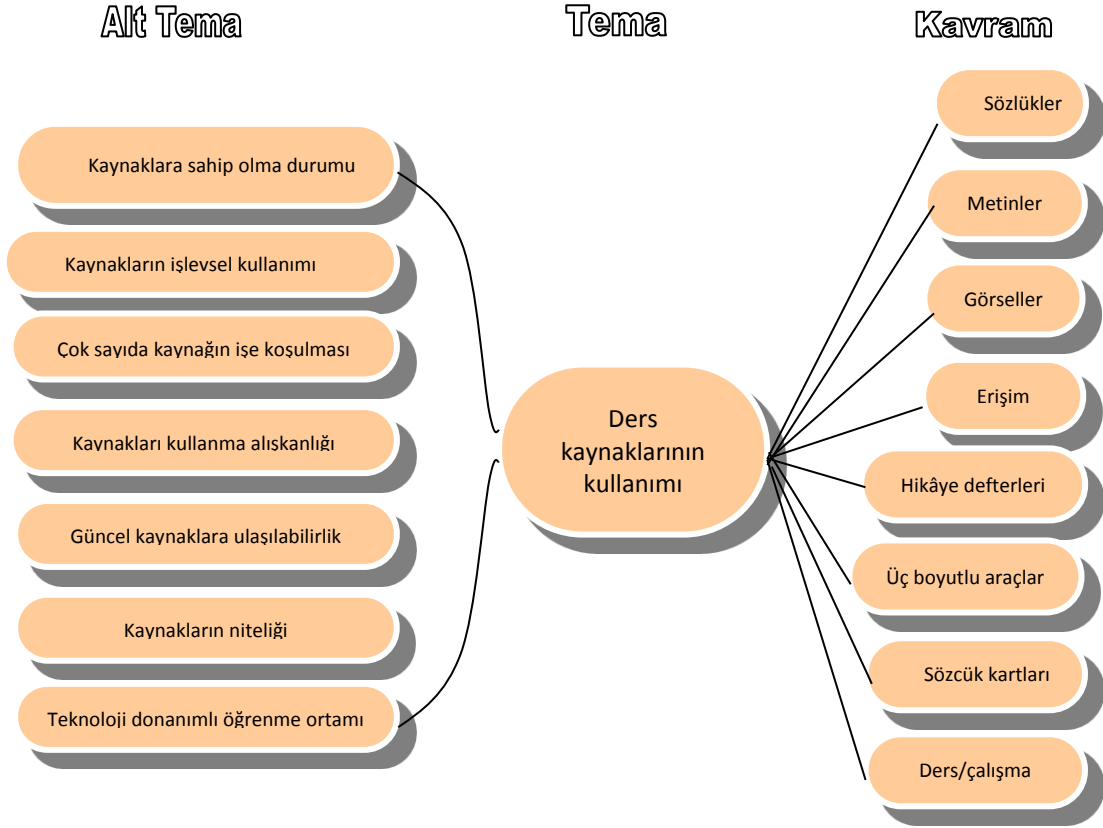
#### **Ders kaynaklarının kullanımı**

Araştırma kapsamında öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda ders kaynaklarının kullanımı ana teması ortaya çıkmıştır. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları ise Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4’de öğretmenlerin sözcük öğretimine ilişkin çeşitli materyalleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sözlük, imla kılavuzu, deyimler ve atasözleri sözlüğü, sözcük görselleri, kaynak kitaplar,



kısa öyküler, sözcük kartları, öğrencilerin sahip olduğu hikâye defterleri, öğrenci çalışma kitapları, ders kitapları, metinler, üç boyutlu materyaller gibi materyallerin sözcük öğretiminde yararlı olduğu konusunda hem fikir oldukları anlaşılmaktadır.



**Şekil 4.** Ders Kaynaklarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri.

Bu görüşü destekler ifadelerden birini Öğretmen M şu şekilde ifade etmiştir: “Materyaller ile metinler desteklendiğinde söz varlığı gelişimine katkıda bulunacağını düşünmekteyim. Ancak bu materyaller aktif olarak kullanılmalı ve öğrencilere bu materyalleri kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.” Görüşle benzer şekilde söz konusu kaynakların sözcük öğretiminde öğrencinin aktif olmasını sağladığını belirten öğretmenler, öğrencilerin söz konusu materyalleri kullanmaları konusunda ise öğrencilerin bazılarının materyallere sahip olamadığı, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin güncel kaynaklara ulaşılabilirlik konusunda sıkıntı yaşadığı görüşünü ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Öğretmen L “Materyallerin çoğu elimizde yok, olanlar kullanmayı bilmiyor ve bu kaynaklar güncellenmeli.” şeklinde yaşanan sıkıntıyı dile getirmiştir. Öğretmenler sözcük öğretiminde yararlanılacak materyallere sahip öğrencilerin ise materyalleri kullanma alışkanlıklarının bulunmadığı, kimi zaman araçları yerinde ve doğru kullanamadıklarına yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen E “Kullanılan materyaller oldukça yeterlidir. Ama öğrenci bunları yük olarak gördüğünden yanlarında taşımamaktadırlar.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenler, sözcük öğretiminde de etkin olarak kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğine yönelik sorunlar olduğu görüşündedirler. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun, görsel olarak desteklenmiş, öğrencilerin dikkatini çekici, merak uyandırıcı, öğrencileri

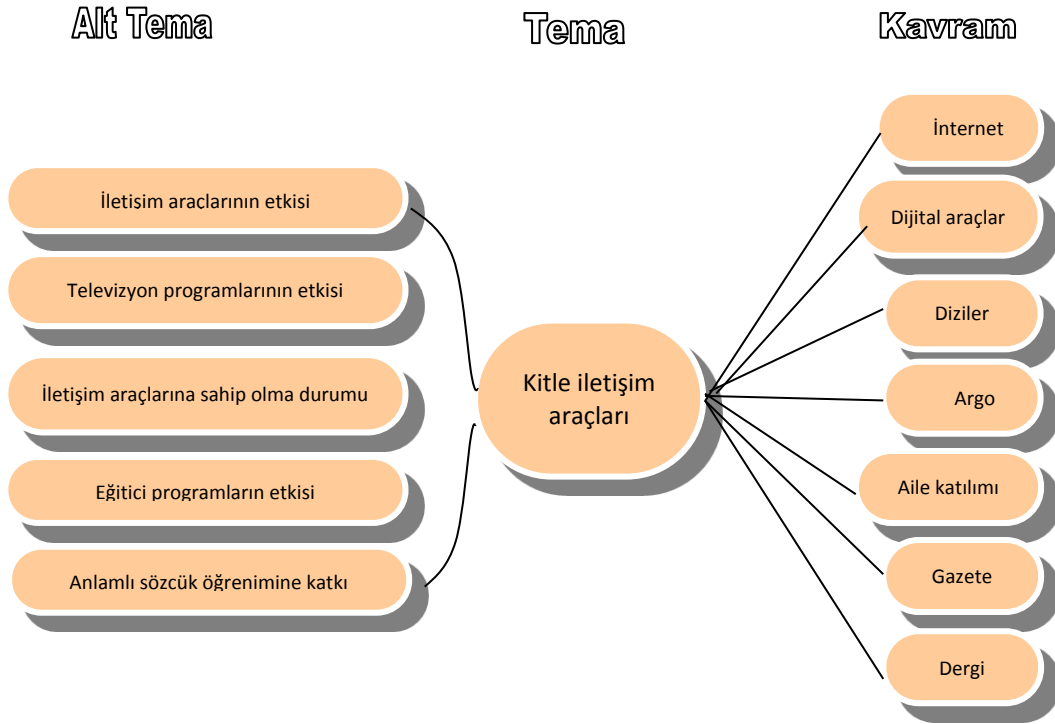
araştırmaya sevk edecek özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulayan öğretmenler, metinlerde yer alacak sözcüklerin öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak soyut sözcüklerin yoğunluğundan ziyade somut sözcüklerden oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin yanı sıra, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin niteliğiyle ilgili de çeşitli sorunlar yaşadıklarını gündeme getirmişlerdir. Söz konusu durumla ilgili olarak Öğretmen D “1. sınıf öğrencilerinin yaptıkları Türkçe etkinlikleriyle, 4. sınıf öğrencilerinin yaptıkları etkinlikler arasında hiçbir fark yok. Burada biraz düşünülmesi gerekiyor bence. 1. sınıf öğrencisi ile 4. sınıf öğrencisinin ilgi ve öğrenme kapasitesi bir değildir sanırım.” şeklinde görüşünü ifade ederken Öğretmen F “Etkinlikler genelde, çalışma kitabındaki bilinmeyen sözcükler ve sözcükleri kullanma ile sınırlı kalıyor.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Öğretmenler sözcük öğretimi sürecinde teknolojik bakımdan donanık öğrenme ortamına sahip olmanın önemini vurgulayarak çok sayıda materyalin işe koşulmasının etkili sözcük öğretimi süreci geçirmeye yarar sağlayacağını ifade etmişlerdir.

### ***Kitle iletişim araçları***

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, sözcük öğretiminin yalnızca sınıf içinde gerçekleşmediğini, öğrencilerin kitle iletişim araçlarından da yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları ise Şekil 5’te verilmiştir.



***Şekil 5. Kitle İletişim Araçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.***

Kitle iletişim araçlarının sözcük öğrenmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri Şekil 5’te verilmiştir. Kitle iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz etkilerine değinen öğretmenler, daha çok uyarana maruz

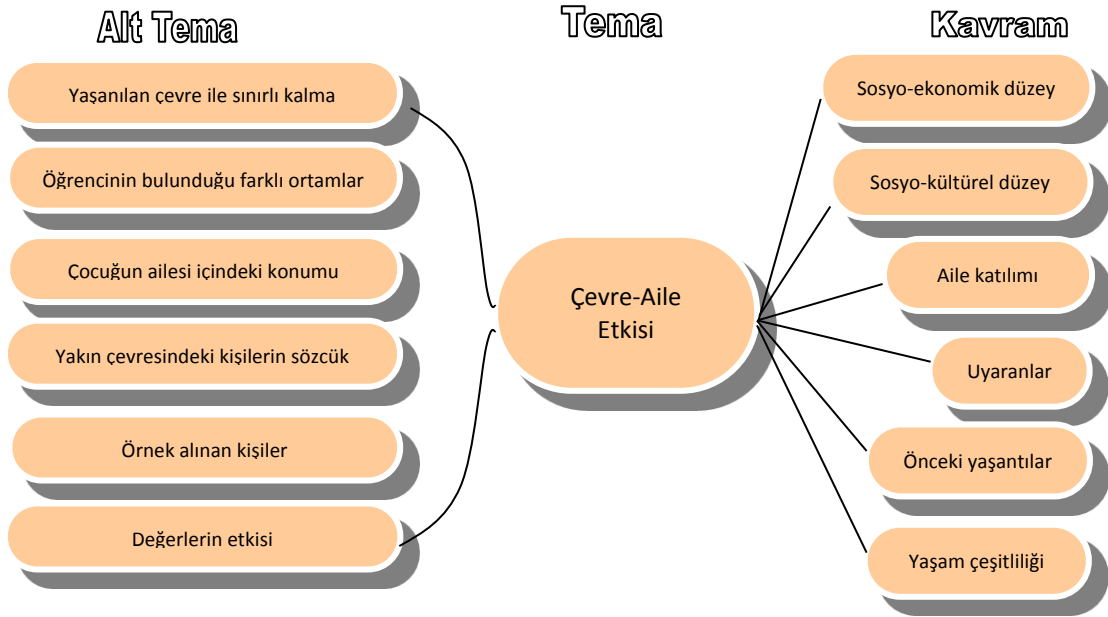
kalan öğrencilerin sözcük kullanımında daha başarılı olduklarını belirterek söz konusu uyarıların doğru ve yerinde kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen D “ Dağda yaşamış ve hiçbir uyarıcıya maruz kalmamış bir çocukla, birçok uyarıcıya maruz kalmış şehirdeki bir çocuk arasında çok fark olduğunu düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Kitle iletişim araçlarından en yaygın olarak kullanılanlarından biri olan televizyonun sözcük öğretiminde olumsuz etkisinden bahseden öğretmenler, özellikle televizyon programlarında yer alan sözcüklerin anlamlı öğrenmeye katkı getirmediklerini belirterek öğrencilerin birçok anlamsız sözcüğü kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Eğitici nitelik taşıyan televizyon programlarının sözcük öğretiminde daha etkili olduğunu belirten öğretmenler, televizyon dizilerinde kullanılan argo sözcüklerin ise öğrencilerin sözcük gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen B “Kitle iletişim araçları öğrencilerin yeni sözcük kazanımında etkileri çok fazla fakat olumsuz yönde etkisi var. Olumlu etkisi çok az...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde Öğretmen E “ İletişim araçları özellikle diziler olumsuz etkilemektedir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenler, çağın gerektirdiği teknolojinin yakalanamadığı bölgelerde sadece sınıf içerisinde gerçekleştirilmek zorunda kalınan sözcük öğretiminin yetersiz olduğu görüşündedirler. İnterneti, eğitim CD’leri gibi dijital materyalleri, gazete ve dergileri sözcük öğretiminde yararlı gördüklerini ifade eden öğretmenler, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının bunları erişime doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir.

#### **Çevre, aile etkisi**

Öğretmenlere göre sözcük öğretiminde etkili olan bir diğer faktör de öğrencilerin içinde yaşadığı çevre ve aileleridir. Söz konusu ana temanın alt temaları ve kavramları Şekil 6’da verilmiştir.



**Şekil 6. Çevre-Aile Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri.**

Öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmelerinde çevrelerindeki milli, manevi ve kültürel değerlerin de etkili olduğunu ifade eden öğretmenler, öğrencilerin okul yaşantısında öğrendikleri kimi sözcükleri ise günlük yaşantıya geçirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyo-ekonomik ve sosyo-

kültürel faktörlerin öğrencilerin çevrelerini şekillendirdiğini, söz konusu faktörlere dayalı olarak da öğrencilerin yaşantılarının ve yaşam biçimlerinin çeşitlendiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sözü geçen faktörlerin sözcük öğrenmede etkili olduğunu vurgulayan öğretmenler, aile katılımının önemli olduğunu görüşündedirler.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretim programı içerisinde yer alan sözcük öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin Türkçe öğretim programının sözcük öğretimine yönelik açıklama ve uygulamalarının yeterliliğine ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler sözcük öğretiminde, kendi öğrenme-öğretme süreçlerine özgü farklı uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Bu sonuç Karadüz ve Yıldırım'ın (2011) araştırma sonucuyla da örtüşmektedir.

Elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise öğretmenlerin Türkçe öğretim programında sözcük öğretimine ilişkin kazanımların sayısının fazla olduğuna yönelik görüşleridir. Oysa İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programında "söz varlığını geliştirme" alt başlığıyla "okuma" öğrenme alanında söz varlığını geliştirmeye yönelik yedi kazanım olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Türkçe öğretim programında toplamda 1. sınıfta 132 kazanım, 2. sınıfta 172 kazanım, 3. sınıfta 210 kazanım ve 4. sınıfta 250 kazanım bulunmaktadır. Ancak bu kazanımlardan 1. Sınıfta 3'ü, 2. sınıfta 4'ü, 3. sınıfta 5'i, 4. ve 5. sınıfta ise 6'sı söz varlığını geliştirme kazanımıdır. Bu bağlamda sözcük öğretimine ilişkin kazanım sayısı Türkçe öğretim programında yer alan diğer kazanımların sayısı ile karşılaştırıldığında, sözcük öğretimine ilişkin çok az sayıda bir kazanımdan söz edilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sözcük öğretimine ilişkin kazanım sayısının fazla olduğuna yönelik görüşleri Türkçe öğretim programında sözcük öğretimine ilişkin yer alan kazanım sayısı ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerden bir kısmı metin işleme basamaklarında yer alan etkinliklerin niteliğini sözcük öğretimi için uygun ve yeterli görürken öğretmenlerin bir kısmı ise etkinliklerin söz varlığı gelişiminde yetersiz olduğu ve gerçekleştirilen etkinliklerdeki ve okuma metinlerindeki sözcüklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuç Karadüz ve Yıldırım'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Bilgen, (Akt: Karatay, 2007) tarafından yapılan çalışmada da olmaması gereken bazı sözcüklerin ders kitaplarında yer aldığı, olması gerektiği düşünülen sözcüklerin ise olmadığı belirtilmektedir.

Öğretmenler anahtar sözcüklerle çalışmanın öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağlayacağı görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler metin işleme basamaklarında gerçekleştirilen uygulamadaki sözcük seçiminde de öğrencilerin yalnızca anlamını bilmedikleri sözcüklere yer vermenin sözcük dağarcığına katkı sağlamayacağını, bunun yanında anlamı bilinen sözcüklerin de günlük yaşantıda etkin kullanılabilmesi için gerekli pekiştirmelerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Başdınar (2010) Türkçe ders kitaplarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme konusunda yeterli ve etkili olmadığını belirterek sözcük dağarcığı gelişimi için ayrılmış bir ders saati olmasının gerektiği yönünde öneride bulunmaktadır.

Öğretmenler, yeni öğrenilen sözcüklerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin sağlanabilmesi için bu sözcüklerin yazılı ve sözlü anlatım yoluyla somutlaştırılması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca öğretmenlerin sözcük öğretiminde kendi öğrenme-öğretme süreçlerine özgü yöntem ve tekniklerine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler Türkçe dersi öğretme öğrenme sürecinde sözcük öğretimine yönelik olarak yakından uzağa ilkesine göre hareket etmekte ve birçok duyu organını sürece katmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin ayrıca yeni öğrenilen sözcüklerin günlük hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirilebilmesine yönelik uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin gerçekleştiklerini belirttikleri bu uygulamalar, sözcük öğretiminde kalıcı öğrenmeye yardımcı olacaktır (Gürses, 2003).

Öğretmenler sözcük öğretim sürecinde, yeni sözcüklerin diğerleriyle ilişkilendirilmesi, yeni sözcüklerin cümle içinde kullanılması ve sözcüklerin tekrarlarının yapılması gibi uygulamalara yer

vermektedirler. Nitekim yeni öğrenilen sözcüklerin sık sık kullanılması ve kavranamayan sözcüklerin altını çizerek yanlarına sözlük anlamının yazılıp okunması, sözcük öğrenmede uygulanabilecek yöntemlerdir (Ruşen 1999).

Öğretmenlerin Türkçe dersi sözcük öğretimi sürecinde soru cevap, tartışma, oyun, çağırışım, örnek olay, araştırma, anlatım, dramatizasyon, kavram haritaları, 5N1K, hikaye oluşturma, bulmaca, ipucu verme, sezdirme, betimleme, beyin fırtınası, deneme yanılma, yaparak yaşayarak öğrenme, ödüllendirme, somutlaştırma gibi yöntem ve teknikler kullandıkları görülmektedir. Çünkü öğretilmesi hedeflenen sözcükler ne kadar farklı etkinliklerle öğrencilere kavratılırsa öğrenme de o kadar kalıcı olacaktır (Gürdal ve Arslan, 2011, s. 36). Kaya ve Yapıcı (2007) da dil öğretiminde oyun ve bulmacaların dersi daha ilginç ve eğlenceli hale getirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Çeçen (2007) ile Gürdal ve Arslan (2011) öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için kelime oyunları, bulmacalar, bilmeceler vb. içeren etkinliklerden yararlanmanın önemini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin sözcük öğretiminde sözlük, imla kılavuzu, deyimler ve atasözleri sözlüğü, sözcük görselleri, kaynak kitaplar, kısa öyküler, sözcük kartları, öğrencilerin sahip olduğu hikâye defterleri, öğrenci çalışma kitapları, ders kitapları, metinler, üç boyutlu materyaller gibi materyallerin yararlı olduğu görüşündedirler. Nitekim birtakım araştırmalar sözcük öğretiminde sözlüklerden yararlanmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Çeçen, 2007; Göçer, 2009; Karatay, 2007; Gürses, 2003). Ancak öğretmenlerin sözcük öğretiminde yararlanılacak materyallere sahip öğrencilerin bu materyalleri kullanma alışkanlıklarının bulunmadığı, kimi zaman araçları doğru ve yerinde kullanamadıklarına yönelik eleştirileri vardır.

Öğretmenlerin yeni sözcüklerin öğretimi sürecinde zaman zaman sıkıntı yaşadıkları ve bunları aşmak için sıklıkla meslektaşlarından destek aldıkları görülmektedir. Söz konusu sonuç Karadüz ve Yıldırım'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim Karadüz ve Yıldırım (2011) da sözcük öğretiminde öğretmenlerin; öğrenciden, sözcüklerin yapısından, çevreden ve kaynak yetersizliğinden kaynaklanan birtakım güçlükler ve sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için zengin söz varlığına sahip olmalarının gerektiğini düşünen öğretmenler, öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilebilmesi için de öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğinin şart olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler, sözcük öğretim sürecinde teknolojik bakımdan donanık öğrenme ortamına sahip olmanın ve çok sayıda materyalin işe koşulmasının etkin sözcük öğretimi açısından önemli olduğu görüşündedirler. Nitekim Kolich (1991; Akt: Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2007) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin bilgisayarlardan sözcük öğrenmeyi oldukça zevkli ve verimli bulduklarını ortaya koymuş ancak bu teknolojinin tek başına kullanılmayıp öğretmen kontrollü etkinlikler ile desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde Karatay (2007), teknolojik gelişmeler ışığında, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye çalışmanın öğrenmeyi de eğlenceli hale getirebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler kitle iletişim araçlarının sözcük öğrenmede olumlu ve olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Ayrıca sözcük öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ailenin de etkili olduğu görüşündedirler. Demir (2007) de çocuklarının sözcük dağarcığının gelişmesi ve zenginleşmesinin ailenin yardımına bağlı olduğunu düşüncesindedir.

Öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmelerinde çevrelerindeki milli, manevi ve kültürel değerlerin de etkili olduğunu ifade eden öğretmenler, öğrencilerin okul yaşantısında öğrendikleri kimi sözcükleri ise günlük yaşantıya geçirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faktörlerin öğrencilerin çevrelerini şekillendirdiğini, söz konusu faktörlere dayalı olarak da öğrencilerin yaşantılarının ve yaşam biçimlerinin çeşitlendiğini ifade etmişlerdir. Yapılan birtakım araştırmalar, sosyo-ekonomik düzeyin yüksek ya da düşük olmasının söz varlığının niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Hart ve Risley, 1995; Öztürk, 1995). Öte yandan Slobin (1979; Akt: Bilgin ve İpek, 2007) de çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin düşük olmasını, çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkisi ile açıklamaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise şu öneriler geliştirilebilir:

- Bu araştırmanın benzeri daha geniş bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilebilir.
- Sözcük öğretiminde kullanılan metin ve metin etkinliklerinin niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
- Sözcük öğretimi etkinlik ve metinlerinde yalnızca yeni sözcük öğretiminden daha çok önceden öğrenilen sözcüklerin pekiştirilmesine ya da kullanımına yönelik çalışmalara da yer verilmelidir.
- Sözcük öğretiminde güncel teknolojiyen işlevsel olarak yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin söz varlığının geliştirilebilmesinde öğretmen-öğrenci ve veli işbirliği dikkate alınmalıdır.

### Kaynakça

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humbold'da dil-kültür bağılantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı Özel Sayısı)*, 21, 162-163.
- Baturay, M. H., Yıldırım, İ.S. & Daloğlu, A. (2007). Web-tabanlı kelime öğretimi ve tekrar modeli. *Politeknik Dergisi*, 10 (3), 241-245.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri*. Unpublished master's thesis, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Bilgin, A. & İpek, N. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cunningham, A. E. & Stanowich, K. (1998). What reading does to the mind. *American Educator*, 22 (1), 8-15.
- Çeçen, A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Unpublished master's thesis. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çeçen, M. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1 (1), 116- 137.
- Demir, C. (2007). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim*, 169, 207-225.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4 (4), 1025-1055.
- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 379-380, 40-48.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Gürdal, A. & Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi. 1. *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo May 5-7 2011.
- Gürses, R. (2003). Kelime öğretimi üzerine bir genel değerlendirme, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 622, 506-516.
- Hameau, M. (1988). Söz dağarcığı öğretimi (Trans: Ramis Dara). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülteleri Dergisi*, 3 (1), 301-305.

- Hart, B. & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kaptı, Ü. (2008). Alman dili eğitiminde sözcük öğretimi amacıyla web sayfalarının kullanımı, *VIII. International Educational Technology Conference*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karadüz, A. & Yıldırım İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmen görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 961-984.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim 1. kademedeki oyun tekniğinin erişime etkisi*. Unpublished master thesis. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Kılıç, A. & Seven S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Second Edition. California: Sage Publications, Inc.
- Neuman, L.W. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Unpublished master's thesis. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1 (1), 3-5.
- Pehlivan, A. (2008). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *TÖMER Dil Dergileri*, 122, 84-94.
- Ruşen, M. (1999). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayın.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, 601, 58.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17), 137-146.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. E. W. Eisner, & A. Peshkin içinde, *Qualitative inquiry in education the continuing debate* (pp.121-152). New York: Teachers Collage Press.
- Yalçın, S. K. (2005). İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yalçın, S. K. & Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanına olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 130-139.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.