

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

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

E Ğ İ T İ M ve Ö Ğ R E T İ M

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

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

AĞUSTOS / AUGUST 2017 CİLT/ VOL: 7 SAYI / NO: 3 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **Modelling the relationships among social studies learning environment, self-efficacy, and critical thinking disposition**
Sosyal bilgiler öğrenme ortamı, özyeterlik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkilerin modellenmesi
- **Children, parents and tablets: Preschool children's tablet use**
Çocuk, ebeveyn ve tablet: Okul öncesi dönemde tablet kullanımı
- **Organizational identification and students' achievement: The moderating role of perceived organizational prestige**
Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı: Algılanan örgütsel prestijün düzenleyici rolünün incelenmesi
- **An examination of secondary school students' habits of using internet**
Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarının araştırılması
- **A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables**
Türkiye'deki okul iklimi çalışmaları üzerine meta analitik bir bakış açısı: Bazı demografik değişkenlerin etkisi
- **The relationship between the instructors' perfectionism and social emotional loneliness levels**
Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki

CİLT / VOL: 7 SAYI / NO: 3 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

www.korsanfotokopi.org e-posta: info@korsanfotokopi.org



ISSN: 2146-0655



9772146065007

E-ISSN: 2148-239X



9772148239000

PEGEMAKADEMİ

- **Modelling the relationships among social studies learning environment, self-efficacy, and critical thinking disposition**
Sosyal bilgiler öğrenme ortamı, özyeterlik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkilerin modellenmesi
- **Children, parents and tablets: Preschool children's tablet use**
Çocuk, ebeveyn ve tablet: Okul öncesi dönemde tablet kullanımı
- **Organizational identification and students' achievement: The moderating role of perceived organizational prestige**
Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı: Algılanan örgütsel prestijin düzenleyici rolünün incelenmesi
- **An examination of secondary school students' habits of using internet**
Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarının araştırılması
- **A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables**
Türkiye'deki okul iklimi çalışmaları üzerine meta analitik bir bakış açısı: Bazı demografik değişkenlerin etkisi
- **The relationship between the instructors' perfectionism and social emotional loneliness levels**
Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki

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

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr.

Associate Editor

Serkan DİNÇER, PhD.

Proofreading Editors

Meral ŞEKER, PhD.

Ayça DİNÇER, PhD.

Cover Art

Gürsel AVCI

Publication

Ayrıntı Matbaası

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

Abstracting - Indexing

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

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

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

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

Dr. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Baskı

Ayrıntı Matbaası

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

Dizinleme

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

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

Editors
[Editörler]

Editor-in-Chief

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

Baş Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

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

List of Reviewers for Vol.7 – No.3
[Cilt.7 – Sayı.3 için Hakem Listesi]

Ali KIŞ, PhD.
İnönü University

Arife ERSOY, PhD.
Anadolu University

Arslan BAYRAM, PhD.
Artvin Çoruh University

Ayla ÇETİN DİNDAR, PhD.
Bartın University

Betül BATIR, PhD.
İstanbul University

Bilge KALANLAR, PhD.
Hacettepe University

Bilge YUREKLİ, PhD.
Gazi University

Can MEŞE, PhD.
Bozok University

Deniz KAYA, PhD.
Ministry of National Education

Duygu KOÇAK, PhD.
Alanya Alaaddin Keykubat University

Emine CABI, PhD.
Başkent University

F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, PhD.
Bartın University

Evren CAPPELLARO, PhD.
Akdeniz University

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ, PhD.
Ministry of National Education

Fitnat KÖSEOĞLU, PhD.
Gazi University

Kamuran TARIM, PhD.
Çukurova University

Kazım ALAT, PhD.
Ondokuz Mayıs University

Kerem COŞKUN, PhD.
Adnan Menderes University

Mehmet BARS, PhD.
Dicle University

Merve ÜNAL, PhD.
İnönü University

Muhammet ÖZDEMİR, PhD.
Bülent Ecevit University

Necmi GÖKYER, PhD.
Fırat University

Nuray KURTDEDE FİDAN, PhD.
Afyon Kocatepe University

Ramazan YILMAZ, PhD.
Bartın University

Serkan İZMİRLİ, PhD.
Çanakkale Onsekiz Mart University

Sevgül ÇALIŞ, PhD.
Uludağ University

Vedat AKTEPE, PhD.
Nevşehir Hacı Bektaş, Veli University

Volkan BİLİR, PhD.
Düzce University

Zarife SEÇER, PhD.
Necmettin Erbakan University

CONTENTS [İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief
Editörden.....

vii

Elif MERAL, Yasemin TAŞ

Modelling the relationships among social studies learning environment, self-efficacy, and critical thinking disposition

Sosyal bilgiler öğrenme ortamı, özyeterlik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkilerin modellenmesi 349

Melek Merve YILMAZ GENÇ, Ayça FİDAN

Children, parents and tablets: Preschool children's tablet use

Çocuk, ebeveyn ve tablet: Okul öncesi dönemde tablet kullanımı..... 367

Elif Özlem ÖZGÜR, Ayşe NEGİŞ IŞIK

Organizational identification and students' achievement: The moderating role of perceived organizational prestige

Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı: Algılanan örgütsel prestijün düzenleyici rolünün incelenmesi..... 399

Birgül OGUR, Rabia Meryem YILMAZ, Yüksel GÖKTAŞ

An examination of secondary school students' habits of using internet

Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarının araştırılması 421

Emre SÖNMEZ, Ferudun SEZGİN

A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables

Türkiye'deki okul iklimi çalışmaları üzerine meta analitik bir bakış açısı: Bazı demografik değişkenlerin etkisi 453

Erkan KIRAL, Barış ÇAVUŞ

The relationship between the instructors' perfectionism and social emotional loneliness levels

Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki 483

From the Editor in Chief

Dear producers and consumers of knowledge,

I would like to share the happiness of being with you again with 7th Volume 3th Issue of *Pegem Journal of Education and Instruction (PEGEGOG)*. I hope you could find time to have a rest after your busy schedule. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

We shared with you in previous issues and announcements that our journal got high scores by many indexes. I'm pleased to inform you in this issue that the journal's *h*-index rose to 10. However, our aim is always to have much higher scores. Therefore, we invite you to share studies comprehensive, built on strong theoretical basis, innovative and bringing a vision on various fields of educational sciences increasing the number of readers.

There has been 54 articles sent for publication to our journal. This is good news for our journal and country. On the other hand, I have to indicate that there were critical problems in terms of format within these articles as stated in the previous issue. First of all, unfortunately we had to reject some articles as in many of them there were texts very similar to ones in different articles. At first step, we scan all articles in iThenticate program to determine the exact quotations from other resources. After this scan, we reject the articles detected to have exact quotations at a high rate without initiating peer-review process. Apart from that, we also send back the articles not written in an academic format not to disturb our reviewers unnecessarily.

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

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

Sincerely yours,

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Editor in Chief

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) 7. Cilt 3. Sayı'sı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Yoğun bir çalışma döneminin ardından umarım dinlenme fırsatı bulabiliyorsunuzdur. Öncelikli olarak dergimize olan ilginin sürekli artması nedeniyle sizlere teşekkür etmek isterim.

Dergimizin birçok indeks tarafından yüksek puanlar aldığını önceki sayılarımızda ve duyurularımızda sizlerle paylaşmıştım. Bu sayımızda da dergimizin *h*-indeksinin 10'a yükseldiğini sizlere bildirmekten mutluluk duyarım. Ancak bu değerden daha yüksek değerler hedefimizdir. Bu nedenle sizlerden dergimizin okuyucu kitlesini artıran eğitim bilimlerinin farklı alanlarında kapsamlı, kuramsal temelleri sağlam, yeni değişim ve vizyon açıcı araştırmaları bizimle paylaşmaya davet ediyoruz.

Dergimize bir öncesi sayının yayımlanmasından itibaren 54 makale başvurusu olmuştur. Bu, dergimiz ve ülkemiz için sevindirici bir haberdır. Ancak üzülerek belirtmem gerekiyor ki, önceki sayıda belirttiğimiz gibi bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülerek ret etmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntıları belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmaları da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

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

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

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Baş Editör

Modelling the Relationships among Social Studies Learning Environment, Self-Efficacy, and Critical Thinking Disposition

Elif MERAL ^{*a}, Yasemin TAŞ^a

^aAtatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Erzurum/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.013

Article History:

Received 23 November 2016
Revised 19 May 2017
Accepted 25 May 2017
Online 23 June 2017

Keywords:

Critical thinking disposition,
Learning environment,
Self-efficacy,
Social studies.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aims to investigate the relationships among the features of learning environment (investigation, equity, and student cohesiveness) in social studies class, self-efficacy and critical thinking disposition (engagement, maturity and innovativeness) among middle school students. The study group consists of 422 students studying at five middle schools in one of the largest cities located in eastern part of Turkey. The research data was collected by using UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale, "What is happening in this class?" Scale and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Structural equation modelling (SEM) was performed by using LISREL 8.80 programme to test the hypothesized relationships among constructs. The results show that self-efficacy among students is higher in classroom environments where investigation is encouraged and equity among students is overseen. It is found that critical thinking disposition is higher in students with higher self-efficacy. Besides this, it is further observed that learning environment with investigation predicts all critical thinking dispositions positively whereas student cohesiveness predicts only maturity positively.

Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamı, Özyeterlik ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.013

Makale Geçmişi:

Geliş 23 Kasım 2016
Düzeltilme 19 Mayıs 2017
Kabul 25 Mayıs 2017
Çevrimiçi 23 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel düşünme eğilimi,
Öğrenme ortamı,
Özyeterlik,
Sosyal bilgiler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme ortamı özellikleri (araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımı), özyeterlikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilik) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin doğusunda bulunan büyük bir şehirdeki beş ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 422 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, "Bu Sınıfta Neler Oluyor?" Ölçeği ve Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Anketi kullanılarak elde edilmiştir. LISREL 8.80 programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli ile veriler analiz edilmiş ve değişkenler arasındaki önerilen ilişkiler test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırma-incelemeye fırsat tanınan ve öğrenciler arasında eşitliğin gözetildiği sınıf ortamlarında öğrencilerin öz yeterliği daha yüksektir. Özyeterliği daha yüksek olan öğrencilerin de eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırma-inceleme öğrenme ortamının bütün eleştirel düşünme eğilimlerini pozitif yönde yordadığı, öğrenci yaklaşımının ise sadece bilişsel olgunluğu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Introduction

Critical thinking, one of the high level thinking skills, is a type of thinking, which is target-oriented and is based on reason considering probabilities, consists of solutions to problems towards a certain aim for which strategic and cognitive skills to increase the probability of the desired output are used, which is also reasonable, and goal-oriented, which takes probabilities into account and involves the solutions to problems (Halpern, 1998, 1999). Critical thinking is composed of two dimensions related to each other, namely “skill” and “disposition”. Critical thinking skill is the ability of an individual to show a mental effort against a problem whereas disposition is the willingness of an individual for critical thinking (Zhang, 2003).

Facino (1990) stated that critical thinking involves a number of skills and dispositions, and classified the critical thinking dispositions into such groups as being analytic, self-confidence, curiousness, maturity, open-mindedness, being systematic, and looking for the truth; on the other hand, he classified critical thinking skills into groups such as interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. This study will focus on critical thinking dispositions. Critical thinking dispositions will be analysed from the viewpoints of Moore, Rudd, and Penfield (2002) and will be addressed as dimensions of engagement, maturity, and innovativeness. Engagement is defined as individuals’ efficient use of their skills to solve the problems they face whereas maturity is the awareness of individuals that their opinions on any subject matter are not always approved and there is not a single solution for the problems they face; and innovativeness is individuals’ not being satisfied with available information but always in search of something new. It can be assumed that individuals with such dispositions use critical thinking skills more efficiently and are more willing to think critically. It is, therefore, necessary to improve dispositions, which are the pre-requisites for critical thinking (Ertaş, 2012).

In this study, critical thinking dispositions will be dealt within the framework of social-cognitive theory. According to social-cognitive theory, motivation plays a vital role in the learning process of individuals and self-efficacy is a key motivational concept (Bandura, 1986). Self-efficacy is the judgment an individual makes about his/her ability to execute a particular task successfully (Bandura, 1986, 1997). The students who have high levels of self-efficacy are considered to have higher critical thinking dispositions than those who have lower levels of self-efficacy (Bandura, 1997). There are some empirical studies that support a positive relationship between self-efficacy and critical thinking (e.g., Dehghani, Jafari sani, Pakmehr, & Malekzadeh, 2011; Fahim & Nasrollahi-Mouziraji, 2013; Kim, Lee, & Park, 2015; Phan, 2009). For instance, Phan (2009) studied the relationship among university students’ self-efficacy, goal orientation, study processing strategies, and critical thinking. The results of the path analysis show that self-efficacy is statistically significantly and positively predicts critical thinking.

According to the social-cognitive theory, not only internal factors but also environmental factors play a role on individuals’ learning processes. Indeed, the theory involves the interaction of personal, behavioural, and environmental factors in an individual’s learning process (Bandura, 1986). A number of studies have been conducted to analyse the interaction of these factors. For example, in a study conducted with university students, Wang and Wu (2008) examined the relationship among feedback (environmental factor), self-efficacy (personal factor) and the use of learning strategies in students (behavioural factor) in a computer-based learning environment. One of the learning strategies to be dealt with was critical thinking. The results of the study revealed that students receiving feedback had higher self-efficacy. Moreover, a positive relationship was observed between getting feedback and critical thinking. Besides this, more efficacious students used more critical thinking strategies.

As the critical thinking skill has been found to be not an endowment but something that can be taught, critical thinking has been included in the curriculum (Doğanay & Yağcı, 2011). In Turkey, the social studies curriculum, renewed in 2005, includes critical thinking skills for students to acquire them, and it is emphasized that it is necessary to form convenient environments (a student-centred and equalitarian atmosphere that enables students to investigate and experience cooperative actions to support each other) during periods when students are active in order to improve these skills (Ministry of

National Education, 2005). Empirical evidence have revealed that friendly and supportive relationships among students, an equalitarian learning environment and the opportunity of investigation being at the forefront are positively related to adaptive student outcomes (Alt, 2015; Tas, 2016; Telli, Cakiroglu, & den Brok 2006; Yerdelen, 2013). For instance, Tas (2016) conducted a correlational study in which she analysed the relationship between the features of the science learning environment of middle school students and students' engagement in science class, and she concluded that the supportive relationships among students (student cohesiveness) and being treated equally by the teacher predict cognitive engagement positively. In a study conducted all around Turkey by Yerdelen (2013), the author examined the relationship between the perceptions of students about the learning environment, and some cognitive and affective learning outcomes by using multilevel analyses. Hierarchical linear modelling (HLM) analyses results show that students had higher self-efficacy levels in classrooms where students made investigations, students were treated equally and student cohesiveness was high. In an experimental study conducted with university students, Alt (2015) found that a problem-based, constructivist learning environment enabling students to investigate predicts the academic self-efficacy of students positively. Given the relevant literature, there are numerous studies in which the relationship between various variables have been observed such as critical thinking with academic success, autonomy and motivation (Afshar, Rahimi, & Rahimi, 2014; Taghva, Rezaei, Ghaderi, & Taghva, 2014); self-efficacy with cognitive self-regulation, student engagement, academic success, goal orientation and learning strategies (Diseth, 2011; Pellas, 2014); learning environment with academic achievement, self-regulation, motivation and achievement goals (Church, Elliot, & Gable, 2001; Lau & Lee, 2008; Sungur & Güngören, 2009; Sungur & Şenler, 2010; Wei & Elias, 2011). However, there are a limited number of studies in which learning environment aspects of investigation, equity and, student cohesiveness have been investigated along with the self-efficacy levels of students and critical thinking.

On examining the literature, it is observed that the studies conducted are mostly in the fields of science, mathematics, and English, however, it is necessary to dwell on the relationships among the variables in questions studied in social studies classes. This study aims to examine the relationship among investigation, equity, and student cohesiveness aspects of social studies learning environment, students' self-efficacy, and students' critical thinking disposition (engagement, maturity, and innovation). The features of learning environment is expected to be related to critical thinking over the self-efficacy variable, and also to predict critical thinking directly. Additionally, self-efficacy is expected to be related to critical thinking (See Figure 1).

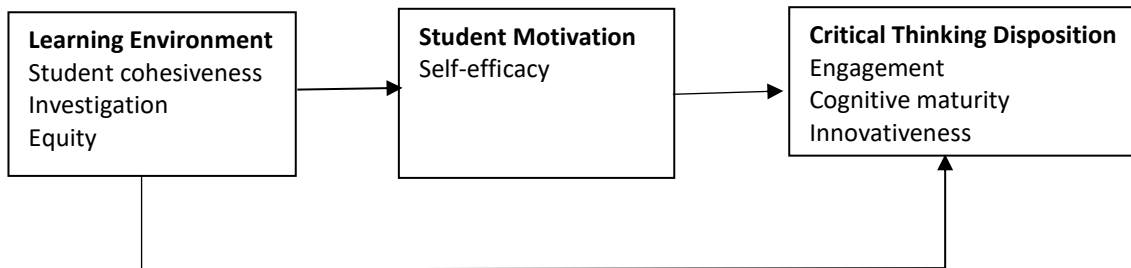


Figure 1. *Proposed model.*

Method

Research Design

This study uses a correlational research method among quantitative research approaches in order to explore the relationships among learning environment features, self-efficacy, and critical thinking dispositions. Correlational research examines the relationship between two or more phenomena (McMillan & Schumacher, 2014). In correlational studies, however, it is impossible to establish a cause-effect relationship among the variables while examining their co-variation (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Study Group

The study group is composed of 422 middle school students. The study was conducted in May 2016 in one of the largest cities in eastern part of Turkey. The data were collected on a voluntary basis from 5 public schools which were easily accessible for the researchers, that is convenient sampling was used. The mean age of participants is 13.05 ($SD = .84$), and the previous year's grade point average for social studies class in the school report was 75.34 ($SD = 14.16$) over 100.00. There were 232 girls (55.00%) and 190 boys (45.00%) in the sample. 151 (35.80%) of the participants were at the sixth grade, 121 (28.70%) of the participants were at the seventh grade, and 150 (35.50%) of them were at the eighth grade level.

Data Collection Tools

UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale (University of Florida Engagement, Maturity and Innovativeness Critical Thinking Disposition Instrument) was used to assess students' critical thinking dispositions. The scale was adapted into Turkish by Ertaş-Kılıç and Şen (2014) and the validity and reliability analyses were carried out. The scale consisted of 25 items and 3 sub-dimensions [Engagement (11 items), Maturity (7 items), Innovativeness (7 items)]. In Likert type scale, the item responses ranged from totally disagree (1 point) to totally agree (5 points). In the translation study, Cronbach alpha reliabilities were .88, .70, and .73, for the dimensions of engagement, maturity, and innovativeness, respectively. Sample items for each sub-dimension and reliability coefficient calculated in the present study were given in Table 1.

Table 1.

Example Items and Reliability Coefficients for the Subscales Used in the Study.

Subscale	Example item	Cronbach Alpha
Engagement	"I am able to apply my knowledge to a wide variety of issues."	.86
Maturity	"I try to consider the facts without letting my biases affect my decisions."	.69
Innovativeness	"I will go out of my way to find the right answers to a problem."	.72
Student cohesiveness	"I make friendships easily among students in this class."	.81
Investigation	"I carry out labs in class to test my ideas."	.87
Equity	"I get the same amount of help from the teacher, as do other students."	.86
Self-efficacy	"I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course."	.89

"What is Happening in this Class?" (WIHIC) scale, developed by Fraser, Fisher, and McRobbie (1996) adapted into Turkish by Telli et al. (2006) who conducted the validity and reliability analyses for Turkish version, was used to assess students' learning environments in social studies class. This scale is composed of 56 items and 7 sub-dimensions. This study used 24 items and 3 sub-dimensions of the scale [(Student Cohesiveness (8 items)), Investigation (8 items), Equity (8 items)]. The scale which was organized as to the 5-point Likert Type includes: never (1 point), seldom (2 points), sometimes (3 points), often (4 points), and always (5 points). In the translation study, Cronbach alpha reliabilities were calculated as .75, .80, and .88 for student cohesiveness, investigation, and equity dimensions, respectively. Table 1 shows examples for each sub-dimension and the reliability coefficient estimated in the present study.

In order to assess students' motivations in social studies class, the self-efficacy sub-dimension of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991) was used. The questionnaire was adapted into Turkish by Sungur (2004) who showed that the scale is valid and reliable in Turkish context. The scale consists of 81 items and 15 sub-dimensions. The self-efficacy sub-dimension involving 8 items is used in this study. The items of the questionnaire were responded on a 7 point Likert scale ranging from "Not at all true of me" (1 point) to

“Very true of me” (7 point). The reliability coefficient calculated by Sungur was .89. Table 1 shows an example item and the reliability coefficient estimated in the present study.

Data Analysis

Firstly, descriptive statistics for and bivariate correlations between the variables of the study were investigated using SPSS Statistics 20 program. Then, in order to test the proposed model presented in Figure 1, structural equation modelling (SEM) was conducted using LISREL 8.80 programme (Jöreskog & Sörbom, 2007).

Results

Descriptive statistics for the variables of the study and Pearson correlations between variables are displayed in Table 2. Critical thinking dispositions were statistically significantly and positively correlated with self-efficacy and learning environment features.

Table 2.
Descriptive Statistics and Bivariate Correlations.

Variables	M	SD	Correlations					
			2	3	4	5	6	7
1. Engagement	3.96	.68	.73**	.79**	.34**	.54**	.38**	.59**
2. Maturity	3.93	.69		.75**	.34**	.50**	.34**	.50**
3. Innovativeness	3.93	.69			.29**	.51**	.35**	.51**
4. Student cohesiveness	4.00	.74				.42**	.43**	.30**
5. Investigation	3.79	.84					.53*	.47**
6. Equity	3.86	.83						.46**
7. Self-efficacy	5.28	1.25						

Note: ** $p < .01$

Structural equation modelling (SEM) using LISREL 8.80 (Jöreskog and Sörbom, 2007) was conducted to test hypothesized relationships among constructs. SEM is used to investigate how items correspond to their specified factors and how these factors are related to each other (Schumacker & Lomax, 2004). While evaluating model fit, it is recommended to use various fit indices together. Comparative fit index (CFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Rootmean square error of approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (S-RMR) were examined. For a good model fit, it is recommended that CFI and NNFI to be greater than .90 (Bentler, 1990; Kelloway, 1998) while RMSEA and S-RMR to be less than .05 (Kelloway, 1998). The fit indices indicated that the hypothesized model fits well to the data (RMSEA= .05, CFI= .971, S-RMR= .05, NNFI= .97). After gaining evidence about the appropriateness of the conceptual model, parameter estimates (standardized coefficients) were examined next. The standardized coefficients are presented in Table 3 and significant path coefficients are displayed in Figure 2.

When the predictive effect of self-efficacy and the learning environment perceptions (student cohesiveness, investigation, and equity) on each critical thinking disposition were examined, it is seen that they explained 55.00% of the variance in engagement. Parameter estimates revealed that self-efficacy ($\beta = .49$) and investigation ($\beta = .35$) statistically significantly and positively predicted engagement. The amount of explained variance in maturity was 55.00%. The higher levels of self-efficacy ($\beta = .43$), student cohesiveness ($\beta = .14$), and investigation ($\beta = .39$) were associated with higher levels of maturity. The amount of explained variance in innovativeness was %51.00. Self-efficacy ($\beta = .45$) and investigation ($\beta = .39$) were statistically significant and positive predictors of innovativeness. These findings suggest that students who believe in their abilities that they can master the skills and understand difficult materials presented in the social studies class, and expect to do well in the class (self-efficacious) reported high levels of engagement, maturity and innovativeness.

Table 3.
Standardized Coefficients.

Effect	Standardized Coefficients	SE of the estimates	T	R ²
On Engagement				.55
Self-efficacy	.49*	.07	7.29	
Student cohesiveness	.11	.05	1.95	
Investigation	.35*	.07	5.28	
Equity	.08	.06	-1.21	
On Maturity				.55
Self-efficacy	.43*	.08	5.68	
Student cohesiveness	.14*	.06	2.18	
Investigation	.39*	.08	4.93	
Equity	.09	.07	-1.15	
On Innovativeness				.51
Self-efficacy	.45*	.07	5.99	
Student cohesiveness	.06	.06	.91	
Investigation	.39*	.08	4.98	
Equity	.07	.07	-.97	
On Self-efficacy				.35
Student cohesiveness	.01	.06	.17	
Investigation	.34*	.07	5.00	
Equity	.32*	.07	4.67	

Note: $p < .05$

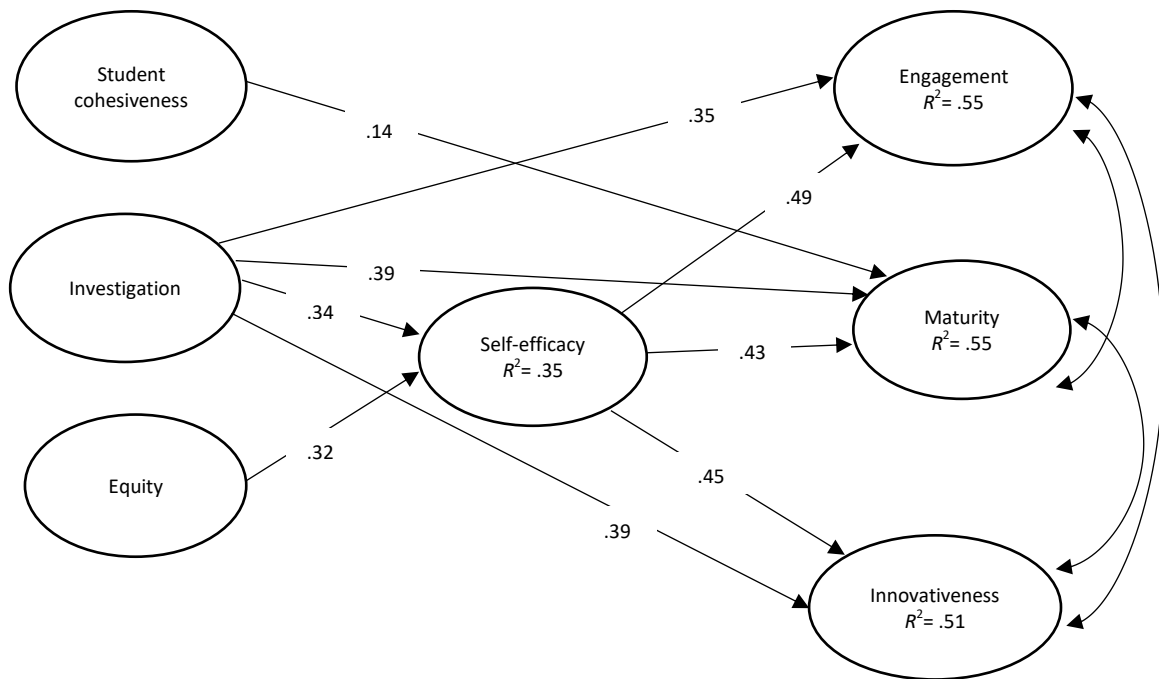


Figure 2. Model with significant path coefficients only.

Furthermore, investigation feature of social studies learning environments that is where students are asked to think about evidence for their statements and students inquiry to answer questions was positively associated with all critical thinking dispositions. Besides, social studies learning environment in which students in the class are friendly and help each other (student cohesiveness) is positively related with maturity. Additionally, results showed that learning environment perceptions explained %35.00 of the variance in self-efficacy. Investigation ($\beta = .34$) and equity ($\beta = .32$) were statistically significantly and positively associated with students' self-efficacy beliefs. This finding indicates that social studies learning environments where student make investigations and students are treated equally, such as receiving the same encouragement from the teacher and getting the same opportunity to answer questions, are more efficacious in class.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study, the relationships among students' learning environments in social studies class, their motivation, and critical thinking dispositions were investigated from the perspective of the socio-cognitive theory. The environmental features of interest were investigation, equity, and student cohesiveness while student motivation was focused from self-efficacy. Engagement, maturity, and innovativeness were the critical thinking dispositions covered in the study. The results obtained from the study show that students' self-efficacy is higher in classrooms where investigation and equity is also higher. In other words, students have confidence in their skills more in terms of their capability to fulfil the tasks given to them in classrooms where research is conducted to find answers to questions, where students participate in discussions and speak in question-answer exercises, and when they are treated equally by teachers. Similarly, the previous literature shows that there are studies which demonstrate that classrooms enabling investigation predicts students' self-efficacy positively. For example, Alt (2015) studied the effects of constructivist learning environment enabling students to do research on students' academic self-efficacy, and concluded that problem-based classroom environment predicts students' academic self-efficacy positively. Yerdelen (2013) found that students' self-efficacy levels are higher in science classrooms where equity is maintained among students and students do investigations.

The results of the present study show that self-efficacy positively predicts engagement, maturity and innovativeness, which are among critical thinking dispositions. Given this result, students who have higher self-efficacy levels in social studies class could be assumed to possess a higher critical thinking disposition. The result obtained is in conformity with the literature (e.g., Dehghani et al. 2011; Fahim & Nasrollahi-Mouziraji, 2013; Kim, Lee & Park, 2015; Phan, 2009). For example, in a study conducted with university students, Dehghani et al. (2011) identified a positive relationship between students' self-efficacy levels and critical thinking skills. The present study revealed a similar situation with middle school students in social studies class. It could be stated that students who are more efficacious are likely to have higher levels of critical thinking dispositions.

Another result obtained in the study is that classroom environment with an investigating atmosphere predicts critical thinking dispositions (engagement, maturity, and innovativeness) positively. It could be expected that students associate different topics with each other, they like looking for answers to questions and acquiring information about various topics, and they listen to other opinions and try to find solutions to different problems in classroom environments where more investigation is allowed. Another result obtained in the study is that student cohesiveness predicts maturity positively, which shows that students listen to each other's ideas carefully, try not be influenced by prejudice and get along well even if they do not agree, in classrooms where students act friendly and supportive to each other. Kwan and Wong (2015) in a study conducted with high school children analysed the relationship among constructivist learning environment, critical thinking skills, cognitive strategies and goal orientations. The results show that cognitive strategies and goal orientations mediate the relationship between constructivist learning environment and critical thinking skills. They also concluded that student negotiation, which is one of the indicators of a constructivist learning environment, has positive impacts on students' critical thinking skills. This result supports the findings of the present study.

In conclusion, the present study reveals that students are more efficacious in classrooms where investigation, equity and student cohesiveness is high, and that more efficacious students have higher levels of critical thinking dispositions. In this context, it seems necessary for social studies teachers to offer chances to their students to do investigations in classes and create an equalitarian learning environment by enabling students to speak in equal opportunities as well as helping and appreciating them. Besides, it may also be beneficial for teachers to encourage students to be in harmony with each other and help each other so that students could establish better relationships with each other.

This study has some limitations to be mentioned. The research data is based on the answers given by students to measurement tools. Thus, features of the learning environment in the study were shaped according to students' perceptions and reflect students' viewpoints. In further studies, investigation, equity, and student cohesiveness in a social studies classroom environment could be analysed by making classroom observations besides taking students' perceptions. Another limitation of the study is that data was collected at a single time point. The relationships among the variables can be analysed in a longitudinal study by collecting data at different time points. For instance, first perceptions about classroom environment can be measured at the beginning of a semester, and then motivation and critical thinking disposition can be measured at the end of the semester. The last limitation exists because the study is a correlational study. It is impossible to establish a cause-effect relationship based on the acquired data. In further studies, the potential existence of a cause-effect relationship could be analysed among the variables at hand by carrying out experimental studies.

Türkçe Sürüm

Giriş

Üst düzey düşünme becerilerden biri olan eleştirel düşünme, istenilen çıktıların olasılığını artıran strateji ve bilişsel becerilerin kullanıldığı belirli bir amaç doğrultusunda, akla dayalı, hedef yönelimli, olasılıkları hesaba katan ve problemlerin çözümünü içeren bir düşünme biçimidir (Halpern, 1998, 1999). Eleştirel düşünme “beceri” ve “eğilim” olmak üzere birbiriyle ilişkili iki boyuttan oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, bir kişinin bir problem karşısında zihinsel bir çaba göstererek düşünebilmesi iken, eğilim bireyin eleştirel düşünmeye olan istekliliğidir (Zhang, 2003).

Eleştirel düşünmenin, birtakım beceri ve eğilimleri içerdiğini ifade eden Facino (1990), eleştirel düşünme eğilimlerini analitiklik, kendine güven, meraklılık, bilişsel olgunluk, açık fikirlilik, sistematiklik ve doğruyu arama şeklinde sınıflandırırken; eleştirel düşünme becerilerini ise yorumlama, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, açıklama ve öz düzenleme olarak belirtmiştir. Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerine odaklanılacaktır ve eleştirel düşünme eğilimleri Moore, Rudd ve Penfield (2002)’in bakış açısından katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik boyutları ile ele alınacaktır. Eleştirel düşünme eğilimlerinden katılım, bireylerin kendilerinde var olan becerileri karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili bir şekilde kullanması; bilişsel olgunluk, bireylerin herhangi bir konu hakkındaki fikirlerinin her zaman onaylanmayacağını ve karşılaştıkları problemlerin tek bir çözüm yolunun olmadığını farkında olması; yenilikçilik ise bireylerin var olan bilgi ile yetinmeyip sürekli yeni arayışlar içerisinde olmasıdır. Bu eğilimlere sahip olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerini daha etkili bir şekilde kullandıkları ve eleştirel düşünme için daha istekli oldukları söylenebilir. Bu nedenle eleştirel düşünme için önkoşul olan eğilimlerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Ertaş, 2012).

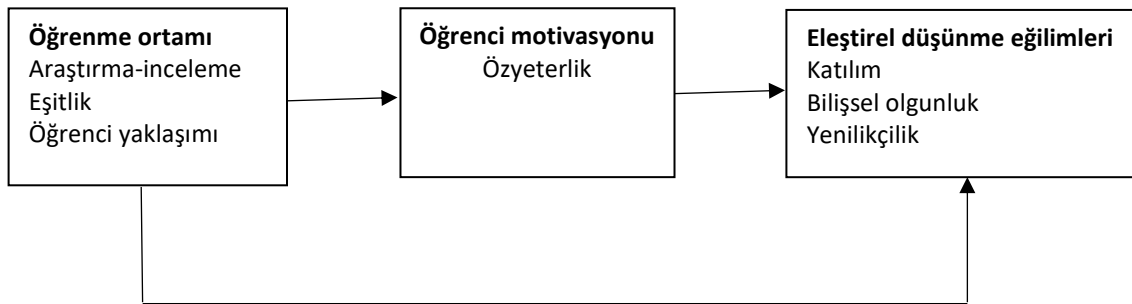
Bu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimlerine, sosyo bilişsel teori çerçevesinden yaklaşılabilecektir. Sosyo bilişsel teoriye göre, bireylerin öğrenmesinde motivasyonun oldukça önemli bir yeri vardır ve motivasyonel kavramlardan Özyeterlik anahtar bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1986). Özyeterlik, bireyin bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için kendi yeteneğine yönelik yargılarıdır (Bandura, 1986, 1997). Özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, özyeterlikleri düşük olan öğrencilere göre daha yüksek bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları düşünülmektedir (Bandura, 1997). Özyeterliğin, eleştirel düşünme ile pozitif ilişkili olduğunu destekleyen deneysel çalışma sonuçları vardır (örn: Dehghani, Jafari sani, Pakmehr, & Malekzadeh, 2011; Fahim & Nasrollahi-Mouziraji, 2013; Kim, Lee, & Park, 2015; Phan, 2009). Örneğin, Phan (2009) üniversite öğrencilerinin özyeterlikleri, hedef yönelimleri, çalışma stratejileri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yol analizi sonuçlarına göre Özyeterliğin, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde eleştirel düşünmeye etki ettiği bulunmuştur.

Sosyo bilişsel teoriye göre, bireylerin öğrenmesinde sadece içsel faktörler değil, çevresel faktörler de önemli rol oynar. Aslında teoriye göre, bireyin öğrenmesinde kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin birbiriyle etkileşimi söz konusudur (Bandura, 1986). Bu faktörlerin arasındaki etkileşimlerin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Wang ve Wu (2008), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, bilgisayar tabanlı öğrenme ortamında, geri bildirim (çevresel faktör), Özyeterlik (kişisel faktör) ve öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımı (davranışsal faktör) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ele alınan öğrenme stratejilerinden birisi de eleştirel düşünmedir. Çalışma sonuçlarına göre, geribildirim alan öğrenciler daha yüksek Özyeterliğe sahiptir. Ayrıca geri bildirim alma ile eleştirel düşünme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, Özyeterliği yüksek olan öğrencilerin daha fazla eleştirel düşünme stratejisi kullandığı tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinin, doğuştan var olan bir yetenek olmadığı, öğretilabilir bir beceri olduğundan hareketle ders programlarında eleştirel düşünmenin yer alması söz konusu olmuştur (Doğanay & Yağcı, 2011). Türkiye’de 2005 yılında yenilenen sosyal bilgiler programında da bireylere

kazandırılması düşünülen beceriler arasında eleştirel düşünme becerisinin yer aldığı ve bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin aktif olduğu öğrenme ortamlarının (öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına olanak tanıyan, öğrenci merkezli, eşitlikçi bir atmosferin hâkim olduğu ve öğrencilerin birbirlerini destekleyici işbirlikçi öğrenme ortamlarının) oluşturulmasının gerekliliği üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (MEB, 2005). Ampirik kanıtlar göstermektedir ki öğrenciler arasındaki arkadaşça ve destekleyici ilişkiler, eşitlikçi bir öğrenme ortamı ve araştırma-inceleme yapmanın ön planda olması, olumlu öğrenci çıktıları ile pozitif ilişkilidir (Alt, 2015; Tas, 2016; Telli, Çakıroğlu, & den Brok, 2006; Yerdelen, 2013). Örneğin; Taş (2016) ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi öğrenme ortamı özellikleri ile öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği korelasyonel çalışmasında, öğrenciler arasında birbirini destekleyici ilişkiler olmasının (öğrenci yaklaşımı) ve öğretmenin öğrencilere eşit davranmasının, öğrencilerin bilişsel katılımını pozitif yönde yordadığını tespit etmiştir. Yerdelen (2013) ise Türkiye çapında yaptığı çalışmasında, öğrencilerin öğrenme ortamı algıları ile bazı bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi çok düzeyli olarak incelemiştir. Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi sonuçları, araştırma-incelemenin yapıldığı, öğrencilere eşit davranıldığı ve öğrenci yaklaşımının yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin daha yüksek özyeterliliği olduğunu göstermiştir. Alt (2015) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmasında, araştırma yapmaya olanak sağlayan probleme dayalı yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik özyeterliliğini pozitif yönde tahmin ettiği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatüre bakıldığı zaman eleştirel düşünme ile akademik başarı, özerklik, motivasyon (Afshar, Rahimi, & Rahimi, 2014; Taghva, Rezaei, Ghaderi, & Taghva, 2014); özyeterlik ile bilişsel özdüzenleme, öğrenci katılımı, akademik başarı, hedef yönelimi, öğrenme stratejileri (Diseth, 2011; Pellas, 2014); öğrenme ortamı ile akademik başarı, özdüzenleme, motivasyon, başarı hedefleri (Church, Elliot, & Gable, 2001; Lau & Lee, 2008; Sungur & Güngören, 2009; Sungur & Şenler, 2010; Wei & Elias, 2011) gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak öğrenme ortamının araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımı özellikleri, öğrencilerin Özyeterlik düzeyleri ve eleştirel düşünmenin birlikte ele alınarak incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yine alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle fen, matematik ve İngilizce alanlarında olduğu, sosyal bilgiler dersinde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğrenme ortamındaki araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımı özellikleri, öğrencilerin özyeterlikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilik) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme ortamının, Özyeterlik değişkeni üzerinden eleştirel düşünme ile ilişkili olması ve doğrudan eleştirel düşünmeyi tahmin etmesi; Özyeterliliğin de eleştirel düşünme ile ilişkili olması beklenmektedir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Önerilen model.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerisi, öğrenme ortamı, özyeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel (korelasyonel) araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırma iki ya da daha fazla olgu arasındaki ilişkiyi değerlendirmekle ilgilidir (McMillan & Schumacher, 2014). İlişkisel araştırmalarda, değişkenlerin birlikte değişimleri incelenirken değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmak söz konusu değildir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 422 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma, Mayıs ayında, Türkiye'nin doğusunda yer alan büyük illerden birisinde yapılmıştır. Veriler araştırmacıların kolay ulaşabileceği 5 devlet okuldan gönüllük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 13.05 (SS= .84) iken geçen döneme ait sosyal bilgiler dersi karne notu ortalamaları 100 üzerinden 75.34 (SS= 14.16)'dür. Katılımcıların 232'si (%55.00) kız, 190'ı (%45.00) erkektir. Katılımcıların 151'i (%35.80) altıncı sınıf, 121'i (%28.70) yedinci sınıf ve 150'si (%35.50) sekizinci sınıfa gitmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (University of Florida Engagement, Maturity and Innovativeness Critical Thinking Disposition Instrument) kullanılmıştır. Ertaş, Kılıç ve Şen (2014) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan ölçek, 25 madde ve 3 alt boyuttan [Katılım (11 madde), Bilişsel Olgunluk (7 madde), Yenilikçilik (7 madde)] oluşmaktadır. Maddelere Likert tipi ölçekte, kesinlikle katılmıyorum (1 puan) maddesinden kesinlikle katılıyorum (5 puan) maddesine kadar 1-5 puan arasında yanıtlar verilmektedir. Ertaş, Kılıç ve Şen'in çalışmasında, Cronbach alfa katsayısı katılım boyutu için .88, bilişsel olgunluk için .70 ve yenilikçilik için .73 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için birer örnek madde ve bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme ortamlarını ölçmek için Fraser, Fisher ve McRobbie (1996) tarafından geliştirilen, Telli vd. (2006) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Bu Sınıfta Neler Oluyor?" (What is Happening in this Class?: WIHIC) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 56 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 24 madde ve 3 alt boyutu [Öğrenci Yaklaşımı (8 madde), Araştırma-İnceleme (8 madde), Eşitlik (8 madde)] kullanılmıştır. Ölçek, hiçbir zaman (1 puan), çok az (2 puan), bazen (3 puan), sık sık (4 puan), her zaman (5 puan) şeklinde 5'li Likert tipte düzenlenmiştir. Türkçeye çeviri çalışmasında, Cronbach Alfa Katsayısı öğrenci yaklaşımı boyutu için .75, araştırma-inceleme için .80 ve eşitlik boyutu için .88 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için birer örnek madde ve bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki motivasyonlarını ölçmek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen, Sungur (2004) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan Öğrenmede Gündüsel Stratejiler Anketi (Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ) kullanılmıştır. Ölçek 81 madde ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada anketin 8 maddeden oluşan özyeterlik alt boyutu kullanılmıştır. Anket maddeleri "beni hiç yansıtmıyor"dan (1 puan) "beni tam olarak yansıtıyor"a (7 puan) doğru derecelendirilmiştir. Sungur'un çalışmasında özyeterlik boyutu için güvenilirlik katsayısı .89 olarak rapor edilmiştir. Özyeterlik için örnek madde ve bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.*Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Örnek Madde ve Güvenirlik Katsayıları.*

Alt boyut	Örnek madde	Cronbach Alpha
Katılım	“Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.”	.86
Bilişsel Olgunluk	“Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.”	.69
Yenilikçilik	“Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarım.”	.72
Öğrenci yaklaşımı	“Sınıfımdaki öğrenciler ile yakın arkadaşlık kurarım.”	.81
Araştırma inceleme	“Fikirlerimin doğruluğundan emin olmak için araştırmalar yaparım.”	.87
Eşitlik	“Öğretmenden diğer öğrenciler ile aynı ölçüde yardım alırım.”	.86
Özyeterlik	“Bu derste öğretilen temel kavramları öğrenebileceğimden eminim.”	.89

Verilerin Analizi

İlk olarak, SPSS 20 programı kullanılarak çalışmadaki değişkenler için betimsel istatistik ve değişkenler arasında ikili korelasyonlar incelenmiştir. Daha sonra, Şekil 1’de önerilen modeli test etmek için, LISREL 8.80 programı (Jöreskog ve Sörbom, 2007) kullanılarak yapısal eşitlik modeli yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada kullanılan değişkenler için betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Eleştirel düşünme eğilimleri, Özyeterlik ve öğrenme ortamı özellikleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkilidir.

Tablo 2.*Betimsel İstatistik ve İkili Korelasyonlar.*

Değişkenler	X	SS	Korelasyon					
			2	3	4	5	6	7
1. Katılım	3.96	.68	.73**	.79**	.34**	.54**	.38**	.59**
2. Bilişsel olgunluk	3.93	.69		.75**	.34**	.50**	.34**	.50**
3. Yenilikçilik	3.93	.69			.29**	.51**	.35**	.51**
4. Öğrenci yaklaşımı	4.00	.74				.42**	.43**	.30**
5. Araştırma inceleme	3.79	.84					.53*	.47**
6. Eşitlik	3.86	.83						.46**
7. Özyeterlik	5.28	1.25						

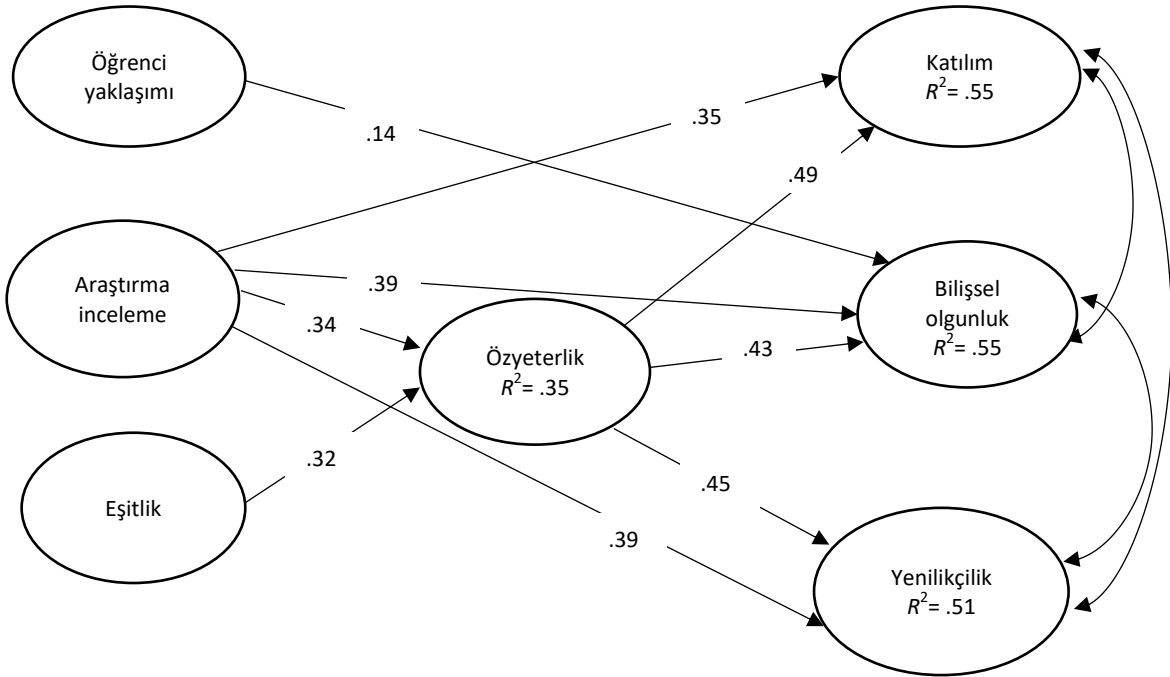
Not: ** $p < .01$

Değişkenler arasındaki önerilen ilişkilerin test edilmesi için LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2007) kullanılarak yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Yapısal eşitlik modeli, ölçek maddelerinin ilgili faktörleri nasıl oluşturduğunu ve bu faktörlerin aralarındaki ilişkilerin incelenmesinde kullanılmaktadır (Schumacker & Lomax, 2004). Model uyumu incelenirken, çeşitli uyum iyiliği indekslerinin birlikte ele alınması tavsiye edilir. Comparative fit index (CFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Root mean square error of approximation (RMSEA) ve Standardized Root Mean Square Residual (S-RMR) değerleri incelenmiştir. İyi bir model uyumu için, CFI ve NNFI’nin .90’ın üzerinde olması (Bentler, 1990; Kelloway, 1998), RMSEA ve S-RMR’nin ise .05’ten küçük olması önerilir (Kelloway, 1998). Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri, önerilen modelin, veri setine iyi uyum sağladığına işaret etmiştir (RMSEA= .05, CFI= .97, S-RMR= .05, NNFI= .97). Önerilen modelin uygunluğu hakkında delil sağladıktan sonra, parametre tahminleri (standardize katsayılar) incelenmiştir. Standardize katsayılar Tablo 3’te sunulmuş ve istatistiksel olarak anlamlı katsayılar Şekil 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Standardize Katsayılar.

Etki	Standardize Katsayılar	Standart Hata	T	R ²
Katılım üzerindeki				.55
Özyeterlik	.49*	.07	7.29	
Öğrenci yaklaşımı	.11	.05	1.95	
Araştırma inceleme	.35*	.07	5.28	
Eşitlik	.08	.06	-1.21	
Bilişsel olgunluk üzerindeki				.55
Özyeterlik	.43*	.08	5.68	
Öğrenci yaklaşımı	.14*	.06	2.18	
Araştırma inceleme	.39*	.08	4.93	
Eşitlik	.09	.07	-1.15	
Yenilikçilik üzerindeki				.51
Özyeterlik	.45*	.07	5.99	
Öğrenci yaklaşımı	.06	.06	0.91	
Araştırma inceleme	.39*	.08	4.98	
Eşitlik	.07	.07	-0.97	
Özyeterlik üzerindeki				.35
Öğrenci yaklaşımı	.01	.06	0.17	
Araştırma inceleme	.34*	.07	5.00	
Eşitlik	.32*	.07	4.67	

Not: $p < .05$



Şekil 2. İstatistiksel olarak anlamlı katsayıların gösterildiği model.

Öğrencilerin Özyeterlik düzeylerinin ve öğrenme ortamına ait algılarının (öğrenci yaklaşımı, araştırma inceleme ve eşitlik), her bir eleştirel düşünme eğilimini nasıl tahmin ettiği incelendiğinde, katılımdaki varyansın %55.00'inin bu değişkenler tarafından açıklandığı görülmektedir. Parametre tahminlerine göre, Özyeterlik ($\beta = .49$) ve araştırma inceleme ($\beta = .35$), katılımı istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin etmektedir. Bilişsel olgunluktaki açıklanan varyans da %55.00'dir. Özyeterlik ($\beta = .43$), öğrenci yaklaşımı ($\beta = .14$) ve araştırma inceleme ($\beta = .39$), bilişsel olgunluk ile pozitif ilişkilidir. Yenilikçilikteki açıklanan varyans ise %51.00'dir. Özyeterlik ($\beta = .45$) ve araştırma inceleme ($\beta = .39$) değişkenleri, yenilikçiliği, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordamıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki sosyal bilgiler dersinde öğretilen becerileri yapabileceklerine ve zor konuları bile anlayabileceklerine dair kendi yeteneklerine güvenen ve derste başarılı olacaklarına inanan (özyeterliliği yüksek) öğrencilerin, daha yüksek düzeyde katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik rapor etmiştir. Buna ek olarak, sosyal bilgiler dersindeki araştırma inceleme (öğrencilerden yaptıkları açıklamalar için delil sağlamaları istendiği ve öğrencilerin sorulara cevap vermek için araştırma yaptıkları) sınıf ortamı, bütün eleştirel düşünme eğilimleri ile pozitif ilişkilidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin birbirleriyle arkadaşça olduğu ve yardımlaştığı (öğrenci yaklaşımı) sınıf ortamı, bilişsel olgunluk ile pozitif ilişkilidir. Ayrıca, analiz sonuçlarına göre, sınıf ortamı algıları, yeterlikteki varyansın %35.00'ini açıklamıştır. Araştırma inceleme ($\beta = .34$) ve eşitlik ($\beta = .32$), istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde Özyeterlik inançları ile ilişkilidir. Bu sonuca göre, sınıflarında araştırma inceleme yaptıkları ve öğretmen tarafından teşvik edilme ve sorulara cevap verme gibi durumlarda diğer öğrencilerle eşit davranıldıkları öğrencilerin özyeterlikleri daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sosyo bilişsel teori perspektifinden hareketle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme ortamı, motivasyonu ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme ortamı özelliklerinden araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımı, öğrencilerin özyeterlik düzeyi ile katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, araştırma-inceleme ve eşitliğin daha yüksek olduğu sınıflarda, öğrencilerin özyeterliliğinin de daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, sorulara cevap bulabilmek için araştırmanın yapıldığı, öğrenciler arasında tartışmaya katılma ve soru-cevaplarda söz hakkı alma gibi durumlarda öğretmenin bütün öğrencilere eşit davrandığı sınıf ortamlarında öğrenciler, verilen görevleri yapabilme konusunda kendi yeteneklerine daha fazla güvenmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma incelemeye olanak sağlayan sınıf ortamlarının öğrencilerin özyeterliliğini benzer şekilde pozitif yönde tahmin ettiğini gösteren çalışmalar söz konusudur. Örneğin; Alt (2015) yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin araştırma yapmalarına olanak sağlayan probleme dayalı yapılandırmacı sınıf ortamının öğrencilerin akademik özyeterliklerini pozitif yönde tahmin ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yerdelen (2013) de ortaokul öğrencilerinin algılarına göre fen bilimleri dersinde araştırma-incelemenin daha çok yapıldığı ve öğrenciler arasında eşitliğin gözetildiği sınıflarda, öğrencilerin özyeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, özyeterliliğin eleştirel düşünme eğilimleri olan katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçiliği pozitif yönde tahmin ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle sosyal bilgiler dersinde özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bu sonuç literatür ile uyumludur (örn: Dehghani et al. 2011; Fahim & Nasrollahi-Mouziraji, 2013; Kim, Lee, & Park, 2015; Phan, 2009). Örneğin Dehghani vd. (2011) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin Özyeterlik düzeyi ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçları da ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde benzer bir durum olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, özyeterlikleri daha yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise, araştırma-inceleme sınıf ortamının, eleştirel düşünme eğilimlerini (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) pozitif yönde yordadığıdır. Bu durum beklenen bir durumdur; çünkü daha fazla araştırma yapmak için fırsat verilen sınıf ortamlarında öğrencilerin farklı konuları birbiri ile ilişkilendirmesi, sorulara cevap aramaktan ve pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanması, başkalarının fikirlerini dinlemesi ve problemlere farklı çözüm yolları bulmaya çalışması beklenebilir. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrenme ortamı özelliklerinden öğrenci yaklaşımının, eleştirel düşünme eğilimlerinden bilişsel olgunluğu pozitif yönde tahmin ettiğiidir. Bu sonuç, öğrencilerin birbirlerine arkadaşça ve destekleyici davranışlar sergilediği sınıflarda, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dikkatli dinlediği, önyargılardan etkilenmemeye çalıştığı ve aynı fikirde olmasalar bile birbirleriyle iyi geçinebildiklerine işaret etmektedir. Kwan ve Wong (2015) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamı, eleştirel düşünme becerileri, bilişsel stratejiler ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel stratejiler ve hedef yönelimlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve yapılandırmacı öğrenme ortamının belirleyicilerinden biri olan öğrenciler arasındaki etkileşimin (student negotiation) öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuç bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışma, araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımının yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin özyeterliliğinin de daha yüksek olduğunu ve özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin de eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu desteklemiştir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilere araştırma yapmaları için fırsatlar sunması ve bütün öğrencilere aynı oranda söz hakkı vererek, yardım ve takdir ederek eşitlikçi bir öğrenme ortamı oluşturması önemli gözükmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin birbirleri ile uyum içinde olması ve birbirlerine yardım etmesi için desteklemesi, öğrencilerin kendi aralarında daha iyi ilişkiler kurması için yararlı olabilir.

Bu çalışmanın değinilmesi gereken bazı sınırlılıkları vardır. Çalışmanın verileri, öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlara dayanmaktadır. Bu durumda çalışmada ele alınan öğrenme ortamı özellikleri, öğrenci algılarına göre şekillenmiş ve öğrencilerin bakış açısını yansıtmaktadır. İleriki çalışmalarda öğrenci algılarının yanı sıra, sınıf gözlemleri yapılarak sosyal bilgiler sınıf ortamındaki araştırma-inceleme, eşitlik ve öğrenci yaklaşımı incelenebilir. Çalışmanın bir başka sınırlılığı tek zamanda verilerin toplanmış olmasıdır. Örneğin, dönem başında sınıf ortamı algılarının ölçülüp dönem sonunda motivasyon ve eleştirel düşünme eğiliminin ölçülmesi gibi, birden fazla zamanda veri toplanarak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler boylamsal bir çalışmada incelenebilir. Bir diğer sınırlılık ise, çalışmanın korelasyonel bir çalışma olması ile ilgilidir. Elde edilen sonuçlara dayanarak sebep-sonuç ilişkisi kurulamaz. İleriki çalışmalarda deneysel çalışmalar yapılarak ele alınan değişkenler arasında sebep-sonuç ilişkisi olup olmadığı incelenebilir.

References

- Afshar, H. S., Rahimi, A., & Rahimi, M. (2014). Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners. *Issues in Educational Research*, 24(3), 281-298.
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environment Research*, 18(1), 47-67.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Church, M.A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Dehghani, M., Jafari sani, H., Pakmehr, H., & Malekzadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 15, 2952-2955.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Doğanay, A., & Yağcı, R. (2011). Evaluating activities which are performed by teachers in teaching social studies to the fifth grade students to improve their critical thinking skills. *Journal of New World Sciences Academy, NWSA*, 6(2), 1679-102.
- Ertaş-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). Turkish adaptation study of UF/EMI critical thinking disposition instrument. *Education and Science*, 39(176), 1-12.
- Ertaş, H. (2012). *The effects of critical thinking education supported by out-of-school activities on critical thinking disposition and attitude toward physics course*. Hacettepe University, Turkey.
- Facino, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association, Newark, Delaware, 2-112.
- Fahim, M., & Nasrollahi-Mouziraji, A. (2013). The relationship between Iranian efl students' self-efficacy beliefs and critical thinking ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 538-543.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education* (8th Edt.). London: McGraw Hill.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. L. (1996). *Development, validation, and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. New York: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association.
- Halpern, D. F. (1998, April). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F. (1999, Winter). Teaching for critical thinking: Helping students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2007). LISREL 8.80. *Scientific Software International*.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using Lisrel for Structural Equation Modeling: A researcher's guide*. CA: Sage.
- Kim, H., Lee, E. K., & S. Y. (2015). Critical thinking disposition, self-efficacy, and stress of Korean nursing students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(18), 1-5.
- Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68-79.

- Lau, K. L., & Lee, J. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals and their relations with students' perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology*, 28 (4), 357–372.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edition). London: Pearson.
- Ministry of National Education (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Moore, L., Rudd, R., & Penfield, R. (2002). *A factor analysis of the California critical thinking disposition inventory*. Unpublished manuscript, University of Florida.
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157–170.
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: A path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777–799.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: The University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sungur, S. (2004). *An implementation of problem based learning in high school biology courses*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Sungur, S., & Şenler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation*, 16(4), 303-324.
- Taghva, F., Rezaei, N., Ghaderi, J., & Taghva, R. (2014). Studying the relationship between critical thinking skills and students' educational achievement (eghlid universities as case study). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 25, 18-25.
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 557-577.
- Telli, S., Cakiroglu, J., & den Brok, P. (2006). Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views* (517–542). Singapore: World Scientific.
- Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589-1598.
- Wei, L.S., & Elias, H. (2011). Relationship between students' perceptions of classroom environment and their motivation in learning English language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), 240-250.
- Yerdelen, S. (2013). *Multilevel investigations of students' cognitive and affective learning outcomes and their relationships with perceived classroom learning environment and teacher effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University:
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.

Children, Parents and Tablets: Preschool Children's Tablet Use

Melek Merve YILMAZ GENÇ ^a, Ayça FİDAN ^b

^aÇukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

^bUludağ University, Faculty of Education, Bursa/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.014

Article History:

Received 28 November 2016

Revised 25 May 2017

Accepted 28 May 2017

Online 23 June 2017

Keywords:

Preschool period,
Parental opinions,
Technology and young children.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine preschoolers' tablet use and evaluate parents' opinions concerning it. To this end, the study made use of a case study design which is a means of qualitative research. The sample of the study consists of five preschoolers and their parents. The study data was gathered with observations related to preschoolers' tablet use, examinations of the applications in children's tablets and semi-structured interviews with parents. The analysis framework for tablet use was structured based on the document review process and data concerning observations and interviews underwent content analysis. The study findings suggest that parents have some specific criteria when determining tablet games, that they worry about children's tablet PC use but they take precautions against them. Also, entertaining children, parental effects and lack of outdoor games are other influential factors in tablet PC use. Parents also accept tablets as useful education tools. The study findings also demonstrate that preschoolers use tablets mainly for playing games, and that parents' knowledge about tablets is generally limited to game applications. The study results can be interpreted as that parents generally emphasize the educational features of game applications in tablets, and they are recommended and supported to learn about different applications so as to improve children's development.

Çocuk, Ebeveyn ve Tablet: Okul Öncesi Dönemde Tablet Kullanımı

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.014

Makale Geçmişi:

Geliş 28 Kasım 2016

Düzeltilme 25 Mayıs 2017

Kabul 28 Mayıs 2017

Çevrimiçi 23 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi dönem,
Ebeveyn görüşleri,
Teknoloji ve erken çocukluk.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının tablet kullanım durumlarının incelenerek, ebeveynlerin konu hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla araştırmada, nitel perspektifin bir ürünü olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, beş okul öncesi dönem çocuğu ve bunların ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışma verileri; çocukların tablet kullanımına ilişkin gözlemler, çocukların tabletlerinde bulunan uygulamaların incelenmesi ve ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Tabletlerin doküman inceleme sürecine ilişkin analiz çerçevesi oluşturulmuş, gözlem ve görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular; ebeveynlerin tabletlere yüklenen oyun seçimlerinde bir takım kriterlerinin olduğunu, çocuklarının tablet kullanımına ilişkin endişe duyduklarını fakat bunlara ilişkin önlemler aldıklarını göstermiştir. Ayrıca tablet kullanımında; çocuğu meşgul tutma, ebeveyn etkisi ve açık hava oyunlarından yoksunluk faktörlerinin etkili olduğu belirlenmiş ve ebeveynlerin tableti iyi bir eğitim aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları tarafından tabletlerin çoğunlukla oyun oynama amaçlı kullanıldığı; ebeveynlerinde tabletler ile ilgili bilgilerinin oyun uygulamaları ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Sonuçlar, ebeveynlerin genel olarak tabletteki oyun uygulamalarının eğitici yönünü göz önüne aldığı şeklinde yorumlanmış ve tabletlere bulunan farklı uygulamaların da gelişimi destekleme amaçlı kullanılabileceği yönünde öneri sunulmuştur.

Introduction

In the twenty-first century, children are born into a cyber-world and come into contact with digital technology from the moment they are born (Akkoyunlu & Tuğrul, 2002). Owing to fast growing technological improvements, including preschoolers, many children are exposed to technology products more often than in the past, and one of the increasingly used digital technologies by children nowadays has been tablets (Bower, 2012). Some of the reasons for the common use of tablets include internet connection in most places, its transportability and ease of use, and interesting applications for children (Wu et al., 2014).

The use of digital screen technologies in preschools has increasingly gained importance (Parnell & Barlett, 2012), and has become a topic attracting researchers' attention (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari & Zachopoulou, 2005). The research related to the effects of using digital screen technologies in preschools on children's development reveal various findings. Although it depends on the use, these technologies were found to have positive effects on children's visual intelligence and psychomotor development while they have a negative influence on their physical, psychological, language, mathematics and social development (Bremer, 2005; Jackson, Eye, Fitzgerald, Witt, & Zhao, 2011; Li, Atkins & Stanton, 2006; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, & Gross, 2000; Wu et al., 2014). Regarding preschool education, tablets are defined as tools to increase children's motivation in the learning process, to encourage them to learn and to keep their minds busy (An, Morgenlander, & Seplocha, 2014). In a study by Toledo and Mattoon (2012), it was revealed that tablets reinforce children to work cooperatively in the classroom, increase creativity and communication skills among children. Tablets, which can be used as new material in classrooms, are presented to small and big groups of students with the guidance of teachers (Aronin & Floyd, 2013), thus tablet use is practiced under the control of teachers. In preschools, tablets can be integrated into the curriculum due to its facilitative effects on learning through various applications (An et al., 2014; Aronin & Floyd, 2013). Herein, it can be concluded that when under the control of teachers and in accordance with the program, tablet use in preschools can be an effective teaching tool (Couse & Chen, 2010; McPake, Plowman, & Stephen, 2013; Shifflet, Toledo, & Mattoon, 2012).

Considering the characteristics of preschoolers, the importance of parents' effects on children is unquestionable. In this sense, parental effect is one of the essential factors in preschoolers' tablet use (Plowman, McPake, & Stephen, 2008). Small children develop new skills in digital technology use through observing their parents. Thus, it can be inferred that healthy behavior models play a critical role in safe use of these tools by children (Wu et al., 2014). In a study by Funk, Brouwer, Curtiss and McBroom (2009), it was found that parents' guidance in digital technology use was inadequate, which had negative effects on children. In another study by Plowman, McPake and Stephen (2010), risky situations in children's digital technology use were revealed, but parents stated that they did not worry about their children's digital technology use as they believed that they had taken the necessary precautions. In a study aiming to determine children's digital technology use and parents' opinions about this topic, families were found to adopt a restrictive attitude towards the use of such technologies, which could be due to parents' desire to protect children from inappropriate media content and other risks (Wu et al., 2014).

Tablets used by children in preschools with the supervision of teachers can also be used with or without any control or supervision of anybody in many environments outside of school. In a review of the related literature, some studies concerning tablet use in classrooms, the current situation of parents' guidance of their children about tablet use outside of school can be found, which is a fact drawing much attention. Thus, use of tablet by children, which are a commonly used product of developing technology, and parental opinions are of great importance in terms of understanding the thoughts and awareness of this topic. In this sense, the aim of this study deals with two primary questions:

- What is the current situation in children's tablet use in preschool?
- What are parents' opinions about tablet use of children in preschool?

Method

Research Design

The current study, examining the positive and negative effects of child-tablet interactions was framed as a qualitative research. Qualitative research focuses on direct data collection from participants and interpretation (Merriam, 2015, pp. 13-15). In some situations, when current studies in subject area do not present adequate knowledge, it may be necessary to gather more information from participants (Creswell, 2012). So, this study was conducted as a case study which is a product of qualitative perspective. A case study is a research design in which a current event is examined in detail within daily content and through more than one data collection tool (Yin, 1984). This study aims to present preschoolers' tablet use in detail and in an integrative manner. Thus, this study was conducted as a case study.

Participants

Since qualitative research inherently cannot be generalized, such studies are characterized with the focus on relatively less participants and gathering detailed information (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In this context, this study made use of the purposive sampling method so as to obtain a rich amount of detailed information. In this sampling type, the researcher can choose participants and places based on his study goals (Creswell, 2012).

The study was conducted with five parents whose children are in preschool working at a state university in the fall term of the 2014-2015 academic year. The study process was structured over the case sampling method which is one of the purposive sampling methods and easily accessible, in that the study required long term data collection and the researchers work at the same university where the study is conducted. In selection of the sample, the basic criteria are that children have their own tablet and that they play with tablet on daily basis. The sample was comprised on the basis of volunteering with these children and their parents who meet these criteria. Ethic principals are considered in the study, thus the participants were given nicknames. The information about participants is presented in Table 1.

Table 1.
Information about Participants.

Children	Age	Gender	Parents
Damla	6	Girl	Meltem
Burcu	6	Girl	Ahmet
Ada	5	Boy	Feride
Ece	6	Girl	Işıl
Bilge	6	Girl	Neriman

In Table 1, all participating children who are presented with age and gender continue to pre-school education institution. While Damla, Ada, Ece and Bilge are going to private pre-school education institutions, Burcu continues to pre-school education institution affiliated to a public institution. Burcu, Damla and Ece have one brother/sister, while Ada and Bilge are children who are not brothers/sisters. None of the children in the study group had any known developmental problems.

Data Collection

The data of the study was gathered through observations of interactions between children and tablets, the reviews of tablets and semi-structured interviews with parents. In this context, the study made use of more than one data collection method so as to ensure validity and reliability of the scale.

Since the study includes multiple methods, comparing and checking all the data obtained through interviews, observations and related document analysis with each other was required (Merriam, 2015). Data collection processes of the study is presented under the following headings:

Observations of child-tablet interactions: In qualitative research, through providing first-hand accounts of a situation, observations facilitate collecting data which can be the source of interviews (Merriam, 2015, p.111). Within the study context, the observations were based on two questions: Firstly, what are the aims of children to use tablets? Which applications do they prefer and what is their process of using the tablet? Secondly, through conducting observations with parents, the study aimed to provide information that can be references for the interviews with parents. Observations were planned to be made with each child one by one, but then, owing to the thought that they could feel more relaxed when they were with their friends, kids who were friends were observed in two groups for an hour. The practices were implemented in familiar surroundings of children where they can deal with their tablets individually. Parents were asked to bring their children's own tablets, and thus, reactions inherent to the children while playing with his tablet were observed. During the observations, children were never interfered with or directed. So as to ensure data reliability, analogous data collection reports were prepared by the researchers (Miles & Huberman, 2015, p.277).

Review of the tablet as a document: In qualitative research, documents mean written, visual, digital or physical records already existing before research is conducted (Merriam, 2015, p.131). Through providing descriptive information and insight, the documents, which can be used in similar ways with the data obtained from observations and interviews, are defined as influential sources (Creswell, 2012; Merriam, 2015, pp. 145-147). In this study, tablets belonging to children were examined as a digital document. An analysis form was prepared for conducting a controlled document analysis process. This form that the content is shown in Table 2 aimed to determine the games and application in tablets, and to reveal and analyze their contents, features and instructions.

Interviews with parents: Interviews enable researchers to obtain direct information about participants' opinions, experiences and feelings about an issue (Creswell, 2012; Patton, 2014). In the study, the semi-structured interview technique, which also provides researchers with chances to ask additional question besides their prepared questions lists, was used (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006, p.124). During interviews, parents were asked questions about child-tablet interactions in detail. Interviews lasted about 25 minutes, and so as to minimize data loss, they were both recorded with the permission of parents and noted manually.

Data Analysis

Qualitative data analysis is defined as a process based on primarily interpretations and includes the organizing and summarizing of data, and presenting the results (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In the study, firstly the data of the notes obtained with analysis of tablets was analyzed. Data analysis units were accepted as application contents and existing records, and it was analyzed in accordance with the systematic form.

The data of the study obtained from observation and interviews was analyzed with the content analysis technique, which is one of the qualitative data analysis methods. According to Merriam (2015), all qualitative data analyses are somehow content analysis because interviews, records and documents are analyzed based on their contents (p. 195). Therefore, the recordings were first transcribed. To maintain ethical standards, there was no video recording made during the study. Thus, the observation notes taken by researchers were integrated into one form. The observation and interview data were

coded by the researchers so as to examine in detail. These codes were categorized under similar themes. The triangulation method, which is conducted through using multiple data sources with the aim of ensuring validity and reliability in qualitative research, can also be practiced through including more than one researcher in the data collection and analysis processes (Merriam, 2015, p.206). Hence, the study data was analyzed by two researchers independently, and the findings were coded and checked as to whether they showed adequate association between each other (Miles & Huberman, 2015, p. 278). The data of the semi-structured interviews was coded based on considering all data rather than coding on the basis question. According to the reliability formula of Miles and Huberman (1994) [Reliability=agreement / agreement + disagreement], the convergent rate between the coders was calculated as 78.00%. For codes in which researchers disagreed, the researchers worked on them cooperatively and made a common decision. The observation data of the study was used in a supportive manner of the interview data. The analysis results were organized and presented, and direct citations were used to represent participants' opinions.

Table 2.
Document Analysis of Tablets.

Examined Features	The Researchers' Assessments	Assessment criteria
Application types in tablets	• Games • Videos • Photographs	✓ Games that can be downloaded through an application center ✓ Video applications ✓ Applications for taking and editing photographs
Game types in tablets	• Educational games • Games supporting development • Fun games • Adventure games	✓ Teaching concepts supporting cognitive development and presenting information about colors, numbers and shapes ✓ Supporting self-care, social, emotional, language and motor development ✓ Games with amusing, quiet and popular content ✓ Games focusing on action, winning, and awards
Content features of games on tablets	• Music-sound effects • Effective visual content • Inappropriate context	✓ Including music and vocal instructions ✓ Including attractive colors, character, effect and sizes ✓ Including negative verbal, visual and auditory content (risky behaviors, anti-social behaviors and violence)
The presence of instructions in applications	• Verbal instructions • Written instructions • Visual instructions	✓ Voiced instructions related to application ✓ Written instructions on application screen ✓ Auditory expressions on screen

Results

The study findings were categorized under four main groups: factors influencing game selection, concerns and precautions, reasons for tablet use and the tablet as an educational tool. In order to summarize the study findings, the category, code and direct citation examples are presented in Table 3.

Table 3.
Category, Code and Examples.

Category	Code	Example
Factors influencing game selection	Elements of violence	"I strive for him/her not to play violent games."
	Gender	"..generally selects games for girls."
	Sense of achievement	"When s/he succeeds in ..., s/he feels happy because s/he can do it."
	External effects	"Upon seeing something in his friend's tablet, s/he asks me to download it."
Worries and precautions	Anti-social behavior	"...if I give free reign to him, s/he may be anti-social."
	Tablet Addiction	"S/he has to quit when he is expected to do so, he should not develop an addiction."
	Harmful content	"There are really bad things on the internet, some of which can be controlled, but some which can't be."
	Unrealistic expectations	"There is no difference between Barbie and violent games in tablets...my child will emulate whatever is in the game."
Reasons for tablet use	Entertaining the child	"When I have something to do, I generally give him the tablet."
	Parental effects	"We bought the tablet for us two years ago, but he has been using it since we bought it."
	Lack of outdoor games	"During the entire summer my daughter was in the garden. It didn't even come to her mind. But when she sits at home, it comes to her mind..."
Tablet as an educational tool	Learning English	"S/he play English games, thus learns about animals, objects."
	Hand-eye coordination	"I downloaded puzzle games to improve his/her hand-eye coordination."
	Cognitive development	"We couldn't tell him/her not to go out of the lines while coloring, he wasn't paying attentions to the lines... but on the tablet, when he clicked on an object with color, he saw that only inside was colored."

When Table 3 is examined, the factors influencing game selection are categorized; elements of violence, gender, sense of achievement and external effects codes. In the category of worries and precautions, there are anti-social behavior, tablet addiction, harmful content and unrealistic expectations. It is seen that tablets are used as an educational tool for English learning, hand-eye coordination, and cognitive development codes, while reasons for tablet use include entertaining the child, parental effects and lack of outdoor games.

Factors Influencing Game Selection

Following the observations and interviews, it was concluded that children mainly prefer tablets for playing games. Parents (n=3) indicated that their children use tablets for shooting photographs and videos in addition to playing games, but the interview contents focused mainly on the game contents of tablets. In coding, the factors influencing game downloads in tablets were determined to be: elements of violence, gender, sense of achievement and external effects.

Elements of violence: In interviews, it was seen that parents generally downloaded games to tablets. Although they said that they considered their children's preferences, parents (n=5) had their own criteria in choosing games to download. Their primary criteria was that games would not include elements of violence. Some parents' opinions concerning this coding are: "I pay special attention to selecting games without elements of violence because he might be afraid of some games," (Feride). "I particularly pay attention to games not including violence or not being harmful," (Neriman). "I strive to make sure that she doesn't play violent games," (Meltem).

According to the document analysis and observation results, elements of violence in children's tablets' applications contradict parents' opinions. Games using firearms, creatures known as fear factors and sound effects signaling violence are defined as elements of violence. For example, Ada played a game in which the player from a flying vehicle. She also played a zombie game and explained to the researchers that she tried to stop them by covering them with leaves. Parent's interviews also revealed that Ada constantly played this game at home.

Gender: The common findings in the interview, observation and document analysis studies suggest that gender is an effective factor in children's game selection. It is also seen that parents generally emphasize gender in games and that they mean "games for girls" when they mention genders and games. Games geared towards girls in tablets were described as putting clothes on characters, puzzles with doll pictures, diet, make-up, baking and coloring games. Supported by observational findings, the common features of these games like using pink backgrounds, light music and giving instructions in a small girl's voice stand out.

Sense of achievement: The information the participant parents gave during interviews reveals that children have a sense of achievement in playing tablet games. Children are observed to want to win or pass the games they play somehow, and ask for help from parents if they cannot do this on their own. Additionally, parents stated that they do not want children to play games which are based on winning and losing and which they think children will not be able to win. Parents prefer games which are appropriate for their children's developmental level, and which provide them with a sense of competency. Sample statements concerning this coding are:

"I am against anything she can't complete on her own. I don't want her to feel incompetent due to games which are not appropriate for her age" (Işılay).

"She generally doesn't play games that allow her to lose. For instance, in her dentistry game, there are some problems in the patient's teeth, and she tries to fix them. When she fails, she asks for help from me" (Neriman).

Parents explained they sometimes stretched the rules while playing with their children because they enjoyed the game more when they felt like they were winning. Concerning this issue, a parent informed the researchers that his child did not see flexibility in tablet games, thus he did not seem to enjoy when he lost games.

"My child says that she didn't enjoy playing chess on the tablet much because the rules in tablet games are not flexible, but Burcu knows that I am showing flexibility and she becomes happy when she wins" (Ahmet).

It was observed that children demonstrate a number of physical and verbal reactions while playing games, and at some point, they turn into emotional reactions. However, parental opinions about this finding are different from observation notes. Parents state that they have not noticed verbal, physical or emotional reactions when their children win or lose in playing tablet games. They express opinions such as:

“Ada never shows a physical reaction. Well, she does not react upon either winning or losing. He only plays a game commonly with his father. It’s like ‘Hey dad, it’s your turn’ or ‘it’s my turn’” (Feride).

“She doesn’t react physically. When she loses normal games, she becomes furious, but for computer games, I haven’t seen her acting like that, she is calm” (Meltem).

However, in observation, both parallel and contradictory findings between parents’ opinions and observation findings were found. It is also found that children change games when they get bored due to losing. It is observed that for children, winning is important, they feel an ambition to play a game over and over till they win, and they become happy when they finally win and become sad, or even sometimes furious and respond physically when they lose. In this context, during the observation it was found that all children somehow react to the game they play. For example, Ada was observed to show verbal reactions like “I need to win” while playing a game called Angry Birds. When her rhythm slowed down, she was observed to make a wry face. In another game, she was again observed to react like “...need to rack up”, “vauuuu” and “...faster, faster”. In an another example, in a game called Furit Ninja, Damla was slicing fruit on the screen first with one finger, but as the number of fruits increased, she started to use all five fingers on the screen. While playing this game, her sense of achievement was quite dominant and it was reflected on her behavior. In another game in which Ece took gold and escaped from the police, she was observed to show extreme reactions of joy with swinging her legs and body back and forth. Upon not being chased by the police she would cry, saying “I still haven’t been caught”. Burcu was observed to talk constantly while playing, to hide behind the tablet when she lost, and often to use loud expressions like “Oh God, we’re losing” or “ayyy” etc. While playing, she was also observed to touch the screen very often and forcefully to speed up the game or when she became frustrated.

External effects: In addition to factors like non-violent content, gender and sense of achievement, there are external (environmental) factors affecting parents’ game selection. These additional factors are defined as: children want the games they see their friends playing (n=4); children see another game’s advertisements while downloading a game (n=2), and parents generally prefer free games (n=3).

Worries and Precautions against Tablet Use

Parents expressed in the conducted interviews that they worry about tablet games. These worries result in their taking some precautions. In this category, these worries include anti-social behavior, tablet addiction, harmful content and unrealistic expectations. The precautions parents have taken against these worries are presented below.

Anti-social behaviour: Owing to the increase in the number of homes with tablets and the common use of tablets among children, parents confess that they do worry about that their children may develop psychological problems. All parents feel uneasy about the possibility of their children becoming anti-social due to overuse of tablets. They think that their children might be detached from social life and also forget cultural values, which may result in a decline in family life. The statements reflecting these findings are given below:

“I somewhat direct him, saying things like ‘Your friends have come, don’t play with your tablet. Go and play with them and with your toys. Actually, there are guests at home and you know, it is not our culture to ignore guests and play alone.’ Well, I want him to learn about culture, too” (Feride).

“Playing with the tablet damages her. Apart from radiation, because it is still not proven thoroughly, she can become an anti-social child psychologically. She might experience difficulties in interacting with her surroundings, which can result in her becoming an unhappy individual. She wouldn’t know how to communicate; she would become a passive individual” (İşıl).

The observation findings are also in accordance with parents' worries about the matter. It is observed that children, who were known to be friends and together during the observations, did not interact with each other, and did not even, communicate when they were with their tablets. These children were observed to be only interested in and focused on their tablets.

Tablet addiction: The participant parents are aware that their children might face addiction to tablets. The advantageous features of tablets, according to parents, like easy transportability or rich content of games, can also lead to addictions. A parent expressed her worry about this matter below.

"She is already a TV addict, what if she became a tablet addict; too... the tablet is also something portable. When I bought it first, she used to play with it while going to and from school, and she is still playing. Sometimes it never leaves her hands... but the more she plays, the more addicted she will be" (Meltem).

"Children should have self-control. He should leave it when he has to, he should not become an addict. If we left him alone, of course he would always play with it" (Feride).

Parents who are concerned about tablet addiction did take some precautions. Some of these precautions were practiced as rules and limitations while others were taken without children perceiving them. Parents who set time limitations for playing with their tablet (n=4) said that they generally allowed them about 1 to 2 hours daily, and that had small conflicts when the time was over, as children did not want to leave tablet. It was also stated that instead of decreasing tablet use by setting rules or limitations, one of the other precautions taken by parents without their children's awareness is to not charge the tablet for some time or to hide the tablet. Parents' statements about this issue are:

"When she plays for a long time, I limit her. I don't want her to be addicted to it. I mean, if it passes one hour, I intervene. Of course, she does not want to give it back at first, but then she lets it go. I need to say it a few times" (Neriman).

"... when I tell her that she can only play one hour, she disobeys me, saying things like 'I was going to do this, I haven't finished yet' - ... She plays till the battery dies, and I don't charge it for a long time because she knows how to play even while its charging, so I always charge it on a hard to reach place. I am telling her that she has to wait till the charge is done, then she forgets about it" (Meltem).

"We haven't allowed my daughter to play with the tablet for long time. For example, when its battery died, I didn't charge it. From the very beginning, I tried to prevent her from forming a tablet habit" (Işıl).

Other precautions taken to prevent children from spending uncontrolled time with tablets, include limiting the number of the games in the tablet by deleting them, or downloading fewer games. Considering the interview findings, when compared with the time limitation precaution, lessening the number of games in the tablet by deleting or downloading a limited number of games is found to result in fewer conflicts between children and parents. Thus, these precautions are thought to prevent conflicts between children and parents. Parents talked about the precautions they have taken:

"...if there were many games, she could play for long hours. Since there is a limited number of games in her tablet, she does not tax me. Thus, I did not have to set rules. I am downloading fewer games, and she is playing less" (Işıl).

"Sometimes I or his father deletes games from his tablet. Interestingly, he knows every game in the tablet. He is asking why his father deleted them. He says that he was playing them. But we have this kind of control, so instead of imposing a ban, we delete them surreptitiously" (Feride).

Harmful contents: The interview results show that parents are quite concerned with harmful content on the internet. Parents who are aware of the fact that children play games or watch cartoons with tablets, can have access to various content through commercials, worry about that it can also facilitate children's access to unwanted and harmful contents. Parents who realize that their children can use the internet without any help (n=4), mentioned their various precautions so as to minimize this:

"I did not provide her with any chances to go online. There are really bad things on the internet. Maybe some of them can be controlled, but there are also many things that can't be and I don't want her to know much or deal with it" (Işıl).

"He can only surf in Google Play store, we limited him so that he wouldn't surf on nonsense stuff. He downloads what he likes" (Feride).

The parents of children (n=3) who watch cartoons via especially Youtube, think that their children can access different cartoons via related videos and thus also have access to harmful content, too. The observation findings are consistent with parents' worries about this issue. The illiterate participant children were observed to be able to use the internet for watching cartoons without any guidance (n=3). It is found that children learn how to access various videos through application images and logos. One of the spontaneous dialogues during the observations was as follows:

Burcu: "...I know where internet connection is good in our home. Only in the living room. So, I am going there. I open Youtube, it's already in the tablet, I can watch cartoons."

Researcher: "Well, what are you writing for watching cartoon, how do you open it?"

Burcu: "I write nothing because the films open themselves. I clicked on white thing in the red box and I watch films."

Unrealistic expectations: Another important concern of parents during the interviews was that the characters in the tablet games would result in children's unrealistic expectations. According to that parent, there is no difference between these games and violent games, and this situation will cause an even more serious problem in the future. His words concerning the issue are as follows:

"I think there is no difference between Barbie and violent games in the tablet. My daughter emulates their clothes which can be changed easily and are many in number. She keeps saying 'I will buy this dress, that skirt... I will make my hair like that. Yeah mom, when I grow up, I will dye my hair blonde like Barbie, because Barbie has blonde hair.' It is also another danger, I think. For example, she does not look like Barbie now. In the future, she may think herself as not being beautiful, since she doesn't resemble Barbie. Her physique is not like Barbie's. Even her hair or eye color... I mean, she might emulate in the future. That's why I kind of start to feel afraid."

The Reasons for Tablet Use

When parents were asked how their children first came in contact with their tablet, the parents (n=4) stated that they bought the tablet for their personal use, but then their children started to spend time with it. This result confirms the fact that parents, who commonly mention both positive and negative aspects of tablets, are of considerable effect on their children's tablet use. The reasons for children's tablet use are categorized as entertaining the child, parental effects and lack of outdoor games.

Entertaining the child: Parents agreed on a common reason for their children's tablet use: tablets entertain the child. Parents emphasize the easy transportability of tablets by stating that they make use of tablet so as to amuse their children while they are doing their own things, and thus their children do

not get bad-tempered and they can spare some time for themselves. Through portable tablets, they confess that they allow their children to play with it when the child is alone, they are busy or they are unable to take care of the child. Parents' opinions about this matter are below:

"In fact, she plays with tablet compulsorily. When I meet with friends, I am with other mothers, and all the children there play with tablets, it makes her alone. There is nothing to do. She says she gets bored, and if I have the tablet with me there, I generally give it to her" (İşilay).

"I generally give the tablet to her when I have something to do...mostly at weekends, when I am at home and have a lot of stuff to do. At least, she can play till its battery dies" (Meltem).

Parental effects: The participant parents mentioned that they have bought the tablet for their own personal or professional use (n=4), and thus their children met the tablet for the first time. This shows that the essential factor in children's spending time with tablet is their parent.

"A child does what you give her. If we are focusing on the tablet too much, they will do so as well. When you watch TV, she watches. Of course, if we use the tablet, she will tend to do so" (Ahmet).

"There is also a situation like that my husband is a software developer. There are computers and tablets in every corner of the house. We can't hide them because it's our job. Or we should completely shut down tablets and computers. But, unfortunately, we are not doing it" (Feride).

Lack of outdoor games: The interviews revealed that one of the reasons for children's tablet use is that they spend long periods of time at home, get bored and thus they prefer to play with tablets. Parents (n=3) assert that when their children are together with their friends especially outdoors, they prefer to play different games with friends instead of asking for the tablet.

"My daughter has a close friend. They see and play often. They play in the park. While she is playing with her friend, there is neither the tablet nor anything else..." (Ahmet).

"Children don't go out that often, they are all 'apartment children'. And to some extent they watch cartoons totally alone. They tend to play with the tablet as there is no friend to play with. During the entire summer, my daughter was in the garden, and the tablet didn't come to her mind. But when she sat at home, she remembered. Thus children become addicted. Otherwise, I am sure that all children would prefer running around outside" (İşilay).

"Sometimes during the day, her friends offer to go to the park. She says that she is playing with the tablet, and then she will join them. I say to her that it will be night and you won't be able to go then, she should go right now. And then she goes to play outside. It is a little hard to get her out, but when she is out, the tablet is forgotten" (Meltem).

The Tablet as an Educational Tool

During the interviews, parents claimed that tablets, which can sometimes be of potential danger, can also be used with educational aims. All of the parents underscored the importance of the way to use tablets, and that the tablet would function in accordance with children's directions. Although there are variations in parents' statements about tablets as educational tools, the general perceptions towards tablets' use as education tools, are categorized under three groups.

Learning English: Parents emphasized that their biggest expectation from tablets as educational tools is to facilitate English language learning. Some parents (n=3) think that tablet applications and games contribute to language acquisition. The applications and games in which English songs are sung with images, and in which English meanings of objects, shapes, colors and animals are taught, are among the preliminary preferences of parents. The opinions related to this issue are:

“I downloaded games in English consciously. I am sure that would contribute to her English learning” (Neriman).

“She plays games in English, and this way she learns about animals and objects in English” (İşıl).

“Sometimes he downloads games on his own. He finds the things he is interested in. For example, he downloads English games, too” (Feride).

Hand-eye coordination: Parents, thinking that some games in tablets strengthen hand-eye coordination, emphasized this feature of tablets as an educational instrument. During one-hour observations, it is shown that all the children play games like jigsaw puzzle, origami, coloring etc. at least once. The visual properties are absolutely of great importance in children’s preferring such games. In jigsaw puzzles, various stimuli are given when child puts the piece into the right place. In such games, it is also found that the time spent and the desire to complete the game among children are higher than other applications. During observations of Bilge, a participant child, she mentioned about origami as her favorite game since for her this game requires the most skills. She was observed to focus most on this game and play it the longest (16 minutes). This game, in which the gamer is expected to put the pieces of a picture together, requires hand-eye coordination. The participant child, Burcu, was observed to have difficulty in putting the pieces into the right places at first, but then she continued to try, and she managed to do succeed. She was also observed to become happy when she succeeded.

Cognitive development: Another group of tools the parents refer to is the educational use of tablets, are memory and attention games which support cognitive development. Finding the identical one and finding the differences between two pictures are among the game types parents accept as educational. According to parents, apart from games including violence, all other games somehow teach something to children, thus parents do not appraise such times as poor and unproductive. One parent says about this issue that:

“... my daughter does not play harmful games. Or she doesn’t play unnecessary games. So, I don’t worry about it. I think, every game contributes something to her. Because, in games she realizes that new things can be produced out of specific mixtures. Or she learns that she should add them to the mixture in an order. Thus, I think they are beneficial to her” (Neriman).

Discussion, Conclusion & Implementation

This study revealed that the most commonly used application by children in tablets are games. In a study conducted by McKenney and Voogt (2010), the authors also found that the activity children spend the most time on is playing games. This situation can be due to the developmental features of preschoolers. Since many activities are done through playing games in preschool, the applications in tablets are presented in game format although they seem to support various developmental fields in children like literacy, mathematics, science and psycho-motor skills. For older age groups, there can be alternative applications in tablets, especially for supporting academic success (Enriquez, 2010; Koparan & Güven, 2012; Romney, 2011; Zhang, Trussell, Gallegos, & Asam, 2015) but, for preschoolers, it is generally limited to game applications as the children in this age group are illiterate and do not have academic success responsibility.

The current study findings suggest that parents take the elements of violence, gender, sense of achievement and external factors into consideration while selecting games to download, and that all parents take precautions not to download a game including violence. However, this statement was not supported with document analysis or observation results, and some games including elements of violence and fear were found in children’s tablets. The study by Wu et al. (2014) reached similar findings

and claimed that the digital games children played included aggressive, anti-social and risky behaviors. Ginsberg (2001) suggests that children need family monitoring so as to remain protected from potential harms of computer and internet use. The interviews in the study proved that parents did not have common tablet time together and they only interacted when children had difficulty and needed help. This result can be interpreted as that tablets, which are mostly used to entertain children, are seen as tools with which children can spend time alone. Concerning external factors like children wanting a game his/her friend is playing, parents sometimes have to download that game without any knowledge about game's content. At this point, that parents do not have adequate awareness about elements of violence in children's tablets and games can be associated with the fact that parents and children do not have common time to play with the tablet together.

According to the study findings, parents worry about their children's tablet use, which forces them to take some precautions against it. Thus, it can be inferred that parents worry that tablet use may result in anti-social behavior, addiction, being exposed to harmful content and unrealistic expectations. An interesting finding was that children develop unrealistic expectations via being influenced by Barbie-like games in tablets. In their study with children ages 5-8 Ditmar, Halliwell and Ive (2006) assert that Barbie images influence small children and have negative effects on their body images. Cartoons, TV programs and children books with pictures are thought to cause similar results. Apart from these, almost unlimited features of characters and alternatives which are left up to children to choose, reinforce the idea that "I can own this" among children. Also, children who have limitless options for game characters but do not have such options in real life can feel dissatisfied or unhappy. A similar comment can be made for TV programs and commercials. Thus, children presume that many things they see on TV are real (Flavell, Green, & Flavell, 1986), and that cartoon characters' behaviors with superhuman powers do not correspond to real life, and that they cannot have all the products they see on TV may disappoint children and result in unhappiness (Doğan, 2003; Torlak, 2001; Yavuzer, 1988; Cited in: Karaca, Pekyaman, & Güney, 2007). The games provoking a sense of achievement and winning can be associated with children's unrealistic expectations. Hence, in the study by Wu et al. (2014), game contents like winning money, super powers and searching for gold are categorized under unrealistic expectations titles. Rewards such as gold, money, candy etc., given in almost any game, are thought to result in images in children's mind such as that life is based on winning and losing, and there will always be a reward following a win.

According to Holloway, Green and Livingstone (2013), children between the ages of 0 and 8 are at risk of being exposed to harmful content due to tablets which can easily access the internet, and the time wasted in front of a screen is to be strictly limited. In this context, the present study findings demonstrate that the precautions taken by parents mostly focus on time limitations and blocking harmful content, thus it is thought that there are still control deficits of presently played games' contents. According to study results which support this finding (Funk et al., 2009; Plowman et al., 2010) parents worried about the negative effects of technology and they think that they established the necessary balance, but they seemed incompetent in giving parental guidance to their children. Espinosa, Laffey, Whittaker and Sheng (2006), emphasized that technology could contribute highly to small children's learning processes, but that it would not be enough on its own and parents were to guide their children about how to use technology.

One of the important findings of this study is that the lack of outdoor activities is thought to be one of the reasons for children's tablet use. Factors such as the lack of outdoor activities stemming from the twenty-first century lifestyle, small sizes of existing playgrounds and limitations set by families owing to security issues, result in a decrease in time spent outside (Carver, Timperio, & Crawford, 2008; Karsten, 2005; Wridt, 2004). In this study, it is understood that when children have chances to play outside, they prefer spending time with their friends outside, and they tend to use tablets or watch TV when they are alone at home. A considerable amount of research has reached similar results (Anderson, Economos & Must, 2008; Hofferth & Sandberg, 2001; Lupu, Norel, & Laurentiu, 2012; Sisson, Broyles, Baker, & Katzmarzyk, 2010). Following the interviews with parents, it is found that today's children spend more

time with tablets rather than watching TV. In this context, it is thought that children who are passive while watching TV become active, although partially, with digital technology applications (Plowman & Stephen, 2003), thus they prefer tablets to TV, just like they prefer playing with his friend to playing with a tablet.

It is stated that parents think that the use of digital technology would contribute to children's education processes. One of the basic reasons for buying such technologies is its use with educational aims (Plowman & Stephen, 2003). In this study, parents mentioned that they download games improving hand-eye coordination, English and cognitive development, and that in this way, tablets could be used as an effective educational instrument. Lieberman, Bates and So (2009) underline that applications which possess features like well-designed, open-ended and stimulating children to think, can be effective in children's problem solving skills, language, cognitive, hand-eye coordination and thinking ability development, and they add that applications including drawing, coloring and music can improve children's creativity. In related studies, findings suggesting that tablet can be used as an education instrument in preschool period can be found (Aronin & Floyd, 2013; Banister, 2010; Couse & Chen, 2010; Hernandez, 2014; Kucirkova, Messer, Sheehy, & Panadero, 2014; Neumann & Neumann, 2014). Wu et al. (2014) assert that families generally make use of digital technologies with educational goals, and the applications including empowering memory, improving hand-eye coordination and attention development, preparation for literacy, and learning science, are preferred with this intention. The study also revealed that parents can be said to accept tablets as educational tools in preschool owing to the widespread use of technology at higher grades due to the FATİH Project (an initiative project by the Turkish Ministry of National Education to deliver technological equipment to state school across Turkey). Thus, technology which is thought to be necessary for school success in the following years can be gained in preschool.

The observations of the study proved that children play tablet games which are acknowledged as being used for educational aims, for a long time and with total attention. Considering the physical factors in these games, children are reinforced with rich visual and auditory effects whenever they do something right. In a review of related literature, it is asserted that digital games can contribute to children's learning processes through increasing their motivation and interest (Aronin & Floyd, 2013; Henderson & Yeow, 2012; Mouza, 2005; Melhuish & Falloon, 2010; Peters, 2009). In light of these findings, tablets, which are thought to have positive effects on learning when compared to traditional methods (Banister, 2010; Cause & Chen, 2010; Enriquez, 2010), are accepted as effective educational tools by parents owing to their increasing children's motivation and attention spans.

In this study, parents stated that tablets would certainly contribute to their children in some way through the applications they download. From this point of view, according to parents, every game is not downloaded with educational aims but this does not mean that games do not support children's developments. In a review of related literature, there have been findings in a similar sense. According to Subrahmanyam et al. (2000), games children play in their free time at home have positive effects on their problem solving, spatial perception, visual skills and attention development. It is interesting that parents are only aware of the educational function of tablets. In his study focusing on media instruments and family-children interaction at home, Huisman (2012) suggests that via videos and communication applications, children can learn about various cultures, animal species, countries, and with digital photography technology, children can both take and share photos.

Considering the study results, it is found that tablets are mostly used for playing games by preschoolers, and parents' knowledge is generally limited to game applications in tablets. Besides the educational games parents download, other applications like video and photography programs can be used with educational aims. For example, following a nature trip with children, reviewing and talking about the photographs taken during that trip can facilitate the educational use of tablets. Another result of this study is that parents generally do not spend common time with their children and tablets, which stems from parents' lack of knowledge about games' content and children's reactions. So to compensate, parent-child time with the tablet can be arranged and monitored.

The results obtained from this study indicate that the tablets in early childhood often used for play. When this finding is compared with the results of studies with different participants, it is seen that similar results are achieved in the field. In a study by Eren (2015) investigating the opinions of secondary school and high school students about tablet usage, the lack of gaming practices on the tablets used in school was pointed out by the students as a negative opinion. In addition, Çetinkaya and Keser (2014), in their work with high school and secondary school teachers and students, have found that students often use game applications on tablets. When the results obtained from different studies are put together, it is thought that this interest in tablet games from pre-school period can be channeled by education. As a matter of fact, the research findings are; children enjoy learning with tablet (Tekerek, Altan, & Gündüz, 2014) and that the lessons can be processed through games (Eren, 2015). In this context, from the pre-school period, it is possible to determine the favourite game applications frequently used by educational subjects and suggest the integration of educational contents into them.

Considering the limited number of related studies, the potential fields of use for tablets especially at home during the preschool period are not well known. Thus, future studies can be conducted to determine which applications would be appropriate for children's developmental progress, and how they could be used effectively by families at homes. Lastly, since student's use of tablets at school is supervised by teachers, future studies can address raising parents' awareness of supervising their children's use of tablets outside of school.

Türkçe Sürüm

Giriş

Bulduğumuz 21. yüzyılda, çocuklar siber dünyanın içine doğmakta ve doğdukları andan itibaren dijital teknolojiler ile karşılaşmaktadırlar (Akkoyunlu & Tuğrul, 2002). Teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerden dolayı okul öncesi dönem çocukları da dâhil olmak üzere pek çok çocuk teknoloji ürünlerine eskisinden daha sık maruz kalmakta olup çocuklar tarafından kullanımı giderek artan dijital teknolojilerden birisi de tabletler olarak karşımıza çıkmaktadır (Bower, 2012). Tablet kullanımının yaygınlaşması çeşitli sebeplere dayanmakla birlikte, istenilen ortamda internete bağlanabilme, taşınabilirlik, kullanım rahatlığı ve çocuklar için ilgi çekici uygulamaların bulunması tabletleri cazip kılan özellikler olarak göze çarpmaktadır (Wu et al., 2014).

Dijital ekran teknolojilerinin okul öncesi dönemde kullanımı giderek önem kazanmış (Parnell & Barlett, 2012) ve araştırmacıların dikkatini çeken önemli bir konu haline gelmiştir (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari, & Zachopoulou, 2005). Okul öncesi dönemde dijital ekran kullanımının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların farklı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Bu teknolojilerin, kullanım durumlarına göre değişkenlik göstermekle birlikte; çocukların dil, matematik, görsel zeka ve psikomotor gelişimleri üzerine olumlu; fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim alanlarına ise bir takım olumsuz etkilerinin olduğunu belirten araştırma sonuçları bulunmaktadır (Jackson, Eye, Fitzgerald, Witt & Zhao, 2011; Li, Atkins & Stanton, 2006 ; Bremer, 2005; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, & Gross, 2000; Wu et al., 2014). Okul öncesi dönem eğitimi açısından bakıldığında ise tabletler, çocukların öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artıran, öğrenmeye teşvik eden, zihinlerini meşgul tutan araçlar olarak tanımlanmaktadır (An et al., 2014). Toledo ve Mattoon (2012) tarafından yapılan çalışma, tabletlerin sınıf ortamında işbirliğiyle çalışma ortamı sağladığını, çocukların yaratıcılığını ve çocuklar arası iletişim becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır. Yeni bir materyal olarak sınıflarda kullanılan tabletler, büyük ve küçük gruplara öğretmen liderliğinde sunulmakta (Aronin & Floyd, 2013) ve böylelikle tablet kullanımı okul ortamında öğretmen denetiminde gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında tabletler, farklı uygulamalar aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi nedeniyle müfredata entegre halde kullanılabilmektedir (Aronin & Floyd, 2013; An et al., 2014). Bu noktada, okullarda öğretmen kontrolü altında, programa uygun olarak kullanılan tabletlerin iyi bir eğitim aracı haline dönüşebileceği söylenebilmektedir (Couse & Chen, 2010; Shifflet, Toledo, & Mattoon, 2012; McPake, Plowman & Stephen, 2013).

Okul öncesi dönem yaş grubunun özellikleri düşünüldüğünde ebeveynlerin çocuğun yaşantısı üzerindeki önemi açıktır. Bu kapsamda, okul öncesi dönem çocuklarının tablet kullanımlarında etkili faktörlerin başında ebeveyn etkisinin geldiği belirtilmektedir (Plowman, McPake, & Stephen, 2008). Küçük çocuklar, dijital teknoloji kullanımı konusunda ebeveynlerini taklit ederek yeni beceriler geliştirmektedirler. Böylelikle ebeveynlerin doğru davranış örneklerinin, bu araçların çocuklar tarafından güvenli kullanımında kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Wu et al., 2014). Funk vd. (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ailelerin çocuklara dijital teknoloji kullanımında zayıf düzeyde rehberlik ettiği ve çocukların bu durumdan olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Plowman, McPake ve Stephen (2010) tarafından yapılan çalışmada çocukların dijital teknoloji kullanımına dair riskli durumlar saptanmış; fakat aileler çocuklarının dijital ekran teknolojileri kullanımı konusunda kaygı duymadıklarını; çünkü gerekli önlemleri aldıklarına inandıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi dönem çocukların dijital teknoloji kullanımı ve buna yönelik aile görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada, ailelerin bu teknolojileri kullanma konusunda kısıtlayıcı yaklaşım benimsedikleri belirlenmiş ve bu durumun çocukları uygunsuz medya içeriklerinden ve diğer risklerden koruma sebepli olduğu yorumu yapılmıştır (Wu et al., 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğretmen gözetiminde kontrollü bir şekilde kullanılan tabletler, çocuklar tarafından okul dışı pek çok ortamda denetimli veya denetimsiz olarak kullanılabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf içi tablet kullanımına yönelik çalışmalara rastlanırken; ailelerin, çocuklara okul dışı ortamlarda sunulan tabletler konusundaki yönlendirme ve rehberliklerine ilişkin mevcut durumun bilinmediği göze çarpmaktadır. Bu durum dikkate alındığında, gelişen teknolojinin sık kullanılan bir getirisi olan tabletlerin, çocuklar tarafından kullanımı ve buna dair ebeveyn görüşlerinin alınması, konu ile ilgili düşünce ve farkındalıkların anlaşılması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı iki temel soru kapsamında ele alınmıştır:

- Okul öncesi dönemde çocukların tablet kullanım durumu nasıldır?
- Okul öncesi dönemde ebeveynlerin, kendi çocuklarının tablet kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi dönemde çocuk-tablet etkileşiminin olumlu ve olumsuz yönlerinin incelendiği bu çalışma nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma, katılımcılardan doğrudan veri toplayarak insanların durumları anlamlandırmaları üzerine odaklanmaktadır (Merriam, 2015, pp. 13-15). İlgili duyulan konu alanına yönelik mevcut çalışmaların, duruma ilişkin yeterli bilgi sunmadığı durumlarda, katılımcılardan daha fazla bilgi almaya gereksinim duyulabilmektedir (Creswell, 2012). Bu bağlamda, çalışma nitel perspektifin bir ürünü olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, güncel bir olayın gerçek yaşam çerçevesi içinde derinlemesine incelenerek birden fazla veri toplama aracının işe koşulduğu bir araştırma desendir (Yin, 1984). Bu çalışmada da, okul öncesi dönem çocuklarının tablet kullanımları konusunda ayrıntılı bilgiye ulaşılarak durumun bütüncül bir şekilde ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu nedenle bu araştırma durum çalışması olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmaların doğası gereği öncelikli amaç genellenebilirlik olmadığından, bu tip çalışmalar nispeten az sayıda katılımcı üzerine yoğunlaşarak detaylı verilerin toplanmasına olanak tanımaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu kapsamda, durum düzeyinde zengin bilgi sağlayabilmek üzere amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu örneklem türünde, araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak kişi ve mekân seçimi yapabilmektedir (Creswell, 2012).

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan beş ebeveyn ve okul öncesi çağındaki çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme üzerine planlanmıştır. Bunun sebebi; çalışmanın uzun süreli veri toplama süreci gerektirmesi ve araştırmacıların uygulamaların yapıldığı üniversitede görev yapıyor olması olarak açıklanabilir. Çalışma grubunun seçiminde öncelikle çocukların kendilerine ait tabletlerinin olması ve her gün tablet ile zaman geçiriyor olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri sağlayan çocuklar ve ebeveynleri arasından gönüllülük esası temel alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışmada, etik ilke gözetimi benimsenerek, çalışma grubunu oluşturan bireylere takma isimler verilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1’de yaş ve cinsiyetleri sunulan katılımcı çocukların tamamı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Damla, Ada, Ece ve Bilge özel okul öncesi eğitim kurumlarına gitmekte iken Burcu, bir kamu kurumuna bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çalışma grubuna alınan çocuklardan Burcu, Damla ve Ece’nin birer kardeşi bulunmakta, Ada ve Bilge ise kardeşi olmayan çocuklardır. Çalışma grubuna alınan çocukların hiç birinde bilinen herhangi bir gelişim problemi bulunmamaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Bilgiler.

Çocuklar	Yaş	Cinsiyet	Ebeveynler
Damla	6	Kız	Meltem
Burcu	6	Kız	Ahmet
Ada	5	Erkek	Feride
Ece	6	Kız	Işıl
Bilge	6	Kız	Neriman

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veriler; çocuk-tablet etkileşimine ilişkin gözlemler, çocukların tabletlerinde bulunan uygulamaların incelenmesi ve ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde geçerliğin artırılması amacıyla birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulmuştur. Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması; yapılan görüşmelerin, gözlemler ve konu ile ilgili doküman incelemesi neticesinde elde edilen veriler ile karşılaştırılarak kontrol edilmesini içermektedir (Merriam, 2015, p. 206). Çalışmada, verilerin toplanmasına ilişkin süreçler üç başlık altında aktarılabilmektedir:

Çocuk-tablet etkileşimine ilişkin gözlemler: Nitel araştırmalarda gözlem, durum ile ilgili bilgileri ilk elden alarak görüşmelere kaynaklık edebilecek verilerin toplanmasını sağlamaktadır (Merriam, 2015, p. 111). Çalışma kapsamında yapılan gözlemler iki temel nedene dayandırılmıştır: İlk olarak çocukların tabletleri ne amaçla kullandıkları, hangi uygulamaları daha fazla tercih ettikleri ve tablet kullanım süreçlerini belirlemek hedeflenmiştir. İkinci olarak ise gözlemlerin, ebeveynler ile yapılması planlanan görüşmeler için referans olabilecek bilgileri sağlaması amaçlanmıştır. Gözlemlerin her çocuk ile tek tek gerçekleştirilmesi planlanmış fakat çocukların daha rahat olabilecekleri düşüncesi ile birbiri ile arkadaş olan çocuklar iki grup halinde birer saat gözlemlenmiştir. Uygulamalar, her çocuğun bireysel olarak tableti ile meşgul olabileceği, yabancı olmadıkları bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerden çocuğun evde kullandığı tableti getirmesi istenmiş ve böylelikle çocuğun aşına olduğu tabletini doğal tepkileri ile ne şekilde kullandığı gözlemlenebilmiştir. Gözlem esnasında çocuklara hiçbir şekilde müdahale edilmemiş veya yönlendirme yapılmamıştır. Çalışma kapsamında güvenilirliğin sağlanabilmesi adına veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş karşılaştırılabilir veri toplama tutanaklarına kaydedilmiştir (Miles & Huberman, 2015, p. 277).

Bir doküman olarak tabletlerin incelenmesi: Nitel araştırmalarda doküman; konu ile ilgili yazılı, görsel, dijital veya fiziksel olarak araştırma öncesinde mevcut olan belgeleri temsil etmektedir (Merriam, 2015, p. 131). Betimleyici bilgi ve içgörü sağlayarak, gözlem ve görüşmeden elde edilen veriler ile aynı şekilde kullanılabilen dokümanlar, etkili bir şekilde yararlanılması gereken kaynaklar olarak belirtilmektedir (Creswell, 2012; Merriam, 2015, pp. 145-147). Bu çalışmada, çocuklara ait tabletler birer dijital doküman olarak incelenmiştir. Doküman analizi sürecinin kontrollü gerçekleşmesine yönelik olarak inceleme formu oluşturulmuştur. Tablo 2’de içeriği gösterilen bu form, tabletlerde yüklü bulunan oyun ve uygulamaların; hangi tür olduğunu, içeriklerinin neler olduğunu, barındırdığı özellikleri ve yönergelerini inceleme ve analiz etme amacıyla oluşturulmuştur.

Ebeveynler ile yapılan görüşmeler: Görüşme tekniği, katılımcıların ilgili konuya yönelik görüşleri, deneyimleri ve duyguları hakkında doğrudan bilgi alınmasına olanak tanır (Creswell, 2012; Patton, 2014). Bu çalışmada, araştırmacıların önceden hazırladığı soru listesi ile birlikte ek sorular sorma fırsatı veren yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006, p.124) kullanılmıştır. Görüşmelerde, ebeveynlere çalışmanın amacına paralel olarak tablet-çocuk etkileşimine ilişkin sorular yönlendirilerek ayrıntılı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşık 25 dakika süren görüşmeler, veri kaybını azaltmak amacıyla, ebeveynlerin izniyle ses kaydına alınmış ve not alınarak kaydedilmiştir.

Tablo 2.
Tabletlere İlişkin Doküman Analizi.

İncelenen Özellikler	Araştırmacıların Değerlendirmesi	Değerlendirme Kriterleri
Tablette bulunan uygulama türleri	• Oyun • Video • Fotoğraf	✓ Uygulama merkezi aracılığıyla indirilebilen oyunlar ✓ Video izleme uygulamaları ✓ Fotoğraf çekme ve düzenleme uygulamaları
Tablette bulunan oyun türleri	• Eğitici oyunlar • Gelişimi destekleyici oyunlar • Eğlence oyunları • Macera oyunları	✓ Bilişsel gelişimi destekleyici yönde kavram öğretimi, renk, sayı, şekil bilgisi verme ✓ Özbakım, sosyal ve duygusal, dil, motor gelişim alanlarını destekleme ✓ Meşgul tutan, sakin, popüler içerikli oyunlar ✓ Hareket ve kazanma odaklı, ödül içerikli oyunlar
Tablette bulunan oyunların içerik özellikleri	• Müzik-ses efektleri • Güçlü görsel içerik • Olumsuz içerik	✓ müzikli ve sesli yönlendirme içerme ✓ dikkat çekici renk, karakter, efekt ve boyut içerme ✓ Sözel, görsel ve işitsel boyutta olumsuz unsur içerme (risk davranışları, antisosyal davranışlar, şiddet unsurları)
Uygulamaların yönerge içerme durumu	• Sözel yönerge • Yazılı yönerge • Görsel yönerge	✓ Uygulamaya ait sesli yönerge bulunması ✓ Uygulama ekranında yazılı yönerge belirmesi ✓ Uygulama ekranında görsel ibareler belirmesi

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; toplanan verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve sonuçların sunumunu içeren, çoğunlukla yorumlamaya dayalı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Yapılan çalışmada, öncelikle çocuklara ait tabletlerin incelenmesi ile elde edilen notların analizi gerçekleştirilmiştir. Veri analiz birimi olarak uygulama içerikleri alınmış ve mevcut kayıtlar, geliştirilen sistematik forma paralel olarak incelenmiştir.

Çalışmada gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Merriam (2015), bir anlamda tüm nitel veri analizlerinin içerik analizi olduğunu, çünkü görüşmelerin, notların, dokümanların içerik olarak analize tabi tutulduğunu belirtmektedir (p.195). Bu doğrultuda öncelikle görüşmelere ait ses kayıtları yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Gözlemler sırasında etik sebeplerden dolayı video kaydı yapılamadığı için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan gözlem notları birleştirilerek tek bir form haline getirilmiştir. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri ayrıntılı bir şekilde incelenmek üzere araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar ortak özelliklerine uygun olarak farklı temalar altında birleştirilmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilmesi için çoklu veri kaynakları kullanılarak yapılan üçgenleme, birden fazla araştırmacının veri toplama ve analiz süreçlerine dâhil olması ile de sağlanabilmektedir (Merriam, 2015, p.206). Bu bağlamda, çalışmanın analiz sürecinde veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulguların kodlama kontrolleri yapılarak yeterli ortaklık gösterme durumu incelenmiştir (Miles & Huberman, 2015, p. 278). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler için soru bazında değil, edinilen tüm bilgiler göz önüne alınarak kodlama gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik

formülüyle [Güvenilirlik= görüş birliği/(görüş birliği +görüş ayrılığı)] hesaplanan kodlayıcılar arası uyum % 78.00 olarak bulunmuştur. Görüş ayrılığı yaşanan kodlamalar için araştırmacılar birlikte çalışma yoluna gitmiş ve ortak karar alınmıştır. Bu çalışma kapsamında gözlemler sonucu elde edilen bilgiler, görüşme verilerini destekleyici nitelikte kullanılmıştır. Analiz sonuçları düzenlenerek sunulmuş ve katılımcıların görüşlerine yönelik bir gerçeklik ortaya koyabilmek amacıyla görüşme verilerinin aslına sadık kalarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışma bulguları; oyun seçimini etkileyen faktörler, tablet kullanımına ilişkin endişe ve önlemler, tablet kullanım nedenleri ve bir eğitim aracı olarak tablet olmak üzere dört ana kategori başlığı olarak toplanmıştır. Çalışma bulgularını özetlemek amacıyla kategori, kod ve doğrudan alıntı örnekleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Kategori, Kod ve Örnekler.

Kategori	Kod	Örnek
Oyun seçimini etkileyen faktörler	Şiddet öğeleri	"Şiddet oyunu olmasın, onlarla oynamasın diye uğraşıyorum en çok."
	Cinsiyet	"...genelde kız çocuk oyunlarına yönelik oyunlar seçiyor."
	Başarma duygusu	"...yapabildiği zaman mutlu oluyor, başardım diye seviniyor."
	Dış etkiler	"Bir arkadaşında bir şey gördüyse bana o oyundan indir diyor."
Endişe ve önlemler	Asosyalite	"...başboş bırakırsam asosyal olma tehlikesi var işte."
	Bağımlılık	"Bırakması gereken zaman da bırakacak bunu bağımlılık haline getirmemesi lazım."
	Zararlı içerik	"İnternette çok kötü şeyler var. Belki denetlenebilir ama denetlenemeyen şeylerde var."
	Gerçek olamayacak beklentiler	"Tabletlerdeki Barbie'lerin de şiddet oyunlarından bir farkı yok... Onların sık değişebilen, giydirdiği kıyafetlerine özeniyor."
Tabletin kullanım nedenleri	Çocuğu meşgul tutma	"İşim olduğunda veriyorum genelde tableti... Hani bende evdeyim iş yapmam lazım"
	Ebeveyn etkisi	"Tableti 2 sene önce kendimiz için almıştık. Biz aldığımızdan beri o da oynuyor"
	Açık hava oyunlarından yoksunluk	"Bütün yaz kızım bahçedeydi aklına bile gelmedi tablet. Evde oturunca tablet geliyor aklına..."
Bir eğitim aracı olarak tablet	İngilizce öğrenme	"İngilizce oyunlar oynuyor, hayvanları nesneleri öğreniyor bu şekilde."
	El-göz koordinasyonu	"Puzzle, yükledim el-göz koordinasyonu geliştirecek oyunlar..."
	Bilişsel gelişim	"Boyamayı anlatamıyorduk, sınırlara dikkat etmiyordu... Ama tablet ile boyamada tıklayınca... Sadece sınırların boyandığını gördü."

Tablo 3 incelendiğinde, oyun seçimini etkileyen faktörler kategorisinin; şiddet öğeleri, cinsiyet başarma duygusu ve dış etkiler kodları tarafından oluştuğu görülmektedir. Endişe ve önlemler kategorisinde ise asosyalite, bağımlılık, zararlı içerik ve gerçek olmayan beklentiler kodları yer almaktadır. Tabletin kullanım nedenleri ebeveynler tarafından çocuğu meşgul tutma, ebeveyn etkisi ve açık hava oyunlarından yoksunluk olarak belirlenirken eğitim aracı olarak tablet kategorisinin İngilizce öğrenme, el-göz koordinasyonu ve bilişsel gelişim kodlarını içerdiği görülmektedir.

Oyun Seçimini Etkileyen Faktörler

Gözlemler ve yapılan görüşmeler neticesinde çocukların tabletleri çoğunlukla oyun oynama amaçlı tercih ettikleri görülmüştür. Ebeveynler (n=3) çocukların tabletleri fotoğraf ve video çekmek amacıyla da kullandıklarını belirtmişler; fakat görüşme içerikleri tabletlerdeki oyunlara odaklı olmuştur. Yapılan kodlamalar ile tabletlere oyun yükleme sürecini etkileyen faktörler: Şiddet öğeleri, cinsiyet, başarma duygusu ve çevre etkisi olarak belirlenmiştir.

Şiddet öğeleri: Yapılan görüşmelerde ebeveynler çoğunlukla tabletlere oyunları kendilerinin yüklediğini belirtmişlerdir. Oyun seçimi konusunda çocukların isteklerini göz önüne almakla birlikte kendi kriterlerinin olduğunu belirten ebeveynlerin (n=5) öncelikle dikkat ettikleri hususun oyunların şiddet unsuru içermemesi olduğu görülmüştür. Yapılan bu kodlamayı örnekleyen bazı ebeveyn görüşleri şu şekildedir:

“Oyunların şiddet içerikli olmamasına özellikle dikkat ediyorum. Çünkü bazı oyunlardan korkabiliyor.” (Feride).

“Oyunların zararlı olmamasına, şiddet içermemesine özellikle dikkat ediyorum.” (Neriman). “Şiddet oyunu olmasın, onlarla oynamasın diye uğraşıyorum en çok.” (Meltem).

Doküman analizi ve gözlem sonuçlarında ise ebeveyn görüşlerinin aksine çocukların tabletlerinde bulunan uygulamalarda şiddet unsurlarına rastlanmıştır. Ateşli silahların kullanıldığı oyunlar, korku unsuru olarak bilinen gibi canlılar, şiddet anımsatan ses efektleri tabletlerde yer alan şiddet unsurları olarak belirlenmiştir. Örneğin; Ada uçan bir taşıttan, aşağı doğru ateş edilen bir oyun oynamıştır. Bundan farklı olarak bir zombi oyunu oynamış ve bu oyun hakkında araştırmacılara ayrıntılı bilgi vererek zombilerin üstüne yaprak kapattığını ve böylelikle onları engellemeye çalıştığını söylemiştir. Yapılan ebeveyn görüşmelerinde Ada’nın evde de sürekli bu oyunu severek oynadığı belirtilmiştir.

Cinsiyet: Yapılan görüşme, gözlem ve doküman analizi çalışmalarında ortak olarak, çocuklar için oyun seçiminde cinsiyet faktörünün de etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin, oyunlarda cinsiyet vurgusuna değindikleri ve cinsiyet oyunları olarak belirttikleri oyun tabirinin daha çok kız çocuklarının oynadığı oyunlar için kullanıldığı dikkat çekmiştir. Kız çocukların tabletlerinde kıyafet giydirme, oyuncak bebek resimli yap-boz, besleme, makyaj yapma, kek-pasta pişirme, boyama oyunlarının yer aldığı belirlenmiştir. Gözlem bulguları ile desteklediğinde, bu oyunların ortak özellikleri olarak; arka plan renginde sıklıkla pembe kullanılması, neşeli bir müziğin oyuna eşlik etmesi ve küçük bir kız çocuğu sesi ile yönlendirmelerin yapılması göze çarpmaktadır.

Başarma duygusu: Katılımcı ebeveynlerle yapılan görüşmelerde alınan bilgiler çocukların tablette oynadıkları oyunlarda başarı elde etme istekleri olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların oynadıkları oyunları bir şekilde geçmek-kazanmak istedikleri, bunu kendileri yapamama durumunda ise ebeveynlerinden yardım istedikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda ebeveynler, çocuklarının kazanamayacaklarını düşündükleri, sadece kazanma- kaybetme üzerine kurulu oyunları oynamalarını uygun bulmadıklarını; çocuklarının gelişim seviyesine uygun, yeterlilik duygusu sağlayabilecek oyunlar tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu kodlama ile ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

“Ben beceremeyeceği şeylere de karşıyım. Yaşının oyunu olmayınca yetersizlik duygusu yaşamasını istemiyorum.” (Işıl).

“Genelde kaybetmeli oyunlar oynamıyor. Mesela dişçi oyununda dişte bazı problemler var; onları düzeltmeye yönelik adımlar gösteriliyor. Orada başarısız olduğu durumlarda benden yardım istiyor.” (Neriman).

Ebeveynler, çocukları ile oyun oynarken, kurallarda küçük esnemeler yaptıklarını belirtip, bunun sonucunda kazanma duygusunu tadan çocuğun oyundan daha çok zevk aldığını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir ebeveyn çocukların tablette aynı esneklik ile karşılaşmadığını ve çocuğun oyunu kazanamadığı durumda ise o oyundan zevk almadığını belirtmiştir:

“Kendisi tablette satranç oynarken çok fazla zevk almadığını söylüyor. Çünkü tabletteki kurallar esneklik göstermiyor fakat Burcu benim esneklik gösterdiğimi biliyor ve kazanınca mutlu oluyor.” (Ahmet).

Gözlemler sırasında çocukların oyun oynarken bir takım fiziksel ve sözel tepkilerde bulundukları hatta bunların bazı noktalarda duygusal tepkilere dönüştüğü görülmüştür. Konu ile ilgili ailelerin düşünceleri gözlem notlarından farklılaşmaktadır. Ebeveynler çocuklarının tabletle oynarken kazanma veya kaybetme durumlarında sözel, fiziksel veya duygusal tepkileriyle karşılaşmadıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“Ada hiç fiziksel bir tepki vermez öyle. Hani kaybedince, kazanınca tepki göstermiyor. Sadece babasıyla bir oyunu paslaşarak oynuyorlar: “Hadi baba sıra sende, sıra bende gibi.” (Feride). “Fiziksel tepki göstermez oyun oynarken. Normal oyunlarda kaybedince hırs yapıyor ama bilgisayarla hiç öyle çok şey yaptığını görmedim, sakindir” (Meltem).

Yapılan gözlemlerde ise ebeveyn görüşleri ile paralel ve çelişen bulgular elde edilmiştir. Çocukların oyun geçişlerinin, çoğunlukla başarısız olduklarında sıkılarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Onlar için oynadıkları oyunları kazanmanın önemli olduğu, bir oyun ile inatlaşıp onu kazanana kadar aynı oyunu oynamaları, kazanınca sevindikleri, kaybettikleri zaman ise üzüldükleri hatta bazen sinirlendikleri ve bu sinirlerini fiziksel olarak yansıttıkları görülmüştür. Fakat yapılan gözlemler sırasında tüm çocukların oynadıkları oyuna karşı bir şekilde tepkide bulundukları görülmüştür. Ada’nın Angry Birds adında bir oyunu oynarken “kazanmam gerek” gibi sesli tepkiler verdiği, ritminin düştüğü zamanlarda ise hoşnutsuzluğunu ifade edercesine yüzünü ekşittiği, başka bir oyunda “puan toplamam lazım”, “vauuuv”, “biraz daha hızlı” şeklinde sesli tepkiler verdiği gözlem notlarına yansımıştır. Damla’nın ise Fruit Ninja adlı oyunu oynarken ilk başta tek parmağıyla ekranda meyveleri keserken, meyve sayısı arttıkça beş parmağını birden ekranda hızlıca gezdirmeye başladığı, bu oyunu oynarken de başarma isteğinin oldukça ön planda olduğu ve hareketlerine yansıdığı görülmüştür. Ece’nin altınları toplayarak polisten kaçtığı bir oyunda, süre arttığında sevindiği, ayaklarını sallayıp öne-arkaya doğru eğilip kalkarak “ben hala yakalanmadım, kazanıyorum” şeklinde aşırı sevinçle verdiği tepkiler gözlemlenmiştir. Burcu’nun oyun oynarken sürekli konuştuğu, oyun kaybedince tabletle yüzünü kapatma gibi eylemlerde bulunduğu, “Allah kaybettik, ayy” gibi ifadeleri sıklıkla ve yüksek sesle kullandığı göze çarpmıştır. Oyun oynarken ayrıca tablete çok aşırı parmak darbeleriyle dokunduğu, bu sert darbeleri ise oyunu kazanmak için hızlanması gerektiğinde veya sinirlendiğinde yaptığı gözlemlenmiştir.

Dış etkiler: Şiddet unsurları içermeme, cinsiyet ve başarma duygusunu tadabilme faktörlerine ek olarak, ebeveynlerin oyun seçimini etkileyen çevresel dış etmenler olduğu görülmüştür. Çocukların arkadaşlarında gördükleri oyunları istemeleri (n=4), bir oyun oynarken veya indirilirken çıkan başka bir oyunun reklamının etkili olması (n=2) ve ayrıca genellikle ücretsiz oyunların tercih edilmesi (n=3) tabletlere oyun yükleme sürecinde etkili olan faktörler olarak belirtilmiştir.

Tablet Kullanımına İlişkin Endişe ve Önlemler

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler neticesinde ebeveynlerin tabletler konusunda endişelerinin olduğu fark edilmiştir. Ebeveynlerin taşıdıkları bu endişelerin, onları bir takım önlemler almaya yönlendirdiğine dair görüşlere ulaşılmıştır. Bu kategoride, duyulan endişeler asosyallık, bağımlılık, zararlı içerik ve gerçek olamayacak beklentilere kapılma olarak kodlanmış ve ebeveynlerin aldıkları önlemler aktarılmıştır.

Asosyallik: Tablet sahibi olan hane sayısının giderek artması, çocuklar arasında tablet kullanımının yaygınlaşması nedeniyle aileler çocuklarının psikolojik problemler yaşamasından endişeli olduklarını ifade etmişlerdir. Tüm ebeveynler, doz aşımı tablet kullanımı sonucu çocuklarının asosyal olmasından tedirginlik duyduklarını, tablet kullanımının çocukları sosyal hayattan kopardığını ve ayrıca kültürel değerleri unutturduğunu, aile paylaşımlarını azalttığını belirtmişlerdir. Bu bulguyu yansıtan ifadeler şu şekildedir:

“Ben biraz yönlendiriyorum arkadaşların geldi tabletle oynama biraz oyuncaklarıyla oyna diye. Eve misafir gelmiş hani kültürümüzde var mıdır misafirimizle ilgilenmeme kendi başına oynama? Hani birazda kültürümüzü de öğreysin.” (Feride).

“Çocuğun tabletle oynaması ona zarar verir. Radyasyonu geçtim, çünkü o çok kanıtlanmış bir şey değil ama psikolojik olarak asosyal bir çocuk olur. Çevresiyle ilişki kurmakta zorlanır. Çevresiyle ilişki kuramayınca mutsuz bir birey olur. İlişki kurmanın nasıl bir şey olduğunu bilmez, pasif bir birey olur.” (İşilay).

Yapılan gözlemler sonucu elde edilen bulgular ailelerin bu konu ile ilgili endişelerini doğrular niteliktedir. Gözlemler sırasında bir arada bulunan ve arkadaşlık ilişkileri olduğu bilinen çocukların, ortamda tablet olduğunda etkileşimde bulunmadıkları, diyalog dahi kurmadıkları, her çocuğun sadece kendi tabletiyle ilgilendiği ve tamamen tablete odaklandıkları görülmüştür.

Tablet bağımlılığı: Katılımcı ebeveynler, tabletlerin bağımlılık yaratma durumuyla çocuklarının karşı karşıya olabileceği konusunda farkındalık sahibidirler. Ebeveynlerin bir avantaj olarak düşündükleri tabletin kolay taşınabilirliği, oyun seçeneğinin fazla oluşu gibi özelliklerin bu noktada bağımlılık endişesi yarattığı görülmüştür. Bir ebeveyn konuya yönelik endişesini şu şekilde belirtmiştir:

“Zaten televizyon bağımlısı, bir de tablet bağımlısı olursa... Tablet ayrıca taşınabilir bir şey. İlk aldığımda okula gelirken okuldan dönerken arabada bile oynuyordu, hala oynuyor. Bazen tableti terk etmiyor... ama ne kadar çok oynarsa o kadar bağımlı olacak” (Meltem). “Kendi otokontrolünü sağlaması gerekiyor çocuğun. Bırakması gereken zaman da bırakacak bunu bağımlılık haline getirmemesi lazım. Bıraksak sürekli oynar tabi ki.” (Feride).

Tabletin bağımlılık yaratabilecek özelliklerinin farkında olan ebeveynler olası bağımlılık durumunun önüne geçebilmek amacıyla bir takım önlemler aldıklarını belirtmiştir. Bu önlemlerin bir kısmı kendisini kural ve kısıtlamalar olarak gösterirken bir kısmı çocuğa sezdirilmeden alınan tedbirler olarak belirlenmiştir. Tabletle oynama konusunda zaman sınırlaması koyan ebeveynler (n=4), çocuklarına günde ortalama 1-2 saat tabletle oynama izni verdiklerini, bu sürenin sonunda çocuklardan tableti bırakmaları istendiğinde ise ebeveynleriyle küçük çatışmalar yaşadıklarını belirtmiştir. Tabletle oynama süresini kural veya kısıtlamalarla azaltmak yerine, çocuğa hissettirmeden alınan önlemlerden biri şarjı biten tabletin tekrar şarj edilmemesi veya tabletin saklanması olarak belirtilmektedir. Ebeveynlerin bu duruma yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Çok oynadığı zaman ben kısıtlıyorum. Ona bağımlı kalmasını istemiyorum. Yani 1 saati geçiyorsa falan müdahale ediyorum. Tabi önce vermek istemiyor. Sonra bırakıyor. Birkaç kere söylemek gerekiyor.” (Neriman). “...hani bir saat oynayabilirsın dediğimde benle çekişiyor -onu da yapacaktım, ben bitirmedim ama- diyor... Şarjı bitirene kadar oynuyor sonra epey bir şarj etmiyorum çünkü şarj ederken de oynamayı biliyor ama işte şarjı hep yüksek bir yerlerde yapıyorum. Şarj etmek lazım beklemek zorundasın diyorum ama sonra unutuyor.” (Meltem). “Tableti çok fazla süre vermedik. Mesela şarjı bitince özellikle şarj etmedim. O alışkanlığı kazandırmamaya çalıştım en baştan.” (İşilay).

Çocuğun tabletle kontrolsüz zaman geçirmesini önleyebilmek adına alınan diğer önlemler tabletteki oyunların ebeveynler tarafından zamanla silinmesi veya az sayıda oyun yüklenmesidir. Zaman kısıtlama önlemi ile kıyaslandığında, tabletteki fazla oyunları silen veya sınırlı sayıda oyun yükleyen ebeveynlerle yapılan görüşmelerde herhangi bir çatışma ifadesi geçmemiştir. Bu da alınan bu önlemin, tablet konusunda ebeveyn-çocuk çatışmasının önüne geçebileceğini düşündürmektedir. Ebeveynler aldıkları bu tedbirleri şu şekilde ifade etmiştir:

“...çok çeşit oyun olsa saatlerce durabilir. Tabletinde çok oyun olmadığı için beni zorlamıyor. Bundan dolayı da kural koymak zorunda kalmadım hiç. Ben az oyun yüklüyorum o da daha az oynuyor.” (Işıl). “Zaman zamanda babası oyun siliyor tableten. İşin ilginç tarafı da tabletteki her oyunu biliyor. Bunları niye sildin diyor babasına. Ben onları oynuyordum diyor. Ama öyle bir kontrolümüz var öyle bir yasak koymaktansa bakıyoruz çaktırmadan siliyoruz.” (Feride).

Zararlı içerikler: Yapılan görüşmeler, ebeveynlerin internet ortamındaki zararlı içerikler konusunda kaygı duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Tabletle oyun oynayan veya çizgi film izleyen çocukların çıkan reklamlar aracılığıyla farklı içeriklere ulaşabileceğini fark eden ebeveynler bu durumun istenmeyen içeriklere ulaşmayı kolaylaştırabileceği noktasında endişe duymaktadırlar. Çocuklarının yardımsız bir şekilde internete girebildiğini fark eden ebeveynler (n=4) bunu en zararsız hale getirebilmek adına çeşitli önlemler aldıklarını belirtmişlerdir:

“Fırsat vermedim internet kullanmasına. İnternette çok kötü şeyler var. Belki denetlenebilir ama denetlenemeyen şeylerde var. Çokta fazla bilsin kurcalasın istemiyorum.” (Işıl). “Google’ın o Playstore’una girer, biz onu sınırlandırdık hani böyle abuk sabuk şeylere girmesin diye. Beğendiklerini indiriyor.” (Feride).

Özellikle Youtube aracılığıyla çizgi film izleyen çocukların ebeveynleri(n=3), ekranın sağ tarafında akan videolardan çocukların farklı çizgi filmlere ulaşabildiklerini ve böylelikle zararlı olabilecek içeriklere de ulaşabileceğini düşünmektedirler. Gözlem sürecinde, ebeveynlerin çocukların interneti kullanabilme kabiliyetleri aracılığıyla her türlü içerik ile karşılaşabilecekleri düşüncesini destekleyici bulgular elde edilmiştir. Okuma yazma bilmeyen katılımcı çocukların, yönlendirmeye gerek duymaksızın internete girerek istediği çizgi filmi izleyebildiği görülmüştür (n=3). Çocukların farklı videolara kolaylıkla ulaşabildiği ve bunu nasıl yapacaklarını da uygulamaların görselleri ve logoları sayesinde akıllarında tutabildikleri belirlenmiştir. Süreç sırasında kendiliğinden gelişen bir diyalog şu şekildedir:

Burcu: “...bizim evde internetin nerede çektiğini biliyorum. Bir tek salonda. Ben de o odaya gidiyorum, Youtube’u açıyorum, tablette var zaten, çizgi film izleyebiliyorum.”

Araştırmacı: “Peki çizgi film izlemek için ne yazıyorsun, nasıl açıyorsun?”

Burcu: “Hiçbir şey yazmıyorum çünkü filmler açılıyor hemen. Kırmızı bir kutunun içinde beyaz şey olan simgeye tıklıyoruz ve film izliyoruz”

Gerçekdışı beklentilere kapılma: Yapılan görüşmelerde bir ebeveyn tarafından dile getirilen ve önemli görülen bir diğer endişe ise, tabletlerdeki oyun karakterlerinin çocukların gerçekdışı beklentilere kapılmasına yol açabileceği düşüncesidir. Bu oyunları şiddet oyunlarından farksız olarak gören ebeveyn, bu durumun ileride daha büyük bazı sorunlara yol açacağını düşünmekte ve bu düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Tabletlerdeki Barbie’lerin de şiddet oyunlarından bir farkı yok onu görüyorum. Onların sık değişebilen, giydirdiği kıyafetlerine özeniyor. O etekten alacağım, o elbiseden alacağım, saçımı böyle yapacağım. İşte anne diyor ben de saçımı büyüdüğüm zaman sarıya boyayacağım. Neden çünkü Barbie’ninki öyle diyor. O da bir tehlike bence. Şimdi mesela kendisi Barbie’ye benzemiyor. İlerde kendisi Barbie’ye benzemediği için güzel olmadığını düşünebilir. Fiziği de benzemiyor. Yüzü de saçları da göz rengi de. Yani o açıdan biraz özentiliği içinde kalacak. Korkmaya başladım”.

Tabletin Kullanım Nedenleri

Çocukların tablet ile nasıl tanıştığı sorulduğunda; ebeveynler (n=4) aslında kendi kişisel kullanımları için aldıklarını ve çocukların bu şekilde tablet ile zaman geçirmeye başladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç,

tabletin olumlu olduğu kadar olumsuz yanlarından da sıklıkla söz eden ebeveynlerin, çocukların tablet kullanımlarında büyük etken olduklarını göstermektedir. Çocukların tablet kullanımına ilişkin nedenler; meşgul tutma, ebeveyn etkisi ve açık hava oyunlarından yoksunluk olarak gruplanmıştır.

Çocuğu meşgul tutma: Ebeveynler çocukların neden tabletle vakit geçirdikleri konusunda ortak bir gerekçede buluşmuşlardır: Çocukları meşgul tutmak. Tabletleri çocuklarını oyalamak ve kişisel işleri ile ilgilenirken çocuğun vakit geçirmesi amacıyla kullandıklarını ifade eden ebeveynler böylelikle çocuklar huzursuzlaşmadan kendi işlerine vakit ayırabildiklerini belirterek, bu noktada tabletin kolay taşınabilirlik avantajını vurgulamışlardır. Böylelikle her an yanlarında taşıyabildiklerini Ailelerin çocuk yalnız kaldığında, kendileri meşgul olduğunda veya çocuklarıyla ilgilenemediklerinde çocuğu meşgul tutmak amacıyla tabletle oynamasına izin verdikleri belirlenmiştir. Ebeveynler bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Aslında tabletle mecburiyetten oynuyor. Bir arkadaş toplantısında biz annelerleyiz, çocuklardan da herkes tabletle oynuyor tek başına kalıyor. Yapacak bir şey yok. Canım sıkıldı diyor yanımda tablet varsa o da tableti açıyor.” (İşlay). “İşim olduğunda veriyorum genelde tableti... Daha çok hafta sonları hani bende evdeyim iş yapmam lazım o zaman. Şarjını bitirene kadar oynayabiliyor en azından.” (Meltem).

Ebeveyn etkisi: Katılımcı ebeveynler (n=4) tableti kendi mesleki işlerini halletmek veya kişisel kullanım amacıyla aldıklarını, çocukların da tabletle bu şekilde tanıştığını belirtmişlerdir. Bu da çocukların tabletle vakit geçirmesindeki esas unsurun ebeveynler olduğunu göstermektedir.

“Çocuğa ne sunarsanız çocuk da onu yapıyor. Biz tabletle çok fazla haşır neşir olsak o da yapar. Sen televizyona bakınca o da bakıyor. Biz tabletle uğraşsak o da tabii ki tablete eğilecektir.” (Ahmet). “Bir de şöyle bir durum var eşim yazılımcı yani programcı. Evin her köşesinde bilgisayar ve tablet var. Kaçınılmaz bir şekilde saklayamıyoruz. Çünkü işimiz bunu gerektiriyor. Ya tamamen ailecek kapatmamız lazım tableti ve bilgisayarı... Onu da maalesef yapamıyoruz.” (Feride).

Açık hava oyunlarından yoksunluk: Yapılan görüşmelerde, çocukların tablete yönelme sebeplerinden biri olarak çocukların uzun süre evde zaman geçirmeleri neticesinde sıkılarak tabletle oynamayı tercih etmeleri gösterilmiştir. Ebeveynler (n=3) çocukların arkadaşlarıyla birlikte özellikle açık alanda bir arada olduklarında, tabletle oynamak yerine arkadaşlarıyla birlikte farklı oyunlar oynadıklarını, tabletle vakit geçirmeyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

“Bir arkadaşı var yakın onunla sık görüşüyor oyun oynuyorlar. Onunla lojmanda parkta oynuyorlar. Onunla birlikte dışarıda oynarken ne bilgisayar ne de tablet...” (Ahmet). “Çocuklar çok fazla dışarı çıkamıyorlar hepsi apartman çocuğu, evde tek başlarına da çizgi film izlemek bir yere kadar, arkadaş olmadığı için oyuna yöneliyorlar. Bütün yaz kızım bahçedeydi aklına bile gelmedi tablet. Evde oturunca tablet geliyor aklına, sonra da bağımlılık oluyor. Yoksa eminim hepsi dışarıda koşmayı tercih edecek.” (İşlay). “Bazen gündüz parka gidelim diyor arkadaşları. Tabletle oynuyorum sonra gideceğim dediğinde karanlık olacak sonra gidemeyeceksin tercih et diyorum, neyse gelince oynarım deyip gidiyor yani. Dışarı çıkana kadar zorluğu var çıktıktan sonra tablet mabet hikâye. Çıktıktan sonra bu sefer geri sokamıyorum yani.” (Meltem)

Bir Eğitim Aracı Olarak Tablet

Yapılan görüşmelerde, ebeveynlere göre kimi zaman bir tehlikeye dönüşebilme potansiyeli taşıyan tabletin, eğitim aracı olarak kullanılmasının da mümkün olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin hepsi tabletin nasıl kullanıldığının önemli olduğunu, çocuk nasıl yönlendirilirse tabletin o işlevi göreceğini belirtmişlerdir. Eğitim aracı olarak nasıl kullanılabileceği algısı ebeveynler için çeşitlilik göstermekle birlikte genel ifadeler üç grupta toplanmıştır.

İngilizce öğrenme: Eğitim aracı olarak, ebeveynlerin tabletten en büyük beklentisi İngilizce öğrenimini kolaylaştırma işlevi olarak ifade edilmiştir. Ebeveynler (n=3) tablet uygulamalarının ve oyunların dil edinimi konusunda yarar sağlayacağı görüşündedirler. İngilizce şarkıların görsel destek ile sunulduğu, nesnelerin, şekillerin, renklerin, hayvanların İngilizce karşılıklarının oyunlaştırılarak öğretildiği uygulamalar anne-babaların ilk tercihleri arasında yer almaktadır. Bu konuya yönelik görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ben kendim İngilizce oyunlar yükledim bilinçli olarak. İngilizce öğrenmesinde mutlaka faydalı olur.” (Neriman). “İngilizce oyunlar oynuyor, hayvanları nesneleri öğreniyor bu şekilde.” (İşlay) “Oyunları bazen kendisi indiriyor. Kendisi ilgisini çeken şeyleri buluyor mesela İngilizce öğreneceği şeyleri de indiriyor.” (Feride).

El-göz koordinasyonunu geliştirme: Tablette bulunan bazı oyunların el- göz koordinasyonunu güçlendirdiğini düşünen ebeveynler tablet uygulama ve oyunlarının bu yönünün eğitim aracı olarak kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Ortalama bir saat süren gözlemlerde, çocukların hepsinin mutlaka bir kez yap-boz, origami, boyama yapma gibi oyunları eğlenerek oynadığı belirlenmiştir. Bu tür oyunların çocuklar tarafından tercih edilmesinde şüphesiz oyunların görsel nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Yap-boz oyunlarında, oluşturulacak bütünün popüler karakterlerin resimlerinden seçilmiş olması, her doğru parça yerleştirildiğinde çıkan müzik sesleri, renkli yönlendirmeler çocukların ilgisini cezbeden ayrıntılar olarak göze çarpmıştır. Bu tür oyunlarda çocukların oynama süresinin daha yüksek olduğu, oyunu tamamlayabilmek için devamlılık gösterdikleri gözlemlenmiştir. Katılımcı çocuklardan Bilge ile gerçekleştirilen gözlemlerde, oynadığı oyunlar içerisinde en fazla beceri gerektiren oyunun origami olduğu düşünülmektedir. Dikkatini en çok bu oyunda yoğunlaştırdığı ve en uzun süre (16 dk.) bu oyunu oynadığı belirlenmiştir. Verilen şeklin parçalarını, şeklin taslağına doğru olarak yerleştirmeyi gerektiren bu oyun, el-göz koordinasyonu gerektirmektedir. İlk şekillerde, parçaları denk getirmekte biraz zorlanmış fakat denemeye devam etmiş, sonrakilerde daha az çaba göstererek şekli yerleştirmeyi başardığı ve başardıkça mutlu olduğu gözlemlenmiştir.

Bilişsel gelişimi destekleme: Ebeveynlerin eğitim amaçlı tablet kullanımına dâhil ettikleri bir diğer grup ise bilişsel gelişimi destekleyen hafıza ve dikkat oyunlarıdır. Eşini bulma oyunları, iki resim arasındaki farkları bulma oyunları ebeveynlerin eğitici olarak niteledikleri oyun türleri arasındadır. Ebeveynler (n=3), şiddet içeren oyunlar gibi zararlı olarak adlandırmadıkları tüm oyunların çocuklara mutlaka bir şeyler öğrettiğini belirterek bu zamanları verimsiz olarak adlandırmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“...zararlı oyun oynamıyor. O yüzden endişem yok. Ya da gereksiz oyun oynamıyor. Ona her oyunun bir şeyler kattığını düşünüyorum. Yemek oyununun bile bir şeyler kattığını düşünüyorum. Çünkü belli bir karışımın yeni bir şeyler yapıldığını fark ediyor. Sırayla katılması gerektiğini fark ediyor. O yüzden yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Neriman).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada, tabletlerde en fazla bulunan ve çocuklar tarafından en sık kullanılan uygulamanın oyunlar olduğu görülmüştür. McKenney ve Voogt (2010) tarafından yapılan araştırmada da çocukların bilgisayar ile en fazla gerçekleştirdikleri aktivitenin oyun oynamak olduğu belirlenmiştir. Bu durumun okul öncesi dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde pek çok etkinlik oyun ile gerçekleştirildiğinden dolayı tabletlerde yer alan uygulamalar çocukların okuma yazma, matematik, bilim eğitimi, psikomotor gibi farklı alanlara yönelik gelişimlerini desteklemeye yönelik de olsa oyun olarak sunulabilmekte ve oyun olarak adlandırılabilir. Daha büyük yaş grupları için tabletlerde özellikle okula başarısına destek olabilecek alternatif uygulamalar

kullanılabilirken (Enriquez, 2010; Koparan & Güven, 2012; Romney, 2011; Zhang, Trussell, Gallegos, & Asam, 2015) okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmemesi ve akademik başarı sorumluluğunun olmaması neticesinde kullanabilecekleri uygulama türünün azalması ile çocukların oyun uygulamalarına yöneldiği söylenebilir.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara, ebeveynlerin çocukların tabletlerine yüklenecek oyunların seçiminde şiddet unsurları, cinsiyet, başarıma duygusu ve dış etkiler faktörlerini göz önünde bulundurdıkları belirlenmiş ve ebeveynlerin tümü yüklenecek oyunlarda şiddet içeriğinin olmamasını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu durum doküman analizi ve gözlem sonuçları ile desteklenememiş, çocukların tabletlerinde şiddet ve korku unsurları içeren oyunlara rastlanmıştır. Wu vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgular elde edilmiş ve çocukların oynadığı dijital oyunların agresif, antisosyal ve risk davranışları içerdiği belirtilmiştir. Ginsberg (2001), çocukların bilgisayar ve internetin zararlarından korunabilmek için ailelerinin kontrol ve gözetimine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çocukları ile birlikte ortak bir tablet kullanım zamanı gerçekleştirmedikleri, çocukların yalnızca zorlandıkları oyunlarda yardım alma konusunda ebeveynlerine başvurdukları belirlenmiştir. Bu sonuç, çoğunlukla çocuğu meşgul tutma amaçlı kullanıldığı belirlenen tabletlerin, çocuğun tek başına vakit geçirdiği bir araç olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Çocukların, reklamlarda ve arkadaşlarında gördükleri oyunu istemesi gibi dış etkiler neticesinde ebeveynler oyun içeriği hakkında bilgi sahibi olamadan oyunu tablete yüklemek durumunda kalabilmektedir. Bu durumda, ebeveynlerin çocukların tabletlerinde bulunan oyunlardaki şiddet unsurları konusunda yeterli farkındalığa sahip olmaması, ebeveyn ve çocuğun ortak tablet kullanım zamanı gerçekleştirmemesi ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının tablet kullanımına ilişkin endişe duyduğunu ve bu durumun onları bir takım önlemler almaya yönlendirdiğini göstermektedir. Buna göre ebeveynler, tablet kullanımının asosyalite, bağımlılık, zararlı içeriklere maruz kalma ve gerçekdışı beklentilere kapılma durumlarına yol açabileceği konusunda endişe duymaktadırlar. Çocukların tabletlerde bulunan Barbie bebek benzeri oyunlardan etkilenerek gerçekdışı beklentilere kapılması endişesi çalışmanın dikkat çekici bir bulgusu olarak görülmektedir. Buna paralel olarak Ditmar, Halliwell ve Ive (2006) tarafından 5-8 yaş grubu çocuklar ile gerçekleştirilen çalışmada, Barbie görüntüsünün küçük çocukları etkilediği ve vücut memnuniyetleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çizgi filmlerin, tv programlarının ve resimli çocuk kitaplarının da bu duruma yol açabileceği düşünülmekle birlikte bunlardan farklı olarak tablet uygulamalarında bulunan karakterlerin çeşitli özelliklerine yönelik sunulan neredeyse sınırsız seçimi çocuğa bırakılan alternatiflerin çocuklarda “buna sahip olunabilir” düşüncesini güçlendirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu seçenekler arasından oyun karakteri için seçim yapabilen, fakat gerçek yaşamında kendisi için neredeyse sınırsız seçim şansını bulamayan çocuk, mutsuz bir bireye dönüşebilir. Bu duruma benzer bir yorum televizyon ve reklamlar ile ilgili olarak da yapılmaktadır. Buna göre, çocuklar televizyonda gördükleri pek çok şeyi gerçek sanabilmektedirler (Flavell, Green, & Flavell, 1986) ve çizgi film kahramanlarının insanüstü güçler kullanarak gerçekleştirdikleri davranışların çocukların gerçek yaşamında bir karşılığının olmaması, reklamlarda gördüğü her ürüne ulaşamayacak olması çocukta hayal kırıklığı yaratarak onu mutsuz kılabilir (Doğan, 2003; Torlak, 2001; Yavuzer, 1988 (Akt. Karaca, Pekyaman, & Güney, 2007)). Çalışma bulgularında belirtilen, başarıma duygusunu besleyen oyunlar ve oyun kazanma isteğinin de çocukların gerçek olamayacak beklentilere girmesi ile ilişkilendirilebilir. Nitekim, Wu vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da para kazanma, altın arama ve süper güç gibi dijital oyun içerikleri gerçek olamayacak beklentiler başlığı altında değerlendirilmiştir. Hemen her oyunda kazanma durumunda verilen altın, para, şeker gibi ödüller, çocukların kafasında yaşamın pek çok alanının kazanma-kaybetme üzerine kurulu olduğu ve her kazancın sonunda da mutlaka bu tür bir ödül verileceği şeklinde bir imaj yaratabileceği düşünülmektedir.

Holloway, Green ve Livingstone (2013), tabletler ile internete kolaylıkla erişebilen 0-8 yaş arası çocukların zararlı içeriklere maruz kalma konusunda risk altında olduğunu ve ekran başında geçirilen zamanın sıkı bir şekilde sınırlandırılması gerektiğini belirtmektedir. Buna paralel olarak, yapılan çalışmada ebeveynler tarafından alınan önlemlerin çoğunlukla zaman sınırlamasına ve zararlı içeriklere

ulaşmayı engellemeye odaklandığı, bu sebeple de hâlihazırda oynanan oyunların içeriğine ilişkin denetimler konusunda eksiklik yaşandığı düşünülmektedir. Bu durum ile aynı doğrultuda olan araştırma sonuçlarına göre (Funk et al., 2009; Plowman et al., 2010) ebeveynler, teknoloji kullanımının olumsuz etkileri konusunda kaygılanmakla birlikte gerekli dengeyi sağladıklarını düşünmekte, fakat ebeveyn rehberliği konusunda yetersiz kalabilmektedirler. Espinosa, Laffey, Whittaker ve Sheng (2006), küçük çocukların öğrenme sürecine büyük katkı sağlayabilen teknolojiye sahip olmanın tek başına yeterli olmadığı ve ebeveynlerin teknolojinin doğru kullanımı konusunda çocuklarına rehberlik etmelerinin gerekliliği konusuna vurgu yapmaktadır.

Çalışmadan elde edilen önemli bulgulardan biri de açık hava aktivitelerinden yoksun olma durumunun, çocukların tablet kullanmalarına yol açtığı bilgisidir. 21. yüzyılın getirilerinden olan açık hava oyun alanlarının azlığı, mevcut oyun alanlarının darlığı ve küçüklüğü, güvenlik sebebiyle aileler tarafından koyulan kısıtlamalar gibi etkenler sebebiyle çocukların açık hava alanlarında geçirdikleri zaman azalmıştır (Wridt, 2004; Karsten, 2005; Carver, Timperio, & Crawford, 2008). Yapılan çalışmada, çocuklar açık havada oynayabilecekleri fırsat bulduklarında, arkadaşlarıyla birlikte dışarıda vakit geçirmeyi tercih ederken, evde yalnız kalan çocukların tablete veya televizyona yöneldiği anlaşılmıştır. Alan yazında yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Lupu, Norel, & Laurentiu, 2012; Hofferth & Sandberg, 2001; Anderson, Economos, & Must, 2008; Sisson, Broyles, Baker, & Katzmarzyk, 2010). Ebeveynlerle yapılan görüşmeler neticesinde, günümüzde çocukların televizyonlardan ziyade tabletle daha fazla vakit geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, televizyon izlerken pasif durumda olan çocuğun, tabletlerin barındırdığı dijital teknoloji uygulamalarıyla sınırlı da olsa aktifleştiği (Plowman & Stephen, 2003) ve bu nedenle tableti televizyona; arkadaşını ise tablete tercih ettiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin, dijital teknoloji kullanımının çocukların eğitim sürecine katkı sağlayacağını düşündüğü ve bu teknolojilerin satın alınmasındaki en temel sebeplerden birinin eğitim amaçlı kullanım olduğu ifade edilmektedir (Plowman & Stephen, 2003). Bu çalışmada da ebeveynler, el göz koordinasyonunu geliştiren, İngilizce öğreten ve bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik oyunları tabletlere yüklediklerini ve tabletlerin bu şekilde iyi bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Lieberman, Bates ve So (2009), iyi tasarlanmış, açık uçlu, çocukları düşündüren uygulamaların çocukların problem çözme, dil gelişimi, bilişsel gelişim, el-göz koordinasyonu ve düşünme becerileri üzerinde etkili olabileceğini vurgulayarak resim çizme, boyama yapma, müzikli oyunlar gibi uygulamaların çocukların yaratıcılığını geliştirebileceğini belirtmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde tabletlerin okul öncesi dönemde bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğine dair bulgulara ulaşılmaktadır (Aronin ve Floyd, 2013; Banister, 2010; Couse & Chen, 2010; Hernandez, 2014; Kucirkova, Messer, Sheehy, & Panadero, 2014; Neumann & Neumann, 2014). Wu vd. (2014), dijital teknolojilerin aileler tarafından çoğunlukla eğitim amaçlı kullanıldığını ve hafıza güçlendirme, el- göz koordinasyonunu geliştirme, dikkat gelişimi, okuma yazma hazırlıkları ve bilim öğrenme uygulamalarının bu amaçla tercih edildiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmanın, ebeveynler tarafından tabletlerin okul öncesi dönemden itibaren bir eğitim aracı olarak görülmesinde, üst eğitim kademelerinde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH) kapsamında teknoloji kullanımının yaygınlaşmasının etkili olduğu söylenebilir. Böylece ileriki okul başarısı için gerekli olabileceği düşünülen teknoloji yatkınlığı, okul öncesi dönemden itibaren kazandırılabilir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerde, çocukların eğitim amaçlı kullanım kapsamında değerlendirilen oyunları uzun süre ve dikkatlerini koruyarak oynadıkları belirlenmiştir. Bu oyunlara ait fiziksel unsurlar değerlendirildiğinde ise doğru yapılan her adımda çocuğun zengin ses ve görsel efektler ile pekiştirildiği görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, dijital oyunların çocukların motivasyon ve ilgisini artırarak öğrenme sürecine katkı sağladığı bilgisine ulaşılmaktadır (Aronin & Floyd, 2013; Henderson & Yeow, 2012; Mouza, 2005; Melhuish & Falloon, 2010; Peters, 2009). Bu bilgiler ışığında, geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu bilinen tabletlerin (Banister, 2010; Cause & Chen, 2010; Enriquez, 2010), ebeveynler tarafından da iyi bir eğitim aracı olarak görülmesinde, sunduğu zengin uyarıcılar ile çocukların motivasyonunu ve dikkat süresini artırmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada ebeveynler, tabletlere yükledikleri oyunların çocuklarına bir şekilde mutlaka katkı sağlayacağını, gelişimlerini destekleyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ebeveynlere göre, her oyun eğitim amaçlı olması bilinciyle yüklenmemekte; fakat bu durum oyunların gelişimi desteklemediği anlamına da gelmemektedir. Alan yazın incelendiğinde, ebeveynlerin bu görüşü ile aynı doğrultuda bulgulara ulaşılmaktadır. Subrahmanyam vd. (2000) çocukların evde boş zamanlarında eğlence amaçlı oynadıkları bilgisayar oyunlarının da problem çözme, uzamsal algı, görsel beceri ve dikkat gelişimlerine olumlu etkide bulunduğunu belirtilmektedir. Bu noktada, ebeveynlerin tabletlerin yalnızca oyun uygulamalarının eğitici işlevine yönelik farkındalık geliştirmiş oldukları dikkat çekmektedir. Huisman (2012) evdeki medya araçları ve aile çocuk etkileşimine odaklandığı çalışmasında, video ve iletişim uygulamaları ile çocukların farklı kültürleri, farklı hayvan türlerini, farklı ülkeleri tanıyabileceği, dijital fotoğraflama teknolojisi ile çocukların çeşitli fotoğraflar çekerek paylaşabileceği önerisinde bulunmuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukları tarafından tabletlerin çoğunlukla oyun oynama amaçlı kullanıldığı; ebeveynlerin de tabletler ile ilgili bilgilerinin oyun uygulamaları ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Ebeveynlerin genel olarak tabletteki oyun uygulamalarının eğitici yönünü göz önüne aldıkları görülmekle birlikte, video ve fotoğraf özelliklerinin de eğitim aracı olarak kullanılması sağlanabilir. Çocuklarla birlikte çıkılacak doğa gezileri sırasında çekilen fotoğrafların incelenerek, üzerinde konuşulması ve paylaşılmasının tablet bir eğitim aracına dönüşeceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, ebeveynlerin ve çocukların tablet ile ortak aktivite gerçekleştirmedikleri yönündedir. Bu durumun, ebeveynlerin oyunların içerikleri ve çocukların tepkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olamamaları ile sonuçlandığı anlaşılmıştır. Bu durumun iyileştirilebilmesi için tablet kullanılarak gerçekleştirilecek ebeveyn-çocuk saati belirlenerek denetim ve gözlem sağlanabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde tabletlerin sıklıkla oyun amaçlı kullanıldığına işaret etmektedir. Bu bulgu, farklı örneklem grubuna sahip çalışmaların sonuçları ile kıyaslandığında alan yazında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Eren (2015) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin tablet kullanımına ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada, okullarda kullanılan tabletlerde oyun uygulamalarının bulunmaması öğrenciler tarafından olumsuz bir görüş olarak belirtilmiştir. Ek olarak, Çetinkaya ve Keser (2014), lise ve ortaokul öğretmen ve öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin tabletlerde çoğunlukla oyun uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlar bir araya getirildiğinde, okul öncesi dönemden itibaren tablet oyunlarına olan bu ilginin eğitim odaklı kanalize edilebileceği düşünülmektedir. Nitekim, gerçekleştirilen araştırma sonuçları; çocukların tablet ile öğrenmekten keyif aldıkları (Tekerek, Altan, & Gündüz, 2014) ve derslerin oyunlar aracılığıyla işlenebilmesi isteklerini (Eren, 2015) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim ilgilileri tarafından sıklıkla kullanılan favori oyun uygulamalarının belirlenerek, bunlara eğitimsel içeriğin entegre edilmesi önerisi sunulabilir.

Yapılan araştırmaların sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönemde özellikle de ev ortamında tabletlerin potansiyel kullanım alanları bilinmemektedir. Bu sebeple, hangi uygulamaların çocukların gelişimsel ilerlemesine uygun olduğu ve bunların aileler tarafından evde etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak; okulda öğretmen kontrolünde nispeten kontrollü bir şekilde kullanılan tabletlerin, ebeveynlerin denetimleri ile okul dışı ortamlarda da çocuk açısından sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için aileleri bilinçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerisinde bulunulabilir.

References

- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2012). Impact of technological interaction at home environment on pre - school children's computer literacy skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 23, 12-21.
- An, H., Morgenlander, M., & Seplocha, H. (2014). Children's gadgets: Smartphones and tablets. *Exchange*, 36 (5), 65-68.
- Anderson, S. E., Economos, C. D., & Must, A. (2008). Active play and screen time in US children aged 4 to 11 years in relation to sociodemographic and weight status characteristics: A nationally representative cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 8, 1-13.
- Aronin, S., & Floyd, K. K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45 (4), 34-39.
- Banister, S. (2010). Integrating the iPod touch in K-12 education: Visions and vices. *Computers in the Schools*, 27 (2), 121-131.
- Bower, L. (2012). Tablets (e.g. iPads and other handheld computer touch screen devices): To use or not to use? *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*, 18 (3), 44-46.
- Bremer, J. (2005). The internet and children: Advantages and disadvantages. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14 (3), 405-428.
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review. *Health & place*, 14 (2), 217-227.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43 (1), 75-96.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çetinkaya, L., Keser, H. (2014). Problems faced by teachers and students in terms of using tablet pcs and suggested solutions related to these problems. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4 (1), 13-34.
- Dittmar, H., Halliwell, E., & Ive, S. (2006). Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5-to 8-year-old girls. *Developmental psychology*, 42 (2), 283.
- Enriquez, A. G. (2010). Enhancing student performance using tablet computers. *College Teaching*, 58 (3), 77-84.
- Eren, E. (2015). Perceptions and opinions of middle and high school students about tablet computers in education. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16 (1), 409-428.
- Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 17 (3), 421-441.
- Flavell, J., Green, F., Flavell, E. (1986). Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1), 1-68.
- Funk, J. B., Brouwer, J., Curtiss, K., & McBroom, E. (2009). Parents of preschoolers: Expert media recommendations and ratings knowledge, media-effects beliefs, and monitoring practices. *Pediatrics*, 123 (3), 981-988.
- Ginsberg, M. (2001). *Computers and young children. Early years are learning years*. Retrieved November

- 13, 2015, from <https://oldweb.naeyc.org/ece/2001/01.asp>
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63 (2), 295-308.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. London: LSE, EU Kids Online. Retrieved November 17, 2015, from http://sid.raiffeisen.net/fileadmin/user_upload/Safer_Internet_Day/PDFs/Zero_to_eight.pdf
- Huisman, S. (2012). Family connections: Promoting early literacy skills: Ages birth to 5. *Childhood Education*, 88 (6), 398-399.
- Jackson, L.A., Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A., & Zhao, Y. (2011). Internet use, videogame playing and cell phone use as predictors of children's body mass index (BMI), body weight, academic performance, and social and overall self-esteem. *Computers in Human Behaviour*, 27 (1), 599-604.
- Karaca, Y., Pekyaman, A., & Güney, H. (2007). A study on parent's ethical perceptions of the effects of tv advertising contents on children. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 233-250.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3 (3), 275-290.
- Koparan, T. (2012). Towards use of graphic tablet attitude scale in math and geometry lesson. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3 (1), 66-79.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Panadero, C. F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 71, 175-184.
- Li, X., Atkins, M. S., & Stanton, B. (2006). Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (2), 239-263.
- Lieberman, D. A., Bates, C. H., & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26 (4), 271-283.
- Livingstone, S., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Disadvantaged children and online risk*. London: LSE, EU Kids Online. Retrieved November 17, 2015, from [http://eprints.lse.ac.uk/39385/1/Disadvantaged%20children%20and%20online%20risk\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/39385/1/Disadvantaged%20children%20and%20online%20risk(LSERO).pdf)
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lupu, D., Laurențiu, A. R., & Norel, M. (2012). What the Easter bunny will bring? Parents preferences when offering Easter presents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 974-978.
- McKenney, S., & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4–7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior*, 26 (4), 656-664.
- McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, 44 (3), 421-431.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Anlamlandırmak: Sonuç çıkarmak ve doğrulamak. In S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Trans. Eds.), *Nitel veri analizi*. (pp. 245-286). Ankara: Pegem Akademi.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42 (4), 231-239.

- Parnell, W. A., & Bartlett, J. (2012). iDocument: How smartphones and tablets are changing documentation in preschool and primary classrooms. *Young Children*, 67 (3), 50-59.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.) Ankara: Pegem Akademi.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 303-319.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, 24 (1), 63-74.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (2), 149-164.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59 (1), 30-37.
- Romney, C.A. (2011). *Tablet PC use in freshman mathematics classes promotes STEM retention*. Paper presented at 41st Annual Frontiers in Education Conference, Rapid City, USA. Retrieved November 16, 2015, from <http://ieeexplore.ieee.org/document/6142773/>
- Sisson, S. B., Broyles, S. T., Baker, B. L., & Katzmarzyk, P. T. (2010). Screen time, physical activity, and overweight in US youth: National Survey of Children's Health 2003. *Journal of Adolescent Health*, 47 (3), 309-311.
- Shifflet, R., Toledo, C., & Mattoon, C. (2012). Touch tablet surprises: A preschool teacher's story. *Young Children*, 67 (3), 36-41.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10 (2), 123-144.
- Tekerek, M., Altan T., Gündüz, İ. (2014). Student's attitudes towards use of tablet PC's in FATİH project. *International Journal of Informatics Technologies*, 7 (2), 21-27.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 99-104.
- Wridt, P. J. (2004). An historical analysis of young people's use of public space, parks and playgrounds in New York City. *Children Youth and Environments*, 14 (1), 86-106.
- Wu, C. S., Fowler, C., Lam, W. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese. *Italian Journal of Pediatrics*, 40 (44), 1-8.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zhang, M., Trussell, R. P., Gallegos, B., & Asam, R. R. (2015). Using math apps for improving student learning: An exploratory study in an inclusive fourth grade classroom. *TechTrends*, 59 (2), 32-39.

Organizational Identification and Students' Achievement: The Moderating Role of Perceived Organizational Prestige

Elif Özlem ÖZGÜR^a, Ayşe NEGİŞ IŞIK^{b*}

^aMinistry of National Education, Konya/Turkey

^bCyprus International University, Faculty of Education, Nicosia/KKTC



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.015

Article History:

Received 09 December 2016
Revised 01 March 2017
Accepted 30 May 2017
Online 28 June 2017

Keywords:

Organizational identification,
Perceived organizational prestige,
Students' achievement.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study examined the relationship between teachers' organizational identification levels and students' achievement and the moderator role of perceived organizational prestige in this relationship. The universe of the study is made up of 4537 teachers working in Konya central districts. The population was 523 teachers randomly selected from 4 private and 25 public schools on the basis of 2013-2014 TEOG (Transition from Primary Education to Secondary Education Exam) results and representation of the three central districts. Data was collected using Organizational Identification Scale, Perceived Organizational Prestige Scale and 2013-2014 TEOG results' school averages to evaluate the student achievement. The results of the study revealed that teachers' organizational identification and perceived organizational prestige were significant predictors of student achievement. Besides, perceived organizational prestige moderated the association between organizational identification and student achievement, suggesting that organizational identification and student achievement positively correlated when perceived prestige was high and this association was negative when perceived prestige was low.

Örgütsel Özdeşleşme ve Öğrenci Başarısı: Algılanan Örgütsel Prestijin Düzenleyici Rolünün İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.015

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Aralık 2016
Düzeltilme 01 Mart 2017
Kabul 30 Mayıs 2017
Çevrimiçi 28 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel özdeşleşme,
Algılanan örgütsel prestij,
Öğrenci başarısı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişki de algılanan örgütsel prestijin düzenleyici rolü incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerde görev yapmakta olan 4537 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem iki aşamada belirlenmiş, ilk aşamada okulların 2013-2014 TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sonuçları ve bulundukları farklı eğitim bölgeleri dikkate alınarak 4 özel 25 devlet okulu seçilmiştir. İkinci aşamada, bu okullarda çalışmakta olan 523 öğretmen rastlantısal olarak seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği, Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği ve öğrenci başarısını belirlemek üzere okulların 2013-2014 TEOG başarı ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ve algıladıkları örgütsel prestijin öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestijin düzenleyici rolü olduğu, algılanan örgütsel prestij yüksek olduğunda özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı, algılanan örgütsel prestij düşük olduğunda ise bu ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Introduction

Organizational Identification

Ashforth and Mael (1989) have based organizational identification on the basis of social identity theory in their study. According to the social identity theory, individuals tend to classify themselves and others according to various social categories such as religion, profession, gender, age group. Based on this classification, individuals define themselves and others. A special form of social identification is also an organizational identification. The most commonly used definition of organizational identification has been made by Mael and Ashforth (1992, p.104). According to this definition, organizational identification is “perception of oneness with or belongingness to an organization, where the individual define him or herself in terms of the organizations in which he or she is a member”. Ashforth and Mael (1989) have argued that identification is the three main outputs associated with the organization. According to the first of these outputs, individuals show a coherent commitment to the organization with which they identify themselves. The second is related to the group and it is adaptation, cooperation, making sacrifices and positive evaluations of the group. Finally, identification leads the individual to internalize group values and norms, thus demonstrating common attitudes and behaviors within the organization. These outputs have been supported by numerous empirical studies in the past years. For instance, the results of Riketta (2005)’s meta-analysis have been shown that, organizational identification is highly associated with organizational commitment, commitment to work and working group, job satisfaction and job retention, also it is associated with formal role performance and extra role performance, with low and moderate level and negatively associated with the intention to quitting job.

These findings show that it is important for organizations to have employees who identify with their organizations. But of course, not every organization has employees at the same identity level. Ashforth and Mael (1989) have argued that there are two basic antecedents of organizational identification. One of these is the characteristics distinguishing the organization from the others, and the other one is prestige of the organization. The researchers then classified and elaborated the antecedents of organizational identification as individual and organizational antecedents in their subsequent work (Mael & Ashforth, 1992). According to this classification, distinctive features of the organization (such as historical legends, unique programs, socialization practices etc.) constitute the first one of organizational antecedents.

Another antecedent is competition. The researchers handled organizational competition separately as internal and external. According to this, the organization’s competition with other organizations underscores the norm and values of the group and positively affects identification by providing clarification of the distinction between us and others. In other respects, competition within the organization will affect organizational identification negatively, as it will reduce inter-member harmony, as opposed to the former. Last antecedent considered is organizational prestige. The relationship between organizational identification and prestige is discussed in more detail below.

Perceived Organizational Prestige

Prestige means the social and economic situation that prevails in relation to an individual or group of individuals or to other individuals or group of individuals (TDK, 2015). Since the concept has been used as "prestige" in the studies conducted in Turkish national literature before, "prestige" expression has been preferred in this study. In sociology and business management fields, numerous studies have been carried out which consider the concept of prestige as an important variable. In these studies, different words have been used to express the concept. Including March and Simon (1975) reputation, Mael and Ashforth (1992) and Tak and Çiftçioğlu (2009) perceived organizational prestige, Carmeli and Freund (2002) perceived exterior prestige, Polat (2009) perceived external prestige, Göktepe (2012) external prestige perception, various researchers have used different words and word groups. In this study, the concept of "perceived organizational prestige" has been preferred to be used.

The perceived organizational prestige is defined by Smidts, Pruyn and van Riel (2001) as an individual's interpretation and evaluation of the organization's prestige based on his/her own knowledge. According to Carmeli and Freund (2002), organizational prestige is the evaluation of the opinions of the outsiders about the organization by the employees of the organization. Dutton, Dukerich and Harquail (1994, p.248) stated that the perceived organizational prestige constitutes a response to the question "What do people in the outside world think about me because of my membership of this organization?" and functions a powerful mirror as it reflects how the organization and its members' behaviors are viewed from the outside.

Perceived organizational prestige is recognized as an important antecedent of organizational identification (Ashforth & Mael, 1989; Dutton et al. 1994; Mael & Ashforth, 1992; March & Simon, 1975). Many researches have reached findings supporting this hypothesis (Carmeli, Gilat, & Waldman, 2007; Carmeli, Gilat, & Weisberg, 2006; Dukerich, Golden, & Shortell, 2002; Iyer, Bomber, & Barefield, 1997; Karabey & Işcan, 2007; Lipponen, Helkama, Olkkonen, & Juslin, 2005; Smidts et al. 2001). Dutton et al. (1994) describes the relationship between prestige and identification with the self-esteem notion of social identity theory. The individual's self respect increases in cases the individual is a member of an organization which is accepted as respectable and prestigious by the outside world causes. For this reason, individuals often tend to identify themselves with the winners (Ashforth & Mael, 1989).

Perceived organizational prestige has also been associated with other attitudes and behaviors towards work, apart from identification. For instance, staying at work (Hausknecht, Rodda, & Howard, 2009), turnover intention (Mignonac, Herrbach, & Guerrero, 2006; Ünler-Öz & Bulutlar, 2009), commitment (Carmeli, 2005; Çiftçioğlu & Sabuncuoğlu, 2011), job satisfaction (Çiftçioğlu & Sabuncuoğlu, 2011). In addition to these variables perceived organizational prestige has been related to employee performance (Carmeli et al. 2007; Öcel, 2013) and organizational performance (Ali, Lynch, Melewar, & Jin, 2015; Gatzert, 2015; Saeidi, Sofian, Saeidi, Saeidi, & Saeidi, 2015).

Student Achievement

Student achievement is considered one of the indicators of the performance and effectiveness of the school and the teacher (Balci, 2011; Edmonds, 1982). Despite the fact that organizational prestige perception, organizational identification, and employee or organizational performance have been studied before, the vast majority of these studies have been conducted on for profit institutions. When the studies which sampled educational organizations are examined especially in Turkish literature, it is seen that the relationship between identification and cynicism (Argon & Ekinci, 2016; Nartgün & Kalay, 2014), organizational commitment (Çakınberk, Derin, & Demirel, 2011), organizational support (Nartgün & Kalay, 2014; Özdemir, 2010), organizational citizenship behavior (Balci, Baltacı, Fidan, Cereci, & Acar, 2012) are examined. In the studies related to perceived organizational prestige/image, not only the image perceptions of pupils or parents regarding educational institutions at different levels (Bakioğlu & Bahçeci, 2010; Cerit, 2006; Nartgün & Kaya, 2016; Örs, 2003) but also the relationship between organizational prestige/image and intellectual capital (Başar, Şahin, & Akan, 2014), service quality (Sönmez-Karapınar & Akgül, 2015) and ethical leadership (Erdoğan, Umurkan, & Kuru, 2013; Kurşun, 2011) has been examined.

In the educational sample, there is no research which investigates the relationship between teachers' perceived organizational prestige and student achievement. Demiröz (2014) has found that there is a meaningful relationship between teacher's perception of organizational image and student achievement. Another study that investigated the relationship between perceived organizational image and contextual performance has been carried out by Öcel (2013). As a result of this study carried out with sample of academic staff, it has been observed that organizational image is related to contextual performance and that this relationship has an intermediary role in affective commitment.

Considering the hypotheses of the theory of perceived organizational prestige and organizational identification and the results of the researchs, teachers' perceived organizational prestige and levels of organizational identification may be related to student achievement. For this purpose, the following hypotheses were tested within the scope of the research.

- H1. There is a significant positive correlation between organizational identification and student achievement.
- H2. There is a significant positive relationship between perceived organizational prestige and student achievement.
- H3. The moderating role of the perceived organizational prestige variable between organizational identification and student achievement is significant.

Method

Research Design

In this research, it is aimed to determine the relationship between teachers' organizational identification and student achievement and the moderating role of this perceived organizational prestige in this relationship. The conceptual model of the research is given in Figure 1.

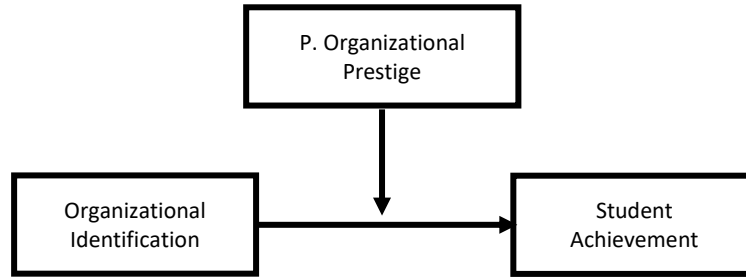


Figure 1. *The conceptual model of the research.*

Participants

The sample of the research is composed of 517 state and 28 private secondary school teachers in Konya province center districts (Karatay, Meram and Selçuklu) in 2014-2015 education year. The total number of teachers working in these schools is 4537 (Konya Provincial Directorate of National Education Department of Strategic Planning, 2014). Student success was taken into account in the first phase of the sample selection process. For this purpose, the results of 2013-2014 TEOG (Transition from Basic Education to Secondary Education) exam were requested from Konya Provincial Directorate of National Education. 4 private schools and 25 state schools have been identified, considering the different student achievement levels of the schools and the different educational districts in which they are located. In the second phase, the scales have been randomly distributed among 800 teachers. From the 800 scales distributed, 596 of them have been taken back as filled and the return rate is 74.50%. 65 of the 596 forms incompletely filled haven't been included in analysis phase. In the analysis phase, 8 outliers have been removed from the analysis. At the last phase, analyses of the research been made with the data obtained from 523 teachers. The distribution of the research sample according to demographic variables is given in Table 1.

Table 1.
The Distribution of the Research Sample According to Demographic Variables.

Variable	Category	Frequency	%
Gender	Woman	231	44.20
	Man	292	55.80
Occupational Seniority	5 years and less	92	17.60
	6 – 10 years	138	26.40
	11 – 15 years	139	26.60
	16 – 20 years	65	12.40
	21 years and more	89	17.00
Education level	Bachelor / Associate	447	85.50
	Master	76	14.50
School Type	Private	80	15.50
	State	443	84.70
Mission Time at school	Less than 1 year	173	33.00
	1-5 years	265	51.00
	6 years and more	85	16.00

Instruments

Two separate scales have been used to determine the level of organizational identification and perceived organizational prestige of the teachers in the research. Detailed information of scales is given below. Besides, to determine the students' success in research, TEOG achievement point means taken from Provincial National Education Directorate have been used.

Organizational Identification Scale: The Organizational Identification Scale has been developed by Mael and Ashforth (1992) and adapted into Turkish by Tak and Aydemir (2004) and the scale consists of 6 items and one factor. The scale's items have been rated from (1) strongly disagree, to (5) strongly agree. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the original scale was calculated as .87 by Mael and Ashforth (1992). Tak and Aydemir (2004) calculated the reliability of the scale to be .88 in the adaptation study they performed. In this study, reliability of the scale was recalculated and found as .75. Tak and Aydemir (2004) conducted an exploratory factor analysis to test construct validity of the Organizational Identification Scale. As a result of the exploratory factor analysis, it has been seen that there is only one sub-factor with more than one eigenvalue and the factor loadings of the items on the scale change between .79 and .87. The total variance explained by the scale is 37.00%. Within the context of this study, Organizational Identification Scale' construct validity has been re-tested with confirmatory factor analysis in the sample consisting of teachers. To evaluate the fit of the model, χ^2 , χ^2/sd , Goodness of fit index (*GFI*), The Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*), Standardized Root Mean Square Residual (*SRMR*), Confirmatory Fit Index (*CFI*) values have been used. Values of $\chi^2/df \leq 3.00$, *GFI*, *CFI* $\geq .90$, *RMSEA*, *SRMR* $\leq .08$ are accepted as good fit measures of the model (Çokluk, Şekercioğlu, & Öztürk, 2010, p. 271). Before the analysis, the values of skewness (-.33) and kurtosis (-.17) have been examined and KMO (.75) and Barlett Test ($p=.00$) have been calculated to determine the suitability of the data for factor analysis and it has been determined that the values were suitable. Confirmatory factor analysis has been revealed that the item factor loadings varied between .57 and .73. and model fit values; $\chi^2/df= 2.22$, *GFI*= .99, *AGFI*= .97, *CFI*= .98, *SRMR*= .02, *RMSEA*= .05. When these values are taken into consideration, it can be said that the one factor structure of the scale is in good fit.

Perceived Organizational Prestige Scale: In this study, Perceived Organizational Prestige Scale which is developed by Mael and Ashforth (1992) has been used. The scale is consisted of eight items and one factor, rated from (1) strongly disagree, to (5) strongly agree. The scale's 4th, 6th, 7th and 8th items

contain negative expressions and for this reason, it is necessary to perform reverse coding before taking the scale averages. The Cronbach Alpha Reliability Coefficient of the scale was calculated as .77 by Mael and Ashforth (1992). The adaptation of the scale to Turkish was done by Tak and Çiftçioğlu (2009). Tak and Çiftçioğlu (2009) calculated the reliability of this scale as .84.

Tak and Çiftçioğlu (2009) tested the construct validity of the scale with exploratory factor analysis, it is seen that the eigenvalue of the scale is larger than 1 and consists of a single sub-factor. The factor loadings of the items in the scale range from .63 to .86. The total variance explained by the scale is 49.00%. Tak and Çiftçioğlu (2009) also conducted confirmatory factor analysis in their study and one-factor structure has been shown to be in good fit ($\chi^2/df= 6.70$, $GFI= .90$, $AGFI= .82$, $CFI= .89$, $RMSR= .09$, $RMSEA= .14$).

In order to implement the Perceived Organizational Prestige Scale, which was not previously applied in educational institutions, it has been necessary to do some regulations about the scale. 7th and 8th items of the scale have been found hard to understand, and these items were re-expressed by researchers and analyzed. The following steps have been followed in the process. First, the original article by Mael and Ashforth (1992) has been examined and information about the education system of the school and country where the research was conducted has been collected. The article's title "Alumni and Their Alma Mater" means male college graduates and male colleges or graduates and their schools. This scale has been applied to male college graduates who provide religious education in the United States. With the research it has been examined the effects of individual and organizational antecedents on organizational identification. The hypothesis of "perceived organizational prestige is antecedent of identification" was tested and as a result of the research it has seen a significant positive correlation between these two variables. In this study it has been determined that school graduates who identified themselves with their organizations encouraged others to register the same school. It is important to note that in the country mentioned, which school you graduate from is perhaps as important as the grade average. In other words, graduating from a prestigious school is a differentiating condition. The discrimination of the group which is subjected to the research according to the other groups, the difference compared to the other groups, the prestigious perception and the values of the organizations have been identified as the antecedent of organizational identification. It is also stated that graduates are considered by the school administration as financial supporters of these schools.

After making sufficient research on the subject, the following changes were made to the 7th and 8th items. 7th item of the original scale is as follows; "A person seeking to advance his career in (conference academia) should downplay his association with (name of school)". In the US, two students who have same grades from two different schools can present their transcripts to the same school, college. If one of these students graduated from a well-known high school with academic qualifications and the other one graduated from a common high school, the schools they applied can interpret the grades differently. Thereby it is important that students graduate from which school. This item can be understood as "a person who wants to continue his education can advance without the name of the school he graduated from, his work is more important than the prestige of the school where he graduated". Because this item is directed to the teachers, it has been changed as follows; "When I want to work in another school, it is not a positive reference to tell the others that I have worked in this school."

The 8th item on the original scale is as follows; "When other (conference schools) are recruiting new students, they would not want students from (name of school)". Because this item is directed to the teachers, it has been changed as follows; "Other schools do not choose students from my school."

Within the scope of this study, the validity and reliability of the scale have been tested again after these changes on the scale items. The cronbach alpha reliability coefficient of the Perceived Organizational Prestige Scale in this study is .85. In addition, the construct validity of the scale has been tested with confirmatory factor analysis. First, skewness (-.25) and kurtosis (-.36) values have been calculated and KMO (.88) and Barlett ($p = .00$) test results have been examined to determine the

suitability of the data for factor analysis and it has been seen that the data were appropriate for analysis. Then, the one-factor structure of the scale has been tested with confirmatory factor analysis. It has been seen that the factor loadings of the scale changed between .50 and .71. The values of fit indices can be considered as good; $\chi^2/df= 3.07$, $GFI= .98$, $AGFI= .94$, $CFI= .98$, $SRMR= .03$, $RMSEA= .06$ and confirm the one-factor structure of the scale in this study sample.

Procedure

Researchers have visited 29 school involved in the sample, the scale forms have been distributed to teachers working in these schools and these forms have been collected by the researchers.

Data Analysis

Normal distribution assumption has been tested before the data analysis phase. For this purpose, kurtosis and skewness coefficients are investigated. As a result of the analysis, Skewness -.33 and Kurtosis -.17 have been determined for Organizational Identification. Skewness -.25, Kurtosis -.36 for the perceived Organizational Prestige have been determined. These values provide evidence that the data are normally distributed (Büyüköztürk, 2011, p.40).

Confirmatory factor analysis has been conducted with the AMOS 16 program to test the construct validity of the scales in the study. In order to test the relationship between the research variables, correlation and multiple regression analyses have been carried out using SPSS 22 program.

Results

In the study, firstly mean and standard deviation values of the research variables and the correlation between the variables have been calculated and the findings are given in Table 2. When the findings examined, it has been observed that there was a significant positive intermediate correlation between organizational identification and perceived organizational prestige ($r = .33$) and a significant positive low level correlation between organizational identification and student achievement ($r = .21$). Similarly, there is a significant positive moderate correlation between perceived organizational prestige and student achievement ($r = .54$).

Table 2.

Correlation Table of the Relationship between Organizational Identification, Perceived Organizational Prestige and Student Achievement.

Variables	$\bar{X}$	Sd	1	2	3
1. Organizational Identification	3.71	.71	-		
2. Perceived Organizational Prestige	3.67	.73	.33*	-	
3. Student Achievement	339.08	55.45	.21*	.54*	-

* $p=.00$

After a significant correlation has been found between the research variables, hierarchical regression analysis has been conducted to test the research hypotheses in the second phase (See Table 3). Prior to the analysis, the data pattern was tested for multicollinearity. For this purpose, the tolerance value of variance ratios, variance inflation factor (VIF) and confidence interval (CI) have been examined ($Tolerance > .20$, $VIF < 10$, $CI < 30$) and it has been seen that there were no multicollinearity problem in the data (Büyüköztürk, 2011, p.100).

Before the analysis, the z- values for the independent variables have been calculated and centralised to determine moderating effects, and then included in the analysis. In the first phase of the hierarchical regression analysis, the relationship between organizational identification and student achievement has been tested and it has been seen that there was a significant positive relationship ($\beta = .21$). In the second phase, perceived organizational prestige has been included in the analysis and it has been found there was a significant relationship to the student achievement ($\beta = .52$). In the last phase, in order to test the moderation impact of perceived organizational prestige between dependent and independent variables, interaction of organizational identification and perceived organizational prestige variables have been included in the analysis and it has been seen that the result was significant ($\beta = .16$). This result is evidence of the moderation effect of perceived organizational prestige.

Table 3.

Analysis of Hierarchical Regression Regarding Moderating Role of Perceived Organizational Prestige between Organizational Identification and Student Achievement.

Variables	β	t	R^2	ΔR^2
Dependent variable: Student achievement				
Phase 1				
Organizational Identification (OI)	.21	4.98**	.04	.05**
Phase 2				
Organizational Identification (OI)	.03	.98		
Perceived Organizational Prestige (POP)	.52	13.13**	.29	.24**
Phase 3				
Organizational Identification (OI)	.06	1.50		
Perceived Organizational Prestige (POP)	.50	12.75**		
OI x POP	.16	4.28**	.31	.02**

** $p=.00$

In order to conduct a more detailed analysis of moderation role of the perceived organizational prestige between organizational identification and student achievement, simple regression curves of organizational prestige have been drawn for 1 standard deviation above and below of the mean in the direction of Cohen, Cohen, West and Aiken's (2003) implications (Figure 2).

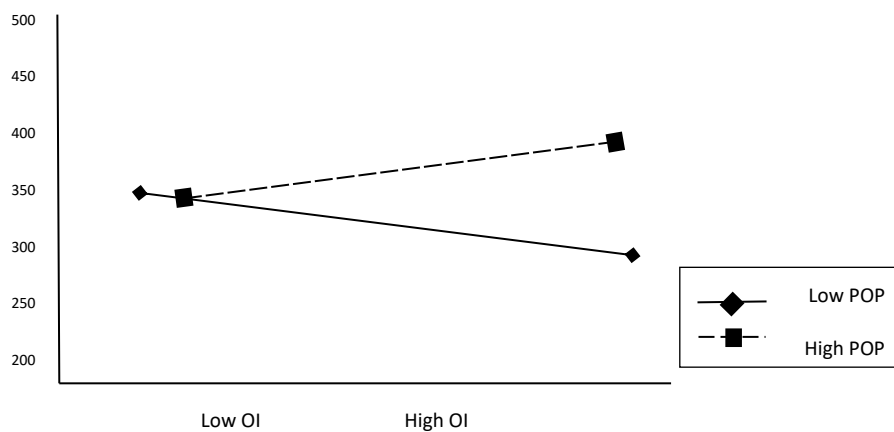


Figure 2. Moderating role of perceived organizational prestige in the relationship between student achievement and organizational identification.

As seen in Figure 2, the relationship between organizational identification and student achievement is negatively significant when perceived organizational prestige is low ($\beta = -.30, p = .00$) and when the perceived organizational prestige is high, it has a significant positive relationship ($\beta = .22, p = .00$).

Discussion, Conclusion & Implementation

In this research, the relationship between perceived organizational prestige, organizational identification and student achievement has been examined in terms of teachers. In the research, firstly the relationship between organizational identification of teachers and student achievement has been examined (H1). As a result of regression analysis, organizational identification has been found to be a significant predictor of student achievement. There is no direct study of the relationship between organizational identification and student achievement. However, the findings of studies showing positive effects of organizational identification on employee attitude, behavior and performance may explain this relationship.

It is known that organizational identification is related to organizational commitment and cohesion (Ashforth & Mael, 1989; Cakiner et al. 2011; Deconinck, 2011; Riketta, 2005). There are also studies showing that organizational identification is related to both in-role performance (Carmeli et al. 2007; Cicero & Pierro, 2007; He & Brown, 2013; Lee, 1971; Walumbwa, Mayer, Wang, Wang, Workman, & Christensen, 2011) and extra role performance -e.g. organizational citizenship behavior- (Balcı et al. 2012; Dutton et al. 1994; Karabey & İşcan, 2007; Riketta, 2005) of teachers. Employees who identify themselves with their organizations personalize themselves according to the organization (Celep, 2014) and therefore for the reason that they see the goals of the school as their own goals they try to achieve these goals (Argon & Ekinci, 2016). In this context, it can be said that the teachers who identify themselves with the organization will have higher efforts to increase student achievement.

Another concept related to organizational identification is the turnover intention. The studies show that individuals identifying themselves with the organization are more willing to stay in the organization (DeConinck, 2011; Riketta, 2005). Rodfeldt, Loeb and Wyckoff (2013) have concluded after their eight years of longitudinal research that turnover is related to student achievement. Considering turnover rate of schools in Turkey with particularly adverse conditions, the importance of identification of teachers with the institution comes to the forefront in terms of student achievement. Another point to consider is the willingness to continue in the profession. Chang (2009), in a study of teachers burnout, has indicated teachers' resign rates in developed countries. According to that research, 25.00% of teachers in America leave their job in the first 3 years and 40.00% in the first 5 years. In Germany, the number of teachers who continue to work until retirement is below 10.00%. Similarly, the number of teachers who left work in the UK is more than the number of those who continue. In these countries, the resign rates may be high because teachers can not make the necessary connections with their institutions or professions. But then in Turkey, the vast majority of individuals who start their profession as teachers retire as teachers. But unfortunately, explaining this situation with the teachers' professional commitment or identification with the school would be an optimistic interpretation. In a study conducted by Eğitim-İş (Education-Business) Union, 61% of the teachers in Turkey stated that they would leave their profession if they found a job where they could earn better (Kolcu, 2015). In this context, it can be said that it is important to develop policies that will enable teachers to identify with their institutions and their professions.

In this research it has been also examined that the relationship between teachers' perceptions of organizational prestige and student achievement (H2) and the moderating role of the perceived organizational prestige between organizational identification and student achievement (H3). As a result of the research, it has been found that organizational prestige perception is related to student achievement and also has a moderation role between organizational identification and student achievement. Like the findings of this study, Demiröz (2014) has concluded that there is a significant relationship between teachers' organizational image perception and student achievement. Although

there are few studies in the educational sample, it is possible to come across a number of studies that examine the relationship between prestige, employee performance and organizational performance in the field of business management. As a result of these studies, it has been found that organizational prestige is related to organizational performance (Ali et al. 2015; Saeidi et al. 2015) as well as employee contextual performance and extra role performance (Carmeli, 2005; Carmeli et al. 2007; Gatzert, 2015). One important point to note regarding perceived organizational prestige and performance is that this relationship is reciprocal. The performance that the organization has shown in the past increases organizational prestige and the prestige improves organizational performance (Gatzert, 2015). Within the scope of this study, it has been found that organizational prestige perception has a moderation role between identification and student achievement, when the perceived organizational prestige is high, the relationship between identification and student achievement is significant in the positive direction and when the perceived organizational prestige is low, the relationship between identification with student success is significant in negative direction. It is useful to assess the moderation effect of perceived organizational prestige which has been found in the scope of this study in the context of the reciprocal relationship. It should also be remembered that organizational prestige perception is one of the important antecedents of organizational identification (Ashforth & Mael, 1989, Dutton et al. 1994, Mael & Ashforth, 1992, March & Simon, 1975). It is noteworthy that the relationship between organizational identification and student achievement is positive only in schools where perceived organizational prestige is high. In a qualitative research on organizational culture and student achievement, Negiş-Işık (2010) has stated that the achievement that the school achieved in the previous years motivates both teachers and students and teachers and students who tasted achievement before try to achieve a similar achievement. In the study, it has been also stated that the high prestige perception of the school also attracts successful teachers and students, which also plays a role in increasing the achievement.

Of course, not every school has equal conditions for student achievement, many schools are located in more disadvantaged areas and working with disadvantaged students. Unfortunately, day by day schools are considered only in terms of their potential to ensure students pass the exams, and their successes and failures are evaluated only on the basis of the exam success criteria, and their prestige is perceived in parallel with exam success. However, the researches show that the only source of organizational prestige is not performance (Carmeli, 2005; Carmeli et al. 2007). For instance, Carmeli et al. (2007) has stated that organizational prestige is a multi-dimensional concept and these dimensions are social responsibility, profitability and business relations. In the mentioned study, the relationship between organizational performance and social responsibility and organizational identification, adaptation and employee performance have been examined and it has been concluded that social responsibility perceived by employees is related to identification, but organizational performance is not related. Researchers have pointed out that from the findings of these studies, the employees are more concerned about the social responsibility of the organization, enrichment of the outputs and services they provide than organizational performance (Carmeli, 2005; Carmeli et al. 2007). In the light of this information, in order to ensure the teachers identification with schools, especially those with disadvantaged students, the social responsibility of the school the profession and the values can be foregrounded. Beginning with the preservice teacher training process, it may be advised to conduct activities that will increase the identification of teachers not only with their institutions but also with their professions.

Acknowledge

This article is a part of the Master's thesis supervised by the second author.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütsel Özdeşleşme

Ashforth ve Mael (1989) çalışmalarında örgütsel özdeşleşme kavramını sosyal kimlik kuramına dayalı olarak temellendirmişlerdir. Sosyal kimlik kuramına göre bireyler kendilerini ve diğerlerini çeşitli sosyal kategorilere göre sınıflandırma eğilimindedir; örneğin din, meslek, cinsiyet, yaş grubu gibi. Bu sınıflandırmaya dayalı olarak bireyler hem kendilerini hem de diğerlerini tanımlamaktadır. Sosyal özdeşleşmenin özel bir formu da örgütsel özdeşleşmedir. Örgütsel özdeşleşmenin en sık kullanılan tanımı Mael ve Ashforth (1992, p. 104) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre örgütsel özdeşleşme, “bireyin üyesi olduğu ve kendini ona bağlı olarak tanımladığı örgüte yönelik birlik ve aidiyet algısıdır”. Ashforth ve Mael (1989) özdeşleşmenin örgütle ilişkili üç temel çıktısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlardan ilki bireylerin özdeşleştikleri örgüte bağlılık göstermesidir. İkincisi grup ile ilişkilidir ve gruba uyum, işbirliği, fedakârlık yapma ve gruba yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunmadır. Son olarak özdeşleşme, bireyin grup değerlerini ve normlarını içselleştirmesini, böylece örgüt içinde ortak tutum ve davranışlar sergilemesini sağlamaktadır. Öne sürülen bu çıktılar ilerleyen yıllarda pek çok ampirik çalışma bulgusu ile desteklenmiştir. Örneğin, Riketta (2005) yaptığı meta-analiz çalışması sonucunda örgütsel özdeşleşmenin, örgütsel bağlılık, işe ve çalışma grubuna bağlanma, iş tatmini ve işe tutulma ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu, aynı zamanda biçimsel rol performansı ve ekstra rol performansı ile düşük ve orta düzeyde ve işi bırakma niyeti ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu bulgular örgütü ile özdeşleşmiş çalışanlara sahip olmanın, örgütler açısından önemini göstermektedir. Ancak şüphesiz her örgüt, aynı düzeyde kendisi ile özdeşleşmiş çalışanlara sahip değildir. Ashforth ve Mael (1989) örgütsel özdeşleşmenin iki temel öncülü olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki örgütü diğerlerinden ayırt eden özellikler, diğer ise örgütün prestijidir. Araştırmacılar daha sonra yaptıkları çalışmalarında örgütsel özdeşleşmenin öncüllerini bireysel ve örgütsel öncüller olarak sınıflandırmış ve ayrıntılandırmışlardır (Mael & Ashforth, 1992). Bu sınıflandırmaya göre, örgütsel öncüllerden ilkini örgütün ayırt edici özellikleri (örneğin, tarihsel efsaneler, kendine özgü programları, sosyalleşme uygulamaları gibi) oluşturmaktadır.

Bir diğer öncül ise rekabettir. Araştırmacılar örgüt içi ve dışı rekabeti ayrı ayrı ele almışlardır. Buna göre örgütün diğer örgütlerle rekabeti, grubun norm ve değerlerinin altının çizilmesini, biz ve diğerleri arasındaki ayrımın netleşmesini sağlayarak özdeşleşmeyi olumlu etkilemektedir. Diğer taraftan, örgüt içindeki rekabet, bunun tam tersine üyeler arası uyumu azaltacağı için, örgütsel özdeşleşmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Son olarak ele alınan öncül ise örgütsel prestijdir. Aşağıda örgütsel özdeşleşme ve prestij ilişkisi daha ayrıntılı ele alınmaktadır.

Algılanan Örgütsel Prestij

Prestij, bireye ya da bir toplumsal kümeye başka birey ya da kümelerle olan ilişkilerinde üstünlük sağlayan toplumsal ve ekonomik durum (TDK, 2015) anlamına gelmektedir. Ulusal literatürde yapılan çalışmalarda kavram “prestij” olarak kullanıldığı için bu çalışma kapsamında da “prestij” ifadesi tercih edilmiştir. Sosyoloji ve işletme alanında, prestij kavramını önemli bir değişken olarak ele alan pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda kavramı ifade etmek için birbirinden farklı kelimeler kullanılmıştır. March ve Simon (1975) itibar, Mael ve Ashforth (1992) ve Tak ve Çiftçioğlu (2009) algılanan örgütsel prestij, Carmeli ve Freund (2002) algılanan dış prestij, Polat (2009) algılanan dışsal prestij, Göktepe (2012) dışsal prestij algısı kelime gruplarını kullanmışlardır. Bu çalışmada ise “algılanan örgütsel prestij” kavramı tercih edilmiştir.

Algılanan örgütsel prestij, Smidts, Pruyn ve van Riel (2001) tarafından, bireyin örgütün prestijini kendi edindiği bilgilere dayanarak yorumlaması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Carmeli ve Freund’a göre (2002) ise örgütsel prestij, dışarıdakilerin örgütün itibarına ilişkin yorumlarının örgüt çalışanları tarafından değerlendirilmesidir. Dutton, Dukerich ve Harquail (1994, p.248) algılanan örgütsel prestijin “bu örgüte üyeliğimden dolayı dışarıdakiler benim için ne düşünüyor?” sorusuna yanıt oluşturduğunu ve örgütün ve örgüt üyelerinin davranışlarının dışarıdan nasıl görüldüğünü yansıtan güçlü bir ayna işlevi gördüğünü belirtmiştir.

Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşmenin önemli bir öncülü olarak kabul edilmektedir (Ashforth & Mael, 1989; Dutton et al. 1994; Mael & Ashforth, 1992; March & Simon, 1975). Yapılan pek çok araştırma sonucu da bu varsayımı destekleyen bulgulara ulaşmıştır (Carmeli, Gilat, & Waldman, 2007; Carmeli, Gilat, & Weisberg, 2006; Dukerich, Golden, & Shortell, 2002; Iyer, Bomber, & Barefield, 1997; Karabey & Işcan, 2007; Lipponen, Helkama, Olkkonen, & Juslin, 2005; Smidts et al. 2001). Dutton vd. (1994) prestij ve özdeşleşme arasındaki ilişkiyi sosyal kimlik kuramının öz-saygı kavramı ile açıkladığını belirtmiştir. Bireyin üyesi olan örgütün dış dünya tarafından saygın ve prestijli olarak kabul edilmesi, onun öz saygısının da artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bireyler çoğunlukla kendilerini kazananlarla tanımlama eğilimindedir (Ashforth & Mael, 1989).

Algılanan örgütsel prestij özdeşleşme dışında, diğer işe yönelik tutum ve davranışlarla da ilişkilendirilmiştir. Örneğin; iş yerinde kalmaya devam etme (Hausknecht, Rodda, & Howard, 2009), kurumdan ayrılma niyeti (Mignonac, Herrbach, & Guerrero, 2006; Ünler-Öz & Bulutlar, 2009), bağlılık (Carmeli, 2005; Çiftçioğlu & Sabuncuoğlu, 2011), iş tatmini (Çiftçioğlu & Sabuncuoğlu, 2011). Bu değişkenlerin yanı sıra örgütsel prestij algısı, çalışan (Carmeli et al. 2007; Öcel, 2013) ve örgüt performansı (Ali, Lynch, Melewar, & Jin, 2015; Gatzert, 2015; Saeidi, Sofian, Saeidi, & Saeidi, 2015) ile de ilişkilendirilmiştir.

Öğrenci Başarısı

Öğrenci başarısı, okul ve öğretmen performansının ve etkililiğinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Balci, 2011; Edmonds, 1982). Örgütsel prestij algısı, örgütsel özdeşleşme ve çalışan ya da örgüt performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların büyük çoğunluğu kar amacı güden kuruluşlar üzerinde yapılmıştır. Özellikle yurt içi literatürde, eğitim örgütleri örnekleminde yapılan çalışmalar incelendiğinde, özdeşleşme ile sinizm (Argon & Ekinci, 2016; Nartgün & Kalay, 2014), örgütsel bağlılık (Çakınberk, Derin, & Demirel, 2011), örgütsel destek (Nartgün & Kalay, 2014; Özdemir, 2010), örgütsel vatandaşlık davranışı (Balci, Baltacı, Fidan, Cereci, & Acar, 2012) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Algılanan örgütsel prestij/imağ ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, farklı kademelerdeki eğitim kurumlarına ilişkin öğrencilerin veya velilerin imaj algılarını inceleyen (Bakioğlu & Bahçeci, 2010; Cerit, 2006; Nartgün & Kaya, 2016; Örs, 2003) çalışmalarla birlikte, örgütsel prestij/imağın entelektüel sermaye (Başar, Şahin, & Akan, 2014), hizmet kalitesi (Sönmez-Karapınar & Akgül, 2015), etik liderlik (Erdoğan, Umurkan, & Kuru, 2013; Kurşun, 2011) ile ilişkisi incelenmiştir.

Eğitim örnekleminde öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada, Demiröz (2014) öğretmenlerin örgütsel imaj algısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Algılanan örgütsel imaj ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırma Öcel (2013) tarafından yapılmıştır. Akademik personel örnekleminde yapılan bu çalışma sonucunda, örgütsel imajın bağlamsal performans ile ilişkili olduğu ve bu ilişkide duygusal bağlılığın aracı rolü olduğu gözlemlenmiştir.

Algılanan örgütsel prestij ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin kuramın varsayımları ve yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin örgütsel prestij algılarının ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin öğrenci başarısı ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıda belirtilen hipotezler test edilmiştir.

H1. Örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

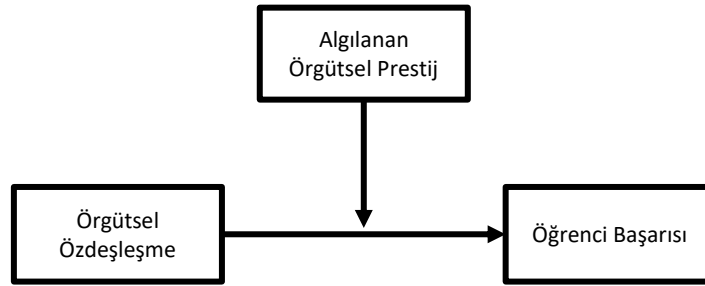
H2. Algılanan örgütsel prestij ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H3. Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestij değişkeninin düzenleyici rolü anlamlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ve bu ilişkide algılanan örgütsel prestijün düzenleyici rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın kavramsal modeli.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram ve Selçuklu) bulunan 517 devlet ve 28 özel ortaokulda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan toplam branş öğretmeni sayısı 4537’dir (Konya M.E.M Stratejik Planlama Bölümü, 2014). Örneklem seçimi sürecinin ilk aşasında öğrenci başarısı dikkate alınmıştır. Bu amaçla 2013-2014 TEOG sonuçları Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden talep edilmiştir. Okulların farklı öğrenci başarı düzeyleri ve bulundukları farklı eğitim bölgeleri dikkate alınarak 4 özel okul ve 25 devlet okulu belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen bu okullarda çalışmakta olan ve rastlantısal olarak belirlenen 800 öğretmene ölçekler dağıtılmıştır. Dağıtılan 800 ölçekten 596 tanesi doldurulmuş olarak geri alınmıştır, geri dönüş oranı % 74.50’dir. Elde edilen 596 formdan 65’i ise eksik doldurulduğu için analize dâhil edilmemiştir. Analiz aşamasında ise 8 kişiye ait veri uç değerlere sahip olduğu için analizden çıkarılmıştır. Son aşamada 523 branş öğretmenine ait veri üzerinden araştırmanın analizleri yapılmıştır. Araştırma örnekleminin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini ve algıladıkları örgütsel prestij düzeyini belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrenci başarısını belirlemek üzere, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan TEOG başarı puan ortalamaları kullanılmıştır.

Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği: Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve Tak ve Aydemir (2004) tarafından Türkçe’ye çevrilen Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, (1) kesinlikle katılmıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li derecelendirmeye sahiptir.

Tablo 1.*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.*

Değişken	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	231	44.20
	Erkek	292	55.80
Mesleki Kıdem	5 yıl ve az	92	17.60
	6 – 10 yıl	138	26.40
	11 – 15 yıl	139	26.60
	16 – 20 yıl	65	12.40
	21 yıl ve fazla	89	17.00
Eğitim Düzeyi	Lisans / Ön lisans	447	85.50
	Lisansüstü	76	14.50
Çalıştığı Okul Türü	Özel	80	15.50
	Devlet	443	84.70
Okuldaki Görev Süresi	1 yıldan az	173	33.00
	1-5 yıl	265	51.00
	6 yıl ve üzeri	85	16.00

Özgün ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Mael ve Ashforth (1992) tarafından .87 olarak hesaplanmıştır. Tak ve Aydemir (2004) yaptıkları uyarlama çalışmasında ise ölçeğin güvenirliğini .88 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirliği yeniden hesaplanmış ve .75 bulunmuştur. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin yapı geçerliliği sınamak için Tak ve Aydemir (2004) açımlayıcı faktör analizi yapmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri birden büyük tek alt boyut olduğu, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .79 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %37.00'dir. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği'nin bu çalışma kapsamında öğretmen örnekleminde yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden sınanmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek amacı ile χ^2 , χ^2 'nin serbestlik dercesine oranı (χ^2/sd), iyilik uyumu indeksi (*GFI*), yaklaşık hataların ortalama karekökü (*RMSEA*), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (*SRMR*), karşılaştırmalı uyum iyiliği (*CFI*) değerleri kullanılmıştır. Modelin iyi uyum ölçütleri olarak $\chi^2/df \leq 3.00$, *GFI*, *CFI* $\geq .90$ 'a, *RMSEA*, *SRMR* $\leq .08$ değerleri kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, & Öztürk, 2010, p. 271). Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık (-.33) ve basıklık (-.17) değerlerine bakılmış ve KMO (.75) ve Barlett testi ($p=.00$) incelenmiş, değerlerin uygun olduğu görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri .57 ile .73 arasında ve ölçeğin uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/df= 2.22$, *GFI*= .99, *AGFI*= .97, *CFI*= .98, *SRMR*= .02, *RMSEA*= .05, olarak bulunmuştur. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin tek faktörlü yapısının iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği: Bu çalışmada Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeği kullanılmıştır. Sekiz madde ve tek boyuttan oluşan ölçek (1) kesinlikle katılmıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum olmak üzere derecelendirilmektedir. Ölçeğin 4., 6., 7. ve 8. maddeleri olumsuz ifadeler içermektedir bu nedenle ölçek ortalamaları alınmadan önce ters kodlamalarının yapılması gerekmektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı Mael ve Ashforth (1992) tarafından .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tak ve Çiftçioğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Tak ve Çiftçioğlu çalışmalarında bu ölçeğin güvenirliğini .84 olarak hesaplamıştır.

Tak ve Çiftçioğlu (2009) ölçeğin yapı geçerliğini açımlayıcı faktör analizi ile sınamış, yapılan analiz sonucunda ölçeğin özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük tek bir alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .63 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 49.00'dur. Tak ve Çiftçioğlu (2009) bu çalışmada ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini de yapmış ve tek faktörlü yapının iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/df= 6.7$, *GFI*= .90, *AGFI*= .82, *CFI*= .89, *RMSR*= .09, *RMSEA*= .14).

Daha önce eğitim kurumlarında uygulanmayan Algılanan Örgütsel Prestij Ölçeğinin eğitim kurumlarında uygulanması ölçekle ilgili bazı düzenlemeler yapılmasını gerektirmiştir. Ölçeğin 7. ve 8. maddeleri anlaşılması zor maddeler olduğu görülmüş bu maddeler araştırmacılar tarafından yeniden ifade edilmiş ve analiz çalışmaları yapılmıştır. Süreçte şu aşamalar izlenmiştir. Öncelikle Mael ve Ashforth (1992)'un ölçeği kullandığı orijinal makalesi incelenmiş, araştırmayı yaptığı okul ve ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi toplanmıştır. Makalenin başlığı "Alumni and Their Alma Mater" erkek kolejinin mezunları ve onların mezun oldukları erkek koleji veya mezunlar ve okulları anlamına gelmektedir. Bu ölçek ABD'de dini eğitim veren bir erkek koleji mezunlarına uygulanmıştır. Araştırma ile bireysel ve örgütsel öncüllerin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada algılanan örgütsel prestij özdeşleşmenin öncüllerindendir hipotezi test edilmiş ve araştırma sonucunda bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada örgütleriyle özdeşleşen okul mezunlarının, aynı okula başkalarını da kayıt yaptırmaları için teşvikte bulundukları belirlenmiştir. Şunu da belirtmek gerekir ki, adı geçen ülkede hangi okuldan mezun olunduğunun not ortalaması kadar belki de daha fazla önemi vardır. Başka bir ifadeyle prestijli bir okuldan mezun olmak ayırt ediciliği olan bir durumdur. Araştırmaya konu olan grubun diğer gruplara göre ayırt ediciliği, diğer gruplara göre farklılığı, prestijli algılanması ve o örgütün değerleri örgütsel özdeşleşmenin öncülü olarak tespit edilmiş. Ayrıca mezunların bu okulların mali destekçisi olarak okul yönetimi tarafından önemsendikleri de belirtilmiştir.

Konu ile ilgili yeterli araştırma yapıldıktan sonra 7. ve 8. maddeler için şu yorumlarda bulunarak şu değişiklikler yapılmıştır. Orijinal ölçeğin 7. maddesi şöyledir; "A person seeking to advance his career in (conference academia) should downplay his association with (name of school)". ABD'de aynı okula - üniversite veya koleje- iki farklı okulu bitirmiş not ortalamaları aynı olan iki öğrenci not çizelgelerini sunabilir. Bu öğrencilerden biri genel liseden mezun, diğeri akademik zorluğu olan tanınmış bir liseden mezunsa, başvurdukları okul not ortalamalarını farklı yorumlayabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin hangi okuldan mezun oldukları önemli olmaktadır. Bu madde, eğitimine devam etmek isteyen bir kişi mezun olduğu okulun adı olmadan da ilerleyebilir, kendi çalışmaları mezun olduğu okulun prestijinden daha önemlidir şeklinde anlaşılabilir. Belirtilen bu madde öğretmenlere yöneltileceği için "Bir başka okulda çalışmak istediğimde bu okulda çalıştığımı söylemek bana olumlu bir referans olmaz." şeklinde değiştirilerek ifade edilmiştir.

Orijinal ölçekte yer alan 8. madde ise şöyledir; "When other (conference schools) are recruiting new students, they would not want students from (name of school)." Bu madde Türkçe'ye şu şekilde çevrilebilir; "Diğer okullar öğrenci alırken bu okuldan gelen öğrencileri istemezler." Bu madde öğretmenlere yöneltileceği için, "Diğer okullar benim okulumdan gelen öğrencileri tercih etmezler." şeklinde ölçekte yer almıştır.

Ölçek maddeleri üzerinde yapılan bu çalışmalardan sonra, bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirliği yeniden sınanmıştır. Algılanan Örgütsel Prestij, ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .85'tir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık (-.25) ve basıklık (-.36) değerleri hesaplanmış ve ayrıca KMO (.88) ve Barlett ($p=.00$) test sonuçları incelenmiş, analize uygun olduğu görülmüştür. Daha sonra ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda madde faktör yüklerinin .50 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/df= 3.07$, $GFI=.98$, $AGFI=.94$, $CFI=.98$, $SRMR=.03$, $RMSEA=.06$ bu araştırma örnekleminde de ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma örneklemine dâhil olan 29 okul araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş, bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere bilgi verilerek ölçek formları dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından bu formlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, Örgütsel Özdeşleşme için *Skewness* -.33, *Kurtosis* -.17, Algılanan Örgütsel Prestij için ise *Skewness* -.25, *Kurtosis* -.36 hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin kanıt teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2011, p.40).

Araştırmada ölçeklerin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi AMOS 16 programı ile yapılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan korelasyon ve çoklu regresyon analizlerinde ise SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenler arası korelasyon hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Bulgular incelendiğinde örgütsel özdeşleşme ile algılanan örgütsel prestij ($r=.33$) arasında orta düzeyde ve örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasında ($r=.21$) düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde algılanan örgütsel prestij ile öğrenci başarısı arasında da ($r=.54$) orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Tablo 2.

Örgütsel Özdeşleşme, Algılanan Örgütsel Prestij ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu.

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3
1.Örgütsel Özdeşleşme	3.71	.71	-		
2.Algılanan Örgütsel Prestij	3.67	.73	.33*	-	
3. Öğrenci Başarısı	339.08	55.45	.21*	.54*	-

* $p=.00$

Araştırma değişkenleri arasında anlamlı korelasyonun olduğu görüldükten sonra ikinci aşamada araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (bkz. Tablo 3). Analiz öncesinde veri deseninde çoklu bağlantı olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla varyans oranlarının tolerans değeri, varyans büyütme faktörü (*VIF*) ve durum indeksi (*CI*) incelenmiş (*Tolerans*> .20, *VIF*<10, *CI*<30) ve verilerde çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2011, p.100).

Tablo 3.

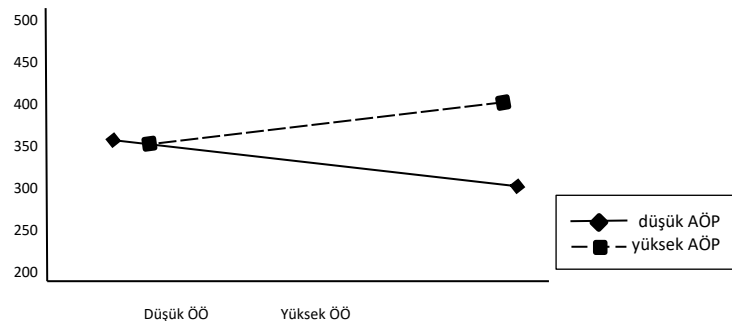
Örgütsel Özdeşleşme ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkide Algılanan Örgütsel Prestijin Düzenleyici Rolüne İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi.

Değişkenler	β	t	R^2	ΔR^2
Bağımlı değişken: Öğrenci başarısı				
1. Aşama				
Örgütsel Özdeşleşme (ÖÖ)	.21	4.98**	.04	.05**
2. Aşama				
Örgütsel Özdeşleşme	.03	.98		
Algılanan Örgütsel Prestij (AÖP)	.52	13.13**	.29	.24**
3. Aşama				
Örgütsel Özdeşleşme	.06	1.50		
Algılanan Örgütsel Prestij	.50	12.75**		
ÖÖ x AÖP	.16	4.28**	.31	.02**

** $p=.00$

Analiz öncesinde, düzenleyici etkileri belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler (örgütsel özdeşleşme ve algılanan örgütsel prestij) için z- değerleri hesaplanarak merkezileştirilmiş, daha sonra analize dahil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinin ilk aşamasında örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısındaki ilişki sınanmış ve pozitif yönlü anlamlı ilişki ($\beta=.21$) olduğu görülmüştür. İkinci aşamada algılanan örgütsel prestij analize dahil edilmiş ve öğrenci başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkili ($\beta= .52$) olduğu görülmüştür. Son aşamada bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestij düzenleyici etkisini test etmek amacıyla örgütsel özdeşleşme ve algılanan örgütsel prestij değişkenlerinin etkileşimi analize dahil edilmiş ve sonucun anlamlı ($\beta=.16$) olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç algılanan örgütsel prestij düzenleyici etkisine ilişkin kanıt teşkil etmektedir.

Algılanan örgütsel prestij örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü ilişkiye ilişkin daha detaylı inceleme yapmak amacıyla Cohen, Cohen, West ve Aiken'in (2003) önerileri doğrultusunda örgütsel prestij ortalamadan 1 standart sapma üstü ve altı için basit regresyon eğrileri çizilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Öğrenci başarısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde algılanan örgütsel prestij düzenleyici rolü.

Şekil 2’de görüldüğü gibi örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki algılanan örgütsel prestij düşük olduğu zaman negatif yönde anlamlı ($\beta=-.30$, $p=.00$), algılanan örgütsel prestij yüksek olduğunda ise pozitif yönde anlamlı ($\beta=.22$, $p=.00$) ilişkiye sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir (H1). Yapılan regresyon analizi sonucunda örgütsel özdeşleşmenin öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Ancak örgütsel özdeşleşmenin, çalışan tutum, davranış ve performansı üzerindeki olumlu etkisini gösteren çalışmaların bulguları bu ilişkiyi açıklayabilir.

Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılık ve uyum (Ashforth & Mael, 1989; Çakınberk et al. 2011; Deconinck, 2011; Riketta, 2005) ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca çalışanın hem bağlamsal performansı (Carmeli et al. 2007; Cicero & Pierro, 2007; He & Brown, 2013; Lee, 1971; Walumbwa, Mayer, Wang, Wang, Workman, & Christensen, 2011) hem de ekstra rol performansı, örn. örgütsel vatandaşlık davranışı, (Balcı et al. 2012; Dutton et al. 1994; Karabey & İşcan, 2007; Riketta, 2005) ile de ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örgütleri ile özdeşleşen çalışanlar kendilerini örgütle kişiselleştirmekte (Celep, 2014), okulun amaçlarını kendi amaçları gibi görmekte bu nedenle de bu amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf etmektedir (Argon & Ekinci, 2016). Bu bağlamda örgütü ile özdeşleşmiş öğretmenlerin öğrenci başarısı arttırmaya yönelik çabalarının da daha yüksek olacağı söylenebilir.

Örgütsel özdeşleşme ile ilişkili bir diğer kavramda işten ayrılma niyetidir. Yapılan çalışmalar sonucunda örgütü ile özdeşleşen bireylerin örgütte kalmaya daha fazla istekli olduklarını göstermektedir (DeConinck, 2011; Riketta, 2005). Rodfeldt, Loeb ve Wyckoff (2013), sekiz yıl süren boylamsal araştırmaları sonucunda öğretmenlerin iş devrinin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde özellikle olumsuz koşullara sahip okullardaki iş devri hızı düşünüldüğünde, öğrenci başarısı açısından öğretmenlerin kurum ile özdeşleşmelerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Dikkate alınması gereken bir diğer nokta da mesleğe devam etmeye istekliliktir. Chang (2009), öğretmenlerin tükenmişliği üzerine yaptığı çalışmada, gelişmiş ülkelerdeki, öğretmenlerin iş bırakma oranlarını belirtmiştir. Buna göre Amerika’da öğretmenlerin %25.00’i ilk 3 yılında %40.00’i ise ilk 5 yılında öğretmenliği bırakmaktadır. Almanya’da ise emekliliğe kadar mesleği devam ettiren öğretmen sayısı %10.00’un altında kalmaktadır. İngiltere’de de benzer bir biçimde işi bırakan öğretmenlerin sayısı devam ettirenlerden fazladır. Bu ülkelerde kurumları ya da meslekleri ile gerekli bağı kuramadıkları için öğretmenlerin iş bırakma oranları yüksek olabilir. Ülkemizde ise öğretmen olarak mesleğe başlayan bireylerin büyük çoğunluğu öğretmen olarak emekli olmaktadır, ancak ne yazık ki bu durumu öğretmenlerin mesleğe bağlılığı ya da okul ile özdeşleşmeleri ile açıklamak iyimser bir yorum olacaktır. Eğitim-İş sendikasının yaptığı bir araştırmada Türkiye’deki öğretmenlerin %61.00’i daha iyi para kazanabilecekleri bir iş bulmaları halinde mesleği bırakacaklarını belirtmiştir (Kolcu, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin hem kurumları hem de meslekleri ile özdeşleşmelerini sağlayacak politikaların geliştirilmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel prestij algıları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki (H2) ve örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel prestijin düzenleyici rolü de (H3) incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel prestij algısının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu ayrıca örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkide düzenleyici rolü olduğu görülmüştür. Demiröz (2014), bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel imaj algısı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim örnekleminde konuyu ele alan az sayıda çalışma olmasına rağmen işletme alanında prestij ile çalışan performansı ve örgüt performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların sonucunda örgütsel prestijinin hem çalışanın bağlamsal performansı ve ekstra rol performansı (Carmeli, 2005; Carmeli et al. 2007; Gatzert, 2015) ile hem de örgüt performansı (Ali et al. 2015; Saeidi et al. 2015) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Algılanan örgütsel prestij ve performans ilişkisinde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta bu ilişkinin çift yönlü olmasıdır. Geçmişe dönük olarak örgütün göstermiş olduğu performans örgütsel prestijin arttırmakta, prestij ise geleceğe dönük olarak çalışan ve örgüt performansını arttırmaktadır (Gatzert, 2015). Bu çalışma kapsamında örgütsel prestij algısının özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasında düzenleyici rolü olduğu, algılanan örgütsel prestij yüksek olduğunda özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasında ilişkinin pozitif yönde anlamlı, düşük olduğunda ise negatif yönlü anlamlı olduğu görülmüştür. Algılanan örgütsel prestijin bu çalışma kapsamında bulunan düzenleyici etkisinin belirtilen çift yönlü ilişki bağlamında değerlendirilmesinde fayda vardır. Ayrıca örgütsel prestij algısının örgütsel özdeşleşmenin önemli öncüllerinden biri olduğu da unutulmamalıdır (Ashforth & Mael, 1989; Dutton et al. 1994; Mael & Ashforth, 1992; March & Simon, 1975). Örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin sadece algılanan örgütsel prestijin yüksek olduğu okullarda pozitif yönlü olması dikkat çekici bir bulgudur. Negiş-Işık (2010) örgüt kültürü ve öğrenci başarısı üzerine yaptığı nitel araştırmada, hem velilerin hem de öğretmenlerin okulun daha önceki yıllarda yakalamış olduğu başarının hem öğretmenleri hem de öğrencileri motive ettiğini, başarı duygusunu tatmış öğretmen ve öğrencilerin benzer bir başarıyı yakalamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Belirtilen bu çalışmada ayrıca okula ilişkin yüksek prestij algısının başarılı öğretmen ve öğrencileri de kendine çektiğini, bu durumun da başarının artmasında rol oynadığı belirtilmiştir.

Ancak şüphesiz her okul öğrenci başarısı açısından eşit koşullara sahip değildir, pek çok okul daha dezavantajlı bölgelerde bulunmakta ve dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktadır. Ne yazık ki her geçen gün okullar sadece sınav kazandırabilme potansiyelleri açısından ele alınmakta, başarı ve başarısızlıkları sadece sınav başarısı ölçütü ile değerlendirilmekte, buna dayalı olarak prestijleri algılanmaktadır. Oysaki yapılan araştırmalar örgütsel prestijin tek kaynağının performans olmadığını göstermektedir (Carmeli,

2005; Carmeli et al. 2007). Örneğin, Carmeli vd. (2007) çalışmalarında örgütsel prestijin çok boyutlu bir kavram olduğu ve bu boyutların sosyal sorumluluk, karlılık ve iş ilişkileri olduğunu belirtmiştir. Örgüt performansı ve sosyal sorumluluk ile örgütsel özdeşleşme, uyum ve çalışan performansı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çalışanlar tarafından algılanan sosyal sorumluluğun özdeşleşme ile ilişkili olduğunu ancak örgüt performansının ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bu bulgulardan yola çıkarak, çalışanların örgüt performansından daha çok örgütün sosyal sorumluluğu, ortaya koyduğu ürün ve hizmetlere kattığı değeri önemsediklerini belirtmişlerdir (Carmeli, 2005; Carmeli et al. 2007). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin özellikle dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarla özdeşleşmelerini sağlamak için, okulun ve mesleğin sosyal sorumluluğu, değerleri ön plana çıkarılabilir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinden başlayarak öğretmenlerin sadece kurumları ile değil, meslekleri ile de özdeşleşmelerini arttıracak faaliyetlerin yapılması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

References

- Ali, R., Lynch, R., Melewar, T.C., & Jin, Z. (2015). The moderating influences on the relationship of corporate reputation with its antecedents and consequences: A meta-analytic review. *Journal of Business Research*, 68, 1105-1117.
- Argon, T., & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-19.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme* (5th eds.). Ankara: Pegem.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık ile ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2, 47-74.
- Başar, M., Şahin, C., & Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 302-317.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Carmeli, A. (2005). Perceived external prestige, affective commitment, and citizenship behaviors. *Organization Studies*, 26, 443-64.
- Carmeli, A., & Freund, A. (2002). The relationship between work and workplace attitudes and perceived external prestige. *Corporate Reputation Review*, 5, 51-68.
- Carmeli, A., Gilat, G., & Waldman, D. A. (2007). The role of perceived organizational performance in organizational identification, adjustment and job performance. *Journal of Management Studies*, 44, 972-992.
- Carmeli, A., Gilat, G., & Weisberg, J. (2006). Perceived external prestige, organizational identification and affective commitment: A stakeholder approach. *Corporate Reputation Review*, 9, 92-104.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: Nobel.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 343-365.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educ Psychol Rev*, 21, 193-218.
- Cicero, L., & Pierro, A. (2007). Charismatic leadership and organizational outcomes: The mediating role of employees' work-group identification. *International Journal of Psychology*, 42, 297-306.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3th eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çakınberk, A., Derin, N., & Demirel, E. T. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3, 89-121.
- Çiftçioğlu, A., & Sabuncuoğlu, Z. (2011). Türk örnekleminde algılanan dışsal prestij ve iş değişkenleri ilişkisinin incelenmesine yönelik bir çalışma. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13, 105-126.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.

- DeConinck, J. B. (2011). The effects of leader–member exchange and organizational identification on performance and turnover among salespeople. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 31, 21-34.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Unpublished doctorate thesis, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*, 47, 507-533.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Hardquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administration Sciences Quarterly*, 39, 239-263.
- Edmonds, R. (1982, February). *Programs of school improvement: An overview*. Paper presented at the National Invitational Conference, "Research on Teaching: Implications for Practice". Warrenton, VA.
- Erdoğan, M. Y., Umurkan, F., & Kuru, T. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişkiler. *İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37-54.
- Gatzert, N. (2015). The impact of corporate reputation and reputation damaging events on financial performance: Empirical evidence from the literature. *European Management Journal*, 33, 485-499.
- Göktepe, A. O. (2012). *Zihni temsillerin (sosyal ve ekonomik takas yaklaşımı) çalışılan kuruma bağlanmaya (cezbolma, özdeşleşme ve bağlılık) etkisinde örgütsel destek ve dışsal prestij algılarının rolü*. Unpublished doctorate thesis, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hausknecht, J. P., Rodda, J., & Howard, M. J. (2009). Targeted employee retention, performance-based and job related differences in reported reasons for staying. *Human Resource Management*, 48, 269-288.
- He, H., & Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestion for the future. *Group & Organization Management*, 38, 3-35.
- Iyer, M. V., Bamber, E. M., & Barefield, R. M. (1997). Identification of accounting firm alumni with their former firm: Antecedents and outcomes. *Accounting, Organizations and Society*, 22, 315-336.
- Karabey, C. N., & İşcan, Ö. F. (2007). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21, 231-241.
- Kolcu, G. (2014, October 24). Öğretmen mutsuz ve umutsuz. *Hürriyet*, Retrieved from www.hurriyet.com.tr
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lee, S. M. (1971). An empirical analysis of organizational identification. *The Academy of Management Journal*, 14, 213-226.
- Lipponen, J., Helkama, K., Olkkonen, M.E., & Juslin, M. (2005). Predicting the different profiles of organizational identification: A case of shipyard subcontractors. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 97-112.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- March, G. J., & Simon, H. A. (1975). *Örgütler* (Ö. Bozkurt, O. Onaran, Trans.). Ankara: TODAİE.

- Mignonac, K., Herrbach, O., & Guerrero, S. (2006). The interactive effects of perceived external prestige and need for organizational identification on turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 477-493.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 153-167.
- Nartgün-Sezgin, Ş., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 1361-1376.
- Negiş-Işık, A. (2010). *Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması*. Unpublished doctorate thesis, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öcel, H. (2013). Örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij ve kişi-örgüt uyumu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiler: Örgüt bağlılığının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28, 37-53.
- Örs, F. (2003). Meslek yüksekokullarının toplumsal işlevi: Bir meslek yüksekokulunun kurumsal imaj araştırması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 1-16.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *TSA*, 1, 237-250.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması*. Unpublished doctorate thesis, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Bursa.
- Prestij. (2015). In *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük*. Retrieved April 27, 2015 from www.tdk.gov.tr.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Rodfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms students achievement. *American Educational Journal*, 50, 4-36.
- Saeidi, S. P., Sofian, S., Saeidi, P., Saeidi, S. P., & Saeidi, S. A. (2015). How does corporate social responsibility contribute to firm financial performance? The mediating role of competitive advantage, reputation, and customer satisfaction. *Journal of Business Research*, 68, 341-350.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., & van Riel, C. B. M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *The Academy of Management Journal*, 44, 1051-1062.
- Sönmez-Karapınar, E., & Akgül, H. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında algılanan hizmet kalitesi ve kurumsal imajın birbirine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7, 225-250.
- Tak, B., & Aydemir, B.A. (2004). Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma. 12. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, s.27-29. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Tak, B., & Çiftçioglu, A. (2009). Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18, 100-116.
- Ünler-Öz, E., & Bulutlar, F. (2009). Algılanan örgütsel itibar ve kurumdan ayrılma niyeti arasındaki ilişkide bir ara değişken olarak özdeşleşmenin rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 9, 35-52.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115, 204-213.

An Examination of Secondary School Students' Habits of Using Internet

Birgül OGUR^a, Rabia Meryem YILMAZ^{a*}, Yüksel GÖKTAŞ^a

^aAtatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.016

Article History:

Received 13 July 2016
Revised 28 May 2017
Accepted 01 June 2017
Online 30 June 2017

Keywords:

Internet,
Secondary school students,
Usage of safety internet,
Usage of conscious Internet.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to reveal secondary students' habits of using Internet. For this aim, the sample consisted of 442 secondary school students. Descriptive and comparative research methods were used. According to the results of the study, children mostly used Internet for their course and fun while their level of conscious usage skill was low. The most common problems while using Internet were virus attack and stolen passwords. The precautions taken for these problems were inadequate. Another result showed that the students mostly got information about usage of Internet from their family members. A considerable number of students shared their personal information with everyone although they didn't spend a long time in social network sites. Also, there were significant differences between the students' conscious usage of Internet and taken precautions for the problems on the Internet according to grade level. According to the gender, there was no significant difference between them except for items of "making privacy setting on social networks". On the other hand, the results showed that parents' skill of Internet usage was low and, few of them had awareness towards conscious usage of Internet and the students got information mostly from their parents.

Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanım Alışkanlıklarının Araştırılması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.016

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Haziran 2016
Düzeltilme 28 Mayıs 2017
Kabul 01 Haziran 2017
Çevrimiçi 30 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

İnternet,
Ortaokul öğrencileri,
Güvenli internet kullanımı,
Bilinçli internet kullanımı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin internet alışkanlıkları ve bilinçli, güvenli kullanım farkındalıklarının ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla yürütülen araştırmanın örneklemini beş ortaokulda eğitim gören 442 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annelerin internet kullanım bilgi düzeyi babalara göre düşüktür. Çocuklarının internette yaptıklarını ebeveynlerin bilme düzeyleri benzer orandadır. İnterneti bilinçli kullanma yönelik tutumda bulunan ebeveynlerin az oranda olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklar interneti en fazla ders ve eğlence amaçlı kullanmaktadırlar. interneti bilinçli kullanmaya yönelik sahip oldukları beceriler düşük orandadır. İnterneti güvenli kullanma konusunda çocuklar en çok aile üyelerinden bilgi almakta ve en fazla anne ve babalarından yardım almayı düşündüklerini belirtmişlerdir. İnternet kullanırken en fazla karşılaşılan problemler bilgisayara virüs bulaşması ve sosyal ağ şifresinin çalınmasıdır. Problemlere karşı önlem alan öğrencilerin oranı düşüktür. Araştırmaya katılanların çoğu sosyal ağ sitelerinde uzun zaman geçirmemektedirler. Sosyal ağ sitelerinde kişisel bilgilerini doğru ve herkese açık paylaşanlar azımsanmayacak orandadır. İnterneti bilinçli kullanma yaklaşımlarında ve internette yaşanan sorunlara karşı alınan önlemlerde sınıf seviyelerine göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizde ise sosyal ağda gizlilik ayarları yapma haricinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Introduction

Information and communication technologies have been advancing rapidly. Of these developments, computers, mobile phones and the internet have gained a considerable place in our life due to the opportunities and facilities they provide us. The internet, in particular, has become an indispensable part of our life with great changes and advances, and thus led to substantial changes in our lives.

The internet is heavily used in such areas as education, shopping, banking, communication, entertainment and trade. Since daily life activities can be done more cheaply and easily on the internet, individuals choose to do those activities on the internet. They can, for instance, access to the data they search for quickly, they can do their banking transactions without going to the bank, and they can communicate rapidly with people far away through instant messages. When used in accordance with users' purposes, the Internet is an important technology helping individuals to acquire such present day skills as reaching information, solving problems and learning individually (Ayas & Horzum, 2013).

The internet is used for many purposes, the most common of which are: doing research for homework, communicating with friends, joining in social networks, making reservations for travel, performing academic research, receiving/sending e-mails, shopping on the internet, reading newspapers/news, listening to the radio, watching TV, chatting, scheduling/booking a holiday, playing games, downloading videos, movies and music, participating in online discussions, doing banking transactions, and so on (Gençer, 2011). In addition to the above-mentioned activities, social sharing sites gained popularity just after the emergence of Web2.0 in particular. Because the internet and mobile devices are used as the instruments of personal interaction and communication with the common use of many social sharing sites today, the forms of communication have changed substantially at present (McLoughlin & Burgess, 2009). Thus, individuals send messages to each other, contact with old friends, make new friends and share their daily experiences with others through social networking sites (Özdayı, 2010). Social networking sites are also used for many purposes in addition to communication. A great amount of data such as photos, videos and personal information can be shared, and several applications can be used on the sites by installing applications. No matter how far users are from each other, they can connect and contact with each other by means of networking sites as if they were side by side, and thus they can use these instruments as active instruments of communication (Özdayı, 2010). Hence, individuals prefer the internet more than the other communication instruments for communication purposes, and in consequence the number of internet users has been increasing day by day. According to the research conducted by TUIK (Turkish Statistical Association) in 2014, the rate of internet users is 53.80%. While 63.50 of this is male users, 44.30% is female users.

The increase in the number of users and spending more time on the internet cause a number of risks. To illustrate this, giving harm to others on social networking sites or in those applications, fraud, doing virtual violence, unethical use, misinforming or disinformation, access to inappropriate content, satisfaction with virtual friendship can be considered as the problematic use of internet or internet addiction (Ceyhan & Ceylan, 2007).

Children and young people especially have a great share in the use of internet. According to research conducted with children in the 6-15 age range, the rate of internet use in children of 11-15 age group was found to be 65.00% (TUIK, 2013). The mass of people called "digital natives" has been growing bigger with technology. Digital natives are composed of children and youth of the 21st century in whose life technology is an indispensable part, in almost all moments they access to online platforms and technology and perform their routine work with technology (Bilgiç, Duman & Seferoğlu, 2011). As a result, children and young people use technology and the internet more than adults. Adolescents in particular are an important risk group in the widespread of problematic use of the internet with the effects of the properties of their development period (Doğan, Işıklar & Eroğlu, 2008). Easy access to sites which are illegal and which can influence children's and young people's sexual development in negative ways threaten children, the youth and thus, the society in general (Kelleci, 2008). Families also play important roles in conscious use of the internet. In order for parents can guide their children in using the

internet in an effective and safe way, it is important that they know the risks in using the internet, and take the necessary precautions against those risks. Just as parents are informed of where and with whom their children are when they are outside home, they should control their children when they go on the internet so that children do not encounter risks on the internet, which is full of uncontrolled content (Canbek & Sağiroğlu, 2007). Besides, parents should have computer and internet literate in order to be able to help their children in using the internet. Adolescence is a very important age range in the use of internet and the internet can cause harm in their future life. Because this study both considers students who are in adolescence and makes evaluations on the use of social networks, it is important in that it adds current knowledge into the field. This study is also important in that it uncovers the risks related with conscious and safe use of the internet and that it takes precautions against those risks and suggests solutions. Thus, it seeks answers to the following questions:

1. How do families approach secondary school students' internet use according to the students?
2. At what level is secondary school students' conscious use of the internet?
 - 2.1. For what purposes do secondary school students use the internet?
 - 2.2. At what level is students' conscious use of the internet?
 - 2.3. Who are the people students receiving help or think of receiving help in terms of conscious use of the internet?
 - 2.4. What problems do students encounter in using the internet?
 - 2.5. What are the precautions taken against the problems students encounter?
 - 2.6. At what level is students' habit of using social networking sites?
3. Do secondary school students' approaches to conscious use of the internet and the precautions they take against problems differ according to gender and grade levels?

Method

This section of the study includes information on research model, study group, data collection tools and data analysis.

Research Model

This study employs descriptive and causal comparison methods. According to Karasar (2008), descriptive studies are the studies in which efforts are made to describe an existing situation. Causal comparison method was chosen in this study since the variables analysed were categorical and since the method enabled researchers to make comparisons between groups and to determine the differences between them. Causal comparison research is the type of research in which the causes and the effects of an incidence happened before or happening at the moment are analysed following no interventions and cause-effect relationships are established on the basis of the findings (Sözbilir, 2014). Because comparisons on the basis of gender and grade level are aimed in this study, this method was used. In addition, descriptive research method was also used for the sub-research questions in relation to consciousness in the use of internet.

Participants

The research population was composed of the 5th, 6th, 7th and 8th graders attending the state secondary schools, which are under the control of Ministry of National Education. The research sample was, however, composed of the 5th, 6th, 7th and 8th graders attending five secondary schools located in Kars city centre chosen through convenience sampling method. Of the participant students, 223 were girls while 219 were boys. According to the distribution of grade levels, 99 of the participants were the 5th graders whereas 97 were 6th graders, 95 were 7th graders and 151 were 8th graders.

Data Collection Tools

The questionnaire used in the EU Kids Online Project so as to investigate children's use of internet, risky situations they encounter and families' attitudes was used in this study. Prior to the questionnaire, a cognitive test was administered to 14 students in England who were in the 9-10, 11-12, 13-14, 15-16 age groups. Next, the cognitive test was applied in other countries also. According to feedback, the long and complex sentences in the questionnaire were shortened and simplified, incomprehensible words about the internet were changed and disturbing questions were eliminated so that the students in the 9-10 age group especially could answer them. The cognitive test was administered in order to find the degree to which students understood the questions and whether or not they felt disturbed while answering the questions (Haddon & Ponte, 2010; Livingstone, 2012).

Before administering the questionnaire in Kars, for the purposes of analysing the understandability and answerability of the items, two students (a boy and a girl) were selected from the 5th, 6th, 7th and 8th graders in Halitpaşa Secondary School (eight students in total), and they were interviewed, they were informed of the purpose of the questionnaire and they were voice recorded with prior permission and thus a pre-application was performed for the questionnaire. Following the pre-application, some of the open-ended questions were removed from the questionnaire, the questions "how many friends have you got on social sharing sites?", "how many groups are you a member to on social sharing sites?", "how many hours a day do you use social sharing sites on average?" were changed into multiple choice question items. The item "I can clear the history of surfing on the net" was regulated as "I can delete the records of web pages". The option "I ran the virus cleaning programme" was added to the question about precautions taken. And finally, the questionnaire was checked by two experts and the tool of data collection was made ready for the main application. The schools of application were selected making sure that they are similar in terms of socio-economic levels. Because the application was long due to the fact that the questionnaire was not applied face-to-face, the questionnaire was divided into two as the Questionnaire For Habits of Internet Use and Precautions Taken against Risks and as the Questionnaire for Habits of Social Sharing Sites Use; and was applied thus.

Data Collection

The data were collected face-to-face through questionnaire forms given the 5th, 6th, 7th and 8th graders. First, the necessary explanations were made to the students in schools of application, and then the questionnaire was applied.

Data Analysis

SPSS 17.0 statistical package programme was used in analysing the data coming from the data collection tool applied. In analysing the data, the general state was described in frequencies and percentages according to whether or not parents were knowledgeable about the use of internet, whether they knew what their children did on the internet, parents' response to the use of internet, whether they permitted their children to do the activities on the internet and descriptive data about social sharing sites (membership to the site, profiles, the number of friends, accuracy and privacy of profile information); and Chi-Square Independence Test was used so as to find whether students' conscious use of the internet differed according to gender and grade level. Chi-Square Test, one of non-parametric tests was preferred since the variables under consideration were categorical. Significance level was regarded as .05 in analysing the data.

Findings

The findings obtained are presented below according to the research questions.

How Do Families Approach Secondary School Students' Internet Use According to The Students?

Table 1 shows families' status of using the internet and the degree to which they know what their children do on the internet according to the students' statements. According to Table 1, it is remarkable that mothers have low levels in using the internet. Accordingly, fathers are better at using the internet. As is clear from the Table, fathers and mothers are informed of what their children do on the internet at similar levels.

Table 1.

The Distribution of Parents According to Using the Internet and Whether They Know What Their Children Do on the Internet.

		High		Low		None	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Parents' knowledge levels on the use of internet	Mothers	32	14.00	93	40.80	103	45.20
	Fathers	86	38.10	101	44.70	39	17.30
The degree to which parents know what their children do on the internet	Mothers	120	52.40	64	27.90	45	19.70
	Fathers	124	54.60	62	27.30	41	18.10

The students were asked questions about their parents' response to using the internet, and 12.40% said "they talk to me about what I do on the internet", 9.80% said "they explain to me why some web pages are good and some are bad", 9.50% said "they tell me how to use the internet in a safe way", 9.20% said "they help me in subjects difficult to do or find on the internet", 8.80% said "they warn me not to share personal information on the internet"- which were the most common answers. Table 2 shows the details.

Table 2.

Parents' Attitudes towards Students' Use of Internet.

Items	%
They talk to me about what I do on the internet.	12.40
They explain to me why some web pages are good and some are bad.	9.80
They tell me how to use the internet in a safe way.	9.50
They help me in subjects difficult to do or find on the internet.	9.20
They warn me not to share personal information on the internet.	8.80
They check the internet sites I visit.	8.20
They are near me while I am using the internet.	8.10
They help me when something on the internet makes me worried or concerned.	8.00
They give me advice about how I should treat people on the internet.	7.60
They sit beside me and watch what I do without interfering.	5.10
They encourage me to explore the internet on my own and to learn something.	5.10
They do activities on the internet with me.	4.60
They hinder me from using the internet.	3.70

On examining parents' responses to the activities done on the internet, the option "they never permit" was remarkable for the items "giving personal information to others on the internet" by 70.90% and "uploading photos and videos to share with others" by 40.10%. Table 3 shows the details.

Table 3.
Parents' Response to What Students Do on the Internet.

	My family permits	They permit if it is to their knowledge and under their control	They never permit	They are not informed of this
	%	%	%	%
Playing games on the internet	68.10	17.10	9.50	5.20
Downloading music or movies on the internet	53.20	20.40	20.40	6.00
Watching videos on the internet	53.60	23.50	17.90	5.10
Messaging on the internet	46.70	20.50	26.70	6.20
Having my own social networking profile	49.00	20.40	26.00	4.60
Uploading photos and videos to share with others	27.50	25.80	40.10	6.60
Giving personal information to others on the internet	9.90	13.70	70.90	5.50

At What Level is Secondary School Students' Conscious Use of the Internet?

For what purposes do secondary school students use the internet? This study evaluates the purposes of secondary school students use the internet. The purposes students reported include primarily researching homework (15.80%), playing games (12.70%), listening to music (12.60%), searching for what they wonder (12.10%), watching videos (9.00%), communication (8.70%). Chart 1 shows the details.

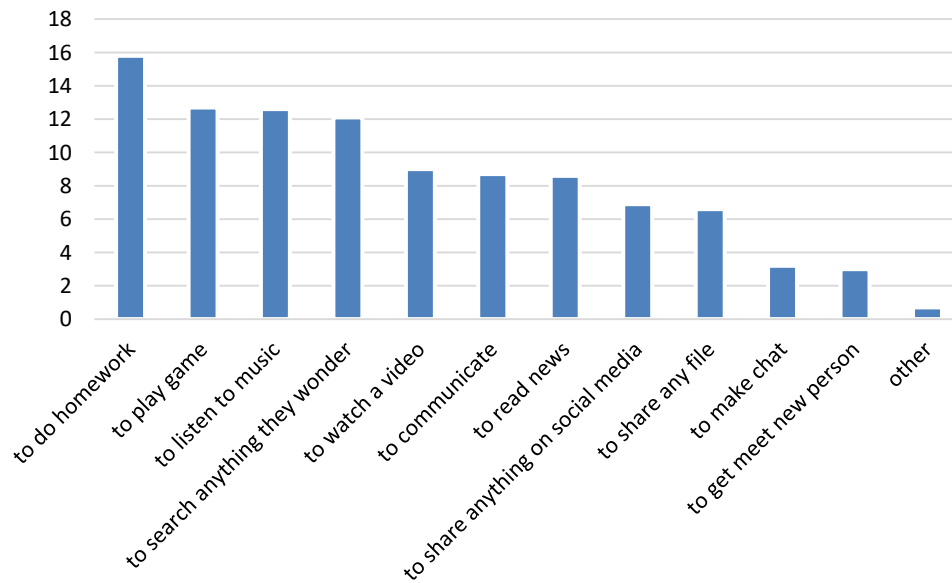


Chart 1. *Students' distribution according to their purposes for using the internet.*

At what level is the students' conscious use of the internet? This study determines students' levels of conscious internet use. On examining the students' statements in this respect, it was found that the options "I can find information on how to use the internet in a safe way" (16.20%), "I can understand if a site to which I need to be a member is safe" (13.60%), "I can change privacy settings in my social networking profile" (11.60%), "I can hinder the messages or e-mails that I don't want to receive" (11.00%) were the most preferred options. Table 4 shows the details.

Table 4.
Students' Distribution According to Their Skills in Conscious Use of the Internet.

Items	%
I can find information on how to use the internet in a safe way.	16.20
I can understand if a site to which I need to be a member is safe.	13.60
I can change privacy settings in my social networking profile.	11.60
I can hinder the messages or e-mails that I don't want to receive.	11.00
I can test the accuracy of information I have found on the internet by comparing different sites.	10.10
I can add an internet site to my favourites	9.60
I can hinder ads, e-mails or spams I don't want.	9.60
I can make the necessary settings to hinder malicious web sites.	9.30
I can delete the records of web pages I have visited.	9.20

Who are the people students receiving help or think of receiving help in terms of conscious use of the internet? This study investigates whether the students receive help or think of receiving help in terms of conscious use of the internet. Accordingly, it was found that they received help from their mother (15.40%), father (15.90%) and brothers/sisters/elder brothers/elder sisters (13.40%) most. The people they thought of receiving help included their mother (19.00%), father (18.40%), teacher (12.00%), friends (10.50%) and activities held at school (10.50%) respectively. Charts 2 and 3 show the details.

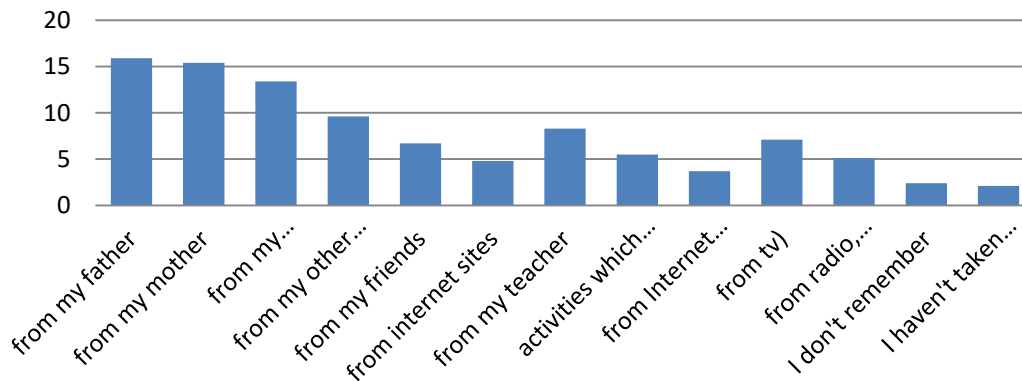


Chart 2. *The distribution of students received help in using the internet in a safe way.*

What problems do students encounter in using the internet? The major problems secondary school students encountered in using the internet were computer's infection by viruses (12.90%), social networking password being stolen (8.80%), e-mail password being stolen (8.10%), encountering frightening videos or pictures (6.40%), and hurting words or messages being sent by strangers (6.10%). Table 5 shows the details.

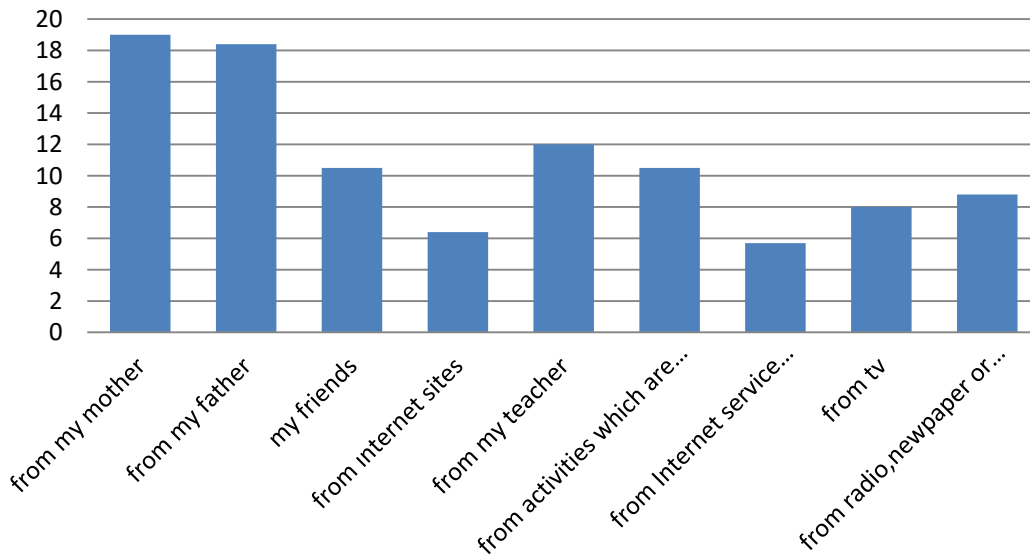


Chart 3. The distribution of the students options of receiving help in using the internet in a safe way.

Table 5.
The Distribution of Problems Students Encounter in Using the Internet.

Items	%
My computer has been infected by a virus.	12.90
My social networking (Facebook, Twitter) password has been stolen.	8.80
My e-mail password has been stolen.	8.10
I have seen terrifying/ frightening videos or pictures.	6.40
An unknown person/Unknown people sent me hurting messages (words, swear) on the internet.	6.10
Undesired/unnecessary messages or e-mails have been sent to me.	5.90
A picture of mine has been shared without my permission	5.70
I have seen web sites where my spiritual things (religious, national, political, etc.) are offended.	5.30
I have seen pictures or videos containing violence.	5.00
A person/people I know has/have sent me hurting messages on the internet.	4.80
I have seen pictures/videos with sexual content unintentionally.	4.60
I have had problems with somebody I don't know but I have added into my list of friends.	4.60
I have seen web sites describing ways to give harm to people (such as killing or frightening).	4.20
E-mails have been sent from my e-mail address to others without my knowledge.	3.90
My personal information (such as photos, mobile phone number, e-mail address) has been used by others without my knowledge.	3.70
I have seen web sites describing the ways for one to give harm to oneself (committing suicide, using drug, etc.).	3.70
I have been threatened on the internet.	2.90
Other problems	2.00
I have lost money with bank messages from impostors.	1.30

What are the precautions taken against the problems students encounter? The precautions most frequently taken by the students against problems they encountered in using the internet included refusing friendship proposals made by unknown people (14.60%), deleting the messages coming from

people with whom problems arose (12.70%), hindering communication with problematic people (12.20%), changing privacy/personal settings (10.80%) and not using the internet for a while (10.50%). Table 6 shows the details.

Table 6.
The Distribution of Precautions Taken Against the Problems Students Encounter in Using the Internet.

Items	%
I have not accepted friendship proposal from an unknown person.	14.60
I have deleted the messages coming from people with whom I have problems.	12.70
I have hindered communication with people I have problems.	12.20
I have changed privacy/personal settings.	10.80
I have not used the internet for a while.	10.50
I have not clicked on the messages/e-mails coming from unknown people.	8.40
I have run the virus cleaning programme.	8.20
I have stopped using the web page which is problematic.	6.40
I have reported the problem to the internet site administration.	5.50
I have changed the filter settings for web pages.	5.20
I do not remember.	2.70
None.	2.70

Table 7.
Descriptive Data on Students' Use of Social Sharing Sites.

		%			%
Is membership to a social sharing site available?	Yes	69.20	The number of profiles in a social sharing site	1	62.10
	No	30.80		2	21.20
				More than 2	16.70
Rate of using social sharing sites	Facebook	54.60	Number of friend on social sharing sites	Fewer than 50	29.30
	Myspace	.90		Between 50 and 100	23.30
	Twitter	15.60		between 101 and 150	19.50
	Google+	11.50		Between 150 and 250	9.80
	Youtube	17.40		More than 250	18.00
Number of groups to which students have membership on social sharing sites	None	40.10	Time spent on social sharing sites	10-30 minutes	67.40
	Fewer than 5	32.80		31-60 minutes	22.00
	Between 5 and 10	19.00		61-120 minutes	7.60
	Between 10 and 20	5.80		121-360 minutes	3.00
	More than 20	2.20			
Who is in the profile	People who I knew in person previously	50.00	Who can see the whole profile?	Anybody	34.80
	My friend's friends	18.40		Partly special (my friends' friends)	6.70
	People who I didn't know before	15.60		Only my friends	33.30
	It depends	9.90		Special (people who I permit to see)	18.50
	I don't know	6.10		I don't know	6.70
Is information in the profile true	Yes	52.90			
	No	8.10			
	Some true, some false	39.00			

At what level is the students' habit of using social networking sites? Most of the students included in this study had membership to social sharing sites. Of them, 67.40% the students said that they spent 10-30 minutes on social sharing sites; 50.00% of the people in their profiles were the people who they knew in person; 18.40 % of them were their friends' friend; and 15.60% of them were the people who did not know. In relation to profile visibility; 34.80% of the students shared their whole profile with others. Also, 52.90% said that the information in their profile was true. Table 7 shows the details.

In relation to using social sharing sites, 23.20% of the students said "I have more than one profile on a social sharing site", 20.70% said "I share what experience in real life", 27.90% said "I share the location where I am", 39.60% said "I know how to make privacy settings on social sites", 29.00% said "I don't make privacy settings even though I know how to do it", 20.90% said "I like appearing cool on social sites" and chose the option "very correct". Table 8 shows the details.

Of the students 58.20% shared their name and surname, 57.00% the city where they lived, 44.60% the photo showing their face, 42.40% their sharing, 45.00% their school, 25.20% their date of birth in details, 19.50% their status of relationship. Table 9 shows the details.

Do Secondary School Students' Approaches to Conscious Use of the Internet and the Precautions They Take against Problems Differ According to Gender and Grade Levels?

In consequence of the Chi-Square Test conducted so as to find whether or not students' approaches to conscious use of the internet differed according to gender, it was found that girls gave more yes answers to the item "I can change privacy settings in my social networking profile" but that there were no statistically significant differences on the basis of gender in other items. Table 10 shows the details.

Table 8.

The Distribution of Students According to Their Habits of Using Social Sharing Sites.

	Very correct	Slightly correct	Not correct at all
	%	%	%
I know how to make privacy settings on social sites.	39.60	18.70	41.80
I don't make privacy settings even though I know how to do it.	29.00	16.00	55.00
I share the location where I am.	27.90	30.10	41.90
I have more than one profile on a social sharing site.	23.20	15.20	61.60
I like appearing cool on social sites.	20.90	17.30	61.90
I share what experience in real life.	20.70	28.90	50.40
I send invite people I don't know to make friends with	12.20	8.60	79.10
I cannot allocate sufficient time to people around me because of social networks.	11.00	15.40	73.50
I feel obliged to comment on my friends' sharing.	10.90	27.00	62.00
I hide from my family what I don't want them to see in my sharing.	10.40	10.40	79.30
I cannot allocate sufficient time to studying because of social networks.	8.10	20.70	71.10
I behave as if I was different from real.	7.40	14.70	77.90
I share private information that I cannot share in real life.	6.70	18.50	74.80
I use programmes to increase the number of my friends.	5.80	7.20	87.10
I have some fake accounts on some sharing sites.	5.10	9.40	85.50
I like sharing my private life on social networks.	3.70	11.80	84.60

Table 9.

The Distribution of Visibility of Students' Profile Information on Social Sharing Sites.

	Everybody	Only my friends	Only I	I don't know
	%	%	%	%
My name/surname	58.20	31.30	7.50	3.00
The city where I live	57.00	28.90	9.60	4.40
A photo showing my face clearly	44.60	36.90	7.70	10.80
My sharing (videos, pictures, etc.)	42.40	45.50	7.60	4.50
My school	45.00	35.10	14.50	5.30
My date of birth in details	25.20	31.30	32.80	10.70
Members of my family	25.20	31.50	33.10	10.20
My relationship status	19.50	20.40	37.20	23.00
My address	12.30	34.60	40.00	13.10
My phone number	9.60	25.60	44.80	20.00

Table 10.

A Comparison of Students Skills of Conscious Internet Use According to Gender.

		Yes	No	I have no ideas		
	Gender	%	%	%	χ^2	p
I can change privacy settings in my social networking profile.	Girls	41.80	64.70	75.50	16.70	.00
	Boys	28.20	35.30	24.50		
I can understand if a site I need to have safemembership.	Girls	53.30	70.80	58.00	2.49	.28
	Boys	46.70	29.20	42.00		
I can test the accuracy of knowledge I have found on the internet by comparing different sites.	Girls	55.70	42.50	65.00	4.92	.08
	Boys	44.30	57.50	35.00		
I can hinder messages or e-mails I do not want to receive.	Girls	52.30	54.80	64.00	1.79	.40
	Boys	47.70	45.20	36.00		
I can delete the records of web pages I have visited.	Girls	48.60	58.50	66.10	4.21	.12
	Boys	51.40	41.50	33.90		
I can hinder the ads, e-mails or spams I do not want to receive.	Girls	50.70	68.60	55.20	3.12	.21
	Boys	49.30	31.40	44.80		
I can make the necessary settings to hinder malicious web sites.	Girls	54.80	54.80	60.60	.58	.74
	Boys	45.20	45.20	39.40		
I can add an internet page to my favourites.	Girls	46.70	61.70	64.80	4.97	.08
	Boys	53.30	38.30	35.20		
I can find information on how to use the internet in a safe way.	Girls	53.50	75.00	59.50	2.83	.24
	Boys	46.50	25.00	40.50		

As is clear from Table 11, there are no significant differences between genders in terms of precautions taken against problems on the internet ($p>.05$). As evident from Table 12, there are significant differences in students' approaches to conscious use of the internet according to grade levels ($p<.05$). The 8th graders were observed to have behaved more consciously according to the items "I can understand if a site I need to have membership to is safe", "I can test the accuracy of knowledge I have found on the internet by comparing different sites", "I can hinder messages or e-mails I do not want to receive", "I can delete the records of web pages I have visited", and "I can find information on how to use the internet in a safe way". In the items "I can change privacy settings in my social networking profile" and "I can add an internet page to my favourites", on the other hand, the 5th graders were found to have higher levels of using the internet more consciously.

Table 11.

A Comparison of Precautions Taken against Problems according to Gender.

	Gender	%	χ^2	p
I have changed the privacy/personal settings.	Girls	47.60	3.23	.07
	Boys	52.40		
I have not opened the messages/e-mails from unknown people.	Girls	53.10	.39	.53
	Boys	46.90		
I have not accepted friendship proposals from unknown people	Girls	50.60	2.40	.12
	Boys	49.40		
I have deleted messages coming from people I have problems with	Girls	52.70	.85	.36
	Boys	47.30		
I have hindered people I have problems with from communicating with me.	Girls	49.30	2.60	.11
	Boys	50.70		
I have reported the problem to the internet site administration.	Girls	65.60	1.17	.28
	Boys	34.40		
I have changed the filter settings of web pages.	Girls	46.70	1.51	.24
	Boys	53.30		
I have not used the internet for a while.	Girls	47.50	3.14	.08
	Boys	52.50		
I have stopped using the web page I have problems with.	Girls	56.80	.00	1.00
	Boys	43.20		
I have run the virus cleaning programme.	Girls	50.00	1.23	.26
	Boys	50.00		
I do not remember.	Girls	56.20	.00	1.00
	Boys	43.80		
None	Girls	62.50	.22	.79
	Boys	37.50		

According to Table 13, significant differences were found between students in terms of taking precautions according to grade levels in all items except for the items “I have not opened the messages/e-mails from unknown people”, “I have run the virus cleaning programme” “none” and “I do not remember” ($p < .05$). While the 5th graders were at higher levels in the items “I have deleted messages coming from people I have problems with” and “I have changed the filter settings of web pages”, the 6th graders were found to have taken more precautions against problems in the other items.

Discussion, Conclusion & Recommendations

This study analysed primarily parents’ levels of internet use. The results obtained demonstrated that the majority of parents had low levels of internet use. Mothers’ levels especially were lower than fathers’. The results were in parallel to those obtained in EU Kids online project for Turkey. Ayaş and Horzum (2013) also obtained similar results in their research conducted with second stage students. This situation can be attributed to the fact that mothers do not have much time to use the internet because of their roles and responsibilities in their family and to their indifference to the internet. In order for parents to guide their children in using the internet in an effective and conscious way. And, to find solutions to problems it is important that they should know about the risks probable to encounter on the internet and that they should take precautions against the risks.

Another result obtained in this study was that parents were similar in terms of being informed of what their children did on the internet. Yet, although parents’ levels of using the internet were low, they were at medium level in terms of knowing about what their children did on the internet. Students said that their parents talked to them about what they did on the internet, that their parents made explanations to them about some web pages and that they told them how to use the internet in a safe way. It was found that some families hindered the use of internet at least slightly. These findings

indicated that some of the families had concerns about their children when the children were on the internet. Yet, it may be stated that parents are not adequately knowledgeable about teaching their children to use the internet consciously and to direct them. Those free attitudes of parents and the fact that they are not conscious enough to guide their children in using the internet can lead to several problems. Due to the increase in internet content and problems in controlling it, the probability for children to face content inappropriate to their age is quite high. Using the internet for purposes other than the main purpose would lead to wasting too much time on the internet and negative results in their development.

Table 12.

A Comparison of Students' Approaches to Conscious Use of the Internet according to Grade Levels.

		Yes	No	I have no ideas	χ^2	p
		%	%	%		
I can understand if a site I need to have safemembership.	5 th graders	30.80	20.80	32.00	14.85	.02
	6 th graders	29.00	37.50	26.00		
	7 th graders	5.60	16.70	24.00		
	8 th graders	34.60	25.00	18.00		
I can test the accuracy of knowledge I have found on the internet by comparing different sites.	5 th graders	20.30	47.50	30.00	24.86	.00
	6 th graders	32.90	32.50	21.70		
	7 th graders	6.30	12.50	21.70		
	8 th graders	40.50	7.50	26.70		
I can hinder messages or e-mails I do not want to receive.	5 th graders	27.90	38.10	22.00	25.84	.00
	6 th graders	32.60	33.30	20.00		
	7 th graders	4.70	7.10	32.00		
	8 th graders	34.90	21.40	26.00		
I can change privacy settings in my social networking profile.	5 th graders	35.20	29.40	18.90	21.79	.00
	6 th graders	27.50	32.40	28.30		
	7 th graders	5.50	5.90	30.20		
	8 th graders	31.90	32.40	22.60		
I can delete the records of web pages I have visited.	5 th graders	31.90	29.30	22.60	21.51	.00
	6 th graders	27.80	39.00	25.80		
	7 th graders	2.80	9.80	27.40		
	8 th graders	37.50	22.00	24.20		
I can hinder the ads, e-mails or spams I do not want to receive.	5 th graders	34.70	17.10	28.40	11.16	.08
	6 th graders	26.70	34.30	29.90		
	7 th graders	5.30	22.90	17.90		
	8 th graders	33.30	25.70	23.90		
I can make the necessary settings to hinder malicious web sites.	5 th graders	31.50	31.00	27.30	7.95	.24
	6 th graders	28.80	33.30	27.30		
	7 th graders	5.50	14.30	19.70		
	8 th graders	34.20	21.40	25.80		
I can add an internet page to my favourites.	5 th graders	33.30	29.80	20.40	17.01	.01
	6 th graders	30.70	36.20	22.20		
	7 th graders	5.30	8.50	27.80		
	8 th graders	30.70	25.50	29.60		
I can find information on how to use the internet in a safe way.	5 th graders	30.70	18.80	33.30	17.35	.01
	6 th graders	28.30	56.20	23.80		
	7 th graders	7.90	18.80	23.80		
	8 th graders	33.10	6.20	19.00		

On the other hand, it was also found that parents were mostly not interested in their children's use of the internet. This situation causes their children to be left alone with dangerous Internet environments. Tokel, Başer and İşler (2013) found that 39.00% of parents only gave their children advice on using the internet and left the final decision to their

children and that 11.00% were not concerned with the issue at all. Pew Internet (Anderson, 2016) pointed out that 61.00% of parents controlled the web sites their children visited, 60.00% checked their children's media profiles and that 55.00% put time limits when their children were online. Adolescents in particular are the risk group in the widespread of the problematic use of the internet with the effects of the developmental period they are going through (Doğan et al., 2008). The fact that one can easily have access to illegal sites and sites which can influence sexual development in negative ways threatens whole society as well as children (Kelleci, 2008). If parents control their children when they are on their own outside their family home, they should also keep their children under control when they are on the internet- a platform with any type of content (Canbek & Sağiroğlu, 2007).

It was another finding of this study that almost half of the families were not informed of their children's activities on the internet. Thus, it was found that students had not informed their families of such activities as uploading photos and videos for sharing with their friends and messaging on the internet. This could stem from the fact that either students hid what they did from their families or families did not have adequate knowledge about internet use.

Table 13.

A Comparison of Grade Levels according to the Precautions Taken against Problems.

	5 th graders %	6 th grders %	7 th graders %	8 th graders %	χ^2	<i>p</i>
I have changed the privacy/personal settings.	28.60	34.90	4.80	31.70	9.33	.02
I have not accepted friendship proposals from unknown people	30.60	34.10	4.70	30.60	13.81	.00
I have deleted messages coming from people I have problems with	37.80	36.50	0.00	25.70	23.46	.00
I have hindered people I have problems with from communicating with me.	31.00	36.60	1.40	31.00	17.75	.00
I have reported the problem to the internet site administration.	31.20	43.80	.00	25.00	9.42	.02
I have changed the filter settings of web pages.	33.30	26.70	.00	40.00	7.86	.04
I have not used the internet for a while.	31.10	37.70	4.90	26.20	9.37	.02
I have stopped using the web page I have problems with.	28.90	42.10	.00	28.90	9.79	.02
I have not opened the messages/e-mails from unknown people.	26.50	34.70	6.10	32.70	5.86	.11
I have run the virus cleaning programme.	29.20	33.30	6.20	31.20	4.61	.20
I do not remember.	31.20	31.20	.00	37.50	3.50	.32
None.	18.80	31.20	.00	50.00	7.02	.07

It was found that families permitted their children to download music or movies to watch videos and play games on the internet while they were spending time on the internet but that they did not permit them to give personal information about themselves to others. The results obtained showed that children used the internet mostly for study and entertainment purposes. Cansever (2010), in a study conducted with the second stage students of primary education, points out that students used the internet most for communication, entertainment and for doing homework respectively. Eu online kids Turkey study found that the internet was used most for school work- which was followed by entertainment purposes. A review of studies shows that the results obtained are similar. It is pointed out in Europe study results that 54.00% of children compare different sites to decide on the accuracy of knowledge they find on the internet, 59.90% can hinder the messages they did not want to receive and that 62.20% can find information on how to use the internet safely.

The findings concerning the conscious use of the internet demonstrate that the level of conscious use in our country is slightly lower than that in Europe. Nevertheless, it is observed that students are knowledgeable about some points. Despite inadequate knowledge of parents, students stated that they consulted their mother and father most in relation to conscious use of the internet. It was found that the people who are consulted in this respect included mothers, fathers, teachers, friends and activities organised in school. Based on this, it could be concluded that students have superficial and inadequate knowledge about using the internet consciously. Ayaş and Horzum (2013) state that students received help from their mother and father when they encounter a problem on the internet and that more than half did not receive help from anybody.

Problems students encountered on the internet included computers infected by viruses, social network password being stolen, e-mail password being stolen, encountering frightening videos or pictures, and receiving hurting messages from strangers. Patchin and Hinduja (2006) stated that participants encountered mockery, hurting words, threats and inappropriate content.

The results obtained in this study showed that the precautions taken most frequently against problems included refusing friendship proposals made by unknown people, deleting the messages coming from people with whom problems arose, hindering communication with people with whom problems arose, changing privacy/personal settings and not using the internet for a while. Arıca et al. (2008) point out that students' methods for coping with bullying they encounter on the internet include hindering the disturbing messages and hindering or deleting people causing disturbance, being able to tell such people to stop doing so and changing user accounts.

Most of the students have membership in social sharing sites. They mostly spend 10-30 minutes on these sites daily. While students say that they know most of the people in their profile, some students say there are also people who they do not know before in their profile. As for the habits of using social networking sites, almost half of the students said that they knew how to make privacy settings. 23.20% of them said that they had more than one profile, 27.90% said they shared information on their location, 20.70% said they shared what they experienced in real life, and 29.00% said that they did not make privacy settings even though they knew how to do it.

In relation to the visibility of profiles, it was found that 35.00% of the students had their profile open to everybody. The others had their profile open to their friend only, the friends of their friends, or the people they wanted their profile to be seen by. More than half of the students stated that the information about their profile was true. And about half of them said that they shared photos showing their face clearly, their school and their family members in their profile. Pew Internet and American life project found in 2007 that 31.00% of users had their profile open to everybody, 45.00% had their profile open to their friends, and that 1.00% did not know who their profile was open to. Gross and Acquisti (2006), in a similar vein, found that students gave true personal information such as their date of birth, mobile phone number, address and e-mail address.

No significant differences were found except from the items "I can change the privacy settings in my social networking profile" between approaches to the conscious use of the internet according to gender. It was an important finding that girls attached more importance to privacy in social networks. Because girls felt the need to hide their profile, it may be said that they knew how to make privacy settings better than boys. This might have stemmed from the social pressure or families' pressure on girls. Türkoğlu (2013), in a study conducted with students in the 14-18 age range, states that the variable of age does not influence problematic internet use. In relation to precautions taken against problems, no differences were found between genders. Thus, it may be said that boys and girls take similar precautions when they encounter a problem.

In consequence of the analyses performed for students' grade levels, their approaches to conscious use of the internet and precautions taken against problems, it was found that students had differing attitudes. For instance, the 8th graders were found to have used the internet more consciously. Therefore, it may be stated that students have more experience in using the internet as they grow older

and that they become more conscious in using the internet. It was found that the 6th graders were better at taking precautions against problems. The students claimed that they were conscious about the use of social networks and relevant privacy. Yet, the rates of their skills in conscious use of the internet and precautions they took against problems showed that they had low levels of awareness in terms of using the internet consciously.

Recommendations

Based on the findings obtained, the following recommendations are made in this study:

- Although students said that they were conscious about privacy and risks in using the internet and social networks, they had low levels of awareness in terms of using the internet consciously. Parents and their children should be offered seminars on using communication technologies and the internet- which are the components of FATİH Project.
- Having computers infected by a virus, having social networking password stolen, having e-mail address password stolen, facing frightening videos or pictures on the internet, receiving hurting messages from unknown peoples are among the internet problems most frequently experienced by students. Activities to raise their awareness of internet risks and to inform them of precautions to be taken against problems should be done.
- Approximately 50.00 % of the students have profiles in social sharing sites open to everybody. Their attention should be called to the negative results of sharing their personal and private information on social sharing sites in particular.
- Differences appeared in some items related with the conscious use of the internet according to grade levels. Including the subject of "Conscious and Safe Use of the Internet" in the curriculum of Communication Technologies course would bring benefits to children's use of technology.
- It may be stated that parents do not have adequate knowledge about teaching their children to use the internet consciously and to direct them. The fact that students ask for help from their mother and father most in terms of using the internet consciously demonstrates that they have superficial knowledge in this respect. Short films attracting the attention of parents and children and warning them about conscious use of the internet could be prepared for them to watch.
- It was concluded that the majority of parents had low levels of knowledge about using the internet. Mothers especially had lower levels than fathers. Parents should have personal development in using technology so that they can communicate with their children better, they should act as guides in their children's use of the internet and they should direct their children.
- The subjects of preventing cyber bullying and coping with it could be included in guidance activities performed in schools.

Acknowledgments

This study was conducted as part of the master thesis entitled "An Examination of Secondary School Students' Habits of Using Internet".

Türkçe Sürüm

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri büyük bir hızla gelişme göstermektedir. Bu gelişmeler arasında bilgisayar, cep telefonu ve internet, sağladığı olanaklar ve kolaylıklar sebebiyle hayatımızda büyük bir yer edinmiştir. Özellikle internet, büyük oranda değişim ve ilerlemeler ile yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelerek yaşam biçimimizde önemli değişikliklere yol açmıştır.

İnternet, eğitim, alışveriş, bankacılık, iletişim, eğlence, ticaret gibi alanlarda yoğunlukla kullanılmaktadır. Günlük hayatta yapılan aktivitelerin internet ortamında hızlı, ucuz ve kolay yapılabilmesinden dolayı bireyler internet ortamında bu aktivitelerini gerçekleştirmektedirler. Örneğin; bireyler aramak istediği bir bilgiye çok kısa bir sürede ulaşabilmekte, bankaya gitmeden bankacılık işlemlerini yapabilmekte, anlık mesajlaşma ile uzaktaki kişilerle hızlı bir şekilde iletişim kurabilmektedir. İnternet, kullanıcıların amaçları doğrultusunda kullanıldığı zaman bireylerin bilgiye ulaşması, problem çözmesi, bireysel öğrenmesi gibi günümüzün önemli becerilerini kazanmaya yardımcı olan önemli bir teknolojidir (Ayas & Horzum,2013).

İnternet birçok amaçla kullanılmakta olup internet'in en yaygın kullanım amaçları arasında; ödev araştırmak, arkadaşlarla haberleşmek, sosyal ağlara katılmak, ulaşım araçlarına rezervasyon yaptırmak, akademik amaçlı araştırma yapmak, e-posta almak/göndermek, internetten alışveriş yapmak, gazete/haber okumak, radyo dinlemek, tv izlemek, sohbet etmek, tatil programı ve rezervasyonu yapmak, oyun oynamak, video, film, müzik indirmek, çevrimiçi tartışmalara katılmak, bankacılık işlemleri yapmak, bahis oyunları oynamak gibi birçok aktiviteyi sıralamak mümkündür (Gençer, 2011). Bu aktivitelerin yanı sıra, özellikle Web 2.0'ın ortaya çıkışından kısa bir süre sonra sosyal paylaşım siteleri popüler olmaya başlamıştır. Bugün hâlihazırda çok sayıdaki sosyal paylaşım siteleri bireyler tarafından yaygın halde kullanılmasıyla internet ve mobil cihazlar kişisel etkileşim ve iletişim aracı olarak kullanıldığı için iletişim biçimleri önemli ölçüde değişmiştir (McLoughlin & Burgess, 2009). Bireyler sosyal ağ siteleri aracılığıyla birbirleriyle mesajlaşmakta, eski arkadaşlarıyla iletişime geçmekte, yeni arkadaşlar bulmakta, gün içinde yaşadıkları tecrübeleri bu sosyal medyada diğer kullanıcılarla paylaşmaktadırlar (Özdayı, 2010). Sosyal ağ siteleri iletişim dışında birçok amaçla da kullanılmaktadır. Fotoğraf, video, kişiyi tanıttıcı bilgiler gibi birçok veri diğer kişiler ile paylaşılabilmekte, uygulama yüklenip site üzerinde birçok uygulama kullanılabilmektedir. Kullanıcılar birbirlerine ne kadar uzak mesafede olurlarsa olsunlar sosyal medya araçları ve sosyal paylaşım ağlarıyla tıpkı yan yanaymış gibi bağlanabilmekte ve bu araçları aktif bir iletişim aracı olarak kullanabilmektedirler (Özdayı, 2010). Böylece kişiler iletişim kurmak için diğer iletişim araçlarına göre interneti daha fazla tercih etmekte, bunun sonucunda internet kullanıcı sayısı giderek artmaktadır. TÜİK'in (Türkiye İstatistik Kurumu) 2014 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre internet kullanan bireylerin oranı %53.80'e ulaşmıştır. Erkeklerde bu oran %63.50 iken, kadınlarda %44.30 tür.

Kullanıcı sayısının artması ve internette daha fazla zaman geçirilmesi birtakım riskleri de beraberinde getirmiştir. Örnek olarak; sosyal ağ siteleri veya uygulamalarında başka kişilere zarar verme, dolandırıcılık, sanal şiddet gerçekleştirme, etik olmayan kullanım, yanlış bilgilendirme veya bilgilendirme, uygunsuz içeriğe erişim ve sanal arkadaşlıklar ile doyum sağlama, internetin problemleri kullanımı veya internet bağımlılığı sayılabilir (Ceyhan & Ceyhan, 2007).

Özellikle çocuk ve gençler internet kullanımında büyük bir paya sahiptir. 6-15 yaşları arasındaki çocuklar ile yapılan bir araştırmaya göre 11-15 yaş grubu çocuklarda internet kullanım oranı %65.00 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2013). Dijital yerliler olarak adlandırılan kitle teknoloji ile büyümektedir. Dijital yerliler günümüz teknolojileri ile iç içe yaşayan, hayatının neredeyse her anında çevrimiçi

ortamların ve yeni teknolojilerin bulunduğu, rutin işlerini teknoloji ile yapan 21. yüzyıl çocuklarından ve gençlerinden oluşmaktadır (Bilgiç, Duman & Seferoğlu, 2011). Bu nedenle çocuk ve gençler teknolojiyi ve interneti yetişkinlere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Özellikle ergenler, gelişim döneminin özelliklerinin etkisi ile internetin problemleri kullanımının yaygınlaşmasında önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır (Doğan, Işıklar & Eroğlu, 2008). Yasal olmayan ve cinsel gelişimi olumsuz yönde etkileyebilecek sitelere rahat bir şekilde ulaşmaları çocukları, gençleri ve böylece toplumu tehdit etmektedir. (Kelleci, 2008). Diğer yandan aileler de internetin bilinçli kullanılması açısından büyük bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına interneti etkin ve güvenli kullanmalarında rehber olabilmeleri için internet kullanımında karşılaşılabilecek riskleri bilmeleri ve bu risklere yönelik tedbir almaları, çözüm bulma açısından çok önemlidir. Ebeveynler, çocuğunu dış ortamda tek başına bıraktığında nerede ve kimle olduğunu takip ediyorsa; başıboş ve her tür içerik bulunan bir ortam olan internette risklerle karşılaşmalarını için çocukların kontrol altında olması gerekmektedir (Canbek & Sağiroğlu, 2007). Ayrıca internet kullanımında çocuklara yardımcı olunabilmesi için ebeveynlerin bilgisayar ve internet okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerekmektedir. İnternet kullanımında ergenlik çok önemli bir yaş aralığıdır ve ileride onların yaşamlarında birtakım zararlara sebep olabilmektedir. Bu çalışmada hem ergenlik dönemindeki öğrenciler ele alındığından hem de sosyal ağlarının kullanımına yönelik incelemeler yapıldığından, alana güncel bilgi sağlaması açısından çalışma önemlidir. Ayrıca çalışma bilinçli ve güvenli internet kullanımı ile ilgili risklerin ortaya çıkarılması, bu risklere yönelik önlemlerin alınması ve çözüm önerilerinin getirilmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımlarına yönelik aile yaklaşımları öğrencilere göre nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım farkındalıkları ne düzeydedir?
 - 2.1. Ortaokul öğrencileri interneti hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
 - 2.2. Ortaokul öğrencilerinin interneti bilinçli kullanma düzeyleri nedir?
 - 2.3. İnterneti bilinçli kullanma konusunda yardım aldıkları ve yardım almayı düşündükleri kişiler kimlerdir?
 - 2.4. İnterneti kullanırken yaşadıkları problemler nelerdir?
 - 2.5. İnterneti kullanırken yaşadıkları problemlere karşı aldıkları önlemler nelerdir?
 - 2.6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin interneti bilinçli kullanma yaklaşımları ve probleme karşı aldıkları önlemler cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Karasar'a (2008) göre betimsel araştırmalar, var olan bir durumun tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır. Nedensel karşılaştırma yöntemi, incelenen değişkenlerin kategorik olmasından dolayı değişkenlerin alt grupları arasında karşılaştırma yapılabilmesi ve gruplar arası farklılıkların sebeplerinin belirlenebilmesine imkân sağladığı için seçilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırması daha önceden gerçekleşmiş veya hâlihazırda mevcut bir olay ve durumun gerçekleşikten sonra kendi şartları içerisinde herhangi bir müdahaleye tabi tutulmaksızın olduğu şekliyle sebep veya sonuçlarının incelendiği ve elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı sebep-sonuç ilişkilerinin kurulmaya çalışıldığı bir araştırma türüdür (Sözbilir, 2014). Bu çalışmada cinsiyete ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmalar yapıldığından bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca internet kullanım farkındalığına yönelik alt araştırma soruları için betimsel araştırma yönteminden de yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kars ilindeki MEB'e bağlı resmi ortaokullarda eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Kars il merkezindeki okullar arasından kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile seçilen beş ortaokulda eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki 442 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 223'ü kız 219'u erkektir. Sınıf dağılımına göre katılımcıların 99'u 5. sınıf, 97'si 6. sınıf, 95'i 7. sınıf, 151'i ise 8. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak çocukların internet kullanımı, karşılaştıkları riskli durumlar, ailenin tutumlarını araştırmak amacıyla EU Kids Online (Avrupalı Çevrimiçi Çocuklar) projesinde kullanılan anketten yararlanılmıştır. Türkiye, 5 araştırmacının önderliğinde projeye katılmıştır (EUKidsOnline METU, 2011). Anket uygulanmadan önce İngiltere'de 9-10, 11-12, 13-14 15-16 yaş grubundaki 14 öğrenciye bilişsel test uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise bilişsel test diğer ülkelerde de uygulanmıştır. Dönütler doğrultusunda özellikle 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin soruları rahat cevaplamalarını sağlamak amacıyla uzun ve karmaşık cümleler, kısa ve basit hale getirilmiş, özellikle internet terimlerini içeren anlaşılmayan kelimeler değiştirilmiş, rahatsız olacakları ve utanacakları sorular çıkarılmıştır. Bilişsel test, soruları anlama durumunu ve cevaplarken rahatsız olup olmadıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır (Haddon & Ponte, 2010; Livingstone, 2012).

Anketler Kars ilinde uygulanmadan önce soruların ve maddelerin anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliğinin incelenmesi amacıyla Kars il merkezde bulunan Halitpaşa ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 2'şer öğrenci (bir kız bir erkek) olmak üzere sekiz öğrenciye önceden araştırmanın amacı hakkında bilgi verme ve izin alınmak suretiyle ses kaydı alınarak bilişsel görüşme yapılmış ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda açık uçlu soruların bir kısmı çıkarılmış "Sosyal paylaşım sitelerinde kaç arkadaşın var", "Sosyal paylaşım sitelerinde toplam kaç gruba üyesin", "Günde ortalama kaç saat sosyal paylaşım sitesi kullanırsın" maddeleri ise açık uçlu soru yerine seçenekli soru maddesi olarak değiştirilmiştir. "İnternette gezinme geçmişini silebilirim" maddesi, "internette girdiğim web sayfalarının kaydını silebilirim" şeklinde düzenlenmiştir. Alınan önlemler sorusuna "Virüs temizleme programını çalıştırdım" seçeneği eklenmiştir. Son olarak 2 alan uzmanının kontrolünden geçirilmiş ve veri toplama araçları esas uygulama için hazır hale getirilmiştir. Uygulama yapılan okullar sosyo-ekonomik düzey açısından birbirine yakın okullar olarak seçilmiştir. Anketin yüz yüze uygulanmaması, gözlem altında uygulanmasından dolayı ve uzun olması sebebiyle, veri toplama aracı internet Kullanım Alışkanlıkları ve Risklere Yönelik Alınan Önlemler Anketi ve Sosyal Paylaşım Siteleri Kullanım Alışkanlıkları Anketi olarak iki farklı ankete bölünerek uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yüz yüze ortamda soruların bulunduğu formlar aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama yapılan okullarda önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ardından uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken, anne ve babanın internet kullanımını bilme durumu, öğrencinin internette yaptıklarını anne ve babanın bilme durumu, internet kullanımıyla ilgili anne ve babanın tepkisi, öğrencinin internetteki etkinliklerine ailenin izin verme durumu, sosyal paylaşım siteleri ile ilgili betimsel veriler (üyeliği, profil, grup, arkadaş sayısı, profil bilgilerinin doğruluğu ve gizliliği, sosyal paylaşım siteleri kullanım alışkanlıkları) frekans ve

yüzde kullanılarak genel durum betimlenmiş, öğrencilerin bilinçli internet kullanımının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerden olan ki-kare testi incelenen değişkenler kategorik olduğu için seçilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre organize edilerek sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanımlarına Yönelik Aile Yaklaşımları Öğrencilere Göre Nasıldır?

Öğrencilere göre ailenin internet kullanımı ve internette yaptıklarını ebeveynlerin bilme düzeyi Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde annelerin internet kullanım düzeylerinin çok düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bulgulara göre babaların internet kullanım durumlarının annelere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tabloya göre anne ve babaların çocuklarının internette yaptıklarını bilme düzeylerinin benzer orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin İnternet Kullanma ve Öğrencinin İnternette Yaptıklarını Bilme Sorusuna Ait Dağılım.

		Çok		Az		Hiç	
		f	%	f	%	f	%
Anne ve babanın internet kullanım bilgi düzeyi	Anne	32	14.00	93	40.80	103	45.20
	Baba	86	38.10	101	44.70	39	17.30
Öğrencinin internette yaptıklarını anne ve babanın bilme düzeyi	Anne	120	52.40	64	27.90	45	19.70
	Baba	124	54.60	62	27.30	41	18.10

Öğrencilere internet kullanımı ile ilgili ailelerin tepkileri sorulmuş, % 12.40’ı “internette yaptıklarımla alakalı benimle konuşurlar”, %9.80’i “Bazı internet sayfalarının neden iyi ya da kötü olduğunu açıklarlar”, %9.50’si “interneti nasıl güvenli şekilde kullanacağımı anlatırlar”, %9.20’si “internette yapması ya da bulunması zor olan bir konuda yardım ederler”, %8.80’i “internette kendimle ilgili bilgileri paylaşmamam için beni uyarırlar” maddelerini en fazla oranda seçmişlerdir. Ayrıntılı bilgi Tablo 2 ’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin İnternet Kullanımı ile İlgili Ebeveyn Tutumları.

Maddeler	%
İnternette yaptıklarımla alakalı benimle konuşurlar	12.40
Bazı internet sayfalarının neden iyi ya da kötü olduğunu açıklarlar	9.80
İnterneti nasıl güvenli şekilde kullanacağımı anlatırlar	9.50
İnternette yapması ya da bulunması zor olan bir konuda yardım ederler	9.20
İnternette kendimle ilgili bilgileri paylaşmamam için beni uyarırlar	8.80
Bilgisayardan gezindiğim siteleri incelerler	8.20
İnterneti kullanırken yakınımda olurlar	8.10
İnternetteki bir şey beni üzdüğünde ya da endişelendirdiğinde bana yardımcı olurlar	8.00
İnternetteki insanlara nasıl davranacağıma dair öğütler verirler	7.60
Ne yaptığımı karışmadan, yanıma oturarak benim yaptıklarımı izlerler	5.10
İnternette kendi başıma keşiflerde bulunup bir şeyler öğrenmem için beni cesaretlendirirler	5.10
İnternette benimle beraber etkinlikler yaparlar	4.60
İnternet kullanmamı engellerler	3.70

İnternet üzerinde yapılan etkinliklere ailelerin verdikleri tepkiler incelendiğinde öğrencilerin %70.90’ı “internette diğer kişilere kişisel bilgileri vermek” ve %40.10’u “Diğer kişilerle paylaşmak için fotoğraf, video yüklemek” maddelerine “Asla izin vermiyorlar” seçenekleri dikkat çekmektedir. Ayrıntılı bilgi Tablo 3’ te sunulmuştur.

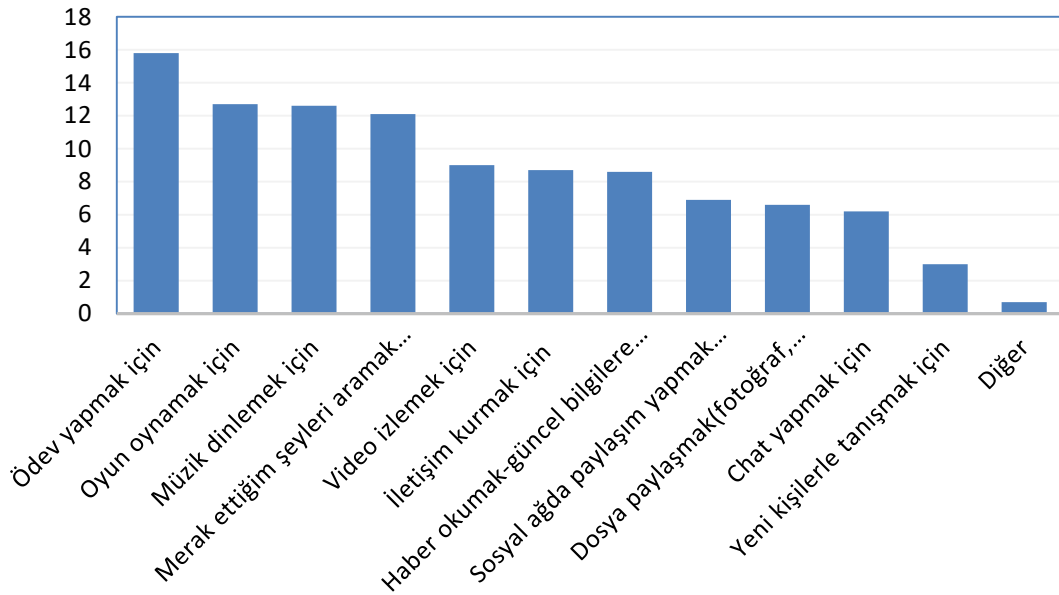
Tablo 3.

Öğrencilerin İnternette Yaptığı Etkinliklere Ebeveynlerin Tepkisi.

	Ailem izin veriyor	Bilgileri dâhilinde ya da denetim altında izin veriyorlar	Asla izin vermiyorlar	Haberleri olmuyor
	%	%	%	%
İnternet üzerinden oyun oynamak	68.10	17.10	9.50	5.20
İnternette müzik ya da film indirmek	53.20	20.40	20.40	6.00
İnternette video izlemek	53.60	23.50	17.90	5.10
İnternet üzerinden mesajlaşmak	46.70	20.50	26.70	6.20
Kendi sosyal ağ profilime sahip olmak	49.00	20.40	26.00	4.60
Diğer kişilerle paylaşmak için fotoğraf yüklemek	27.50	25.80	40.10	6.60
İnternette diğer kişilere kişisel bilgilerini vermek	9.90	13.70	70.90	5.50

Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanım Farkındalıkları Ne Düzeydedir?

Ortaokul öğrencileri interneti hangi amaçlarla kullanmaktadırlar? Çalışmada ortaokul öğrencilerin internet kullanım amaçları incelenmiştir. Bu amaçlar arasında ödev yapmak (%15.80), oyun oynamak (%12.70), müzik dinlemek (%12.60), merak edilen şeyleri aramak (%12.10), video izlemek (%9.00), iletişim kurmak (%8.70) öncelikli olarak yer almaktadır. Ayrıntılı bilgi Grafik 1’ de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğrencilerin internet kullanım amaçlarına ilişkin dağılımları.

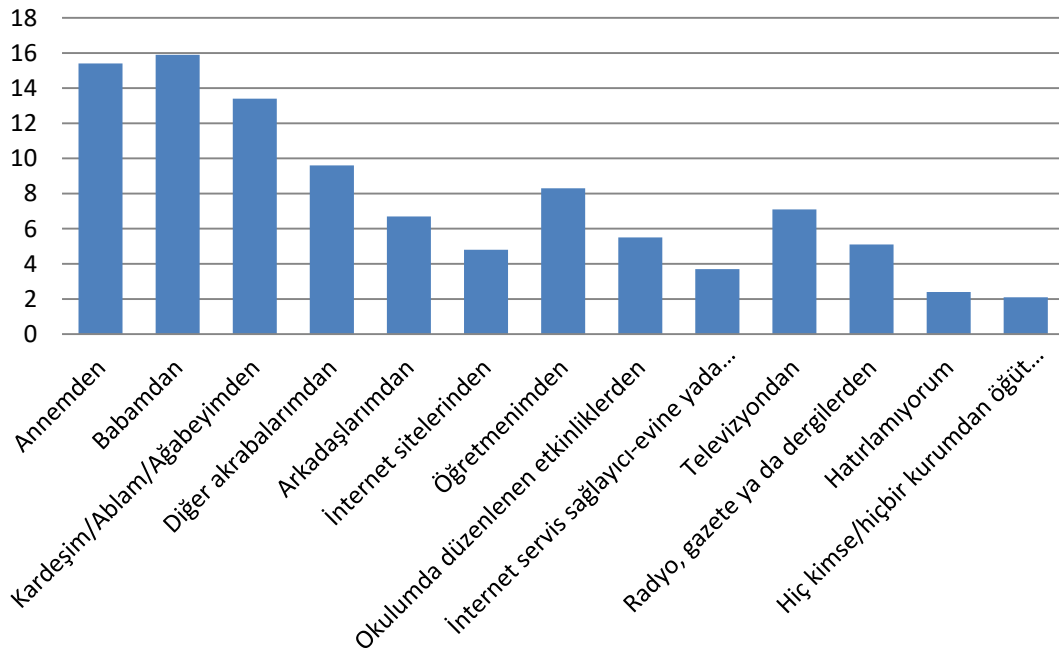
Ortaokul öğrencilerinin interneti bilinçli kullanma düzeyleri nedir? Çalışmada öğrencilerin interneti bilinçli kullanma düzeyleri belirlenmiştir. Buna yönelik onların verdikleri cevaplar incelendiğinde; “interneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağıma dair bilgileri bulabilirim” (%16.20), “Üye olmam gereken bir sitenin güvenli olup olmadığını anlayabilirim” (%13.60), “Sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim” (%11.60), “Almak istemediğim mesajları ya da e-mailleri engelleyebilirim” (%11.00) maddelerinin en fazla seçildiği görülmektedir. Ayrıntılı bilgi Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin İnterneti Bilinçli Kullanmaya Yönelik Becerilerine İlişkin Dağılım.

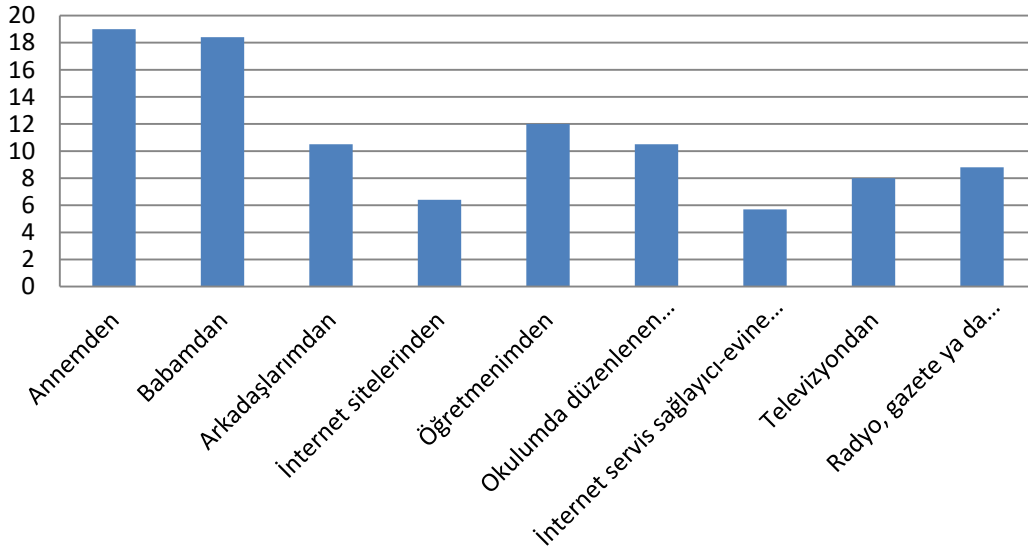
Maddeler	%
İnterneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağıma dair bilgileri bulabilirim	16.20
Üye olmam gereken bir sitenin güvenli olup olmadığını anlayabilirim	13.60
Sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim	11.60
Almak istemediğim mesajları ya da e-mailleri engelleyebilirim	11.00
İnternette bulduğum bilgilerin doğruluğunu farklı siteleri karşılaştırarak test edebilirim	10.10
Bir İnternet sayfasını favorilerime/en sık kullanılanlara ekleyebilirim	9.60
İstemediğim reklam,e-posta ya da spam engelleyebilirim	9.60
Kötü amaçlı web sitelerini engellemek için gerekli ayarlamaları yapabilirim	9.30
İnternette girdiğim web sayfalarının kaydını silebilirim	9.20

İnterneti güvenli kullanma konusunda yardım aldıkları ve yardım almayı düşündükleri kişiler kimlerdir? Çalışmada öğrencilerin interneti güvenli kullanma konusunda yardım aldıkları ve yardım almayı düşündükleri kişiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler interneti güvenli kullanma konusunda en fazla anne (%15.40), baba (%15.90) ve kardeş/abla/ağabey 'den (%13.40) bilgi aldığı görülmüştür. Bilgi almak istenilen kişilere bakıldığında ise sırasıyla anne (%19.00), baba (%18.40), öğretmen (%12.00), arkadaşlar (%10.50) ve okulda düzenlenen etkinlikler (%10.50) görülmektedir. Ayrıntılı bilgi Grafik 2 ve Grafik 3' te sunulmuştur.



Grafik 2.İnterneti güvenli kullanma konusunda yardım aldıkları kişilere ilişkin dağılım.

İnterneti kullanırken yaşadıkları problemler nelerdir? Ortaokul öğrencilerinin internette karşılaşılan problemlerin başında; bilgisayara virüs bulaşması (%12.90), sosyal ağ şifresinin çalınması (%8.80), e-posta şifresinin çalınması (%8.10), korkutucu video veya resimlerle karşılaşma (%6.40), yabancı kişi tarafından kırıcı söz ve mesajların gönderilmesi (%6.10) gelmektedir. Ayrıntılı bilgi Tablo 5'te sunulmuştur.



Grafik 3. İnterneti güvenli kullanma konusunda yardım almayı düşündükleri kişilere ilişkin dağılım.

Tablo 5.

Öğrencilerin İnternet Kullanırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Dağılım.

Maddeler	%
Bilgisayarıma virüs bulaştı	12.90
Sosyal ağ (Facebook, Twitter) şifrem çalındı	8.80
E-posta şifrem çalındı	8.10
Dehşet verici/ korkutucu video veya resimlerle karşılaştım	6.40
Tanımadığım kişi/kişiler bana internet üzerinden kırıci mesajlar (kırıci söz, küfür) gönderdi	6.10
Bana istemediğim türden/ gereksiz mesajlar yada e-posta gönderildi	5.90
İstemediğim bir resmim internet'te paylaşıldı	5.70
Manevi duygularımı (dini, milli, siyasi, vb) rencide eden web siteleri ile karşılaştım	5.30
Şiddet içeren resim veya videolarla karşılaştım	5.00
Tanıdığım kişi/kişiler bana internet üzerinden kırıci mesajlar (kırıci söz, küfür) gönderdi	4.80
İstmeden cinsel içerikli resimlerle/videolarla karşılaştım	4.60
Daha önce tanımadığım ama arkadaş listeme eklediğim bir kişi ile sorun yaşadım	4.60
İnsanın başkalarına zarar verme yollarını anlatan web siteleriyle karşılaştım (öldürme, korkutma gibi)	4.20
Kendi e-posta adresimden haberim olmadan başkalarına e-posta gönderildi	3.90
Kişisel bilgilerim haberim olmadan başkaları tarafından kullanıldı (resim, cep telefonum, mail adresim, vs)	3.70
İnsanın kendine zarar verme yollarını anlatan web siteleriyle karşılaştım(intihar etme, uyuşturucu kullanma gibi)	3.70
İnternet üzerinden tehdit edildim	2.90
Diğer problemler	2.00
Dolandırıcı banka mesajları ile para kaybettim	1.30

İnterneti kullanırken yaşadıkları problemlere karşı aldıkları önlemler nelerdir? Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara karşı; tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık istekleri kabul etmeme (%14.60), sorun yaşanan kişiden gelen mesajları silme (%12.70), sorun yaşanan kişi ile iletişimi engelleme (%12.20), gizlilik/kişisel ayarlarımı değiştirme (%10.80) ve bir süre internet kullanmama (%10.50) en fazla alınan önlemler arasında yer almaktadır. Ayrıntılı bilgi Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6.*Öğrencilerin İnternette Karşılaştıkları Sorunlara Karşı Aldıkları Önlemlere İlişkin Dağılım.*

Maddeler	%
Tanımadığım kişilerin arkadaşlık isteklerini kabul etmedim	14.60
Sorun yaşadığım kişiden gelen mesajları sildim	12.70
Sorun yaşadığım kişinin benimle iletişime geçmesini engelledim	12.20
Gizlilik/kişisel ayarlarımı değiştirdim	10.80
Bir süre internet kullanmadım	10.50
Tanımadığım kişilerden gelen mesajları/mailleri açmadım	8.40
Virüs temizleme programını çalıştırdım	8.20
Sorun yaşadığım web sayfasını kullanmayı bıraktım	6.40
Sorunu internet sitesi yönetimine bildirdim.	5.50
Web sayfaları için filtre ayarlarını değiştirdim	5.20
Hatırlamıyorum	2.70
Hiçbiri	2.70

Ortaokul öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir? Çalışmada, öğrencilerin çoğunun sosyal paylaşım sitesine üyeliği bulunmaktadır. Öğrencilerin %67.40'ı 10-30 dk arasında sosyal paylaşım sitelerinde zaman harcamaktadır. Öğrencilerin profilindeki kişilerin oranlarının %50.00'si önceden yüz yüze tanıdığı kişiler, %18.40'ı arkadaşlarının arkadaşları, %15.60'ı önceden tanımadığı kişilerden oluşmaktadır. Profilinin görünürlüğü ile ilgili olarak öğrencilerin %34.80'i profilin tamamını herkese açık bir şekilde paylaşmaktadır. Öğrencilerin %52.90'ı profildeki bilgilerinin doğru olduğunu belirtmiştir. Ayrıntılı bilgi Tablo 7'de sunulmuştur.

Sosyal paylaşım sitelerinin kullanımı ile ilgili öğrencilerin %23.20'si *"Bir sosyal paylaşım sitesinde birden fazla profilim vardır"*, %20.70'i *"Gerçek hayatta yaşadıklarımı paylaşıyorum"*, %27.90'ı *"Nerede olduğumu paylaşıyorum"*, %39.60'ı *"Sosyal ağlarda nasıl gizlilik ayarı yapılacağını bilirim"*, %29.00'u *"Gizlilik ayarlarını yapmayı bilsem bile bu ayarları yapmam"*, %20.90'ı *"Sosyal ağda havalı görünmek hoşuma gider"* maddelerine *"çok doğru"* yanıtını vermişlerdir. Ayrıntılı bilgi Tablo 8'de sunulmuştur.

Öğrencilerin, %58.20'si adı ve soyadını, %57.00'si yaşadığı şehri, %44.60'ı yüzünü gösteren fotoğrafını, %42.4'ü paylaşımlarını, %45.00'i okulunu, %25.20'si doğum tarihinin tamamını, %19.50'si ilişki durumunu, %25.20'si aile üyelerini, herkes ile paylaşmaktadır. Ayrıntılı bilgi Tablo 9'da sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin İnterneti Bilinçli Kullanma Yaklaşımları ve Probleme Karşı Aldıkları Önlemler Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Değişmekte midir? Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin, interneti bilinçli kullanma yaklaşımlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Ki-Kare Testi sonucunda *"sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim"* maddesinde kız öğrencilerin daha fazla oranda evet cevabı verdikleri ortaya çıkmış, bunun madde dışında diğer maddelerde cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ayrıntılı bilgi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 11'de görüldüğü üzere, sorunlara karşı alınan önlemler noktasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Tablo 12'de görüldüğü üzere, interneti bilinçli kullanma yaklaşımlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$). *"Üye olmam gereken bir sitenin güvenli olup olmadığını anlayabilirim"*, *"İnternette bulduğum bilgilerin doğruluğunu farklı siteleri karşılaştırarak test edebilirim"*, *"Mesajları ya da e-mailleri engelleyebilirim"*, *"İnternette girdiğim web sayfalarının kaydını silebilirim"*, *"İnterneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağıma dair bilgileri bulabilirim"* maddelerine göre 8. Sınıf öğrencilerinin daha bilinçli davrandıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Siteleri Kullanımları ile İlgili Betimsel Veriler.

		%			%
Sosyal paylaşım sitesinde üyelik var mı?	Evet	69.20	Sosyal Paylaşım Sitelerindeki profil Sayısı	1 tane	62.10
	Hayır	30.80		2 tane	21.20
				2 taneden daha fazla	16.70
Sosyal paylaşım sitelerinin kullanım oranları	Facebook	54.60	Sosyal paylaşım sitelerindeki arkadaş sayısı	50'den az	29.30
	Myspace	00.90		50-100 arası	23.30
	Twitter	15.60		101-150 arası	19.50
	Google+	11.50		150-250 arası	9.80
	Youtube	17.40		250 den fazla	18.00
Sosyal paylaşım sitelerinde üye olunan grup sayısı	Hiçbir gruba	40.10	Sosyal paylaşım sitesinde harcanan süre	10-30 dk.	67.40
	5'ten az	32.80		31-60 dk.	22.00
	5-10 arası	19.00		61-120 dk.	7.60
	10-20 arası	5.80		121-360 dk.	3.00
	20'den fazla	2.20			
Profilde kimler var?	Önceden de yüz yüze tanıdığım kişiler	50.00	Profilin tamamını kimler görebilir?	Herkes	34.80
	Arkadaşları	18.40		Kısmen özel(Arkadaşları)	6.70
	Önceden tanımadığım kişiler	15.60		Sadece arkadaşlarım	33.30
	Duruma göre değişir	9.90		Özel(Görmesini istediğim kişiler)	18.50
	Bilmiyorum	6.10		Bilmiyorum	6.70
Profildeki bilgiler doğru mu?	Evet	52.90			
	Hayır	8.10			
	Birazı doğru birazı yanlış	39.00			

Tablo 8.

Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Siteleri Kullanım Alışkanlıklarına İlişkin Dağılım.

	Çok doğru %	Biraz doğru %	Hiç doğru değil %
Sosyal ağlarda nasıl gizlilik ayarı yapılacağını bilirim	39.60	18.70	41.80
Gizlilik ayarlarını yapmayı bilsem bile bu ayarları yapmam	29.00	16.00	55.00
Nerede olduğumu paylaşırım	27.90	30.10	41.90
Bir sosyal paylaşım sitesinde birden fazla profilim vardır	23.20	15.20	61.60
Sosyal ağda havalı görünmek hoşuma gider	20.90	17.30	61.90
Gerçek hayatta yaşadıklarımı paylaşırım	20.70	28.90	50.40
Tanımadığım insanlara arkadaşlık isteği gönderirim	12.20	8.60	79.10
Sosyal ağlar yüzünden çevremdeki insanlara yeterince zaman ayıramam	11.00	15.40	73.50
Kendimi arkadaşlarımla paylaşımına yorum yapmak zorunda hissedirim	10.90	27.00	62.00
Paylaşımında ailemin görmesini istemediğim şeyleri onlardan gizlerim	10.40	10.40	79.30
Sosyal ağ yüzünden derslerime yeterince zaman ayıramam	8.10	20.70	71.10
Gerçekte olduğumdan farklı biri gibi davranırım	7.40	14.70	77.90
Gerçek hayatta paylaşmadığım özel bilgilerimi paylaşırım	6.70	18.50	74.80
Arkadaş sayımı artırmak için programlar kullanırım	5.80	7.20	87.10
Sosyal paylaşım sitelerinde bazı sahte hesaplarım vardır	5.10	9.40	85.50
Sosyal ağlarda özel hayatımı paylaşmak hoşuma gider	3.70	11.80	84.60

Tablo 9.

Öğrencilerin Sosyal Paylaşım Sitelerindeki Profil Bilgilerinin Görünürlüğüne İlişkin Dağılım.

	Herkes	Sadece arkadaşlarım	Sadece ben	Bilmiyorum
	%	%	%	%
Adım/Soyadım	58.20	31.30	7.50	3.00
Yaşadığım şehir	57.00	28.90	9.60	4.40
Yüzümü açıkça gösteren bir fotoğrafım	44.60	36.90	7.70	10.80
Paylaşımlarım(video, resim vb.)	42.40	45.50	7.60	4.50
Okulum	45.00	35.10	14.50	5.30
Doğum tarihimin tamamı	25.20	31.30	32.80	10.70
Aile üyelerim	25.20	31.50	33.10	10.20
İlişki durumum	19.50	20.40	37.20	23.00
Adresim	12.30	34.60	40.00	13.10
Telefon numaram	9.60	25.60	44.80	20.00

Tablo 10.

Öğrencilerin Bilinçli İnternet Kullanımına Yönelik Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.

		Evett	Hayır	Fikrim Yok		
		%	%	%	χ^2	p
Sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim.	Kız	41.80	64.70	75.50	16.70	.00
	Erkek	28.20	35.30	24.50		
Üye olmam gereken bir sitenin güvenli olup olmadığını anlayabilirim.	Kız	53.30	70.80	58.00	2.49	.28
	Erkek	46.70	29.20	42.00		
İnternette bulduğum bilgilerin doğruluğunu test edebilirim.	Kız	55.70	42.50	65.00	4.93	.08
	Erkek	44.30	57.50	35.00		
Almak istemediğim mesajları ya da e-maileri engelleyebilirim.	Kız	52.30	54.80	64.00	1.79	.40
	Erkek	47.70	45.20	36.00		
İnternette girdiğim web sayfalarının kaydını silebilirim.	Kız	48.60	58.50	66.10	4.21	.12
	Erkek	51.40	41.50	33.90		
İstemediğim reklam, eposta ya da spam engelleyebilirim.	Kız	50.70	68.60	55.20	3.12	.21
	Erkek	49.30	31.40	44.80		
Kötü amaçlı web sitelerini engellemek için gerekli ayarlamaları yapabilirim.	Kız	54.80	54.80	60.60	.58	.74
	Erkek	45.20	45.20	39.40		
Bir internet sayfasını favorilerime/en sık kullanılanlara ekleyebilirim.	Kız	46.70	61.70	64.80	4.97	.08
	Erkek	53.30	38.30	35.20		
İnterneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağıma dair bilgileri bulabilirim.	Kız	53.50	75.00	59.50	2.83	.24
	Erkek	46.50	25.00	40.50		

“Sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim” ve “Bir internet sayfasını favorilerime/en sık kullanılanlara ekleyebilirim”, maddelerinde ise 5. Sınıf öğrencilerinin interneti bilinçli kullanım düzeylerinin daha fazla oranda olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 13’te görüldüğü üzere, sorunlara karşı alınan önlemler noktasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre “tanımadığım kişilerden gelen mesajları/mailleri açmadım”, “virüs temizleme programını çalıştırdım”, “hatırlamıyorum” ve “hiçbiri” maddeleri dışındaki tüm maddelerde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). “Sorun yaşadığım kişiden gelen mesajları sildim” ve “Web sayfaları için filtre ayarlarını değiştirdim” maddelerinde 5. sınıf öğrencileri önlem alma noktasında daha yüksek bir orana sahipken, diğer maddelerde 6. sınıf öğrencilerinin sorunlara karşı daha fazla önlem aldıkları görülmüştür.

Tablo 11.

Öğrencilerin Sorunlara Karşı Aldıkları Önlemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.

	Cinsiyet	%	χ^2	p
Gizlilik/kişisel ayarlarımı değiştirdim	Kız	47.60	3.24	.07
	Erkek	52.40		
Tanımadığım kişilerden gelen mesajları/mailleri açmadım	Kız	53.10	.39	.53
	Erkek	46.90		
Tanımadığım kişilerin arkadaşlık isteklerini kabul etmedim	Kız	50.60	2.41	.12
	Erkek	49.40		
Sorun yaşadığım kişiden gelen mesajları sildim	Kız	52.70	.85	.35
	Erkek	47.30		
Sorun yaşadığım kişinin benimle iletişime geçmesini engelledim	Kız	49.30	2.60	.11
	Erkek	50.70		
Sorunu internet sitesi yönetimine bildirdim	Kız	65.60	1.17	.28
	Erkek	34.40		
Web sayfaları için filtre ayarlarını değiştirdim	Kız	46.70	1.51	.24
	Erkek	53.30		
Bir süre internet kullanmadım	Kız	47.50	3.14	.08
	Erkek	52.50		
Sorun yaşadığım web sayfasını kullanmayı bıraktım	Kız	56.80	.00	1.00
	Erkek	43.20		
Virüs temizleme programını çalıştırdım	Kız	50.00	1.23	.27
	Erkek	50.00		
Hatırlamıyorum	Kız	56.20	.00	1.00
	Erkek	43.80		
Hiçbiri	Kız	62.50	.22	.79
	Erkek	37.50		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada ilk olarak ebeveynlerin internet kullanım düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin çoğunluğunun internet kullanım bilgi düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Özellikle annelerin internet kullanım bilgi düzeyi, babalara göre daha düşüktür. Sonuçlar Avrupalı Çevrimiçi Çocuklar araştırmasının Türkiye'deki sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayas ve Horzum (2013) de ikinci kademe öğrencileri ile yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum annelerin aile içindeki rolleri ve sorumluluklarından dolayı internet kullanımına ayıracak fazla zamanlarının olmaması ve internete karşı olan ilgisizlikleri ile açıklanabilir. Ebeveynlerin çocuklarına interneti etkin ve güvenli kullanmalarında rehber olabilmeleri için internet kullanımında karşılaşılabilecek riskleri bilmeleri ve bu risklere yönelik tedbir almaları, çözüm bulma açısından çok önemlidir.

Çalışmada elde edilen diğer sonuç ebeveynlerin, çocuklarının internette yaptıklarının bilme düzeylerinin benzer orana sahip olduğu göstermiştir. Ancak ebeveynlerin internet kullanım düzeyleri düşük olmasına rağmen çocuklarının internette yaptıklarını bilme düzeyleri orta seviyededir. Öğrenciler ailelerinin kendileriyle internette yaptıkları hakkında konuştuklarını, onlara bazı web sayfaları hakkında açıklamalar yaptıklarını ve güvenli bir şekilde interneti nasıl kullanacaklarını anlattıklarını belirtmişlerdir. Az da olsa bazı ailelerin internet kullanımını engellediği de ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar bazı ailelerin çocukları internette iken bazı kaygılar yaşadıklarını göstermektedir. Ancak ebeveynlerin çocuklarına interneti bilinçli kullanmayı öğretme ve yönlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı serbest bir tutum içerisinde olmaları ya da internet kullanımında rehberlik edecek düzeyde bilinçli olmamaları çeşitli olumsuzluklara neden olabilir. Ortaokul dönemindeki çocuklar yaşları dolayısıyla gelişimlerini tamamlamadıkları için internet kullanımları da bilinçsiz olabilmektedir internet ortamında içeriğin sürekli artması ve denetiminin yapılmasında birtakım sıkıntıların olmasından dolayı çocukların yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşma ihtimalleri yüksektir. Amaç dışı kullanımlar internette boş zaman geçirmelerine ve gelişimleri için olumsuz sonuçlara neden olacaktır.

Tablo 12.

Öğrencilerin İnterneti Bilinçli Kullanma Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.

		Evet	Hayır	Fikrim yok	χ^2	p
		%	%	%		
Üye olmam gereken bir sitenin güvenli olup olmadığını anlayabilirim	5. sınıf	30.80	20.80	32.00	14.85	.02
	6. sınıf	29.00	37.50	26.00		
	7. sınıf	5.60	16.70	24.00		
	8. sınıf	34.6	25.00	18.00		
İnternette bulduğum bilgilerin doğruluğunu farklı siteleri karşılaştırarak test edebilirim	5. sınıf	20.30	47.50	30.00	24.87	.00
	6. sınıf	32.90	32.50	21.70		
	7. sınıf	6.30	12.50	21.70		
	8. sınıf	40.50	7.50	26.70		
Almak istemediğim mesajları ya da e-mailleri engelleyebilirim	5. sınıf	27.90	38.10	22.00	25.84	.00
	6. sınıf	32.60	33.30	20.00		
	7. sınıf	4.70	7.10	32.00		
	8. sınıf	34.90	21.40	26.00		
Sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim	5. sınıf	35.20	29.40	18.90	21.79	.00
	6. sınıf	27.50	32.40	28.30		
	7. sınıf	5.50	5.90	30.20		
	8. sınıf	31.90	32.40	22.60		
İnternette girdiğim web sayfalarının kaydını silebilirim	5. sınıf	31.90	29.30	22.60	21.51	.00
	6. sınıf	27.80	39.00	25.80		
	7. sınıf	2.80	9.80	27.40		
	8. sınıf	37.50	22.00	24.20		
İstemediğim reklam, e-posta ya da spam engelleyebilirim	5. sınıf	34.70	17.10	28.40	11.16	.08
	6. sınıf	26.70	34.30	29.90		
	7. sınıf	5.30	22.90	17.90		
	8. sınıf	33.30	25.70	23.90		
Kötü amaçlı web sitelerini engellemek için gerekli ayarlamaları yapabiliyim	5. sınıf	31.50	31.00	27.30	7.96	.24
	6. sınıf	28.80	33.30	27.30		
	7. sınıf	5.50	14.30	19.70		
	8. sınıf	34.20	21.40	25.80		
Bir internet sayfasını favorilerime/en sık kullanılanlara ekleyebilirim	5. sınıf	33.30	29.80	20.40	17.01	.01
	6. sınıf	30.70	36.20	22.20		
	7. sınıf	5.30	8.50	27.80		
	8. sınıf	30.70	25.50	29.60		
İnterneti nasıl güvenli bir şekilde kullanacağıma dair bilgileri bulabilirim	5. sınıf	30.70	18.80	33.30	17.35	.01
	6. sınıf	28.30	56.20	23.80		
	7. sınıf	7.90	18.80	23.80		
	8. sınıf	33.10	6.20	19.00		

Diğer yandan ebeveynlerin, çoğunlukla çocuklarının internet kullanımı ile ilgilenmediği görülmüştür. Bu durum çocukların internetteki tehlikelerle baş başa kalmalarına neden olabilmektedir. Tokel, Başer ve İşler (2013) araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin %39.00'u çocuklarına internet kullanımı ile ilgili sadece tavsiyelerde bulunup kararı çocuklarına bırakmakta, %11.00'i ise hiç karışmamaktadır. Pew internet (Anderson, 2016) araştırmasında ebeveynlerin %61.00'i çocuklarının ziyaret ettiği web sitelerini kontrol etmekte, %60.00'i çocuklarının sosyal medya profilini kontrol etmekte, %55.00'i ise çevrimiçi olduğu zaman sınırlaması yaptığını belirtmiştir. Özellikle ergenler, gelişim döneminin özelliklerinin etkisi ile internetin problemli kullanımının yaygınlaşmasında önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır (Doğan et al., 2008). Yasal olmayan ve cinsel gelişimi olumsuz yönde etkileyebilecek sitelere rahat bir şekilde ulaşmaları çocukları, gençleri ve böylece toplumu tehdit etmektedir (Kelleci, 2008). Ebeveynler, çocuğunu dış ortamda tek başına bıraktığında nerede ve kimle olduğunu takip ediyorsa; başıboş ve her tür içerik bulunan bir ortam olan internette risklerle karşılaşmamaları için çocukların kontrol altında olması gerekmektedir (Canbek & Sağiroğlu, 2007).

Tablo 13.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Sorunlara Karşı Alınan Önlemlere Göre Karşılaştırılması.

	5. sınıf %	6. sınıf %	7. sınıf %	8. sınıf %	χ^2	p
Gizlilik/kişisel ayarlarımı değiştirdim	28.60	34.90	4.80	31.70	9.34	.03
Tanımadığım kişilerin arkadaşlık isteklerini kabul etmedim	30.60	34.10	4.70	30.60	13.82	.00
Sorun yaşadığım kişiden gelen mesajları sildim	37.80	36.50	.00	25.70	23.46	.00
Sorun yaşadığım kişinin benimle iletişime geçmesini engelledim	31.00	36.60	1.40	31.00	17.75	.00
Sorunu internet sitesi yönetimine bildirdim	31.20	43.80	.00	25.00	9.42	.02
Web sayfaları için filtre ayarlarını değiştirdim	33.30	26.70	.00	40.00	7.86	.05
Bir süre internet kullanmadım	31.10	37.70	4.90	26.20	9.37	.03
Sorun yaşadığım web sayfasını kullanmayı bıraktım	28.90	42.10	.00	28.90	9.79	.02
Tanımadığım kişilerden gelen mesajları/mailleri açmadım	26.50	34.70	6.10	32.70	5.86	.12
Virüs temizleme programını çalıştırdım	29.20	33.30	6.20	31.20	4.61	.20
Hatırlamıyorum	31.20	31.20	.00	37.50	3.51	.32
Hiçbiri	18.80	31.20	.00	50.00	7.02	.07

Öğrencilerin internette yaptıkları aktivitelerden ebeveynlerin yaklaşık yarısının haberdar olmadığı da ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Çocukların özellikle diğer kişilerle paylaşmak için fotoğraf, video yükleme ve internet üzerinden mesajlaşma aktivitelerini ailelerine bildirmediikleri belirlenmiştir. Bu durum ya çocukların yaptıklarını ailelerinden gizlemelerinden ya da ailelerin internet kullanımı hakkında yeterli kadar bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabilir.

Çocuklar internette vakit geçirirken ailelerin internetten müzik ya da film indirmek, internette video izlemek ve internet üzerinden oyun oynamak gibi aktivitelerle izin verdikleri, internette diğer kişilere kişisel bilgilerini vermelerine ise asla izin vermedikleri görülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçlar çocukların interneti çoğunlukla ders ve eğlence amaçlı kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Cansever (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada internetin en çok sırasıyla iletişim, eğlence ve okul ödevleri için kullandıklarını belirtmiştir. Avrupalı Çevrimiçi Çocuklar Türkiye araştırmasında da internetin en fazla okul işleri için daha sonra ise eğlence amaçlı kullanıldığı sonucu çıkmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında sonuçlar birbirine paralel şekildedir. Avrupa sonuçlarında çocukların %54.00'ü internet'te bulduğu bilgilerin doğru olup olmadığına karar vermek için farklı siteleri karşılaştırdığını, %59.90'u sosyal paylaşım sitelerinde gizlilik ayarlarını yapmayı bildiğini, % 67.60'ı istenmeyen mesajları engelleyebildiğini ve %62.20'si internet'i nasıl güvenli kullanabileceğine dair bilgileri bulabileceğini belirtmektedir.

İnterneti bilinçli kullanmaya yönelik bulgulara bakıldığında ülkemizdeki bilinçli kullanım düzeyinin Avrupa sonuçlarına göre biraz daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak yine de öğrencilerin belli noktalarda bilgi sahibi oldukları da görülmektedir. Ebeveynlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen öğrenciler en fazla anne ve babasından interneti bilinçli kullanma ile ilgili bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Bilgi almak istenilen kişilerin anne, baba, öğretmen, arkadaşlar ve okulda düzenlenen etkinlikler olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak öğrencilerin interneti bilinçli kullanma bilgilerinin yüzeysel ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayas ve Horzum (2013) çalışmasında öğrencilerin internetle ilgili bir sorunla karşılaştığında annesinden ve babasından yardım aldığını ve yarısından fazlasının ise hiç kimseden yardım almadığını ifade etmiştir.

İnternette karşılaşılan problemler arasında bilgisayara virüs bulaşması, sosyal ağ şifresinin çalınması, e-posta şifresinin çalınması, korkutucu video veya resimlerle karşılaşma, yabancı kişi tarafından kırıcı mesajların gönderilmesi öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlardır. Patchin ve Hinduja (2006) çalışmasında katılımcıların alay etme, kırıcı söz söyleme, tehdit etme ve uygunsuz içerikle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre internette karşılaşılan sorunlara karşı tanımadığı kişilerden gelen arkadaşlık isteklerini kabul etmeme, sorun yaşanan kişiden gelen mesajları silme, sorun yaşanan kişi ile iletişimi engelleme, gizlilik/kişisel ayarlarını değiştirme ve bir süre internet kullanmama en fazla alınan önlemler arasında yer almaktadır. Arıcak ve diğerleri (2008) öğrencilerin sanal ortamda bir zorbalıkla karşılaştıklarında kullandıkları baş etme yöntemlerinin, rahatsızlık veren mesajı ve rahatsız eden kişiyi engelleme veya silme, yapan kişiye bunu durdurmasını söyleyebilme, kullanıcı hesabını değiştirme olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun sosyal paylaşım sitelerinde üyeliği bulunmaktadır. Çoğunlukla 10-30 dakika arasında zaman geçirmektedirler. Öğrenciler profillerindeki kişilerin çoğunluğunu tanıdıklarını belirtirken, önceden tanımadığı kişilerin bulunduğunu belirtenler de mevcuttur. Sosyal ağ siteleri kullanım alışkanlıklarına bakıldığında öğrencilerin yarıya yakını gizlilik ayarlarını yapmayı bildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %23.20'si birden fazla profili olduğunu, %27.90'u nerede olduğunu paylaştığını, %20.70'i gerçek hayatta yaşadıklarını paylaştığını, %29.00'u gizlik ayarlarını bilse dahi yapmayacağını belirtmiştir.

Çalışma sonucunda profilinin görünürlüğü ile ilgili olarak öğrencilerin %35.00'i profilin tamamını herkese açık bir şekilde paylaşmaktadır. Diğerlerinin profilleri sadece arkadaşları, görmesini istedikleri kişiler ya da arkadaşlarının arkadaşlarına görünür durumdadır. Öğrencilerin yarısından fazlası profilindeki bilgilerinin doğru olduğunu belirtmiştir. Yine öğrencilerin yaklaşık yarısı yüzünü açıkça gösteren fotoğrafı, okulunu ve aile üyelerini profilinde paylaşmaktadır. Pew Internet & American Life Project'in 2007 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre profil görünürlüğü olan kullanıcıların %31.00'inin profili herkese açık, %45.00'inin ise arkadaşlarına açıktır. %1.00 ise profilinin kimlere görünür olduğunu bilmemektedir. Gross ve Acquisti (2006) 'nin çalışmasında benzer şekilde birçok öğrencinin doğum günü, cep telefonu, adres, e-posta gibi kişisel bilgilerini tam ve doğru verdikleri sonucu çıkmıştır.

İnterneti bilinçli kullanma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda "*sosyal ağ oluşturma profilimde gizlilik ayarlarını değiştirebilirim*" maddesi dışında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal ağlarda gizlilik konusuna kız öğrencilerin daha fazla önem verdiği çalışmada elde edilen önemli bir bulgudur. Kız öğrenciler profillerini gizleme ihtiyacı hissettikleri için gizlilik ayarlarının nasıl yaptığını erkeklere göre daha iyi bildikleri düşünülebilir. Bu durum, kızlar üzerindeki toplumsal veya aile baskıdan kaynaklanabilir. Türkoğlu (2013) ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problemlili internet kullanımı eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkoğlu (2013) 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada yaş değişkeninin problemlili internet kullanımını etkilemediğini ifade etmiştir. Sorunlara karşı alınan önlemler noktasında, cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Kızlar ve erkekler bir sorunla karşılaştıklarında benzer önlemler aldıkları söylebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin interneti bilinçli kullanma yaklaşımlarına ve sorunlara karşı alınan önlemlere göre yapılan analiz sonucunda bazı maddelerde farklı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha bilinçli bir şekilde interneti kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe internet kullanımında daha fazla deneyim sahibi oldukları, böylece daha bilinçli bir şekilde kullandıkları söylenebilir. İnternet kullanımında 6. Sınıf öğrencilerinin ise sorunlara karşı aldıkları önlemler noktasında diğer öğrencilere göre daha iyi oldukları belirlenmiştir. Çalışmada öğrenciler internet ve sosyal ağların kullanımı ile ilgili gizlilik ve riskler konusunda bilinçli olduklarını iddia etmektedirler. Ancak internet kullanımı konusunda sahip oldukları beceriler ve karşılaştıkları problemlere karşı aldıkları önlemlerin oranları interneti bilinçli kullanma konusundaki farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Çalışmada öğrenciler internet ve sosyal ağların kullanımı ile ilgili gizlilik ve riskler konusunda bilinçli olduklarını iddia etmelerine rağmen interneti bilinçli kullanma konusundaki farkındalıklarının düşüktür. FATİH projesi bileşenlerinden biri olan Bilişim Teknolojilerinin ve internetin bilinçli kullanımının sağlanması için ebeveynlere ve çocuklara seminerler verilmelidir.
- İnternette karşılaşılan problemler arasında bilgisayara virüs bulaşması, sosyal ağ şifresinin çalınması, e-posta şifresinin çalınması, korkutucu video veya resimlerle karşılaşma, yabancı kişi tarafından kırıcı mesajların gönderilmesi öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlardır. Çocuklara internet'in risklerine karşı farkındalıklarını artırmak ve risklere karşı alınabilecek önlemler ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğrencilerin neredeyse %50.00'sinin sosyal paylaşım sitesindeki profili herkese açıktır. Özellikle sosyal paylaşım sitelerinde kişisel ve özel bilgilerin paylaşımının kötü sonuçlarına derslerde dikkat çekilmelidir.
- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, interneti bilinçli kullanma ile ilgili bazı maddelerde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Okullarda "Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanımı" konusunun Bilişim Teknolojileri dersi müfredatına dâhil edilmesi çocukların teknoloji kullanımına fayda sağlayacaktır.
- Ebeveynlerin çocuklarına interneti bilinçli kullanmayı öğretme ve yönlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin en fazla anne ve babasından interneti bilinçli kullanma ile ilgili bilgi almaları, bilgilerinin yüzeysel olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bilinçli internet kullanımı ile ilgili aileler ve çocuklar için dikkat çekici ve uyarıcı kısa filmler hazırlanarak kamu spotu olarak izletilebilir.
- Ebeveynler çocuklarının internet kullanımı ile yeteri kadar ilgilenmemektedirler. Ebeveynler, çocuklar internet kullanırken serbest bırakmamalı, kullanım zamanında sınırlama yapmalı ve kullanımı denetlemelidirler. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal paylaşım sitelerinde paylaştıkları bilgiler ve iletişim kurdukları kişiler hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir.
- Ebeveynlerin çoğunluğunun internet kullanım bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle annelerin internet kullanım bilgi düzeyi, babalara göre daha düşüktür. Ebeveynler, çocukları ile iyi bir iletişim kurabilmek için teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeli, çocuklarının internet kullanımında rehber konumunda olmalı ve onları yönlendirici bir tutum sergilemelidirler.
- Okuldaki rehberlik çalışmalarına siber zorbalığı önleme ve siber zorbalıkla baş etme konuları eklenebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma "Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarının araştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

References

- Anderson, M. (2016). *Parents, teens and digital monitoring*. Pew Internet & American Life Project. Retrieved January 20, 2016 from http://www.pewinternet.org/files/2016/01/PI_2016-01-07_Parents-Teens-Digital-Monitoring_FINAL.pdf
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. et al. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.

- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim Konferansı, Malatya, Türkiye.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Cansever, B., A. (2010). *Ergenlerin toplumsallaşmasında internet kullanımının aile ve okul bağlamında yarattığı sorunlar*. Unpublished doctorate dissertation, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin problemli internet kullanım düzeyleri ile denetim odağı, antisosyal eğilim ve sosyal normlara uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Doğan, H., Işıklar, A., & Eroğlu, E. (2008). Ergenlerin problemli internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 106-124.
- EuKidsOnline METU, (2011). *EuKids online projesi ekibi, Türkiye Araştırma Grubu, ODTÜ*. Retrieved 10 May, 2014 from <http://eukidsonline.metu.edu.tr/node/36>.
- Gençer, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Haddon, L. & Ponte, C. (2010). A pan-European study on children's online experiences: contributions from cognitive testing. *International Association for Mass Communication Research*, 6(2), 239-257.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 253-256.
- Livingstone, S. M., Haddon, L., & Gorzig, A. (2012). *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Policy Press, UK.
- McLoughlin, C., & Burgess, J. (2009). Texting, sexting and social networking among Australian youth and the need for cyber safety education. *Proceedings of AARE International Education Research Conference*. Canberra: Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia.
- Özdayı, E. (2010) *Sosyal etki açısından sosyal paylaşım ağlarının Kişilerarası iletişim kullanımları: Facebook kullanıcıları üzerine bir araştırma*. Unpublished master's thesis. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). *Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying*. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Sözbilir, M. (2014). Nedensel karşılaştırmalı araştırma yöntemi. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp.115-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokel, S. T., Başer, D., & İşler, V. (2013). Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım siteleri kullanımına yönelik bilgi seviyeleri ve algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 225-236.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *2013 yılı 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya araştırması sonuçları*. TÜİK Haber Bülteni Sayı: 15866. Retrieved May 19, 2014 from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *2014 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçları*. TÜİK Haber Bülteni Sayı: 16198. Retrieved March 10, 2015 from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198>.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemli internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

A Meta-Analytic Perspective on School Climate Studies in Turkey: The Impact of Some Demographic Variables

Emre SÖNMEZ^{a*}, Ferudun SEZGİN^a

^aGazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.017

Article History:

Received 06 February 2017
Revised 30 March 2017
Accepted 30 May 2017
Online 30 June 2017

Keywords:

School climate,
Demographic variables,
Gender,
Branch,
Meta-analysis.

Article Type:

Review paper

Abstract

The purpose of this study is to analyze teachers' perceptions of school climate by gender and branch and have an overall idea on this issue. Meta-analysis method was employed in this study. Master's theses and doctoral dissertations as well as academic articles published in peer-reviewed journals dwelling on teachers' views on school climate in Turkey were analysed through various databases. A total of 30 studies meeting the criteria for inclusion in the study were included. In the analysis of research data, a random effects model was used. Results indicate that gender has no significant influence on the dimensions of disengagement, directiveness, and supportiveness of school climate, but has a significant influence on the dimensions of restrictiveness and intimacy. Gender was seen to have a significant but low influence on restrictiveness in favour of male teachers and on intimacy on behalf of female teachers. According to the study results, branch does not have a significant influence on the dimensions of school climate except for disengagement. Branch was seen to have a significant but low impact on disengagement in favour of subject teachers. In this sense, it was concluded that superficial variables like gender and branch do not have any determining influence on teachers' perceptions of school climate. Therefore, it may be recommended for researchers to study more primary factors concerning school climate.

Türkiye'deki Okul İklimi Çalışmaları Üzerine Meta Analitik Bir Bakış Açısı: Bazı Demografik Değişkenlerin Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.017

Makale Geçmişi:

Geliş 06 Aralık 2017
Düzeltilme 30 Mart 2017
Kabul 30 Mayıs 2017
Çevrimiçi 30 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

Okul iklimi,
Demografik değişkenler,
Cinsiyet,
Branş,
Meta analiz.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını cinsiyet ve branşa göre incelemek ve bu konuya ilişkin genel bir görüş elde etmektir. Bu çalışmada, meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye'de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini konu alan ve çeşitli veri tabanlarında taranan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler incelenmiştir. Araştırmanın dâhil etme ölçütlerine uyan 30 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyetin öğretmenlerin okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimiyet boyutuna ilişkin algısı dışında çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı göstermektedir. Cinsiyetin okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunda erkek öğretmenler, samimiyet boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı, ancak düşük bir etki gözlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre branş değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin çözülme boyutu dışında diğer boyutlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Branşın okul ikliminin çözülme boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı, ancak düşük bir etki gözlenmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet ve branş gibi yüzeysel değişkenlerin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece araştırmacıların bu tarz değişkenlerin nedensellik etkisine yönelik çalışmalardan ziyade okul iklimi üzerinde daha birincil etkenleri incelemeye yönelmeleri önerilebilir.

*Author/Yazar: emrealpaysonmez@gmail.com

Introduction

The number of scientific studies in each discipline is rapidly increasing day by day (Ahn, Ames, & Myers, 2012). There are quite a number of independent studies in different fields (Sağlam & Yüksel, 2007). This quantitative increase in the number of studies provides a significant contribution to the development of scientific knowledge. Despite these contributions, however, it has been articulated for years that a single study is not enough to solve a problem (Card, 2012; Cooper, 2009; Çarkungöz & Ediz, 2009; Hedges & Olkin, 1985). Therefore, it is necessary to arrange this information stack under a single roof, pass it through an analysis process again and reach new interpretations and decisions (Sağlam & Yüksel, 2007). To answer this need, the synthesis of research has an important place in terms of interpreting, reviewing and compiling of the knowledge in the area (meta-synthesis, descriptive content analysis, meta-analysis, etc.) (Çalık & Sözbilir, 2014). Within these research syntheses, researchers have shown great interest in the meta-analysis technique in recent years (Ahn et al., 2012; Cohen, 1988; Cooper, 2009; Davies, 2000; Hedges & Olkin, 1985).

It is observed that there are a lot of independent studies in school climate studies which makes it possible to examine the physical, social, and cultural environment of the school in parallel with the quantitative increases in the researches in the field of education. In this respect, the search of school climate needs to be synthesized to provide clear suggestions about future research, practices and policies; to unify and evaluate quantitative research results; or to identify trends (Çalık & Sözbilir, 2014). Quantitative research methods are often used in school climate studies in the light of theoretical assumptions of climate studies (Denison, 1996; Hoy, 1990). This indicates that the meta-analysis technique as a content analysis method will be more appropriate and functional in determining the general picture and trend of school climate studies. It can also be concluded that meta-analytic studies have contributed significantly to researchers and practitioners in terms of providing comprehensive knowledge in the field (Whiston & Li, 2011).

School Climate

Although the structures that shape people's opinions and behaviours by emphasizing the symbolic aspects of organizations are not easily visible to the eye, difficult to understand, and abstract, these variables are important research subjects in the organizational literature (Owens & Valesky, 2014). Through the late twentieth century, the roles of human factor and shared culture within the informal structure of organizations have started to draw attention (Aydoğan, 2004). As a result, studies focusing on life quality, socio-cultural structure, symbolic atmosphere, and human relations within organizations brought forward the concept of organizational climate (Ertekin, 1978; Freiberg & Stein, 1999; Halpin & Croft, 1963; Hoy, 1990; Hoy et al., 1991).

Organizational climate is of great importance with its influence on individuals' attitudes within the organization and for analysis and understanding of organizational behaviours (Turan, 1998). Organizational climate, which was initially used as a general concept to refer to the quality of organizational life (Hoy et al., 1991), is closely associated with individuals' attitudes and behaviours towards their organizations (Buluç, 2013). According to Bursalioglu (2008), organizational climate is one of the four dimensions that explain an organization: purpose, structure, process, and climate. In this sense, climate was handled as the product of relations among people and groups. Certain fundamental studies in the literature revealed the definition of the concept of climate, its theoretical foundations, the nature of organizational structure, and the initial experimental findings of climate research (Anderson, 1982; Denison, 1996; Gilmer, 1961; Hellriegel & Slocum, 1974; Hoy et al., 1991; Litwin & Stringer, 1968; Payne & Pugh, 1976; Tagiuri & Litwin, 1968).

Researchers define organizational climate in various ways. According to Gilmer (1961), organizational climate involves typical characteristics that influence individuals' behaviours within organizations and "distinguish a particular organization from another". In this sense, organizational climate is compared to

personality characteristics. According to Ertekin (1978), formation of this personality is associated with (i) economic situation of the organization, (ii) historical elements, and (iii) individuals dominating the organization. As Tagiuri (1968), one of the researchers conducting initial research on climate, puts it, organizational climate refers to relatively enduring quality of internal environment of an organization that is (i) experienced by employees, (ii) affects their behaviours, and (iii) distinguishes one organization from another in terms of certain characteristics. Tagiuri (1968) developed a rational taxonomy to analyse and study the general structure of school climate research more comprehensively. According to Tagiuri's study, organizational climate is comprised of four dimensions: (i) ecology, (ii) milieu, (iii) social system, and (iv) culture.

As interest in the concept of organizational climate has risen, it has become inevitable to study this concept in schools where human relations are intense (Bursalıoğlu, 2008; Taymaz, 2009). The concept of school climate, which is expressed as “feeling” of a school (Tableman, 2004), provides important insight into how people in the school feel themselves as well as the interactive life of the school (Welsh, 2000). School climate is also expressed as school character. It refers to school life (e.g. safety, interpersonal relations, teaching and learning, environment) and more comprehensive organizational elements (e.g. common vision, group dynamics) (Cohen et al., 2009). Hoy (2003) states that climate changes from one school to another and asserts that it affects the behaviours of people in the school and is associated with four factors: (i) physical characteristics of the school, (ii) demographic characteristics and cultural background of the people in the school, (iii) quality of human relations, and (iv) common norms, values, and beliefs of the people in the school. On the other hand, Şişman (2007) emphasizes that relations among individuals in the school occur around common values rather than bureaucratic rules, thereby, highlighting the symbolic aspect of schools.

The measurable foundations of organizational climate in schools are based on the pioneering study carried out by Halpin and Croft (1963) on primary schools. With that study, the influence of school climate on students' learning and development was analysed, and a systematic research tradition was initiated (Cohen et al., 2009). At the end of the analyses, eight dimensions were detected with regard to the social environment of educational organizations. Teachers' positive behaviours are symbolized by spirits and intimacy, whereas their negative behaviours are symbolized by disengagement and frustration. The behaviour indicators that belong to principals and that are in line with the aforementioned behaviours are focusing on one's work, toleration, looking down upon, and close monitoring. Anderson (1982) conducted a comprehensive literature review on school climate and dealt with various factors and important results of it in detail. In that study, a four-dimension school climate model was suggested, involving (i) physical environment, (ii) student and community characteristics, (iii) relations among the participants of the school community, and (iv) school culture. In another important study on school climate (Hoy et al., 1991), three types of principal and three types of teacher behaviours were emphasized within the framework of school climate. These are supportive, directive, and restrictive principal's behaviours and colleague, intimacy in social relations, and disengaged teachers' behaviours, and open, authoritative, disengaged, and close climate types emerge in school environments depending on these.

In the related literature, the concept of organizational climate has been handled together with many issues regarding organizational life (Hoy, 1990; Hoy et al., 1991; Kline & Boyd, 1991; McCarley et al., 2016; Schulte et al., 2006; Sezgin & Kılınç, 2011). Turan (1998) studied the relationship between school climate and teachers' organizational commitment. He highlighted that there is a positive relationship between supportive principal behaviour dimension of school climate and teacher commitment. Hoy et al. (2002) stated that college teachers' emotions and opinions about school climate is an important factor influencing their trust in the organization and employees. In another study focusing on perceived organizational effectiveness and organizational climate in educational institutions, Karadağ et al. (2008) found that organizational effectiveness is more dominant in educational institutions governed by an intimate and positive climate. In addition, previous studies are indicative of the fact that social atmosphere of a school may give clues regarding the behaviours of people in the school and overall

school performance (Burton et al., 2004; Çalık & Kurt, 2010; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). In schools with a positive climate, students experience less behavioural and affective problems (Hoy et al., 1991); students' academic and social development is encouraged (MacNeil, Prater, & Busch, 2009); and teachers have high job satisfaction (Kline & Boyd, 1991; Xiaofu & Qiwen, 2007).

Studies on school climate have been mainly based on a positivist perspective and employed quantitative research methods and data collection tools (Denison, 1996; Hoy & Miskel, 2013; Şişman, 2007). These quantitative studies differ in research methodology, sample, and findings. Therefore, there is a need for reliable and comprehensive meta-analysis that offers researchers an extensive perspective to interpret the large amount of knowledge acquired through studies and thus, leads the way for future research (Akgöz et al., 2004; Chalmers et al., 2002). Meta-analysis is a method that combines the experimental results of studies that are independent of one another in order to show knowledge accumulation more comprehensively (Borenstein et al., 2009; Glass, 1982). In this regard, the present study can fulfil this need to a significant extent. Meta-analysis allows researchers and implementers to go beyond the limited primary research and explore the consistence and diversity of similar studies (Davies, 2000). It is considered to be an important approach as it synthesizes the existing experimental literature and supports development of scientific knowledge (Card, 2012). As a result, meta-analysis can be considered as a method developed for "grouping similar studies about a subject, theme, or field of study into specific criteria and combining quantitative findings of these studies" (Dinçer, 2014).

Despite the existence of meta-analysis studies that offer a holistic perspective by analysing several variables concerning school climate (İşçi et al., 2015; Parker et al., 2003; Wang et al., 1997), there is only a limited number of studies conducted in Turkey (İşçi et al., 2015). When studies on school climate in literature are examined, it is seen that the concept is related to more qualitative variables such as academic optimism, motivation, job satisfaction, school health and student achievement (Anderson, 1982; Haynes et al., 1997; Hoy et al., 1991; Litwin & Stringer, 1968; Xiaofu & Qiwen, 2007). When school climate studies in Turkey are examined, it is seen that school climate perceptions have mostly been analysed based on the demographic variables of the teachers. Analysis by demographic variables can have a limited contribution to the accumulation of scientific information in a field since these variables are selected as independent variables. Such demographic variables are relevant to situations in which researchers can not intervene, and it is difficult to develop proper recommendations based on the outcome of research. According to the studies in the field, it is preferred to examine the demographic variables of the teachers in this study because only studies conducted in the sample of Turkey were examined. In this respect, it is believed that this study will contribute to the literature as it comprehensively analyses teachers' views on school climate in Turkey based on gender and branch. In this way, it will offer a different perspective for future research in this matter. In the light of this information, analysis of teachers' school climate perceptions based on various demographic variables and acquisition of more comprehensive, holistic, and systematic information on this issue are the main focus of this study. Thus, according to the results of the meta-analysis based on these demographic variables, what kind of variables should be associated with the school climate and a point of view whether or not it is appropriate to use a demographic variable in subsequent research can be identified.

The Purpose of the Study

The purpose of this study is to analyse teachers' perceptions regarding school climate based on various variables through meta-analysis and have an overall idea on this issue. To this end, quantitative studies that determine teachers' school climate perceptions will be collected. The sub-questions below are attempted to be answered through meta-analysis:

1. Does gender have a significant influence on teachers' perceptions of school climate?
2. Does branch have a significant influence on teachers' perceptions of school climate?

Method

Research Model

Meta-analysis method, which is a research synthesis method, was used to detect the differentiation of teachers' perceptions towards school climate based on the variables of gender and branch (Ahn et al., 2012; Çalık & Sözbilir, 2014). Inadequacy of results from a single study and the need for the synthesis of findings by scientists have led to the development of research methods that combine the results of more than one independent study (Çoğaltay, 2014). In this sense, meta-analysis refers to comparison and analysis of numerical data of independent studies focusing on a specific subject as well as arriving at an overall conclusion in relation to the results of these studies (Borenstein et al., 2009; Hunter and Schmidt, 1990).

Data Collection

To identify the studies to be included in meta-analysis, a literature review was conducted in the databases of the Republic of Turkey Council of Higher Education Thesis Centre and Turkish Academic Network and Information Centre, where academic studies conducted in Turkey are archived. Afterwards, academic databases such as Google Academic, ERIC, and EBSCO Host were reviewed. Certain key words were needed to be used to carry out this review process in line with the research purpose. In this sense, titles and abstracts of studies were reviewed with Turkish key words "okul iklimi" (i.e. school climate), "örgüt iklimi" (i.e. organizational climate), and "örgütsel iklim" (i.e. organizational climate") and with English ones "school climate" and "organizational climate". The last date for the studies to be included in the analysis was 30 September 2015.

Three-step review strategy was performed within the context of gender and branch to determine the studies appropriate for inclusion criteria. Initially, a study pool consisting of 147 studies was created based on the review of titles and abstracts. Afterwards, these studies were analysed for their titles and abstracts. Seven studies that were not suitable for the meta-analysis (i.e. qualitative and theoretical studies) were excluded. Then research samples were reviewed, and 57 studies with samples containing non-teacher members (e.g. students or academicians) were excluded from the analysis. Finally, a deeper analysis was conducted, and 30 studies having data suitable for inclusion criteria were included in the study. The information about the researches included in the meta-analysis is presented in Table 1. Figure 1 shows flow chart regarding the inclusion of the sources accessed through literature review.

The number of studies included in the analysis is different for the analysis based on gender and the one based on branch in terms of the dimensions of school climate. This is because primary studies included in the study have different dimensions due to different scale uses in them.

Inclusion criteria: One of the most important steps of meta-analysis compilation studies is to obtain a research sample that will provide data for the analysis. To determine this sample, it is necessary to organize and select the studies accessed via certain key words based on specific criteria. In this regard, the criteria used to select the studies included in the meta-analysis are as follows:

- Quantitative studies focusing on organizational climate/school climate conducted between 2000 and 2015,
- Published and unpublished master's theses and doctoral dissertations as well as articles published in peer-reviewed journals,
- Studies based on the sample of "teachers" as analysis unit,
- Studies with sample groups from Turkey,
- Studies containing relevant statistical values about the variables of gender and branch.

Table 1.
The Information about the Studies Included in the Meta-Analysis.

Studies	Analysis Variable	Year	Publishing Type	Sampling Region	Education Level*	Scale Type
1. Akar, 2006	Gender and Branch	2006	Thesis	İç Anadolu	PE	OCDQ
2. Baş, 2012	Gender	2012	Thesis	Marmara	PE	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
3. Baykal, 2007	Gender	2007	Thesis	Ege	PE	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
4. Baykal, 2013	Gender	2013	Thesis	Marmara	HS	OCDQ
5. Diş, 2015	Gender	2015	Thesis	Doğu Anadolu	PE	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
6. Doğan, 2010	Branch	2010	Thesis	Marmara	PE	OCDQ
7. Doğan, 2011	Gender and Branch	2011	Thesis	İç Anadolu	PE	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
8. Ekşi, 2006	Gender	2006	Thesis	Marmara	Mixed	OCDQ
9. Erdoğan, 2012	Gender and Branch	2012	Thesis	Karadeniz	PE	OCDQ
10. Eriş, 2012	Gender	2012	Thesis	Marmara	PE	OCDQ
11. Göcen & Kaya, 2014	Gender	2014	Article	Marmara	HS	OCDQ
12. Gültekin, 2012	Gender and Branch	2012	Thesis	Marmara	PE	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
13. Karacaoğlu, 2008	Gender and Branch	2008	Thesis	Marmara	PE	OCDQ
14. Karaman, 2011	Gender	2011	Thesis	Akdeniz	PE	OCDQ
15. Karataş, 2008	Gender	2008	Thesis	Marmara	HS	OCDQ
16. Kavgacı, 2010	Gender and Branch	2010	Thesis	İç Anadolu	PE	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
17. Kaya, 2010	Gender	2010	Thesis	Marmara	HS	OCDQ
18. Mansuroğlu, 2012	Gender and Branch	2012	Thesis	Marmara	PE	OCDQ
19. Öner, 2007	Gender	2007	Thesis	Marmara	HS	OCDQ
20. Öztürk, 2008	Gender	2008	Thesis	Marmara	PE	OCDQ
21. Öztürk, 2014	Gender	2014	Thesis	Marmara	Pre-school	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
22. Saygılı, 2010	Gender	2010	Thesis	Marmara	Mixed	OCDQ
23. Sezgin & Kılınç, 2011	Gender and Branch	2011	Article	İç Anadolu	PE	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
24. Şentürk, 2010	Gender and Branch	2010	Thesis	İç Anadolu	PE	OCDQ
25. Tahaoğlu, 2007	Gender and Branch	2007	Thesis	Güneydoğu	PE	OCDQ
26. Tanrıverdi, 2008	Gender	2008	Thesis	Marmara	HS	OCDQ
27. Taşdemirci, 2009	Gender	2009	Thesis	Ege	HS	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
28. Tok, 2006	Gender	2006	Thesis	Marmara	PE	OCDQ-RS
29. Varlı, 2015	Gender	2015	Thesis	Marmara	PE	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
30. Yıldırım, 2009	Gender and Branch	2009	Thesis	Marmara	PE	OCDQ

* PE: Primary education, HS: High school

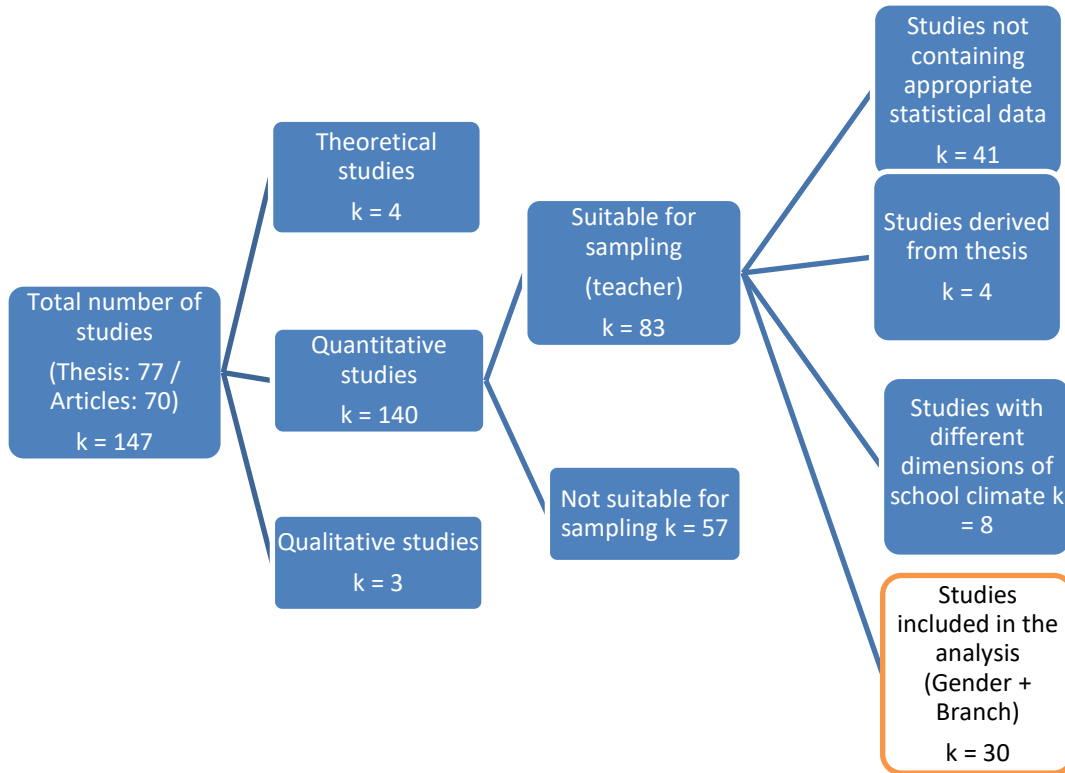


Figure 1. Flow chart showing the inclusion of the sources accessed through literature review.

Coding method: Preparation and implementation of systematic compilation and meta-analysis studies involve a complicated process (Littell et al., 2008). To minimize bias, the process needs to be conducted meticulously and transparently. Hence, the process to be followed should be determined beforehand for meta-analysis studies, just like for all the other scientific studies (Higgins & Green, 2006).

In line with the research purpose, a coding form was created to see whether the studies met the inclusion criteria of the meta-analysis and make a comparison between the studies. Coding allows selecting the studies meeting specified criteria within a systematic plan (Whiston & Li, 2011). The coding form used in the study consists of three sections: (i) study identity, (ii) study content, and (iii) study data. With the data obtained during the coding process, an effect size for each study and a general effect size covering all the studies are calculated.

Data Analysis

Calculating effect sizes: In meta-analysis studies, data analyses involve processes during which various synthesis analyses are made on the data obtained from individual studies to obtain statistical results. Based on the analysis results, statistical inferences are made depending on the samples included in the analyses (Cooper, 2009). In meta-analytic data analyses, results are obtained with regard to (i) mean effect size, (ii) confidence intervals for effect size, (iii) significance level (p), and (iv) homogeneity test (Whiston & Li, 2011).

The main purpose of meta-analysis work is to synthesize the findings from individual studies (Card, 2012). Effect size is the fundamental unit of a meta-analysis study. It is a standard measurement value reflecting the size of the relationship between two variables or the size of the application effect. Effect sizes are calculated for each study. In the present study, the difference of standardized means (g-index) was calculated as effect size index. Confidence interval of statistical analyses was determined as 95.00%. This effect size is used to compare the means of groups that are independent from each other (Hedges & Olkin, 1985).

In meta-analysis process, there are two main approaches with different assumptions in terms of statistical process: *fixed effects model* and *random effects model*. The characteristics of the studies included in meta-analysis are the main factors determining which model to use (Littell et al., 2008). *Fixed effects model* is based on the assumption that there is only one real effect size for all the studies included in the meta-analysis (Borenstein et al., 2013). This assumption means that all the differences in the observed effects stem from sampling mistakes (Üstün & Eryılmaz, 2014). In *fixed effects model*, which is based on the assumption that the studies compiled are homogeneous, it is presumed that (i) each study accepts the same effect and (ii) there is no variance between the studies (Shelby & Vaske, 2008). On the other hand, *random effects model* is based on the assumption that studies are not functionally equal, and they represent random samples (Borenstein et al., 2013; Çoğaltay et al., 2014). In this model, it is possible to make generalizations for larger populations with the calculated effect size. Especially in social sciences, the assumption of fixed effects model “real effect size is the same for all studies” cannot be true. As samples vary from study to study, it is suggested that one way to show the difference between the studies is to conduct a meta-analysis based on random effects model (Borenstein et al., 2013). It is asserted that random effects model should be preferred rather than fixed effects model for social sciences studies (Card, 2012). Accordingly, random effects model was employed for the calculation and interpretation of effect sizes in the present meta-analysis study, which is based on data obtained from various sources in the literature.

Teachers’ perceptions of school climate were differently analysed in the accessed studies based on gender and branch. While some studies covered statistical data about only school climate, some others reported data only about the sub-dimensions of school climate. Some others, on the other hand, involved statistical data both on school climate and its sub-dimensions. However, there are only a few studies conducting analysis based on overall school climate scores. Analyses were generally made in terms of the dimensions of school climate. Therefore, the dimensions of school climate were taken as a basis in the present meta-analysis study. In this sense, such sub-dimensions of school climate as *disengagement*, *restrictiveness*, *intimacy*, *directedness*, and *supportiveness* were evaluated.

In this study, male was determined as gender variable and primary school teaching was determined as branch variable in the experimental group, whereas female was determined as gender variable and subject teaching was determined as branch variable in the control group. Therefore, if the calculated effect size is positive, it will be in favour of male and primary school teachers, and if the calculated size is negative, it will be in favour of female and subject teachers. Effect sizes for each study and group comparisons were calculated via a statistical package for meta-analysis called CMA Ver. 2.0 (Comprehensive Meta-Analysis). As significance level was taken as .05 for the studies that were included in the study, significance level was determined to be .05 for the statistical analyses in the meta-analysis as well.

Evaluating publication bias: Publication bias is a serious threat for research synthesis studies, as stated in the literature (Borenstein et al., 2013; Card, 2012; Littell et al., 2008). The high probability of publication of the studies with statistically significant results leads to a bias in the published literature, and this bias is transferred to meta-analyses that are based on literature (Borenstein et al., 2013).

Publication bias takes place when the results of published works do not represent all the results they obtained (Littell et al., 2008). Publication bias, also known as “file drawer bias” (Rosenthal, 1991), is based on the assumption that it is possible for some of the studies on a specific subject not to be published. Card (2012) claims that publication bias problem stems from the probability of weak representability of the studies that are included in meta-analysis. The reason is that the studies that did not yield significant and expected results are hidden and not published inside researchers’ file drawers. This prevents accessing all the published or unpublished studies focusing on a specific issue. Hence, it is regarded as a problem threatening the external validity of meta-analysis studies. Certain calculation methods are used to determine publication bias of meta-analysis studies. In the present study, Funnel plot and Duval and Tweedie’s trim and fill methods were employed to detect publication bias and its

possible effects. No evidence that could be indicative of publication bias in the studies included in the meta-analysis was observed in the figures. Despite not observing any evidence regarding publication bias in Funnel plots, Duval and Tweedie's trim and fill tests were also performed. The results of the test for gender are given below (Table 2).

Table 2.
Duval and Tweedie's Trim and Fill Test Results by Gender.

Variables	Excluding Study	Point Estimation	CI (Confidence Interval)		Q
			Lower Limit	Upper Limit	
1. Disengagement					
Observed values		-.04	-.09	.01	21.54
Adjustment values	0	-.04	-.09	.01	21.54
2. Restrictiveness					
Observed values		.09	.03	.15	43.13
Adjustment values	0	.09	.03	.15	43.13
3. Intimacy					
Observed values		-.16	-.27	-.06	130.36
Adjustment values	0	-.16	-.27	-.06	130.36
4. Directedness					
Observed values		-.03	-.11	.04	73.86
Adjustment values	0	-.03	-.11	.04	73.86
5. Supportiveness					
Observed values		.03	-.03	.09	57.02
Adjustment values	0	.03	-.03	.09	57.02

As shown in Table 2, there are no differences between the observed effect sizes and the artificial effect sizes created to adjust the effects arising from publication bias. This is because the studies concentrating on both sides of the central line are generally symmetrical. As there are no indicators of missing data on right and left sides of the central line, the differences between the artificial effect sizes and the observed effect sizes are zero. Duval and Tweedie's trim and fill test results regarding branch are given below (Table 3).

Table 3.
Duval and Tweedie's Trim and Fill Test Results by Branch.

Variables	Excluding Study	Point Estimation	CI (Confidence Interval)		Q
			Lower Limit	Upper Limit	
1. Disengagement					
Observed values		-.12	-.20	-.04	7.02
Adjustment values	0	-.12	-.20	-.04	7.02
2. Restrictiveness					
Observed values		-.05	-.15	.06	17.31
Adjustment values	0	-.05	-.15	.06	17.31
3. Intimacy					
Observed values		-.03	-.15	.09	26.38
Adjustment values	1	-.06	-.19	.07	32.59
4. Directedness					
Observed values		-.05	-.14	.03	15.17
Adjustment values	0	-.05	-.14	.03	15.17
5. Supportiveness					
Observed values		.04	-.05	.13	18.98
Adjustment values	0	.04	-.05	.13	18.98

As shown in Table 3, there are no differences between the observed effect sizes and the artificial effect sizes created to adjust the effects arising from publication bias, except for intimacy sub-dimension of school climate. The difference in this dimension shows that there are missing data on the right and left sides of the central line. But in intimacy sub-dimension, because of little change between the observed effect sizes and the artificial effect sizes (-.06 from -.03), we cannot talk about any publication bias.

Research Findings

This section includes findings from the meta-analysis related to teachers' school climate perceptions.

Findings Regarding the Impact of Gender on Teachers' Perceptions of School Climate

Table 4 presents the lower limits and upper limits of the effect sizes of gender on teachers' perceptions of school climate based on the random effects model on the basis of un-combined mean effect sizes, standard errors, and confidence interval of 95.00%.

Table 4.

Impact of Gender on Teachers' Perceptions of School Climate: Meta-Analysis Results.

Variable	k	n _{male}	n _{female}	g	CI (Confidence Interval)		Q
					Lower Limit	Upper Limit	
1. Disengagement	20	3020	3961	-.04	-.09	.01	21.54
2. Restrictiveness	25	3632	4843	.09**	.03	.15	43.13**
3. Intimacy	25	3641	4901	-.16**	-.27	-.06	130.36**
4. Directedness	28	4224	5310	-.03	-.11	.04	73.86
5. Supportiveness	29	4137	5668	.03	-.03	.09	57.02

Note: k = The number of studies, n = Sample size, g = Hedge's g (SOF), CI = Confidence interval, Q = Inter-study heterogeneity

** p < .01; * p < .05

Table 4 shows the meta-analysis results indicating the influence of gender on teachers' perceptions of school climate. The following effect sizes were obtained for the dimensions of school climate: (i) disengagement (g) -.04, (ii) restrictiveness (g) .09, (iii) intimacy (g) -.16, (iv) directedness (g) -.03, and (v) supportiveness (g) .03. According to the effect sizes, gender has a significant ($p < .01$) but low influence on teachers' perceptions in restrictiveness and intimacy dimensions of school climate (Cohen, 1988; Thalheimer & Cook, 2002). While male teachers find school climate more restrictive, female teachers have a more intimate perception of school climate.

Results Regarding the Impact of Branch on Teachers' Perceptions of School Climate

Table 5 presents the lower limits and upper limits of the effect sizes of branch on teachers' perceptions of school climate based on the random effects model on the basis of un-combined mean effect sizes, standard errors, and confidence interval of 95.00%.

Table 5 shows the meta-analysis results indicating the influence of branch on teachers' perceptions of school climate. The following effect sizes were obtained for the dimensions of school climate: (i) disengagement (g) -.12; (ii) restrictiveness (g) -.05; (iii) intimacy (g) -.03; (iv) directedness (g) -.05; and (v) supportiveness (g) .04. According to the effect sizes, branch has a significant ($p < .01$), but low influence on teachers' perceptions only in disengagement dimension of school climate (Cohen, 1988; Thalheimer & Cook, 2002). Thus, it can be said that disengagement, which can be described as an indifferent teacher behaviour, is perceived more by subject teachers.

Table 5.*Impact of Branch on Teachers' Perceptions of School Climate: Meta-Analysis Results.*

Variable	k	n_{class} matter	n_{subject} teacher	g	CI (Confidence Interval)		Q
					Lower Limit	Upper Limit	
1. Disengagement	7	1425	1351	-.12**	-.20	-.03	7.02**
2. Restrictiveness	9	1698	1611	-.05	-.15	.06	17.31
3. Intimacy	10	1748	1661	-.03	-.15	.09	26.38
4. Directedness	11	2015	1823	-.05	-.14	.03	15.17
5. Supportiveness	11	2015	1823	.04	-.05	.13	18.98

Note: k = The number of studies, n = Sample size, g = Hedge's g (SOF), CI = Confidence interval, Q = Inter-study heterogeneity

* $p < .05$; ** $p < .01$

Discussion, Conclusion & Recommendations

The present study aimed to determine the influence of gender and branch on teachers' perceptions of school climate through meta-analysis technique. Based on the inclusion criteria, a total of 30 different studies were accessed. The research data were analysed on the basis of such dimensions of school climate as (i) disengagement, (ii) restrictiveness, (iii) intimacy, (iv) directedness, and (v) supportiveness. The overall findings of this study indicate that gender and branch have no determining influence on teachers' perceptions of school climate.

The research findings indicate that gender has no statistical influence on teachers' perceptions of school climate in its dimensions of disengagement, directedness, and supportiveness. However, it has a significant influence on their perceptions in restrictiveness and intimacy dimensions of school climate. While male teachers mostly have a restrictive perception of school climate, female teachers mostly perceive it intimate, which is a noteworthy finding. According to Halpin (1966), restrictiveness is associated with emotions teachers feel when school principals restrict them with routines, committee requests, and others tasks they regard as unnecessary occupation. In this dimension, teachers think that school principals restrict them rather than facilitating their job. Thus, it can be said that male teachers are exposed to school principals' restrictive behaviours more. However, in meta-analytic terms, the mean effect size of this finding is low. On the other hand, the research findings demonstrate that female teachers mostly find school climate intimate. Intimate school climate is associated with establishment of friendly social relations among teachers and pleasure taken from them (Hoy et al., 1991). This dimension highlights that spirits and satisfaction with social relations are above average in the school (Halpin, 1966). Therefore, it can be said that female teachers have more positive emotions and higher spirits in the school compared to male teachers. This may be because of females' proneness to social and affective skills due to their gender roles (i.e. maternity). However, in meta-analytic terms, this finding also has a low mean effect size.

According to the research findings, branch has no significant influence on teachers' perceptions of school climate, except in its disengagement dimension. It is remarkable that subject teachers perceive school as a place where disengagement prevails. It is an interesting finding that subject teachers have high perception of disengagement, which refers to indifferent teachers who do not cooperate and are not eager for teaching-learning activities (Halpin, 1966). This finding also has a low mean effect size in meta-analytic terms.

In general, the research findings indicate that gender and branch do not have any determining influence on perception of school climate. This may be because gender and branch do not hold distinctive features for teaching profession (Sezgin & Kılınç, 2011). In their meta-analysis study dealing with the influence of gender on teachers' perceptions of organizational culture, İpek et al. (2015) concluded that gender does not lead to any variation in teachers' perceptions of organizational culture, which is consistent with the findings of the present study. Hence, it is possible to state that gender does not cause any variation in studies exploring schools' socio-psychological aspects such as organizational culture and organizational climate from teachers' perspectives in Turkey. For that reason, it can be said

that there is no need to handle superficial variables such as gender and branch as independent variables in organizational climate research. Within the framework of education system, teachers are expected to fulfil such fundamental functions as teaching, management, subject area expertise, and student counselling. As these roles are there for all teachers regardless of gender and branch, it is not surprising that teachers' perceptions of school climate do not vary by gender and branch (Sezgin & Kılınç, 2011).

Recommendations

Some recommendations can be offered based on the analysis results obtained. This meta-analysis study is based on quantitative research methodology. Considering that qualitative research methods can be more effective in demonstrating the social, psychological, and cultural atmospheres of schools, it would be wrong to say that the obtained results can explain causal effects completely accurately. Hence, it may be recommended for researchers to design their research by paying particular attention to diversity in research methodology, data collection tools, and sampling to make a deeper examination of socio-psychological environment of schools.

Although there are many measurement tools for measuring and determining school climate, just similar scales have been used in a great majority of studies conducted in Turkey (e.g. OCDQ, OCDQ-RE, OCDQ-RS). This causes only measuring certain qualifications of schools and ignoring their different aspects. In this regard, it is recommended for researchers to use different data collection tools. By this means, it will be possible to explore aspects that have not been focused on before though they are likely to show the climate characteristics of schools.

Studies that are not open to access in the Republic of Turkey Council of Higher Education Thesis Centre constitutes a big obstacle to meta-analysis studies. Appropriate steps should be taken to solve this problem. In this way, the generalizability of meta-analysis study results can be boosted, and more reliable and valid results can be obtained. Moreover, it is recommended to create a comprehensive and holistic database where scientific studies carried out in Turkey are scanned.

The literature contains a lot of studies in which employee gender is taken as independent variable and its influence on organizational/school climate is determined. Assuming that superficial variables such as gender and branch are expected not to have a determining influence on organizational behaviour, it may be recommended for researchers to concentrate on the influence of more primary factors on school climate rather than the causal effects of these kinds of variables.

As meta-analysis is an analysis method reaching a conclusion based on other primary studies, the methodological quality of such studies is of great importance. In the present study, the researcher encountered a lot of problems concerning the quality of primary studies. These kinds of problems make things hard for researchers and endanger the reliability and validity of meta-analysis studies. Hence, it is recommended for researchers to pay due attention to the methodological and statistical aspects of research they conduct.

Research on organizations has traditionally been separated as "micro-level research" and "macro-level research". This distinction is based on levels of analysis. For instance, micro-level research may be based on individual perception, whereas macro-level research may be based on organizational perception. In the present study, a micro-level unit of analysis (i.e. sample composed of teachers) was adopted. However, handling a concept like climate that has an organizational quality at individual level may lead to certain fundamental problems. This should be taken into consideration as an important limitation of the present study, and future research on climate should adopt a macro-level unit of analysis such as organization or school to obtain sounder and more reliable data.

Acknowledge

This study was produced from the first author's master's thesis. It was also presented as an oral presentation at the 3th International Eurasian Educational Research Congress held 31 May-3 June 2016.

Türkçe Sürüm

Giriş

Her bir disiplinde bilimsel çalışmaların sayısı gün geçtikçe hızla artmaktadır (Ahn, Ames, & Myers, 2012). Her konuda oldukça çok sayıda birbirinden bağımsız ve farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Sağlam & Yüksel, 2007). Araştırma sayısında görülen bu niceliksel artışlar, bilimsel bilginin gelişimine ciddi katkı sağlamaktadır. Ancak bu katkılara rağmen araştırmacılar yıllardır bir sorunu çözmek için tek bir çalışmanın yeterli olmadığını ifade etmektedirler (Card, 2012; Cooper, 2009; Çarkungöz & Ediz, 2009; Hedges & Olkin, 1985). Bu sebeple, bu bilgi yığınının tek bir çatı altında düzenlenmesi, tekrar bir analiz sürecinden geçirilmesi ve yeni yorum ve kararlara varılması gereksinimi ortaya çıkmıştır (Sağlam & Yüksel, 2007). Bu gereksinime cevap verebilmek için alandaki bilgi birikimini yorumlama, inceleme ve derleme bakımından *araştırma sentezleri* gündeme gelmektedir (meta-sentez, betimsel içerik analiz, meta-analiz, vb.) (Çalık & Sözbilir, 2014). Araştırmacılar son yıllarda meta-analiz tekniğine büyük ilgi göstermişlerdir (Ahn et al., 2012; Cohen, 1988; Cooper, 2009; Davies, 2000; Hedges & Olkin, 1985).

Eğitim alanyazınındaki araştırmaların niceliksel artışlarına paralel olarak okulun sosyal, fiziksel ve kültürel açık öneriler sağlamak, nicel araştırmaların bulgularını birleştirmek, eğilimlerini belirlemek, ortamının incelenmesini olanaklı kılan okul iklimi araştırmalarında çok fazla bağımsız araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu yönüyle gelecek araştırmalar, uygulamalar ve politikalar hakkında araştırma sonuçlarını değerlendirilmek ve sentezlemek için okul iklimi araştırmalarının sentezlenmesi gerekmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014). Okul iklimi çalışmalarında, iklim çalışmalarının kuramsal varsayımları doğrultusunda genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır (Denison, 1996). Bu durum, okul iklimi çalışmalarının genel resminin ve eğiliminin belirlenmesinde, içerik analizi yöntemlerinden meta-analiz tekniğinin daha uygun ve işlevsel olacağını göstermektedir. Ayrıca uygulayıcıların veya araştırmacıların geniş dergi çeşitliliğinin olduğu günümüzde her bir çalışmayı okuması zaman ve imkânlar bakımından mümkün görünmemektedir. Bu sebeple meta analitik çalışmaların, alanyazındaki kapsamlı bilgi birikimini sunmaları açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara önemli katkı sağladığı düşünülebilir (Whiston & Li, 2011).

Okul İklimi

Örgütlerin sembolik yönünü vurgulayarak insanların düşüncelerini ve davranışlarını şekillendiren, hemen göze çarpmayan, anlaşılması zor ve soyut yapılar örgüt alanyazınında önemli bir araştırma konusudur (Owens & Valesky, 2014). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, örgütlerin biçimsel olmayan yapısıyla birlikte insan faktörünün ve paylaşılan kültürün rolü dikkatleri çekmeye başlamıştır (Aydoğan, 2004). Bu gelişmeler sonucunda, örgütlerin yaşam kalitesini, sosyo-kültürel yapısını, sembolik havasını ve insan ilişkilerini inceleyen araştırmalar, örgüt iklimi kavramını gündeme getirmiştir (Ertekin, 1978; Freiberg & Stein, 1999; Halpin & Croft, 1963; Hoy, 1990; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Örgüt iklimi, örgütlerdeki bireylerin tutumlarına etkisi ve örgütsel davranışın analiz edilmesi ve anlaşılmasında büyük önem arz etmektedir (Turan, 1998). İlk olarak örgütsel hayatın kalitesini ifade etmek için genel bir kavram olarak kullanılan örgüt iklimi (Hoy et al., 1991), bireylerin örgütlerine ilişkin tutum ve davranışları ile yakından ilişkilidir (Buluç, 2013). Bursalıoğlu'na (2008) göre örgüt iklimi, örgütün "amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)" şeklinde örgütü açıklamak için kullanılan dört boyuttan biri olarak değerlendirmiştir. Bu doğrultuda iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olarak ele almıştır. Alanyazında ki bazı çalışmalar; iklim kavramının tanımı, teorik temelleri, örgütsel yapının doğası ve iklim çalışmalarının ilk deneysel bulgularını ortaya koymuşlardır (Anderson, 1982; Denison, 1996; Gilmer, 1961; Hellriegel & Slocum, 1974; Hoy et al., 1991; Litwin & Stringer, 1968; Payne & Pugh, 1976; Tagiuri & Litwin, 1968).

Örgüt iklimi, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Gilmer'e (1961) göre, örgüt iklimi "örgütlerde bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran özellikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda örgüt iklimi kişilik tiplerine benzetilmektedir. Ertekin'e (1978) göre ise, bu kişiliğin oluşmasında (i) örgütün ekonomik durumunun, (ii) tarihsel etmenlerinin ve (iii) örgüte egemen olan bireylerin etkili olduğu söylenebilir. İklim ile ilgili ilk çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar Tagiuri'ye (1968) göre örgüt iklimi, (i) çalışanlar tarafından deneyimlenen, (ii) onların davranışlarını etkileyen ve (iii) belirli özellikleri bakımından diğer örgütlerden farklı kılan bir örgütün iç çevresinin nispeten kalıcı ve dayanıklı niteliği olarak tanımlanabilir. Tagiuri (1968) okul iklimi çalışmalarının genel yapısının daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve araştırılması amacıyla rasyonel bir sınıflandırma sistemi geliştirmiştir. Tagiuri'nin çalışmasına göre, örgüt iklimi dört boyuttan oluşmaktadır: (i) ekoloji, (ii) ortam, (iii) sosyal sistem ve (iv) kültür.

Örgüt iklimi kavramına yönelik artan ilgiyle beraber bu kavramın, insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı okullarda (Bursalioglu, 2008; Taymaz, 2009) araştırma konusu yapılması kaçınılmaz olmuştur. Bir okulun "hissi" olarak ifade edilen okul iklimi kavramı (Tableman, 2004), okulda bulunanların kendilerini nasıl hissettikleri ve okulun etkileşimli yaşamı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Welsh, 2000). Okulun karakteri olarak da ifade edilen okul iklimi, okul hayatına (güvenlik, kişiler arası ilişkiler, öğretme ve öğrenme, çevre) ve daha geniş örgütsel unsurlara (ortak vizyon, grup dinamiği vb.) gönderme yapmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Hoy (2003) iklimin bir okuldan diğerine farklılık gösterdiğini ifade ederek okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen (i) okulun fiziksel özellikleri, (ii) okuldaki bireylerin demografik özellikleri ve kültürel özgeçmişi, (iii) insan ilişkilerinin niteliği ve (iv) okuldaki bireylerin ortaklaşa oluşturdukları normlar, değerler ve inançlar şeklinde dört faktörle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Şişman (2007) ise, okulda bireyler arasındaki ilişkilerin bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleştiğini ifade ederek okulun sembolik yönüne vurgu yapmaktadır.

Okullarda örgüt ikliminin ölçülebilir temelleri, Halpin ve Croft (1963) tarafından ilköğretim okullarına ilişkin olarak yapılan öncü çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışma aracılığıyla öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde okul ikliminin etkileri incelenerek sistematik bir çalışma geleneği başlatılmıştır (Cohen et al., 2009). Yapılan inceleme sonucunda eğitim örgütlerinin sosyal ortamına yönelik sekiz boyut saptanmıştır. Öğretmenlerin olumlu davranış göstergelerini moral ve samimiyet, olumsuz davranışlarını ise çözülme ve engellenme simgelemektedir. Yöneticilerinin bunlara paralel olan davranış göstergeleri ise; kendini işe verme, anlayış gösterme, yüksekte bakma ve yakından izlemedir. Anderson (1982) okul iklimine yönelik kapsamlı bir alanyazın incelemesi yaparak okul ikliminin çeşitli faktörlerini ve önemli sonuçlarını ayrıntılı olarak ele almıştır. Bu inceleme sonucunda (i) fiziksel çevre, (ii) öğrenci ve toplum özellikleri, (iii) okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve (iv) okul kültürü olmak üzere dört boyutlu bir okul iklimi modeli önermiştir. Okul iklimine ilişkin bir diğer önemli çalışmada (Hoy et al., 1991) ise, okul iklimi çerçevesinde üç tür yönetici ve üç tür öğretmen davranışına vurgu yapılmıştır. Bunlar; destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışları ve meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık, ilgisiz öğretmen davranışlarıdır. Bunlara bağlı olarak okul ortamında şekillenen açık, otoriter, çözülmüş ve kapalı iklim türlerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

İlgili alanyazında, örgüt iklimi kavramı örgütsel yaşama dair birçok konu ile birlikte ele alınarak araştırmalara konu olmuştur (Hoy, 1990; Hoy et al., 1991; Kline & Boyd, 1991; Özdemir, 2006; Schulte, Ostroff, & Kinicki, 2006; Sezgin & Kılınç, 2011). Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Turan (1998), okul ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutu ile öğretmenlerin bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Diğer bir çalışmada ise (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002) yükseköğretim öğretmenlerinin okul iklimi yönelik duygu ve düşünce biçimleri, onların örgüte ve işgörenlere güvenlerini etkileyen önemli bir değişken olarak ifade edilmiştir. Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgütsel etkililik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer araştırmada (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz, & Çalışkan, 2008); samimi ve olumlu bir iklimin bulunduğu eğitim kurumlarında örgütsel etkililiğinin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere ek olarak, yapılan araştırmalarda okulun sosyal atmosferinin okuldaki bireylerin davranış biçimlerine ve okulun

genel olarak performansına ilişkin ipuçları içerdiği ifade edilebilir (Burton, Lauridsen, & Obel, 2004; Çalık & Kurt, 2010; Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Pozitif bir iklime sahip bir okullarda öğrencilerin davranışsal ve duyuşsal problemlerinin daha az görüldüğü (Hoy et al., 1991); öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklendiği (MacNeil, Prater, & Busch, 2009) ve öğretmenlerin mesleki memnuniyetinin ve iş doyumunun yüksek seviyelerde olduğu söylenebilir (Kline & Boyd, 1991; Xiaofu & Qiwen, 2007).

Okul iklimi konusundaki araştırmalar, pozitivist bir bakış açısıyla genellikle nicel araştırma yöntemlerine bağlı veri toplama araçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (Denison, 1996; Hoy & Miskel, 2010; Şişman, 2007). Bu nicel çalışmaların; araştırma metodolojilerinin, evren ve örneklemelerinin ve bulgularının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu sebeple, çalışmalar sonucu oluşan bilgi yığını yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için kapsayıcı ve güvenilir nitelikte, araştırmacılara geniş bakış açısı sunan üst çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akgöz, Ercan, & Kan, 2004; Chalmers, Hedges, & Cooper, 2002). Birbirinden bağımsız çalışmaların nicel sonuçlarının bütünleştirerek daha kapsamlı ve salt bilgi birikimini ortaya çıkarmaya yardımcı olan meta analiz yöntemi (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009; Glass, 1982), bu yönde oluşan ihtiyacı önemli ölçüde karşılayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara ve uygulayıcılara birincil çalışmaların sınırlılığının ötesine geçmeye ve benzer çalışmaların uyum ve çeşitliliğini keşfetmeye izin veren meta analiz yöntemi (Davies, 2000), mevcut deneysel alanyazının sentezlenmesi ve bilimsel bilginin gelişimine destek olması yönüyle güçlü bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Card, 2012). Bu yönüyle meta analiz, “bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması” için geliştirilen bir yöntem olarak düşünülebilir (Dinçer, 2014).

Okul iklimi konusunu çeşitli değişkenlerle inceleyerek bütüncül bir bakış açısı sunan meta analiz araştırmaları bulunmasına rağmen (İşçi, Çakmak, & Karadağ, 2015; Parker et al., 2003; Wang, Haertel, & Walberg, 1997), yurt içinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (İşçi et al., 2015). Alanyazında okul iklimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde söz konusu kavramın daha çok akademik iyimserlik, motivasyon, iş doyum, okul sağlığı ve öğrenci başarısı gibi daha niteliğe dönük değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Anderson, 1982; Haynes et al., 1997; Hoy et al., 1991; Litwin & Stringer, 1968; Xiaofu & Qiwen, 2007). Türkiye’de okul iklimi çalışmaları incelendiğinde ise, büyük çoğunlukla öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre okul iklimi algılarının incelendiği görülmektedir. Demografik değişkenlere göre çözümleme bir alanda bilimsel bilginin birikimine sınırlı katkıda bulunabilir, çünkü bu değişkenler seçilmiş bağımsız değişkenlerdir. Bu tür demografik değişkenler, araştırmacının müdahale edemediği durumlara yöneliktir ve araştırma sonucuna dayalı olarak da nitelikli öneriler geliştirmeyi güçleştirmektedir. Alanyazındaki çalışmalar uyarınca, bu çalışmada sadece Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiği için öğretmenlerin demografik değişkenlerinin incelenmesi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın Türkiye örneklemini kapsamında öğretmenlerin cinsiyet ve branşlarına göre okul iklimine yönelik görüşlerini kapsamlı bir bakış açısıyla incelemesi ve ilgili konu bağlamında araştırmalara farklı bir bakış açısı sağlaması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlerine göre incelenmesi ve bu konu hakkında daha kapsamlı, bütüncül ve sistematik bilgilerin edinilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Böylece bu demografik değişkenlere dayalı olarak yapılacak meta-analizin sonuçlarına göre okul ikliminin ne tür değişkenlerle daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiği, bir bakıma demografik değişkenlerin sonraki araştırmalarda kullanılmasının doğru olup olmayacağına yönelik bir bakış açısı geliştirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, meta-analiz yöntemi aracılığıyla öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bu konuya yönelik genel bir görüş elde etmektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerinin okul iklimi algılarını belirleyen nicel çalışmalar bir araya getirilecektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere meta analitik analizler aracılığıyla cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi anlamlı mıdır?
2. Öğretmenlerin branşlarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisi anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmalarını saptamak amacıyla araştırma sentezi yöntemlerinden meta analiz yöntemi kullanılmaktadır (Ahn, Ames, & Myers, 2012; Çalık & Sözbilir, 2014). Bilimsel çalışmalarda, tekil araştırmaların sonuçlarının yetersizliği ve bilim adamları tarafından bulguların sentezlenmesi ihtiyacı; birden fazla bağımsız çalışmanın sonuçlarının birleştirilmesini sağlayan araştırma yöntemlerinin gelişmesine yol açmıştır (Çoğaltay, 2014). Bu yönüyle meta analiz, belirli bir konu üzerinde yapılmış birbirinden bağımsız çalışmaların sayısal verilerini istatistiksel olarak karşılaştırma, analiz etme ve bu çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Borenstein et al., 2009; Hunter & Schmidt, 1990).

Verilerin Toplanması

Meta-analize dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için öncelikle Türkiye’deki akademik çalışmaların arşivlendiği YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM veri tabanlarında alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra ise Google Akademik, ERIC ve EBSCO Host gibi akademik veri tabanları taranmıştır. Bu tarama sürecini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirmek için bazı anahtar kelimelerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmaların başlık ve özet bölümleri; “okul iklimi”, “örgüt iklimi”, “örgütsel iklim”, “school climate”, “organizational climate” gibi anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar için son tarih 30 Eylül 2015 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada bu araştırmanın dahil edilme kriterlerine uygun araştırmaları belirlemek için cinsiyet ve branş değişkenleri bağlamında üç aşamalı tarama stratejisi uygulanmıştır. İlk olarak anahtar kelime, başlık ve özet alanlarına göre yapılan tarama sonucu erişilen toplam 147 araştırmadan bir çalışma havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu çalışmalar araştırma başlıkları ve özetleri bakımından incelenmiş ve çalışmaya uygun olmayan (örneğin, nitel veya kuramsal çalışmalar) yedi araştırma kapsam dışına bırakılmıştır. Daha sonra araştırma örneklemi incelenmiş ve öğretmen örneklemini dışında kalan (örneğin, öğrenciler veya akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar) 57 araştırma daha kapsam dışına bırakılmıştır. Son olarak ise, daha derinlemesine inceleme yapılarak dâhil edilme kriterlerine uygun veri içeren 30 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Şekil 1’de alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların araştırmaya dâhil edilme akış diyagramı sunulmuştur.

Bu çalışmada okul ikliminin boyutları bağlamında cinsiyet ve branş değişkenlerinin analiz edilmesinde, dahil edilen araştırma sayıları farklılık göstermektedir. Bu durum, çalışmaya dâhil edilen birincil araştırmaların farklı ölçek kullanımı sebebiyle farklı boyutlandırılmış olmasından kaynaklanmaktadır.

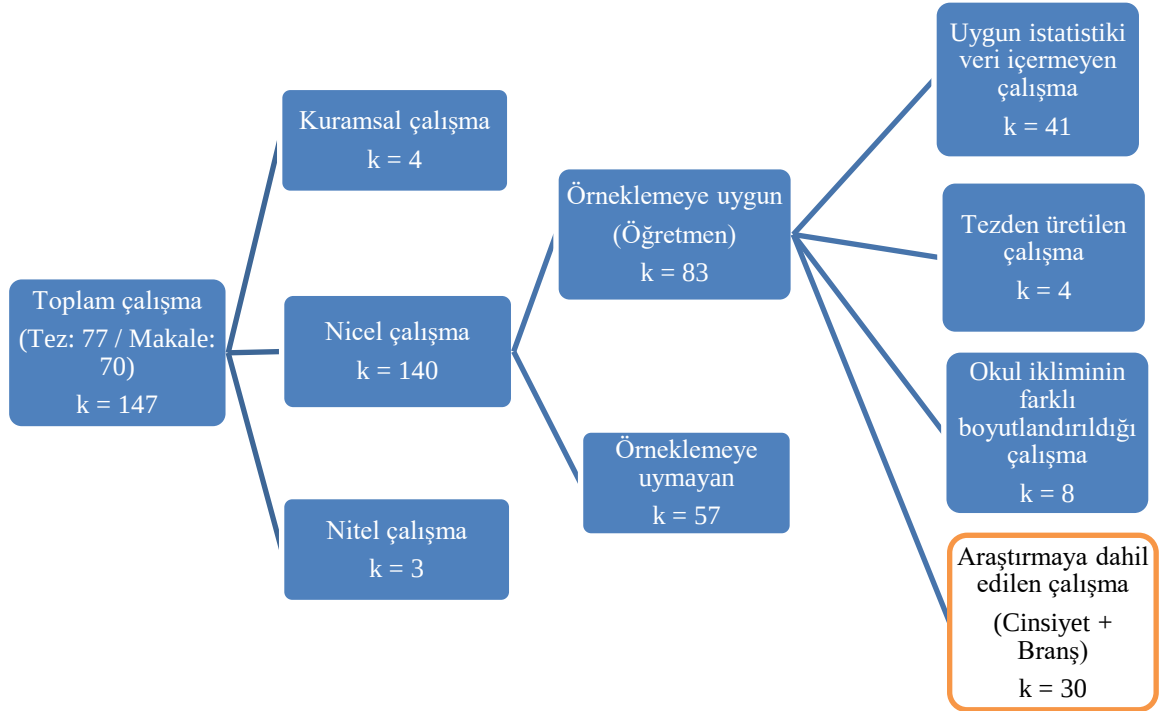
Çalışmaya dâhil etme kriterleri: Meta analiz derleme çalışmalarının en önemli basamaklarından biri, analiz için veri sağlayacak çalışma örneklemelerinin elde edilmesidir. Bu örneklemin belirlenmesi için anahtar kelimeler aracılığıyla erişilen araştırmaların belirli ölçütlere göre düzenlenmesi ve seçilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçiminde kullanılacak ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

Tablo 1.
Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler.

Çalışmalar	Analiz Değişkeni	Yıl	Yayın Türü	Örneklem Bölgesi	Eğitim Kademesi **	Ölçek Türü
1. Akar, 2006	Cinsiyet ve Branş	2006	Tez	İç Anadolu	İÖ	OCDQ
2. Başı, 2012	Cinsiyet	2012	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
3. Baykal, 2007	Cinsiyet	2007	Tez	Ege	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
4. Baykal, 2013	Cinsiyet	2013	Tez	Marmara	OÖ	OCDQ
5. Diş, 2015	Cinsiyet	2015	Tez	Doğu Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
6. Doğan, 2010	Branş	2010	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ
7. Doğan, 2011	Cinsiyet ve Branş	2011	Tez	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
8. Ekşi, 2006	Cinsiyet	2006	Tez	Marmara	Karma	OCDQ
9. Erdoğan, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	Tez	Karadeniz	İÖ	OCDQ
10. Eriş, 2012	Cinsiyet	2012	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ
11. Göcen & Kaya, 2014	Cinsiyet	2014	Makale	Marmara	OÖ	OCDQ
12. Gültekin, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
13. Karacaoğlu, 2008	Cinsiyet ve Branş	2008	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ
14. Karaman, 2011	Cinsiyet	2011	Tez	Akdeniz	İÖ	OCDQ
15. Karataş, 2008	Cinsiyet	2008	Tez	Marmara	OÖ	OCDQ
16. Kavgacı, 2010	Cinsiyet ve Branş	2010	Tez	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
17. Kaya, 2010	Cinsiyet	2010	Tez	Marmara	OÖ	OCDQ
18. Mansuroğlu, 2012	Cinsiyet ve Branş	2012	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ
19. Öner, 2007	Cinsiyet	2007	Tez	Marmara	OÖ	OCDQ
20. Öztürk, 2008	Cinsiyet	2008	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ
21. Öztürk, 2014	Cinsiyet	2014	Tez	Marmara	Anaokulu	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
22. Saygılı, 2010	Cinsiyet	2010	Tez	Marmara	Karma	OCDQ
23. Sezgin & Kılınç, 2011	Cinsiyet ve Branş	2011	Makale	İç Anadolu	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
24. Şentürk, 2010	Cinsiyet ve Branş	2010	Tez	İç Anadolu	İÖ	OCDQ
25. Tahaoğlu, 2007	Cinsiyet ve Branş	2007	Tez	Güneydoğu	İÖ	OCDQ
26. Tanrıverdi, 2008	Cinsiyet	2008	Tez	Marmara	OÖ	OCDQ
27. Taşdemirci, 2009	Cinsiyet	2009	Tez	Ege	OÖ	OCDQ-RE Yalçinkaya, 2000
28. Tok, 2006	Cinsiyet	2006	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ-RS
29. Varlı, 2015	Cinsiyet	2015	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ-RE Kavgacı, 2010
30. Yıldırım, 2009	Cinsiyet ve Branş	2009	Tez	Marmara	İÖ	OCDQ

** İÖ: İlköğretim, OÖ: Ortaöğretim

- Örgüt iklimi/okul iklimi konusunda 2000-2015 yılları arasında yapılan nicel çalışmalar,
- Yayımlanmış veya yayımlanmamış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler,
- Analiz birimi olarak “öğretmen” örnekleme üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar,
- Örneklem gruplarının Türkiye sınırları içerisinde olduğu,
- Çalışmaya dahil edilecek araştırmaların ilgili değişkenler (cinsiyet ve branş) açısından gerekli istatistikî değerleri içermesi gerekmektedir.



Şekil 1. Alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların araştırmaya dâhil edilme akış diyagramı.

Kodlama yöntemi: Sistematiik derleme ve meta analiz çalışmalarının hazırlanması ve uygulanması karmaşık bir süreçtir (Littell, Corcoran, & Pillai, 2008). Ulaşılan sonuçlarda yanlılık sorununu en aza indirebilmek için sürecin titiz ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Böylece her bilimsel çalışmada olduğu gibi meta analiz çalışmalarında da takip edilecek süreç önceden belirlenmelidir (Higgins & Green, 2006).

Bu çalışmada araştırmaların meta analize dâhil edilme ölçütlerine uygun olup olmadığının anlaşılabilmesi ve çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu kodlama formu sayesinde belirlenen ölçütlere uygun çalışmalar sistematiik plan dâhilinde seçilecektir (Whiston & Li, 2011). Araştırmada kullanılan kodlama formu üç bölümden oluşmaktadır: (i) çalışma kimliği, (ii) çalışma içeriği ve (iii) çalışma verileri. Bu kodlama süreci kapsamında elde edilen veriler aracılığıyla her bir çalışmaya ait bir adet etki büyüklüğü ve tüm çalışmaları kapsayan genel etki büyüklüğü hesaplanmaktadır.

Verilerin Analizi

Meta analiz çalışmalarında veri analizleri, bireysel çalışmalardan elde edilen verilerle çeşitli sentezleme analizlerinin kullanıldığı ve bu analizler sonucunda istatistiksel sonuçların üretildiği süreçleri içermektedir. Bu analiz sonuçlarına dayalı istatistiksel çıkarımlar, analize dâhil edilen örneklem temeli

alınarak yapılmaktadır (Cooper, 2009). Meta analitik veri analizlerinde; (i) ortalama etki büyüklüğü, (ii) etki büyüklüğü için güven aralıkları, (iii) anlamlılık değeri (p) ve (iv) homojenlik testi ile ilgili sonuçlara ulaşılmaktadır (Whiston & Li, 2011).

Meta analiz çalışmalarının temel amacı, bireysel çalışmalardan elde edilen bulguları sentezlemektir (Card, 2012). Etki büyüklüğü bir meta analiz çalışmasının temel birimidir ve iki değişken arasındaki ilişkinin ya da uygulama etkisinin büyüklüğünü yansıtan standart bir ölçüm değeridir. Her bir çalışma için etki büyüklükleri hesaplanmaktadır. Bu çalışmada etki büyüklüğü indeksi olarak standartlaştırılmış ortalamaların farkı (g indeksi) hesaplanmış ve istatistiksel analizlerin güven aralığı %95.00 olarak belirlenmiştir. Bu etki büyüklüğü birbirinden bağımsız grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Hedges & Olkin, 1985).

Meta analiz sürecinde, istatistiksel süreç bakımından farklı varsayımlara sahip iki ana yaklaşım bulunmaktadır: *Sabit etkiler modeli* ve *rastgele etkiler modeli*. Meta-analize dâhil edilen araştırmaların özellikleri, hangi modelin kullanılacağını belirleyen temel etkidir (Littell et al., 2008). *Sabit-etkiler modeli*, meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğu varsayımına dayanmaktadır (Borenstein et al., 2013). Bu varsayım aynı zamanda gözlenen etkilerdeki tüm farklılıkların sadece örnekleme hatasından kaynaklandığı anlamına gelmektedir (Üstün & Eryılmaz, 2014). Bu doğrultuda birleştirilen çalışmaların homojen olduğu varsayımına dayanan sabit etkiler modelinde, (i) her bir çalışmanın aynı etkiyi kabul ettiği ve (ii) çalışmalar arası varyansın olmadığı kabul edilmektedir (Shelby & Vaske, 2008). Öte yandan *rastgele etkiler modeli*, araştırmaların fonksiyonel olarak eşit olmadığı ve rastgele örnekleme temsil ettiği varsayımına dayanmaktadır (Borenstein et al., 2013; Çoğaltay, Karadağ, & Öztekin, 2014). Bu modelde hesaplanan etki büyüklüğüyle daha büyük popülasyonlara genelleme yapmak mümkün olmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde sabit etkiler modelinin “gerçek etki büyüklüğü tüm çalışmalarda aynıdır” varsayımının gerçekleşmesi mümkün değildir. Her bir çalışmanın örnekleme değişkenlik gösterdiği için çalışmalar arasındaki bu değişimi göstermenin bir yolunun rastgele etkiler modeline dayalı bir meta analiz uygulamak olduğu ileri sürülmektedir (Borenstein et al., 2013). Sosyal bilimlerde çalışmalarında sabit etkiler modelinden ziyade rastgele etkiler modelinin tercih edilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Card, 2012). Bu bağlamda, alanyazına dayalı farklı kaynaklardan elde edilen verilere dayalı bu meta analiz çalışmada, etki büyüklüklerinin hesaplanması ve yorumlanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Ulaşılan araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre okul iklimi algıları farklı şekillerde analiz edilmiştir. Bazı araştırmalarda sadece okul iklimiyle, bazı araştırmalarda sadece okul iklimi alt boyutlarıyla ve bazı araştırmalarda ise hem okul iklimi hem de okul iklimi alt boyutlarıyla ilgili istatistik veriler raporlanmıştır. Bu yönüyle okul iklimi genel puanı üzerinden analiz yapan çok az çalışma olduğu ve genellikle okul iklimi boyutları üzerinden analizler gerçekleştirildiği için analiz kapsamında okul ikliminin boyutları temel alınmıştır. Böylece okul ikliminin *çözülme*, *sınırlayıcılık*, *samimiyet*, *yönlendiricilik* ve *destekleyicilik* alt boyutları analiz kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada deney grubu cinsiyet değişkeni için erkek, branş değişkeni için sınıf öğretmeni; kontrol grubu ise cinsiyet değişkeni için kadın, branş değişkeni için branş öğretmeni şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması erkek ve sınıf öğretmenleri lehine, negatif olması ise kadın ve branş öğretmenleri lehine yorumlanmaktadır. Her bir araştırmaya ait etki büyüklükleri ve grup karşılaştırmaları Meta-Analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA Ver. 2.0 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 alındığı için bu çalışmada da istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Yayım Yanıllığı

Yayım yanıllığı alanyazında belirtildiği üzere araştırma sentezi çalışmaları için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Borenstein et al., 2013; Card, 2012; Littell et al., 2008). İstatistiksel olarak anlamlı sonuçlara sahip çalışmaların yayınlanma olasılığının daha yüksek olması basılı alanyazında yanıllığa sebep olmakta, ve ardından yanıllık alanyazına dayalı meta-analizlere taşınmaktadır (Borenstein et al., 2013).

Yayım yanlılığı, yayımlanmış çalışmaların sonuçlarının çalışmanın tüm sonuçlarını temsil etmeme durumunda ortaya çıkmaktadır (Littell et al., 2008). “Dosya çekmecesini problemi” olarak da ifade edilen yayım yanlılığı (Rosenthal, 1991), temelde bir konu hakkındaki araştırmaların tümünün yayımlanmamış olabilme varsayımına dayanmaktadır. Card (2012) yayım yanlılığı probleminin meta analize dâhil edilen çalışmaların temsil edilebilirliğinin zayıf olma olasılığına dayandığını ileri sürmektedir. Bunun sebebi önemli ve beklenen sonuçların oluşmadığı araştırmaların araştırmacıların dosya çekmecesinde gizlenmesi ve yayımlanmamasıdır. Bu durum ise, belirli bir konuyla ilgili yayımlanmış veya yayımlanmamış tüm araştırmalara ulaşmayı engelleyerek meta analiz çalışmalarının dış geçerliğini tehdit eden bir problem olarak görülmektedir.

Meta-analiz çalışmalarında yayım yanlılığının belirlenmesinde birtakım hesaplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada yayım yanlılığını tespit etmek ve olası etkilerini kontrol edebilmek için Funnel plot (Huni Saçılım Grafiği) ve Duval ve Tweedie’nin kes ve ekle yöntemleri kullanılmıştır. Şekillerde meta-analize dâhil edilen araştırmalarda yayım yanlılığına bağlı bir etkinin olabileceğine dair kanıt gözlemlenmemiştir. Huni Saçılım Grafiklerinde yayım yanlılığına ilişkin bir kanıt gözlenmemesine rağmen, Duval ve Tweedie’nin kes ve ekle testleri de yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni için gerçekleştirilen testin sonuçları aşağıda sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2.
Cinsiyete göre Duval ve Tweedie’nin Kes ve Ekle Testleri Sonuçları.

Değişkenler	Çıkarılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
1. Çözülme					
Gözlenen değerler		-.04	-.09	.01	21.54
Düzeltilmiş değerler	0	-.04	-.09	.01	21.54
2. Sınırlayıcılık					
Gözlenen değerler		.09	.03	.15	43.13
Düzeltilmiş değerler	0	.09	.03	.15	43.13
3. Samimiyet					
Gözlenen değerler		-.16	-.27	-.06	130.36
Düzeltilmiş değerler	0	-.16	-.27	-.06	130.36
4. Yönlendiricilik					
Gözlenen değerler		-.03	-.11	.04	73.86
Düzeltilmiş değerler	0	-.03	-.11	.04	73.86
5. Destekleyicilik					
Gözlenen değerler		.03	-.03	.09	57.02
Düzeltilmiş değerler	0	.03	-.03	.09	57.02

Tablo 2 incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında farklılık bulunmamaktadır. Hiçbir farklılığın olmamasının sebebi merkez çizginin her iki tarafında yoğunlaşan araştırmaların genel olarak simetrik olmasıdır. Merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durum olmadığından, sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki fark sıfır olarak ortaya çıkmıştır. Branş değişkeni için gerçekleştirilen Duval ve Tweedie’nin kes ve ekle testi sonuçları aşağıda sunulmuştur (Tablo 3).

Bu testin sonuçları incelendiğinde (Tablo 3), gözlenen etki büyüklüğü değeriyle yayım yanlılığından kaynaklanan etkiyi düzeltmeye yönelik oluşturulan sanal etki büyüklüğü arasında okul ikliminin samimiyet boyutu dışında farklılık bulunmaktadır. Bu boyutta oluşan farklılık, merkez çizginin sağ ve sol tarafında kayıp veri olduğuna dair bir durumu yansıtmaktadır. Ancak samimiyet boyutunda sanal etki büyüklüğüyle gözlenen etki büyüklüğü arasındaki çok az değişim (-.03 ten -.06 ya) göz önüne alındığında bir yayım yanlılığından söz edemeyiz.

Tablo 3.*Branşa göre Duval ve Tweedie'nin Kes ve Ekle Testleri Sonuçları.*

Değişkenler	Çıkartılmış Çalışma	Nokta Tahmini	CI (Güven Aralığı)		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
1. Çözülme					
Gözlenen değerler		-.12	-.20	-.04	7.02
Düzeltilmiş değerler	0	-.12	-.20	-.04	7.02
2. Sınırlayıcılık					
Gözlenen değerler		-.05	-.15	.06	17.31
Düzeltilmiş değerler	0	-.05	-.15	.06	17.31
3. Samimiyet					
Gözlenen değerler		-.03	-.15	.09	26.38
Düzeltilmiş değerler	1	-.06	-.19	.07	32.59
4. Yönlendiricilik					
Gözlenen değerler		-.05	-.14	.03	15.17
Düzeltilmiş değerler	0	-.05	-.14	.03	15.17
5. Destekleyicilik					
Gözlenen değerler		.04	-.05	.13	18.98
Düzeltilmiş değerler	0	.04	-.05	.13	18.98

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin okul iklimi algılarına ilişkin meta analiz bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İklimine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul iklimi algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95.00'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okul İklimine Etkisi: Meta-Analiz Sonuçları.*

Değişken	k	n _{erkek}	n _{kadın}	g	CI (Güven Aralığı)		Q
					Alt Limit	Üst Limit	
1. Çözülme	20	3020	3961	-.04	-.09	.01	21.54
2. Sınırlayıcılık	25	3632	4843	.09**	.03	.15	43.13**
3. Samimiyet	25	3641	4901	-.16**	-.27	-.06	130.36**
4. Yönlendiricilik	28	4224	5310	-.03	-.11	.04	73.86
5. Destekleyicilik	29	4137	5668	.03	-.03	.09	57.02

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** p < .01; * p < .05

Tablo 4'te öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyetin etkisini gösteren meta analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, okul ikliminin (i) çözülme (g) -.04, (ii) sınırlayıcılık (g) .09, (iii) samimiyet (g) -.16, (iv) yönlendiricilik (g) -.03 ve (v) destekleyicilik (g) .03 boyutlarında etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul ikliminin sadece sınırlayıcılık ve samimiyet boyutları üzerinde anlamlı (p < .01), ancak düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1988; Thalheimer & Cook, 2002). Bu doğrultuda erkek öğretmenler okul iklimini daha sınırlayıcı buluyorken; kadın öğretmenler ise daha samimi bir okul iklimi algısına sahiptir.

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İklimine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre okul iklimi algılarına ilişkin görüşlerinin rastgele etkiler modeline göre birleştirilmemiş ortalama etki büyüklükleri, standart hata ve %95.00'lik güven aralığına göre etki büyüklüklerinin alt ve üst sınırları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Branşlarının Okul İklimine Etkisi: Meta-Analiz Sonuçları.

Değişken	k	n _{sınıf}	n _{branş}	g	CI (Güven Aralığı)		Q
					Alt Limit	Üst Limit	
1. Çözülme	7	1425	1351	-.12**	-.20	-.03	7.02**
2. Sınırlayıcılık	9	1698	1611	-.05	-.15	.06	17.31
3. Samimiyet	10	1748	1661	-.03	-.15	.09	26.38
4. Yönlendiricilik	11	2015	1823	-.05	-.14	.03	15.17
5. Destekleyicilik	11	2015	1823	.04	-.05	.13	18.98

Not: k = Çalışma sayısı, n = Örneklem sayısı, g = Hedge's g (SOF), CI = Güven aralığı, Q = Çalışmalar arası heterojenlik

** p < .01; * p < .05

Tablo 5'te öğretmenlerin okul iklimi algılarında branşın etkisini gösteren meta analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, okul ikliminin (i) çözülme (g) -.12, (ii) sınırlayıcılık (g) -.05, (iii) samimiyet (g) -.03, (iv) yönlendiricilik (g) -.05 ve (v) destekleyicilik (g) .04 boyutlarında etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarının okul ikliminin sadece çözülme boyutunu üzerinde anlamlı (p < .01), ancak düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cohen, 1988; Thalheimer & Cook, 2002). Bu doğrultuda ilgisiz öğretmen davranışı olarak nitelendirilebilen çözülme ikliminin branş öğretmenleri tarafından daha fazla algılandığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet ve branşlarının onların okul iklimi algılarına etkisini meta analiz tekniği aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında dâhil etme ölçütlerine uyan toplamda 30 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma verileri okul ikliminin (i) çözülme, (ii) sınırlayıcılık, (iii) samimiyet, (iv) yönlendiricilik ve (v) destekleyicilik boyutları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın genel bulguları, öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerinin onların okul iklimi algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, cinsiyetin öğretmenlerin okul ikliminin çözülme, yönlendiricilik ve destekleyicilik boyutlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte *sınırlayıcılık* ve *samimiyet* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda erkek öğretmenlerinin okul iklimini daha fazla sınırlayıcı; kadın öğretmenlerin ise daha samimi algılamaları dikkat çekicidir. Halpin'e (1966) göre sınırlayıcılık, okul müdürlerinin öğretmenleri rutin görevler, kurul talepleri ve öğretmenlerin gereksiz "meşguliyet" olarak nitelendirdiği diğer işlerle engellemesi durumunda hissedilen duyguları çağrıştırmaktadır. Bu boyutta öğretmenler, okul müdürlerinin onların çalışmalarını kolaylaştıracak yerde engellediğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda, erkek öğretmenlerin okul müdürünün sınırlayıcı davranışlarına daha fazla maruz kaldığı şeklinde yorum yapılabilir. Ancak bu bulgunun meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeydedir. Öte yandan kadın öğretmenlerinin okul iklimini daha fazla samimi bulduğu araştırma bulgularına yansımıştır. Samimi okul iklimi, öğretmenlerin birbirleriyle dostça sosyal ilişkiler kurmalarını ve bunun sonucunda aldıkları hazzı çağrıştırmaktadır (Hoy et al., 1991). Bu boyut, okuldaki sosyal ilişkilere ilişkin memnuniyet ve moral düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu vurgulamaktadır (Halpin, 1966). Bu doğrultuda, kadın öğretmenlerin okula yönelik olumlu duygularının ve moral seviyelerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeylerde olduğu yorumu yapılabilir. Böyle bir farklılaşma, kadınların annelik gibi cinsiyet rolleri gereğince sosyal ve duyuşsal becerilere daha yatkın olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu bulgunun da meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeydedir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin branş durumlarının okul ikliminin *çözülme* boyutu dışında onların okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bağlamında, branş öğretmenlerinin okulu *çözülme* ikliminin hakim olduğu bir yer olarak algılamaları dikkat çekicidir. Branş öğretmenlerinin, öğretmenlerin ilgisiz, iş birliğinden yoksun ve öğretme-öğrenme faaliyetlerine karşı isteksiz bir anlayışa sahip olduğunu vurgulayan *çözülme* davranışlarına (Halpin, 1966) eğilimlerinin yüksek oluşu ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu bulgunun meta analitik olarak ortalama etki büyüklüğü değeri düşük düzeylerde dir.

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, cinsiyetin ve branşın okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin ve branşın belirgin ve seçici bir özellik olmamasının bir etkisi olabilir (Sezgin & Kılınç, 2011). Araştırma bulgularıyla benzer şekilde İpek, Aytaç ve Gök'ün (2015) cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel kültür algılarına etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında, cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel kültür algılarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye örneklemini kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgüt kültürü veya iklimi gibi okulun sosyo-psikolojik ortamını inceleyen çalışmalarda herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Böylece cinsiyet ve branş gibi yüzeysel değişkenlerin örgüt iklimi çalışmalarında bağımsız bir değişken olarak incelenmesine gerek olmadığı ileri sürülebilir. Eğitim sistemi bağlamında öğretmenlerden öğretim, yönetim, konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı gibi temel roller beklenmektedir. Bu rollerin cinsiyete ve branşa bakılmaksızın tüm öğretmenler için geçerli olacağı düşüncesiyle öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyete ve branşa göre değişiklik göstermemesi anlaşılır bir bulgu olarak kabul edilebilir (Sezgin & Kılınç, 2011).

Öneriler

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulabilir. Bu meta analiz çalışması, nicel araştırma metodolojisine dayanmaktadır. Okulların sosyal, psikolojik ve kültürel ortamının doğasının anlaşılmasında nitel araştırma yöntemlerinin daha etkili olabileceği düşünüldüğünde, elde edilen sonuçların nedensel etkileri tam anlamıyla açıklayabildiğini iddia etmek doğru değildir. Bu sebeple araştırmacıların, okulların sosyo-psikolojik ortamını daha derinlemesine inceleyebilmek için araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve çalışma grubunda çeşitliliğe dikkat ederek araştırmalarını tasarlamaları önerilebilir.

Okul ikliminin ölçülmesi ve belirlenmesiyle ilgili çok sayıda ölçme aracı bulunmasına rağmen, ülkemizde yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunda benzer ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (OCDQ, OCDQ-RE, OCDQ-RS vb.). Bu durum okulların sadece belirli niteliklerinin ölçülüp farklı bakış açılarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların farklı veri toplama araçlarından yararlanmaları önerilmektedir. Böylece daha önceden incelenmeyen ve okulların iklim özelliklerini yansıtan bakış açılarının incelenmesi mümkün olacaktır.

Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi Veri Tabanında erişime açık olmayan araştırmalar meta-analiz çalışmaları için büyük engel teşkil etmektedir. Bu sorunun çözüme kavuşturulması için gereken adımların atılması önerilmektedir. Böylece meta analiz çalışmalarının genellenebilirliğinin artmasına ve daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca Türkiye menşeli yayımlanan bilimsel araştırmaların tarandığı kapsamlı ve tümcül bir veri tabanının oluşturulması önerilebilir.

Alanyazın incelendiğinde çalışanların cinsiyetlerinin bağımsız değişken olarak ele alınıp örgüt/okul iklimi üzerindeki etkisini belirleyen birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Beklendiği üzere cinsiyet ve branş gibi yüzeysel değişkenlerin örgütsel davranış üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaması gerektiği düşünüldüğünde, araştırmacıların bu tarz değişkenlerin nedensellik etkisine yönelik çalışmalardan ziyade okul iklimi üzerinde daha birincil etkenleri incelemeye yönelmeleri önerilebilir.

Meta analiz, diğer birincil araştırmaları kullanarak sonuca ulaşan bir analiz yöntemi olduğundan araştırmalara konu olan diğer araştırmaların metodolojik niteliği çok önemlidir. Bu çalışmada, araştırmacı birincil çalışmaların niteliğine yönelik birçok sorunlu alanla karşılaşmıştır. Bu durum,

araştırmacının işini güçleştirmekte, ayrıca meta analiz çalışmasının güvenilirliğini ve geçerliğini tehlikeye sokmaktadır. Bu sebeple, araştırmacıların metodolojik ve istatistiksel anlamda daha özenli ve titiz bir anlayışla hareket etmesi noktasında gereken özeni göstermesi önerilmektedir.

Örgüt çalışmalarının geleneksel olarak “mikro” ve “makro” düzeyli çalışmalar şeklinde farklılaştığı söylenebilir. Bu farklılaşma, çalışmaların analiz düzeylerine dayanmaktadır (örneğin; mikro çalışmalar örneklem olarak bireysel algıya, makro çalışmalar ise örgütlere dayanmaktadır). Bu çalışmada mikro düzeyde (öğretmen örnekleme) bir analiz birimi belirlenmiştir. Ancak iklim gibi örgütsel bir niteliğe sahip olan kavramın, bireysel düzeylerde incelenmesinin bazı temel sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın önemli bir sınırlığı olarak bu durumun göz önüne alınması ve bundan sonraki iklim çalışmalarında analiz birimi olarak “örgüt/okul” gibi makro düzeyli bir analiz biriminin belirlenmesinin daha sağlıklı ve güvenilir veriler elde edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında düzenlenen Üçüncü Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

Note: * References marked with an asterisk indicate studies included in the meta-analysis.

- Ahn, S., Ames, A. J., & Myers, N. D. (2012). A review of meta-analyses in education: Methodological strengths and weaknesses. *Review of Educational Research*, 82(4), 436-476.
- *Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 203-215.
- *Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- *Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., ve Rothstein, H. R. (2013). Meta-analize giriş. (Trans. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. In S. Özdemir (Ed.) *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burton, R., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), 67-82.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford.
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & The Health Professions*, 25(1), 12-37.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cooper, H. M. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: A guide for literature review* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-176.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Unpublished doctorate dissertation, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3), 365-378.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.

- *Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- *Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- *Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi (Küçükçekmece ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*, Ankara: TODAİ.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-32). Philadelphia, PA: Falmer.
- Gilmer, B. Von H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. Von Haller Gilmer (Ed.), *Industrial Psychology* (pp. 57-84). New York: McGraw-Hill.
- Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.
- *Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 67-102.
- *Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği"*. Unpublished master's thesis, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hedges, L.V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255-280.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (2006). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-68.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 22-24). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). Dichotomization of continuous variables: The implications for meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 75(3), 334-348.
- İpek, C., Aytaç, T., & Gök, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: A meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.
- İşçi, S., Çakmak, E., & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on organizational climate. In Engin Karadağ (Ed.), *Leadership and organizational outcomes* (pp. 123-141). Springer International.
- *Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.
- *Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- *Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Kaya, A. (2010). *Kız Teknik ve Meslek Liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Kız Teknik ve Meslek Liseleri örneği)*. Unpublished master's thesis, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, T. J. B., & Boyd, J. E. (1991). Organizational structure, context, and climate: Their relationships to job satisfaction at three managerial levels. *The Journal of General Psychology*, 118(4), 305-316.
- Littell, H. J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- *Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi (İstanbul ili, Üsküdar ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education leadership and school reform* (Tenth Edition). Edinburgh Gate Harlow: Pearson.
- *Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi S, Çanakkale.
- *Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 389-416.
- Payne, R. L., & Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. In M. D. Durmette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1125-1173). Chicago, IL: Rand McNally.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188.
- *Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A.J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(4), 645-671.
- *Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shelby, L. B., & Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30(2), 96-110.
- *Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tableman, B. (2003). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 3(2), 121-134.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G. H. Litwin (Eds), *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 9-32). Boston: Harvard University.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. H. (Eds.). (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston, MA: Harvard University.
- *Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- *Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology*. Retrieved August 25, 2015, from <http://www.work-learning.com/>
- *Tok, A. (2006). *İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, S. (1998). *A study of organizational climate and organizational commitment in human organizations*. Retrieved September 13, 2015, from <http://search.proquest.com/docview/304450154?accountid=11054>
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- *Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg ve G. D. Haertel (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkley, CA: McCutchan.

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Whiston, S. C., & Li, P. (2011). Meta-analysis: A systematic method for synthesizing counseling research. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 273-281.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.
- *Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

The Relationship between the Instructors' Perfectionism and Social Emotional Loneliness Levels

Erkan KIRAL^a, Barış ÇAVUŞ^{b*}

^aAdnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın/Turkey

^bAdnan Menderes University, School of Foreign Languages, Aydın/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.018

Article History:

Received 10 February 2017
Revised 21 May 2017
Accepted 30 May 2017
Online 30 June 2017

Keywords:

Instructor,
Perfectionism,
Loneliness.

Article Type:

Research paper

Abstract

Instructors who strive to do their job in the best way can experience loneliness due to this perfectionist personality trait. That's why, in this research, it was aimed to reveal the relationship between the instructors' perfectionism and loneliness levels. 123 volunteer instructors who were selected by random sampling method participated in the research, which was designed in relational screening model. Descriptive and provable statistical techniques were used in the research. As a result of the research, it was found that general perfectionism of the instructors was relatively above average. The instructors' self-oriented perfectionism was at the highest level. The instructors' social emotional loneliness levels were relatively below average. The instructors' perfectionism and loneliness levels did not differ according to demographic variables. Positive, medium and high level relationships were found among the instructors' perfectionism. There was a negative, low level relationship between the instructors' perfectionism other than socially prescribed perfectionism and their social emotional loneliness. It was found that the instructors' other-oriented perfectionism levels significantly predicted their loneliness. The studies that can support the findings obtained can be conducted at different universities.

Öğretim Elemanlarının Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Duygusal Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.018

Makale Geçmişi:

Geliş 10 Şubat 2017
Düzeltilme 21 Mayıs 2017
Kabul 30 Mayıs 2017
Çevrimiçi 30 Haziran 2017

Anahtar Kelimeler:

Öğretim elemanı,
Mükemmeliyetçilik,
Yalnızlık.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

İşini en iyi şekilde yerine getirmek için çaba sarf eden öğretim elemanları, bu mükemmeliyetçi kişilik özelliğinden kaynaklı yalnızlık yaşayabilirler. Bu nedenle bu araştırmada, öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen araştırmaya tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen gönüllü 123 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının genel mükemmeliyetçilikleri görece ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğretim elemanlarının kendi odaklı mükemmeliyetçilikleri en yüksek düzeydedir. Öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri görece ortalamanın altındadır. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının sosyal odaklı mükemmeliyetçiliği dışındaki mükemmeliyetçilikleri ile sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretim elemanlarının başkası odaklı mükemmeliyetçilik düzeyinin, yalnızlığı anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu bulguları destekleyecek çalışmalar farklı üniversitelerde yapılabilir.

* Author/Yazar: baris.cavus@adu.edu.tr

Introduction

Universities are the institutions that are at the top level of educational institutions and they are of great importance as they take the role of shaping the students from the professional aspect. It is important for educational institutions that will fulfil the task of shaping the students to know the individual and psychological conditions of the instructors, who offer the required education for the students, in order for the education to be achieve its goals. In addition to educating their students, scientific productivity of the instructors is an undeniable fact. The academic staff at universities are expected to offer a high level of training on the one hand and to conduct academic studies on the other. Naturally, this leads to different situations both in the psychological and social sense of the instructors, and they may have to exhibit different personality traits. An instructor who strives to do his job in the best way may come across with various problems arising from this perfectionist personality trait. One of the most important of these problems is probably experiencing social and emotional loneliness by becoming distant from academic and social environment in which the person is. Perfectionism and loneliness, as important personality traits, can be important variables that affect the lives of people, especially the instructors. However, the fact that the instructors devote all of their efforts to make the best of each task, the expectations of others in terms of doing the best, or the expectations of the instructors from others in terms of best products or services may isolate themselves. While people's perceptions of perfectionism are considered as good to a certain extent, they can become the obstacles to academic development by causing problems at a certain point and becoming an inextricable situation.

Although perfectionism was first studied by researchers such as Freud (1957), Adler (1956) and Ellis (1962), it was in fact put forth by researchers such as Frost, Marten, Lahart and Rosenblate (1990) and Hewitt and Flett (1991). Many different definitions of perfectionism have been revealed by different researchers (Adler, 1956; Burns; 1980; Ellis, 1962; Freud, 1957; Horney, 1970; Missildine, 1963). When these perfectionism definitions are analyzed, it can be concluded that previous studies (Ellis, 1962; Freud, 1957; Missildine, 1963) addressed perfectionism in the negative and one-dimensional structure, but subsequent studies (Frost et al., 1990; Hamachek, 1978; Hewitt & Flett, 1991; Kottman & Ashby, 2000) suggested that besides the negative side, perfectionism may also have positive sides, and they regard perfectionism as a multi-dimensional structure. While perfectionism was especially regarded as one-dimensional and as having a negative structure from the mid-1950s until the end of 1970s, such researchers as Hamachek (1978) to begin with, and later on Frost et al., 1990, Hewitt and Flett (1991), Slaney and Johnson (1992), and Slade and Owens (1998) began to study perfectionism extensively as a multi-dimensional structure (Kiral, 2012). Positive perfectionism allows one to achieve his aims, whereas negative perfectionism can create an exactly opposite situation and lead to various problems in the individual (Stoeber & Becker, 2008). Besides, perfectionism can affect the lives of the individuals as an important personality trait that holds both positive and negative situations inside with a multi-dimensional perspective. While high performance, reaching high standards, superiority and effectiveness point to positive and desired perfectionism, seeking the perfect and extreme effort and ambition to reach it, an understanding of not accepting the outcomes other than the perfect point to negative perfectionism. For this reason, perfectionism, at a certain point, reflects healthy, desired and positive perfectionism that is at the optimal level, whereas it, after a certain point, reflects undesired, negative, neurotic and unhealthy perfectionism.

In general, perfectionism can be seen as an effort by the individual to achieve high performance standards that the individual creates for himself and others, and that others create for the individual. Achieving or not achieving high performance standards set by the individual or others can lead to positive or negative situations in the individual. Positive situations contribute the individuals to achieve the goals by influencing the performance of the individual; negative situations can lead to various problems both in the individual and in the people around him (Kiral, 2012). Furthermore, the perspective of perfectionism put forth by Hewitt and Flett (1991) clearly reflects this situation. These researchers handled perfectionism as; (1) self-oriented, (2) other-oriented, and (3) socially prescribed

perfectionism. Self-oriented perfectionism is the practice of putting extremely high standards and assessing oneself according to these standards. The challenge of putting specific targets and struggling to achieve them is positive and desirable, whereas not being able to achieve them can lead to such psychopathological situations as anxiety, stress, etc. (Flett, Panico & Hewitt, 2011; Kiral, 2012). Other-oriented perfectionism is the practice of setting high standards for others and expecting them to adapt to these standards. In other-oriented perfectionism, the individual expects others to achieve the high standards set by the individual himself (Kiral, 2012). Therefore, the individual closely follows their performances. While other-oriented perfectionism can lead to such positive situations as leading and motivating people, it can also conduce towards the loneliness of the individual and family problems by accusing those who do not meet the standards, not trusting them, bearing hostility towards them (Burns, 1980). Socially prescribed perfectionism is the belief of the individual that the society has set high standards for him and that he struggles to achieve these high standards. Believing that the individual fulfils these high standards set for him and the approval of them by others motivating him, the belief that these high standards will not be achieved can lead him to get furious, criticize himself and feel depressed (Hewitt & Flett, 1991).

As can be seen, there is a belief and attitude of the individual in self-oriented perfectionism that individual's expectation of perfectionism is directed towards himself, in other-oriented perfectionism that individual's expectation of perfectionism is directed towards others, and in socially prescribed perfectionism that others' expectation of perfectionism is directed towards the individual (Kiral, 2012). Naturally, extreme perfectionism expectations, beliefs and attitudes can lead to problems in the individual himself and the people around them. As a matter of fact, analysing the studies in which perfectionism is handled with different variables, it can be determined that perfectionism was studied with various variables such as test anxiety (Uyanik, 2007), favourableness of child self-conception and acceptance-rejection perception (Özçiçek, 2014), burnout (Comerchero, 2008), family attitude (Cook, 2012; Ogurlu, Yalin & Birben, 2015), student behaviours (Diteljan, 2012), rejection sensitivity and subjective well-being (Erbaş, 2012), life satisfaction (Albano, 2011), academic procrastination (Boysan & Kiral, 2016a; Sarioğlu, 2011), academic achievement (Polifroni, 2011) and locus of control (Boysan & Kiral, 2016a; Boysan & Kiral 2016b; Kiral, 2012), but there are no studies encountered analysing the instructors' loneliness and perfectionism together. One's extreme perfectionism can move him away from people and the individual can distance himself from others. Naturally, this can lead someone to be separated from other people and become isolated. When a person struggles to achieve the perfect, he may experience the concern, anxiety and stress of not being able to achieve it. Being stressful may generally lead the individual to loneliness, too. One can sometimes cope with stressful elements and sometimes experience such feelings as defeat, frustration, loneliness and burnout against stressful situations (Kiral, 2016).

Loneliness is defined as a state of discomfort, feeling that something is missing, feeling that one is separated from others, being alone and not being able to communicate with others, and feeling senseless (Kirova-Petrova, 1996). However, loneliness can also be considered as a condition of human life, as an experience to be able to sustain, expand and deepen his life (Moustakas, 1961, as cited in Yeh, 2002). As mentioned, loneliness is not fully expressed because there are many aspects of it. In fact, loneliness is full of positive and negative associations. However, when loneliness is considered as a creative, productive and maturing agent, it is accepted as positive; and when it is considered as physical, affective, social alienation or as moving away from self and others, it is accepted as negative (Kaplan, 2011; Luanaigh & Lawlor, 2008; Octane, 2014; Uyanik, 2007; Van Baarsen, Snijders, Smit & van Duijn, 2001).

In general, the feeling of loneliness can show itself more in negative loneliness because loneliness is considered to be a sign of affective, psychological and social isolation (Johnson, Lavoie, Spenceri & Mahoney-Wernli, 2001; Karnick, 2005). Loneliness can be described as the perceptions of the individual like values, beliefs, desires, concerns, anxieties, etc., and psycho-social and affective state with respect to these. Together with the fact that loneliness is handled differently as mentioned, it can be dealt in

two dimensions generally as social and emotional loneliness. In the previous studies on loneliness (Clinton & Anderson, 1999; Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012; Salimi, 2011; Salimi & Bozorgpour, 2012; Şişman & Turan, 2004; Tan, 2000; Van Baarsen et al., 2001), these two dimensions were analysed.

Social loneliness expresses the problem of not being able to become a member of a group that shares common interests and actions (Weiss, 1993). There is no group in which the individual interacts. Such a situation can be caused either by the individual or by the group he wants to be in. Therefore, situations such as not feeling belonged to the place where the individual is, not being able to integrate with people, not being appreciated, and having no reliable relationships can be a source of social loneliness (Asher & Paquette, 2003; Clinton & Anderson, 1999; Weiss, 1993). Emotional loneliness is the feeling of emptiness that the situation of not being able to set up intimate and sincere relationships with the people around (Tan, 2000). Emotional loneliness can stem from such undesirable incidences as divorce, abandonment, etc. (Clinton & Anderson, 1999; Gierveld and Van Tilburg, 2006; Weiss, 1973, 1989).

Loneliness is, in fact, an objective situation for some, subjective for others; and for some others, can be expressed as an existential state. However, the common point of all these considerations is that loneliness inflicts pain (Pamuk, Atli & Kış, 2015). When the literature on loneliness is reviewed, it can be seen that such a painful phenomenon is studied with such variables as organizational citizenship (Karaduman, 2013; Keser & Karaduman, 2014); organizational trust (Kaplan, 2011); integration into work (Sezen, 2014); participation in recreational activities (Ekinci, Demirel, Demirel & Işık, 2015); self-esteem (Softa et al., 2015); test anxiety (Uyanık, 2007); doing sports (Özçelik, İmamoğlu, Çekin & Başpınar, 2015); social support (Oktan, 2014); health and drug addiction (Luanaigh & Lawlor, 2008; Yeh, 2002). Together with that, loneliness is handled with children (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Kirova-Petrova, 1996; Uyanık, 2007), teachers (Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Keser & Karaduman, 2014; Sezen, 2014); students (Ekinci et al., 2015; Jabalameli, 1993; Oktan, 2014; Özçelik et al., 2015; Softa et al., 2015; Yeh, 2002); company employees (Eroğlu & Yılmaz, 2015; Kaymaz, Eroğlu & Sayılar, 2014) and older people (Luanaigh & Lawlor, 2008). In general, together with the fact that there are no studies conducted about the loneliness of the instructors, in the study by Selçukoğlu (2001), the relationship between the research assistants' loneliness and burnout levels with their life satisfaction was investigated in terms of various variables. Moreover, on account of the fact that there are no studies conducted about the relationship between the instructors' perfectionism and their loneliness levels, in the study by Uyanık (2007), the relationship between the level of perfectionism, loneliness and self-esteem of the gifted children with test anxiety was examined.

Researchers are prompted to conduct such a study by the fact that the loneliness and perfectionism levels, and the relationship between the loneliness and perfectionism levels of the instructors who undertake the task of professional formation of the students at university, which is at the top of the education system, has not been analysed before. The research is important in terms of analysing the two significant variables as perfectionism and loneliness and thus, revealing the current situation. They both affect interpersonal relationships and the individual himself as well as the instructors that are one of the most important elements of higher education. It is hoped that this research will also contribute to future research.

The Purpose of the Research

The aim of this research is to analyse the relationship between the instructors' perfectionism and their loneliness levels. So as to achieve this aim, the answers to the questions below are sought for:

1. What is the perfectionism and loneliness levels that the instructors' perceive?
2. Does the perfectionism and loneliness levels that the instructors' perceive differ according to demographic variables?

3. Is there a significant relationship between the perfectionism and loneliness levels that the instructors' perceive?
4. Does the perfectionism of the instructors predict their loneliness levels?

Method

Research Model

This research, which aims to reveal the relationship between the instructors' perfectionism and their loneliness levels, was designed according to relational screening model (Balci, 2009; Tabachnick & Fidell, 2015). In the research, the existence of covariance among dependent variables was analysed and how the instructors' perfectionism levels predicted their loneliness levels was identified.

Study Group

The study group of the research was composed of 121 voluntary instructors who worked in a state university selected by the researchers because of economic constraints and time lag via random sampling method. Of the participants, 58 of the instructors participating in the research were male and 63 were female. The age of the participants ranged from 22 to 56 ($\bar{x}=35.46$). 69 of the instructors were married, 52 were single; 54 of them had an undergraduate degree, 35 of them had a master's degree and 32 of them had a PhD degree.

Data Collection Tools

In order to collect data, "Multi-dimensional Perfectionism Scale" by Hewitt and Flett (1991) and "Social Emotional Loneliness Scale" by Russell et al. (1984) were used as well as the personal information form created by the researchers that included the independent variables considered to be related with the dependent variables of the research.

Multi-dimensional Perfectionism Scale (MPS): The scale which was developed by Hewitt and Flett (1991) and whose Turkish short form was developed by Kiral (2012) is a seven point Likert scale [I totally disagree (1) - I totally agree (7)]. The scale is composed of a total of 24 items with three dimensions as self-oriented, other-oriented, and socially prescribed perfectionism. In the scale, two items are reverse coded. The statement of "I intend to be perfect in every task I do.", "I cannot stand seeing people around making mistakes." and "People expect more than I can do." can be shown as examples to these dimensions, respectively. In Kiral's (2012) study on school administrators, it was revealed that the short form of the scale was a valid and reliable measurement tool. However, since the sample group of this study is different, the reliability and validity analyses were conducted again. As a result of the analysis using Satorra-Bentler adjustment and modification suggestions, Chi-square value with 247 degree of freedom in a participation group of 121 people was found 449.05. This value, obtained as $\chi^2/\text{degree of freedom} = 449.05/247 = 1.81$, meets the excellent fit value (≤ 2) put forth by Tabachnick and Fidell (2015). Root mean square error of approximation (RMSEA) value was .083; comparative fit index (CFI) value was .91 and standardized root mean square residual (SRMR) value was found .095. When the results are compared with the fact that the root mean square error of approximation (RMSEA) is below .080 and comparative fit index (CFI) is over .90 means that there is good fit according to what Hu and Bentler (1999) suggested, it can be concluded that there is good fit; when compared with the fact that the value of standardized root mean square residual (SRMR) is .10 or below means that there is moderate fit (Kline, 2005), it can be concluded that there is moderate fit. In the reliability analysis, Cronbach Alpha reliability values were found to vary between .70 and .88 for general perfectionism and the three dimensions of perfectionism. According to these results, it can be said that the short form of MPS is a valid and reliable measurement tool for the sample of instructors.

Loneliness Scale: The scale which was developed by Russell et al. (1984) and whose Turkish short form was developed by Şişman and Turan (2004) is a five point Likert scale [I totally disagree (1) - I totally agree (5)] consisting of a total of 10 items. In the scale, 5 items are reverse coded. The statement "I have close friends at university." can be given as an example. In the study conducted by Şişman and Turan (2004) on a sample group of educational administrators, it was found that Cronbach Alpha values of the scale were .75 and that the scale was a reliable measurement tool. Since the sample group is different in this study and no confirmatory factor analysis has been conducted before, Chi-square value with a 33 degree of freedom in a study group of 121 people was found 68.29. This value, obtained as $\chi^2/\text{degree of freedom} = 68.29/33 = 2.06$, meets the excellent fit value (≤ 2.5) put forth by Kline (2015). Root mean square error of approximation (RMSEA) value was .094; comparative fit index (CFI) value was .95 and standardized root mean square residual (SRMR) value was found .079. When the results are compared with the fact that comparative fit index (CFI) is over .95 and the root mean square error of approximation (RMSEA) is below .080 means that there is good fit according to what Hu and Bentler (1999) suggested. It can be concluded that there is good fit; but when compared with the fact the root mean square error of approximation (RMSEA) is .10 or below (Tabachnick & Fidell 2015), it means that there is weak fit but still there is a fit. In the reliability analysis performed for this research, Cronbach Alpha reliability values were found to be .84. According to these results, it can be said that social emotional loneliness scale is a valid and reliable measurement tool for the sample of instructors.

Data Collection and Data Analysis

The data of the study was collected from the academic staff of a state university in 2015-2016 academic year. The measurement tools were applied by the researchers to the instructors, who voluntarily participated in the research. 123 volunteer instructors participated in the research. The analysis of the data was performed via SPSS 21 package programme. By looking at Box Plot and Mahalanobis distances at first, two data collection tools with extreme values were excluded from the analysis. Thus, the research was carried out through the data collection tools filled in by 121 participants. Measures of central tendency (mean, median and mode) were analysed so as to determine whether the normality of the data was provided and it was seen that the measures were close to each other. In addition, kurtosis and skewness coefficients of the data the normality of which was to be tested were analysed, and it was found that they were between +1 and -1 (Can, 2015). Descriptive statistics were used to determine the perfectionism and loneliness of the instructors. Whether the instructors' perfectionism and loneliness levels differed according to demographic variables (gender, age, marital status, education), which were thought to be related with the instructors perfectionism and loneliness levels, was tested with MANOVA. In order to determine the relationship between the instructors' perfectionism and loneliness levels, the Pearson correlation coefficient was examined. In the evaluation, coefficient between .00 and .29 was interpreted as low; between .30 and .69 was interpreted as moderate; and between .70 and 1.00 was interpreted as high (Büyüköztürk, 2007). Whether the instructors' perfectionism predicted their loneliness levels was tested with Multiple Linear Regression Analysis (Tabachnick & Fidell, 2015).

Findings

Findings Related to the First Sub-problem

The mean scores and standard deviations of the responses that the participants gave so as to determine the instructors' perfectionism and loneliness levels were calculated, and the results obtained are given in Table 1.

As can be seen in Table 1, the instructors showed self-oriented perfectionism at the highest level ($\bar{x}=5.10$; $sd=.90$); and then, other-oriented perfectionism ($\bar{x}=4.79$, $sd=.95$) and socially prescribed perfectionism ($\bar{x}=4.61$, $sd=1.08$), respectively. General perfectionism level was relatively above average ($\bar{x}=4.92$, $sd=.78$). Social loneliness perceptions of the instructors were relatively below average ($\bar{x}=2.25$, $sd=.56$).

Table 1.
Perfectionism and Loneliness Levels of the Instructors.

Variables	$\bar{x}$	sd
Self-oriented Perfectionism (SOP)	5.10	.90
Other-oriented Perfectionism (OOP)	4.79	.95
Socially Prescribed Perfectionism (SPP)	4.61	1.08
General Perfectionism (GP)	4.92	.78
Social Emotional Loneliness (SEL)	2.25	.56

Findings Related to the Second Sub-problem

In order to analyse whether the instructors' perfectionism and loneliness levels differed according to each demographic variable (gender, age, marital status, education), MANOVA analysis was performed. It was detected as a result of the analysis performed for gender variable that the findings met the variance-covariance homogeneity necessary for multiple variance analysis ($Box's M=3.30$, $F=1.08$, $p>.05$) and the error variance equality for the scores of perfectionism ($p=.90$, $p>.05$) and loneliness ($p=.09$, $p>.05$) in Levene test. As a result of MANOVA, it was found that perfectionism ($\bar{x}_{female}=4.97$, $ss=.77$; $\bar{x}_{male}=4.86$, $ss=.78$) and social emotional loneliness ($\bar{x}_{female}=2.14$, $ss=.60$; $\bar{x}_{male}=2.36$, $ss=.50$) scores of male and female instructors together did not show any significant difference ($Wilks' \lambda=.96$, $F_{(2,118)}=2.30$, $p>.05$, $\eta^2=.04$).

It was detected as a result of the analysis performed for age variable that the findings met the variance-covariance homogeneity necessary for multiple variance analysis ($Box's M=4.12$, $F=.67$, $p>.05$) and the error variance equality for the scores of perfectionism ($p=.62$, $p>.05$) and loneliness ($p=.57$, $p>.05$) in Levene test. As a result of MANOVA, it was found that the perfectionism ($\bar{x}_{\leq 30 \text{ years old}}=4.92$, $ss=.84$; $\bar{x}_{31-35 \text{ years old}}=4.94$, $ss=.75$; $\bar{x}_{\geq 36 \text{ years old}}=4.90$, $ss=.74$) and loneliness ($\bar{x}_{\leq 30 \text{ years old}}=2.25$, $ss=.56$; $\bar{x}_{31-35 \text{ years old}}=2.30$, $ss=.62$; $\bar{x}_{\geq 36 \text{ years old}}=2.18$, $ss=.50$) perceptions of the instructors who were 30 years old and below, between 31-35 years old, and who were 36 years old and above together did not show any significant difference ($Wilks' \lambda=.99$, $F_{(3,117)}=.26$, $p>.05$, $\eta^2=.00$).

It was identified as a result of the analysis performed for marital status variable that the findings met the variance-covariance homogeneity necessary for multiple variance analysis ($Box's M=3.07$, $F=1.00$, $p>.05$) and the error variance equality for the scores of perfectionism ($p=.09$, $p>.05$) and loneliness ($p=.35$, $p>.05$) in Levene test. As a result of MANOVA, it was found that perfectionism ($\bar{x}_{married}=4.85$, $ss=.71$; $\bar{x}_{single}=5.01$, $ss=.86$) and loneliness ($\bar{x}_{married}=2.30$, $ss=.86$; $\bar{x}_{single}=2.18$, $ss=.52$) perceptions of married and single instructors together did not show any significant difference ($Wilks' \lambda=.98$, $F_{(2,118)}=1.05$, $p>.05$, $\eta^2=.02$).

It was found as a result of the analysis performed for education variable that the findings met the variance-covariance homogeneity necessary for multiple variance analysis ($Box's M=3.04$, $F=.49$, $p>.05$) and the error variance equality for the scores of perfectionism ($p=.69$, $p>.05$) and loneliness ($p=.17$, $p>.05$) in Levene test. As a result of MANOVA, it was found that perfectionism ($\bar{x}_{undergraduate}=4.95$, $ss=.78$; $\bar{x}_{master}=4.95$, $ss=.84$; $\bar{x}_{PhD}=4.83$, $ss=.73$) and loneliness ($\bar{x}_{undergraduate}=2.14$, $ss=.52$; $\bar{x}_{master}=2.23$, $ss=.53$; $\bar{x}_{PhD}=2.44$, $ss=.65$) perceptions of the instructors with an undergraduate, postgraduate and PhD degree together did not show any significant difference ($Wilks' \lambda=.95$, $F_{(3,117)}=1.39$, $p>.05$; $\eta^2=.02$).

Findings Related to the Third Sub-problem

Correlation test results in terms of the relationship between the instructors' perfectionism and loneliness levels were given in Table 2.

Table 2.

Pearson Product-Moment Correlation Coefficient Results in Terms of The Relationship between the Instructors' Perfectionism and Loneliness Levels.

	1	2	3	4	5
1.SOP	1				
2.OOP	.66**	1			
3.SPP	.33**	.32**	1		
4.GP	.93**	.81**	.60**	1	
5.SEL	-.26**	-.29**	.02	-.24**	1

** $p < .01$

As can be seen in Table 2, it was found that self-oriented perfectionism of the instructors had a positive moderate significant relationship with other-oriented perfectionism ($r=.66$) and socially prescribed perfectionism ($r=.33$); a positive high level of significant relationship with general perfectionism ($r=.93$); and a negative low level of significant relationship with social emotional loneliness ($r=-.26$). It was detected that other-oriented perfectionism had a positive moderate significant relationship with socially prescribed perfectionism ($r=.32$); positive high level of significant relationship with general perfectionism ($r=.81$); and a negative low level of significant relationship with social emotional loneliness ($r=-.29$). It was also found that socially prescribed perfectionism had a positive moderate significant relationship with general perfectionism ($r=.60$); and general perfectionism had a negative low level of significant relationship with social emotional loneliness ($r=-.24$).

Findings Related to the Fourth Sub-problem

In order to determine whether the sub-dimensions of perfectionism predicted the instructors' social emotional loneliness, multiple regression analysis was performed and the results of this analysis are given in Table 3.

Table 3.

The Results of Multiple Regression Analysis in Terms of Whether the Instructors' Perfectionism Predicts Social Emotional Loneliness.

Variables	B	se	B	t	p
Constant	3.05	.32	-	9.63	.00
Self-oriented Perfectionism	-.09	.07	-.14	1.20	.23
Other-oriented Perfectionism	-.15	.07	-.25	2.09	.04
Socially Prescribed Perfectionism	.08	.05	.15	1.58	.12

$R=.33$, $R^2=.11$, $F_{(3-117)}=4.87$, $p < .01$

As can be seen in Table 3, it was found that the dimensions of perfectionism significantly predicted social emotional loneliness ($R=.33$; $R^2=.11$) [$F_{(3-117)}=4.87$, $p < .01$]. The sub-dimensions of perfectionism explained 11.00% of the instructors' social emotional loneliness. Besides, when t value was examined, it was seen that only other-oriented perfectionism ($\beta=-.25$; $t_{(120)}=2.09$; $p < .05$) was the significant predictor of social emotional loneliness. According to the results of regression analysis, the regression equation in terms of the prediction of social emotional loneliness is as follows:

$$SEL = (3.05) + (-.15 \times OOP)$$

In accordance with the model mentioned above, a unit of increase in other-oriented perfectionism brings about .15 unit of decrease in social emotional loneliness. Therefore, it can be stated that as other-oriented perfectionism increases, the level of social emotional loneliness decreases.

Discussion, Conclusion & Suggestions

The research was conducted in order to reveal the relationship between the instructors' perfectionism and social emotional loneliness levels. The perfectionism levels of the instructors participating in the research in general and in terms of the dimensions of perfectionism were relatively above average. The instructors had self-oriented perfectionism at the highest level. The social emotional loneliness of the instructors was relatively below average. It can be said that as the perfectionism of the instructors was relatively higher than the average, such a level of perfectionism is not a problem for the instructors. Hence, extremely high perfectionism can cause such undesired situations as concern, anxiety, loneliness, etc.; perfectionism that can be controlled can lead to desired situations like achieving personal goals, self-efficacy, etc. (Shafran, Cooper & Fairburn, 2002; Stoeber & Otto, 2006; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995). The fact that the instructors' self-oriented perfectionism was relatively above average can be an important indicator that they set high standards for themselves and strive to achieve these standards. Indeed, the fact that the instructors perform their tasks in the best way or that they strive for such a goal can provide advantages not only for themselves but also for the university they work for. On account of the fact that the instructors determine high standards, do their best to reach these standards within the bounds of possibility, and confine themselves with what they have got, they can easily achieve the goals of both their own and the university. According to Hamachek (1978), it is a healthy desired condition that perfectionism does not put pressure on the individual. The fact that the instructor's self-oriented perfectionism was relatively above average can be expressed as an important indicator of the desired healthy perfectionism.

While perfectionism expectations of the instructors from the individuals around them and letting them feel it may motivate the others at a certain point; exaggeration of this perfectionism expectation, surveillance and looking for defects in every task to be performed may lead to various problems (such as lack of effort, frustration, departure, etc.) in them (Klibert, Langhinrichsen-Rohling & Saito, 2005; Stoeber & Otto, 2006). An instructor with an excessively high perception of other-oriented perfectionism may experience frustration or anger when this expectation is not met or is met moderately. The instructor who thinks that the perfectionism expectation of others from him, that is, the socially prescribed perfectionism expectation is extremely high, will either make too much effort to fulfil this expectation or do nothing for fear of making mistakes and failing (Klibert, Langhinrichsen-Rohling & Saito, 2005). There are also studies, albeit in different fields, that are similar to the conclusions of the present study (Alden, Bieling & Wallace, 1994; Bardone-Cone, 2007; Hewitt, Flett & Ediger, 1995; Kiral, 2012; Üstün & Akdağ, 2015). In the study conducted by Kiral (2012) with the sample of school administrators, it was determined that perfectionism perceptions of school administrators were above average and that their self-oriented perfectionism was relatively higher than other dimensions of perfectionism.

That social emotional loneliness levels of the instructors was low is a positive situation. This positive situation may be a significant indicator that the instructors do not feel lonely, that they interact with the people in their surroundings, and that they live in peace with themselves. There are also studies, albeit with different participation groups, that are similar to the conclusions of the present study (Kaymaz et al., 2014; Softa et al., 2015; Şişman & Turan, 2004; Uyanık, 2007). Uyanık (2007) found that the loneliness levels of gifted children; Softa et al. (2015) found that the loneliness levels of university students were relatively low.

It was found that the perfectionism and social emotional loneliness levels of the instructors participating in the research did not differ significantly according to gender, age, marital status and education variables. Similarly, in the studies of Polifroni (2011), Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı and Camci-Erdoğan (2014), Acuner, Camadan and Turkan (2014), Oğurlu et al. (2015) and Dişbudak (2016), it was revealed that the participant's perfectionism; in the studies of Selçukoğlu (2001), Yılmaz and Aslan (2013), Oruç (2013), Sezen (2014) and Ekinci et al. (2015), the participants' loneliness levels did not differ according to the gender variable. It was also revealed that in the studies of

Selçukoğlu(2001), Oruç (2013), Sezen (2014) and Softa et al. (2015), the participants' loneliness levels; in the studies of Benk (2006), Stoeber and Stoeber (2009) and Kiral (2012), the participants' perfectionism levels did not show any significant difference according to age variable. It was found that in the studies of Sezen (2014) and Tanriseven (2014), the teachers' loneliness levels; in the study of Dişbudak (2016), the perfectionism of the instructors in the dimensions of organization, family expectations and criticism; and in the study of Aluç (2013), the participants' self-oriented and other-oriented perfectionism did not differ according to marital status variable. It was also found that in the studies of Kiral (2012), Karaduman (2013) and Aluç (2013), the participants' perfectionism levels; and in the study of Tanriseven (2014), the participants' loneliness levels did not show any significant difference according to education variable.

Another finding obtained from the research is that there was a significant positive relationship between general perfectionism and the dimensions of perfectionism, which are self-oriented, other-oriented and socially prescribed perfectionism. These results can be regarded as a sign that the perfectionism of the instructors positively affects each other. Similarly, in the studies of Kiral (2012), Uçar (2012) and Stoeber and Stoeber (2009), it was found that there were significant positive relationships between the dimensions of perfectionism. It was found that other dimensions of perfectionism and general perfectionism, except for social emotional loneliness and socially prescribed perfectionism dimension, showed negative low level of relationships. Similar findings were found in the study of Karayel (2011) conducted on the sample of adolescents and of Uçar (2012) conducted on the sample of university students.

These results indicate that the perceived pressure of perfectionism does not have any relationship with the social emotional loneliness of the instructors but that the self-oriented and other-oriented perfectionism of the instructors is healthy, desired and positive (Stoeber & Otto, 2006). Moreover, this positive perfectionism naturally shows a negative relationship with the social emotional loneliness of the instructors. In the opposite case, that is to say, when the individual cannot reach the extremely high standards expected from himself, and when such undesired situations as frustration, disappointment, resentment, procrastination, abandonment and alienation (Jadidi, Mohammadkhani & Tajrishi, 2011; Klibert, et al., 2005; Saddler & Sacks, 1993) are revealed by the unrealistic perfectionism expectation of the others from the individual underestimating their competences can lead to an increase in the social emotional loneliness of both in the person himself and in the people around.

The last finding of the research is that the perfectionism of the instructors predicted their social-emotional loneliness levels. However, it was detected that only other-oriented perfectionism, which is one of the sub-dimensions of perfectionism, was a meaningful predictor of social emotional loneliness. Accordingly, when other-oriented perfectionism increases, the social emotional loneliness level decreases. It can be said that the perfectionism expectation of the instructors from the people around them motivate these people in the positive way and that other-oriented perfectionism perception is desired and healthy. However, the fact that the expectation of perfectionism is healthy and that their interaction with others is good have led to a decrease in the social emotional loneliness levels of the instructors (Chang, Sanna, Chang & Bodem, 2008; Wang, Yuen & Slaney, 2009). Naturally, this can cause them to feel lonely if the instructors feel responsible, expect others to be perfect as well and strive to achieve this. When the relevant literature was reviewed, it was found that, together with the fact that there are no studies revealing the relationship between the instructors' perfectionism and loneliness, perfectionism and loneliness were studied with adolescents (Karayel, 2011) and with different concepts separately (Akkaya, 2007; Bardone-Cone, 2007; Clinton & Anderson, 1999; Comerchero, 2008; Hart, Frank, Gilner, Handal & Gfeller, 1998; Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Kiral, 2012; Stoeber, Feast & Hayward, 2009; Wang, Fink & Cai, 2008). Similar with the present study, Karayel (2011) revealed in his research that perfectionism predicted loneliness at the low level.

In conclusion, the perfectionism of the instructors was relatively above average and the loneliness of the instructors was relatively below average. The instructors do not feel themselves lonely in the social emotional respect. This is a desirable, healthy and positive situation. The increase in the instructors'

other-oriented perfectionism levels causes a decrease in their social emotional loneliness. Catch-up work can be performed for the instructors about other-oriented perfectionism. In order to increase the perfectionism of the instructors expected from others in the desired, healthy and positive way, they can be told what level of perfectionism they should expect from others by taking their competencies into account. As the reasons underlying the perfectionism of the instructors are not deeply explained, this can be studied in depth through qualitative research. The studies that can support the findings of the present study can be conducted at different universities.

Türkçe Sürüm

Giriş

Üniversiteler, eğitim kurumları arasında en üst basamakta bulunan kurumlar olup, öğrencileri mesleki yönden biçimlendirme rolünü üstlendikleri için büyük önem arz etmektedirler. Öğrencilerin biçimlendirilmesi görevini yerine getirecek eğitim kurumlarında, öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitimi veren öğretim elemanlarının içinde bulundukları bireysel ve psikolojik durumlarının bilinmesi verilecek eğitimin başarıya ulaşabilmesinde önemlidir. Öğretim elemanlarının öğrencileri yetiştirmelerinin yanında bilimsel üretkenlikleri de göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Öğretim elemanlarından bir yandan üst düzeyde eğitim vermeleri, diğer yandan da akademik çalışmalar yapmak için çaba sarf etmeleri beklenmektedir. Doğal olarak böyle bir durum da öğretim elemanlarında hem psikolojik hem de sosyal anlamda farklı durumlara yol açmakta ve öğretim elemanları farklı kişilik özellikleri sergilemek durumunda kalabilmektedir. Öyle ki işini en iyi şekilde yerine getirmek için çaba sarf eden bir öğretim elemanı, bu mükemmeliyetçi kişilik özelliğinden kaynaklı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Bu sorunların en önemlilerinden biri belki de kişinin içinde bulunduğu akademik ve sosyal çevreden uzaklaşarak sosyal ve duygusal yalnızlık yaşamasıdır. Gerek mükemmeliyetçilik gerekse yalnızlık önemli kişilik özellikleri olarak insanların yaşamlarını özellikle de öğretim elemanlarının yaşantılarını etkileyen önemli değişkenler olabilir. Nitekim öğretim elemanın her işi en iyi yapmak için aşırı çaba harcaması, başkaları tarafından en iyisinin onun tarafından yapılacağı beklentisi veya öğretim elemanlarının başkalarından da kendisi gibi en iyi şekilde ürün ya da hizmet beklentisi onları yalnızlaştırabilir. İnsanların mükemmeliyetçilik algıları belli bir noktaya kadar iyi olarak kabul edilirken, belli bir noktada sorunlara yol açarak içinden çıkılmaz bir sorun haline gelerek özellikle akademik anlamda gelişmenin önünde engel olabilir.

Mükemmeliyetçilik öncelikle Freud (1957), Adler (1956), Ellis (1962) gibi araştırmacılar tarafından çalışılmış olsa da esasında mükemmeliyetçilik Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) ve Hewitt ve Flett (1991) gibi araştırmacılar tarafından öne çıkarılmıştır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili farklı araştırmacılar (Adler, 1956; Burns, 1980; Ellis, 1962; Freud, 1957; Horney, 1970; Missildine, 1963) farklı pek çok tanım ortaya koymuşlardır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili bu farklı tanımlar incelendiğinde önceki çalışmalarının (Ellis, 1962; Freud, 1957; Missildine, 1963) mükemmeliyetçiliği olumsuz yönde ve tek boyutlu bir yapı olarak ele aldıkları ancak sonraki çalışmaların (Frost et al., 1990; Hamachek, 1978; Hewitt & Flett, 1991; Kottman & Ashby, 2000) ise mükemmeliyetçiliğin olumsuzluğu yanında olumlu taraflarının da olabileceğine işaret ettiği ve mükemmeliyetçiliği çok boyutlu bir yapı olarak ele aldıkları görülmektedir. Özellikle mükemmeliyetçilik 1950 yıllarının ortalarından itibaren 1970 yıllarının sonlarına kadar olumsuz bir yapı olarak tek boyutlu olarak ele alınmışken; Hamachek (1978) ile başlayan Frost vd., 1990, Hewitt ve Flett (1991), Slaney ve Johnson (1992) ve Slade ve Owens (1998) gibi araştırmacılarla yaygın bir şekilde çok boyutlu bir yapı olarak çalışılmaya başlanmıştır (Kıral, 2012). Esasında olumlu mükemmeliyetçilik kişinin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlarken, olumsuz mükemmeliyetçilik bunun tam tersi bir durum yaratabilmekte ve kişide çeşitli sorunlara yol açabilmektedir (Stoeber & Becker, 2008). Öyle ki mükemmeliyetçilik çok boyutlu bakış açısı ile içerisinde hem olumlu hem de olumsuz durumları barındıran önemli bir kişilik özelliği olarak bireylerin yaşamını etkileyebilmektedir. Yüksek performans gösterme, yüksek standartlara ulaşma, üstünlük gösterme ve etkililik olumlu istenen mükemmeliyetçiliği işaret ederken; kusursuz arayışı ve ona ulaşmak için aşırı çaba ve hırs, mükemmelin dışındaki sonuçları kabul etmeme anlayışı olumsuz mükemmeliyetçiliğe işaret etmektedir. Bu nedenle mükemmeliyetçilik bir noktaya kadar optimal düzeydeki; sağlıklı, istenen, olumlu mükemmeliyetçiliği yansıtırken, bir noktadan sonra ise istenmeyen olumsuz, nevrotik, sağlıklı mükemmeliyetçiliği yansıtmaktadır.

Genel olarak mükemmeliyetçilik; bireyin kendisi ve diğerleri için, diğerlerinin birey için oluşturduğu yüksek performans standartlarına ulaşma çabası olarak görülebilir. Birey ya da diğerleri tarafından ortaya konulan yüksek performans standartlarına ulaşılması ya da ulaşılmaması bireyde olumlu ya da olumsuz durumlara yol açabilir. Olumlu durumlar bireyin performansına etki ederek amaçların gerçekleşmesine katkı sağlarken; olumsuz durumlarda hem bireyde hem de etrafındaki insanlarda çeşitli sorunlara yol açabilir (Kıral, 2012). Nitekim Hewitt ve Flett (1991) tarafından ortaya konan mükemmeliyetçiliğe ilişkin bakış açısı da bu durumu net bir biçimde yansıtmaktadır. Söz konusu araştırmacılar mükemmeliyetçiliği; (1) kendi, (2) başkası ve (3) sosyal odaklı mükemmeliyetçilik şeklinde üç boyutta ele almışlardır. Kendi odaklı mükemmeliyetçilik; kişinin kendi için aşırı yüksek standartlar koyması ve kendini bu standartları elde etmesine göre değerlendirmesidir. Kişinin belirli hedefler koyması ve buna ulaşmak için çabalaması olumlu istenen bir durumken, bu hedeflere ulaşamaması onda endişe kaygı, stres gibi psikopatolojik durumlara da yol açabilir (Flett, Panico & Hewitt, 2011; Kıral, 2012). Başkası odaklı mükemmeliyetçilik; kişinin başkaları için yüksek standartlar koymasını ve onlardan bu standartlara uymasını beklemesidir. Başkası odaklı mükemmeliyetçilikte kişi kendisinin koyduğu yüksek standartların diğerleri tarafından yerine getireceğini beklemektedir (Kıral, 2012). Böylece onların performanslarını yakından takip etmektedir. Başkası odaklı mükemmeliyetçilik kişilere liderlik etme ve onları motive etme gibi olumlu durumlara yol açabildiği gibi, standartları yerine getirmeyenleri suçlama, onlara güvenmeme, onlara karşı düşmanlık besleme gibi durumlara da yol açarak kişinin yalnızlaşmasına, ailevi sorunlar yaşamasına da vesile olabilmektedir (Burns, 1980). Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ise bireyin toplum tarafından kendi için yüksek standartlar konulduğuna inanması ve onu gerçekleştirmek için çabalamasıdır. Kişinin kendisi için konulmuş bu yüksek standartları yerine getirdiğine inanması ve diğerleri tarafından onaylanması onu motive ederken bunları yerine getiremeyeceğine olan inancı öfkelenmesine, kendini eleştirmesine ve depresyona yol açabilmektedir (Hewitt & Flett, 1991).

Görüldüğü gibi kendi odaklı mükemmeliyetçilikte kişinin mükemmeliyetçilik beklentisinin kişinin kendisine yönelik olduğuna; başkası odaklı mükemmeliyetçilikte kişinin mükemmeliyetçilik beklentisinin başkalarına yönelik olduğuna ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilikte ise kişinin başkalarının kendisinden mükemmeliyetçilik beklentisi içerisinde olduğuna dair bir inancı ve tutumu vardır (Kıral, 2012). Doğal olarak aşırı düzeydeki mükemmeliyetçilik beklentisi, inancı ve tutumu, kişinin kendisinde ve etrafında bulunan insanlarda sorunlara yol açabilir. Nitekim, mükemmeliyetçiliğin farklı değişkenlerle ele alındığı çalışmalar incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısı (Uyanık, 2007), çocuk benlik kavramının olumluluğu ve kabul red algısı (Özçiçek, 2014), tükenmişlik (Comerchero, 2008), aile tutumu (Cook, 2012; Oğurlu, Yalın & Birben, 2015), öğrenci davranışları (Diteljan, 2012), red duyarlılığı ve öznel iyi oluş (Erbaş, 2012), yaşam doyumu (Albano, 2011), akademik erteleme (Boysan & Kıral, 2016a; Sarioğlu, 2011); akademik başarı (Polifroni, 2011), kontrol odağı (Boysan & Kıral, 2016a; Boysan & Kıral, 2016b; Kıral, 2012) gibi çeşitli değişkenlerle incelendiği ancak öğretim elemanlarının yalnızlık duygusu ile mükemmeliyetçiliklerinin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmadığı tespit edilmiştir. Öyle ki kişinin aşırı mükemmeliyetçiliği onu insanlardan uzaklaştırabilir ve kişi, kendisi ile başkaları arasına mesafe koyabilir. Doğal olarak bu durumda kişinin diğer kişilerden ayrı kalmasına ve yalnızlaşmasına neden olabilir. Kişi mükemmeli elde etmek için çabalarırken bunu başaramamanın endişesini, kaygısını ve stresini yaşayabilir. Genellikle kişinin stresli olma durumu da onu yalnızlaştırabilmektedir. Öyle ki kişi stres verici unsurlarla kimi zaman baş edebilmekte; kimi zamansa stres verici durumlar karşısında yenilmişlik, yılgınlık, yalnızlık, tükenmişlik gibi duyguları yaşayabilmektedir (Kıral, 2016).

Yalnızlık bir konforsuzluk hali, bir şeylerin eksik olduğu duygusunu yaşama, diğerlerinden ayrı olduğunu hissetme, yalnız olma ve diğerleriyle iletişim içinde olamama duygusunu yaşama ve kendini anlamsız hissetme olarak tanımlanmıştır (Kirova-Petrova, 1996). Bununla birlikte yalnızlık insan hayatı için bir koşul, yaşamını sürdürebilmesi, genişletebilmesi ve derinleştirebilmesi için bir deneyim olarak da ele alınabilir (Moustakas, 1961; akt. Yeh, 2002). Görüldüğü gibi yalnızlığın birçok yönü olduğu için yalnızlık tam olarak ifade edilememiştir. Esasında yalnızlık pozitif ve negatif çağrışımlarla doludur. Ancak yalnızlık ne zaman yaratıcı, üretken ve olgunlaştırıcı olarak ele alınmışsa pozitif; ne zaman fiziksel, duygusal veya sosyal yabancılaşma veya kendisinden ve başkalarından uzaklaşma olarak ele alınmışsa negatif olarak kabul edilmiştir (Kaplan, 2011; Luanaigh & Lawlor, 2008; Oktan, 2014; Uyanık, 2007; Van

Baarsen, Snijders, Smit & vanDuijn, 2001). Genel olarak yalnızlık hissi negatif yalnızlıkta daha çok kendini gösterebilmektedir. Çünkü yalnızlık, duygusal, psikolojik ve sosyal soyutlanmanın göstergesi olarak düşünülmektedir (Johnson, Lavoie, Spenceri & Mahoney-Wernli, 2001; Karnick, 2005). Yalnızlık; kişinin değerleri, inançları, istekleri, kaygıları, endişeleri. gibi algıları ve bunlara ilişkin psiko-sosyal ve duygusal durumu şeklinde ifade edilebilir. Görüldüğü gibi yalnızlık farklı şekilde ele alınmakla birlikte genel olarak; sosyal ve duygusal ve yalnızlık olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Yalnızlık konusunda yapılan önceki çalışmalarda (Clinton & Anderson, 1999; Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012; Salimi, 2011; Salimi & Bozorgpour, 2012; Şişman & Turan, 2004; Tan, 2000; Van Baarsen et al., 2001) bu boyutlar incelenmiştir.

Sosyal yalnızlık; ortak ilgi ve eylemleri paylaşan bir grubun üyesi olamamaktan kaynaklı sıkıntıyı ifade etmektedir (Weiss, 1993). Bireyin içinde etkileşim içerisinde olduğu bir grubu yoktur. Böyle bir durum bireyden ya da içinde olmak istediği gruptan kaynaklı olabilmektedir. Nitekim insanların kendini bulunduğu yere ait hissetmemesi, insanlarla bütünleşememesi, yaptıklarının takdir edilmemesi, güvenilir ilişkisi olmaması gibi durumlar sosyal yalnızlığının kaynağı olabilmektedir (Asher & Paquette, 2003; Clinton & Anderson, 1999; Weiss, 1993). Duygusal yalnızlık ise, ilişki içinde olunan insanlarla içten ve samimi bir ilişki kuramamanın verdiği boşluk duygusudur (Tan, 2000). Duygusal yalnızlık; boşanma, terk etme/edilme vb. gibi arzu edilmeyen bazı olaylar sonucu olabilmektedir (Clinton & Anderson, 1999; Gierveld & Van Tilburg, 2006; Weiss, 1973; 1989).

Esasında yalnızlık bazıları için nesnel, bazıları için öznel koşulları olan bir durum; bazıları için ise varoluşsal bir durum olarak ifade edilebilmektedir. Ancak ortaya konan tüm bu düşüncelerin ortak noktası ise yalnızlığın insana acı verdiğidir (Pamuk, Atli & Kış, 2015). Yalnızlıkla ilgili literatür incelendiğinde insana acı veren böyle bir olgunun; örgütsel vatandaşlık (Karaduman, 2013; Keser & Karaduman, 2014); örgütsel güven (Kaplan, 2011); işle bütünleşme (Sezen, 2014); rekreasyonel etkinliklere katılım (Ekinci, Demirel, Demirel & Işık, 2015); benlik kaygısı (Softa et al., 2015); sınav kaygısı (Uyanık, 2007); spor yapma (Özçelik, İmamoğlu, Çekin & Başpınar, 2015); sosyal destek (Oktan, 2014); sağlık ve madde bağımlılığı (Luanaigh ve Lawlor, 2008; Yeh, 2002) gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yalnızlık; çocuklar (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Kirova-Petrova, 1996; Uyanık, 2007), öğretmenler (Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Keser & Karaduman, 2014; Sezen, 2014); öğrenciler (Ekinci et al., 2015; Jabalameli, 1993; Oktan, 2014; Özçelik et al., 2015; Softa et al., 2015; Yeh, 2002); şirket çalışanları (Eroğlu & Yılmaz, 2015; Kaymaz, Eroğlu & Sayılar, 2014) ve yaşlılar (Luanaigh & Lawlor, 2008) gibi farklı değişkenlerle de ele alınmıştır. Genel olarak öğretim elemanlarının yalnızlığına ilişkin çalışma olmamakla birlikte Selçukoğlu (2001) tarafından araştırma görevlilerinin yalnızlık ve tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki inceleyen çalışmalara rastlanılmamış olmakla birlikte Uyanık (2007) tarafından üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Eğitim sisteminin en üst basamağı olan üniversitelerde öğrencilerinin mesleki olarak biçimlendirme görevini üstlenen öğretim elemanlarının gerek mükemmeliyetçiliklerinin gerek yalnızlıklarının, gerekse mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmemiş olması araştırmacıları bu konunun çalışılmasına sevk etmiştir. Araştırma, mükemmeliyetçilik ve yalnızlık gibi hem kişilerarası ilişkileri hem de kişinin kendisini etkileyen iki önemli değişkenin yükseköğretimin en önemli unsurlarından biri olan öğretim elemanları üzerinde çalışılması ve mevcut durumun ortaya konulması açısından önemlidir. Bununla birlikte çalışmanın, yapılacak diğer araştırmalara da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının algıladıkları mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri nedir?
2. Öğretim elemanlarının algıladıkları mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretim elemanlarının algıladıkları mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri yalnızlık düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel uygulama ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretim üyelerinin mükemmeliyetçilikleri ve yalnızlıkları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir (Balcı, 2009; Tabachnick & Fidell, 2015). Araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığı bulunmuş; öğretim üyelerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, onların yalnızlığını ne düzeyde yordadığı ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacılarının ekonomik kısıtlılık ve zaman darlığı gibi nedenlerden dolayı seçtikleri bir devlet üniversitesinde görevli olan araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile gönüllü olarak katılan 121 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 58'i erkek, 63'ü kadındır. Katılımcıların yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir ($\bar{x}=35.46$). Öğretim elemanlarının 69'u evli, 52'si bekâr olup; 54'ü lisans, 35'i yüksek lisans ve 32'si ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; veri toplamak için araştırmanın bağımlı değişkenleri ile ilişkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerin olduğu araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Hewitt ve Flett'in (1991) "Çok Boyutlu mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve Russell'd.'nin (1984) "Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ):Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen Türkçe kısa formu Kırıl (2012) tarafından oluşturulan ölçek, 7'li Likert tipinde [Hiç katılmıyorum (1)- Tamamen katılıyorum (7)] bir ölçektir. Ölçek; kendi, başkası ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik şeklinde üç boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte iki madde ters kodludur. "Yaptığım her işte mükemmel olmayı amaçlarım", "Çevremdeki kişilerin hata yapmasını görmeye katlanamam" ve "İnsanlar benden yapabileceğimin fazlasını beklerler" ifadeleri sırası ile belirtilen boyutlara örnek ifadeler olarak gösterilebilir. Kırıl'ın (2012) okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada ölçeğin kısa formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmada örneklem grubu farklı olduğu için ölçeğin tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Satorra-Bentler düzeltmesi ve modifikasyon önerileri kullanılarak yapılan analizin sonucunda 121 kişilik katılımcı grubunda 247 serbestlik dereceli ki kare değeri 449.05 bulunmuştur. χ^2 /serbestlik derecesi =449.05/247 =1.81 olarak elde edilen bu değer Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından ortaya konan mükemmel uyum değerini (≤ 2) karşılamaktadır. Yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .083; karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) değeri .91 ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökünün (SRMR) değeri ise .095 olarak bulunmuştur. Bulunan sonuçlar Hu ve Bentler (1999) tarafından mükemmel geçerlik düzeyleri için önerilen yakınlığın kareler ortalamasının karekökünün (RMSEA) .08 veya altında değeri ile, karşılaştırmalı uyum endeksinin (CFI) .90 veya üzerinde değeri ile karşılaştırıldığında iyi uyum; standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) .10 veya altındaki değeri (Kline, 2005) ile karşılaştırıldığında ise orta

uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin üç boyut ve genel mükemmeliyetçilik için .70 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ÇBMÖ'nin kısa formunun da öğretim elemanlarında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Yalnızlık Ölçeği: Russell vd. (1984) tarafından geliştirilen Türkçe formu Şişman ve Turan (2004) tarafından oluşturulan ölçek; beşli Likert tipinde [Hiç katılmıyorum (1)- Tamamen katılıyorum (5)] bir ölçek olup, toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5 madde ters kodludur. “Üniversitede samimi arkadaşlarım var” ifadesi söz konusu ölçek için örnek ifade olarak gösterilebilir. Şişman ve Turan (2004) tarafından eğitim yöneticileri üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değerlerinin .75 olduğu bulunmuş ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada örneklem grubu farklı olduğu ve daha önce ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı için Satorra–Bentler düzeltmesi ve modifikasyon önerileri kullanılarak yapılan DFA analizi sonucunda 121 kişilik çalışma grubunda 33 serbestlik dereceli ki kare değeri 68.29 bulunmuştur. χ^2 /serbestlik derecesi =68.29/33 =2.06 olarak elde edilen bu değer (Kline, 2005) tarafından ortaya konan küçük örneklemelerde mükemmel uyum değerini (≤ 2.5) karşılamaktadır. Yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) değeri .094; karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) değeri .95 ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökünün (SRMR) değeri ise .079 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, Hu ve Bentler (1999) tarafından mükemmel geçerlik düzeyleri için önerilen, karşılaştırmalı uyum endeksinin (CFI) .95 veya üzerinde değeri karşılaştırıldığında mükemmel uyum; standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) .080 veya altındaki değeri ile karşılaştırıldığında ise iyi uyum, ancak Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından önerilen yakınlığın kareler ortalamasının karekökünün (RMSEA) .10 veya altında değeri ile karşılaştırıldığında ise zayıfta olsa bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışmasında ise ölçeğin Cronbach Alpha değerlerinin .84 olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre sosyal-duygusal yalnızlık ölçeğinin öğretim elemanlarında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarından toplanmıştır. Ölçme araçları araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretim elemanlarına araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü 123 öğretim elemanı katılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 programı ile yapılmıştır. Öncelikle Box Plot ve Mahalanobis uzaklıklarına bakılarak uç değer olan iki katılımcının doldurduğu veri toplama aracı uygulamaya alınmamıştır. Böylece araştırma 121 katılımcının doldurduğu veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Verilerin normallik koşullarını sağlanıp sağlanmadığına ilişkin merkeze eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değer) bakılmış, ortaya çıkan ölçülerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca normalliği test edilecek verilerin basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmış bu değerlerin de +1 ile -1 arasında olduğu görülmüştür (Can, 2015). Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve yalnızlıklarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeylerinin ilişkili olduğu düşünülen demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu) göre farklılaşma durumu MANOVA ile test edilmiştir. Öğretim üyelerinin mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Değerlendirmede korelasyon katsayısının, .00-.29 arasında olması ise düşük; .30-.69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Öğretim üyelerinin mükemmeliyetçiliklerinin onların yalnızlık düzeylerini yordama durumu ise Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile test edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeylerini belirlemek için katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapması hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretim Elemanlarının Mükemmeliyetçilik ve Sosyal-Duygusal Yalnızlık Düzeyleri.

Değişkenler	$\bar{x}$	ss
Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik (KOM)	5.10	.90
Başkası Odaklı Mükemmeliyetçilik (BOM)	4.79	.95
Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik (SOM)	4.61	1.08
Genel Mükemmeliyetçilik (GM)	4.92	.78
Sosyal Duygusal Yalnızlık (SDY)	2.25	.56

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretim elemanları en yüksek düzeyde kendi ($\bar{x}=5.10$; $ss=.90$), sonra sırası ile başkası ($\bar{x}=4.79$, $ss=.95$) ve sosyal ($\bar{x}=4.61$, $ss=1.08$) odaklı mükemmeliyetçiliği göstermiştir. Genel mükemmeliyetçilik düzeyi ise görece ortalamanın üzerindedir ($\bar{x}=4.92$, $ss=.78$). Öğretim elemanlarının sosyal yalnızlık algısı görece ortalamanın altındadır ($\bar{x}=2.25$, $ss=.56$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve sosyal duygusal yalnızlık düzeylerinin ayrı ayrı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni ve eğitim durumu) göre farklılaşma durumunu test etmek üzere MANOVA analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların, çoklu varyans analizi için gerekli olan varyans–kovaryans homojenliğini (*Box’s M*=3.30, $F=1.08$, $p>.05$) ve Levene testinde mükemmeliyetçilik ($p=.90$, $p>.05$) ve yalnızlık ($p=.087$, $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşitliğini karşıladığı tespit edilmiştir. MANOVA sonucunda kadın ve erkek öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik, ($\bar{x}_{kadın}=4.98$, $ss=.77$; $\bar{x}_{erkek}=4.86$, $ss=.78$) ve sosyal duygusal yalnızlık ($\bar{x}_{kadın}=2.14$, $ss=.61$; $\bar{x}_{erkek}=2.36$, $ss=.50$) puanlarının birlikte anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (*Wilks’ λ*=.96, $F_{(2, 118)}=2.30$, $p>.05$, $\eta^2=.04$).

Yaş değişkeni için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların çoklu varyans analizi için gerekli olan varyans–kovaryans homojenliğini (*Box’s M*=4.11, $F=.67$, $p>.05$) ve Levene testinde mükemmeliyetçilik ($p=.62$, $p>.05$) ve yalnızlık ($p=.57$, $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşitliğini karşıladığı tespit edilmiştir. MANOVA sonucunda yaşları; 30 yaş ve altında, 31-35 yaş arasında ve 36 ve üzerinde olan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ($\bar{x}_{\leq 30 \text{ yaş}}=4.92$, $ss=.84$; $\bar{x}_{31-35 \text{ yaş}}=4.94$, $ss=.75$; $\bar{x}_{\geq 36 \text{ yaş}}=4.90$, $ss=.74$) ve yalnızlık ($\bar{x}_{\leq 30 \text{ yaş}}=2.25$, $ss=.56$; $\bar{x}_{31-35 \text{ yaş}}=2.30$, $ss=.63$; $\bar{x}_{\geq 36 \text{ yaş}}=2.18$, $ss=.50$) algılarının birlikte anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (*Wilks’ λ*=.99, $F_{(3, 117)}=.26$, $p>.05$, $\eta^2=.00$).

Medeni durum değişkeni için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların çoklu varyans analizi için gerekli varyans–kovaryans homojenlik (*Box’s M*=3.07, $F=1.00$, $p>.05$) ve Levene testinde mükemmeliyetçilik ($p=.09$; $p>.05$) ve yalnızlık ($p=.36$, $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşitliğini karşıladığı tespit edilmiştir. MANOVA sonucunda evli ve bekar olan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ($\bar{x}_{evli}=4.85$, $ss=.71$; $\bar{x}_{bekar}=5.01$; $ss=.86$) ve yalnızlık ($\bar{x}_{evli}=2.30$, $ss=.86$; $\bar{x}_{bekar}=2.18$; $ss=.52$) algılarının birlikte anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (*Wilks’ λ*=.98, $F_{(2, 118)}=1.05$, $p>.05$; $\eta^2=.02$).

Eğitim durumu değişkeni için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların çoklu varyans analizi için gerekli varyans–kovaryans homojenlik (*Box’s M*=3.04; $F=.49$; $p>.05$) ve Levene testinde mükemmeliyetçilik ($p=.69$; $p>.05$) ve yalnızlık ($p=.17$, $p>.05$) puanları için hata varyanslarının eşitliğini

karşıladığı tespit edilmiştir. MANOVA analizi lisans, lisansüstü ve doktora eğitim seviyesi olan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ($\bar{x}_{lisans}=4.95$; $ss=.78$; $\bar{x}_{yüksek lisans}=4.95$; $ss=.84$; $\bar{x}_{doktora}=4.83$; $ss=.73$) ve yalnızlık ($\bar{x}_{lisans}=2.14$; $ss=.52$; $\bar{x}_{yüksek lisans}=2.23$; $ss=.53$; $\bar{x}_{doktora}=2.44$; $ss=.65$) algılarının birlikte anlamlı farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur ($Wilks' \lambda=.95$, $F_{(3, 117)}=1.39$, $p>.05$; $\eta^2=.02$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretim Elemanlarının Mükemmeliyetçilik Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkililerin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5
1.KOM	1				
2.BOM	.66**	1			
3.SOM	.33**	.32**	1		
4.GM	.92**	.81**	.60**	1	
5.SDY	-.26**	-.29**	.02	-.24**	1

** $p<.01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kendi odaklı mükemmeliyetçiliğinin; başkası ($r=.66$) ve sosyal ($r=.33$) odaklı mükemmeliyetçilikle orta; genel ($r=.93$) mükemmeliyetçilikle yüksek düzeyde ve pozitif yönde; sosyal duygusal yalnızlıkla ($r=-.26$) düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Başkası odaklı mükemmeliyetçiliğinin; sosyal ($r=.32$) odaklı mükemmeliyetçilikle orta, genel ($r=.81$) mükemmeliyetçilikle yüksek düzeyde, pozitif yönde ve sosyal duygusal yalnızlıkla ($r=.29$) düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğinin; genel ($r=.60$) mükemmeliyetçilikle orta düzeyde; genel mükemmeliyetçiliğinde, sosyal duygusal yalnızlıkla ($r=-.24$) negatif yönde düşük düzeyde ilişkilerinin olduğu bulunmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlığını, mükemmeliyetçiliğinin alt boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu analizin sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretim Elemanlarının Mükemmeliyetçiliklerinin Sosyal Duygusal Yalnızlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	B	t	p
Sabit	3.05	.32	-	9.63	.00
Kendi Odaklı Mükemmeliyetçilik	-.09	.07	-.14	1.20	.23
Başkası Odaklı Mükemmeliyetçilik	-.15	.07	-.25	2.09	.04
Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik	.08	.05	.15	1.58	.12

$R=.33$, $R^2=.11$, $F_{(3-117)}=4.87$, $p<.01$

Tablo 3’de görüldüğü gibi mükemmeliyetçiliğinin boyutlarının, sosyal duygusal yalnızlığı anlamlı bir biçimde yordadığı ($R=.33$; $R^2=.11$) bulunmuştur [$F_{(3-117)}=4.87$, $p<.01$]. Mükemmeliyetçiliğinin alt boyutları öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlığının %11.00’ini açıklamaktadır. Bununla birlikte t değerleri

incelendiğinde ise sadece başkası odaklı mükemmeliyetçiliğin ($\beta=-.25$; $t_{(120)}=2.09$; $p<.05$) sosyal duygusal yalnızlığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre sosyal duygusal yalnızlığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$SDY=(3.05) + (-.15 \times BOM)$$

Yukarıda ortaya çıkan modelde görüldüğü gibi; başkası odaklı mükemmeliyetçilikteki bir birimlik artışın sosyal duygusal yalnızlıkta .15 birimlik bir azalışa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre başkası odaklı mükemmeliyetçilik artıka sosyal duygusal yalnızlık düzeyinde azalma olacağı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri ile sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının boyutlar bazında ve genel olarak mükemmeliyetçilik düzeyleri görece ortalamanın üzerindedir. Öğretim elemanları en yüksek düzeyde kendi odaklı mükemmeliyetçiliğe sahiptir. Öğretim elemanlarının sosyal-duygusal yalnızlığı ise görece ortalamanın altındadır. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri ortalama görece biraz yüksek olduğu için bu düzeyde bir mükemmeliyetçiliğin öğretim elemanlarına sorun yaratmayacak şekilde olduğu söylenebilir. Nitekim kişilerin aşırı yüksek mükemmeliyetçiliği; kaygı, endişe, yalnızlık vb. gibi istenmeyen durumlara yol açabilirken; kontrol edilebilen bir mükemmeliyetçilik ise kişisel hedeflere ulaşma, öz yeterlik vb. gibi istenen olumlu durumlara yol açabilmektedir (Shafran, Cooper & Fairburn, 2002; Stoeber & Otto, 2006; Terry-Short, Owens, Slade & Dewey, 1995). Öğretim elemanlarının kendi odaklı mükemmeliyetçiliklerinin görece ortalama yüksek olması ise onların kendileri için yüksek standartlar koyduklarının ve bu standartları gerçekleştirmek için çabaladıklarının önemli göstergesi olabilir. Nitekim öğretim elemanlarının yaptıkları faaliyetleri en iyi şekilde yapmaları ya da böyle bir hedef için çabalamaları hem kendilerine hem de bulundukları üniversiteye fayda sağlayabilir. Öğretim elemanlarının yüksek standartlar belirleyip o standartlara ulaşmak için elinden gelenin en iyisini imkânları ölçüsünde yapmaları ve elde ettikleri ile mutlu olmaları hem kendilerinin koydukları hedeflere hem de üniversitenin hedeflerine daha kolay ulaşmalarını sağlayabilir. Hamachek'e göre kişinin üzerinde mükemmeliyetçiliğin baskı yaratmaması sağlıklı istenen bir durumdur (1978). Öğretim elemanlarının kendi odaklı mükemmeliyetçiliğinin görece ortalama yüksek olması da istenilen sağlıklı mükemmeliyetçiliğin önemli göstergesi şeklinde ifade edilebilir.

Öğretim elemanının etrafındakilerden yani başkalarından mükemmeliyetçilik beklentisi içerisinde olması ve bunu onlara hissettirmesi etrafındakileri belli bir noktaya kadar motive edebilirken; bu mükemmeliyetçilik beklentisinin aşırıya kaçması, onları gözetim altında tutması, yapılan işte kusur araması onlarda çeşitli sorunlara (çaba sarf etmeme, bıkkınlık, uzaklaşma vb) yol açabilir (Klibert, Langhinrichsen-Rohling & Saito, 2005; Stoeber & Otto, 2006). Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik algısı aşırı yüksek olan öğretim elemanın bu beklentisi karşılanmadığı ya da vasat şekilde yerine getirildiği zaman hayal kırıklığı, öfke gibi sorunlar yaşayabilir. Etrafındaki kişilerin kendisinden mükemmeliyetçilik beklentisinin yani sosyal odaklı mükemmeliyetçilik beklentisinin aşırı yüksek olduğunu düşünen öğretim elemanı bu beklentiyi gerçekleştirmek için çok fazla çaba harcayabilecek ya da hata yaparım, başarısız olurum düşüncesi ile hiçbir işe kalkışmayabilecektir (Klibert et al., 2005). Söz konusu araştırmanın sonuçlarına farklı alanda olmakla birlikte benzer çalışmalarda (Alden, Bieling & Wallace, 1994; Bardone-Cone, 2007; Hewitt, Flett & Ediger, 1995; Kırıl, 2012; Üstün & Akdağ, 2015) bulunmaktadır. Kırıl'ın (2012) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ve kendi odaklı mükemmeliyetçiliklerinin diğer mükemmeliyetçilik boyutlarından görece yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinin düşük çıkması olumlu bir durumdur. Bu olumlu durum öğretim elemanlarının kendilerini yalnız hissetmediklerinin çevrelerindeki insanlarla etkileşim içinde olduklarının ve kendileri ile barışık bir hayat sürdüklerinin önemli bir göstergesi olabilir.

Söz konusu araştırmanın sonuçlarına katılımcı grubu farklı olmakla birlikte benzer çalışmalarda (Kaymaz et al., 2014; Softa et al., 2015; Şişman & Turan, 2004; Uyanık, 2007) bulunmaktadır. Uyanık (2007), üstün yetenekli çocukların; Softa vd. (2015), üniversite öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin görece düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, eğitim ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Polifroni (2011), Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı-Erdoğan (2014), Acuner, Camadan ve Türkan (2014), Oğurlu vd. (2015), Dişbudak (2016) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların mükemmeliyetçiliklerinin; Selçukoğlu (2001), Yılmaz ve Aslan (2013), Oruç (2013), Sezen, (2014) ve İkinci vd. (2015), tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Selçukoğlu (2001), Oruç (2013), Sezen (2014) ve Softa vd. (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların yalnızlık düzeylerinin; Benk (2006), Stoeber ve Stoeber (2009) ve Kırıl (2012) tarafından yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sezen, (2014) ve Tanrıseven (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin; Dişbudak (2016) tarafından yapılan çalışmada ise düzen, aile beklentileri ve eleştiri boyutlarında öğretim elemanlarının mükemmeliyetçiliklerinin, Aluç'un (2013) çalışmasında da katılımcıların kendi ve başkası odaklı mükemmeliyetçiliklerinin medeni durum değişkenine göre değişmediği bulunmuştur. Kırıl (2012), Karaduman (2013) ve Aluç (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeylerinin, Tanrıseven, (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yalnızlık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, genel mükemmeliyetçilik ile mükemmeliyetçiliğin boyutları olan kendi, başkası ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilikler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğudur. Elde edilen bu sonuçlar öğretim elemanlarının mükemmeliyetçiliklerinin birbirini olumlu yönde etkilediğinin göstergesi olarak ele alınabilir. Benzer şekilde, Kırıl (2012), Uçar (2012) ve Stoeber ve Stoeber'in (2009) çalışmalarında da mükemmeliyetçiliğin boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Sosyal duygusal yalnızlık ile sosyal odaklı mükemmeliyetçilik hariç diğer mükemmeliyetçilik boyutlarının ve genel mükemmeliyetçiliğin negatif yönde düşük düzeyde ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Karayel'in (2011) ergenler ile Uçar'ın (2012) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar çevreden hissedilen mükemmeliyetçilik baskısının öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlığı ile herhangi bir ilişki göstermediğini ancak öğretim elemanlarının kendisi için koyduğu mükemmeliyetçiliğin ve etkileşim içerisinde olduğu başkalarından beklediği mükemmeliyetçiliğin sağlıklı, istenen, olumlu yönde olduğuna işaret etmektedir (Stoeber & Otto, 2006). Nitekim bu olumlu mükemmeliyetçilik doğal olarak öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlığı ile negatif bir ilişki göstermektedir. Bunun tam tersi bir durumda ise yani kişinin kendisinden beklediği aşırı yüksek standartlara ulaşamaması ve başkalarından onların yeterliklerini dikkate almadan beklediği gerçekçi olmayan mükemmeliyetçilik beklentisinin bu kişiler tarafından yerine getirilememesinin ortaya çıkaracağı bıkkınlık, hayal kırıklığı, küskünlük, erteleme, terk etme, uzaklaşma (Jadidi, Mohammadkhani & Tajrishi, 2011; Klibert, et al., 2005; Saddler & Sacks, 1993) gibi istenmeyen durumlar hem kişinin kendisinin hem de etrafındaki başkalarının sosyal duygusal yalnızlığında artmaya yol açabilir.

Araştırmanın son bulgusu ise öğretim elemanlarının mükemmeliyetçiliklerinin onların sosyal-duygusal yalnızlık düzeylerini yordadığı şeklindedir. Ancak mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından yalnızca başkası odaklı mükemmeliyetçiliğin sosyal-duygusal yalnızlığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, başkası odaklı mükemmeliyetçilik artıkça sosyal-duygusal yalnızlık düzeyinde azalma olmaktadır. Öğretim elemanlarının etrafındaki insanlardan mükemmeliyetçilik beklentisinin bu insanları olumlu yönde motive ettiği ve başkalarından beklediği mükemmeliyetçilik algısının istenen, sağlıklı yönde olduğu söylenebilir. Nitekim bu mükemmeliyetçilik beklentisinin sağlıklı olması etrafındakiler ile etkileşiminin iyi olması öğretim elemanlarının sosyal duygusal yalnızlık düzeyinde azalmaya yol açmıştır (Chang, Sanna, Chang & Bodem, 2008; Wang, Yuen & Slaney, 2009). Öğretim

elemanları kendisini sorumlu hissedip kendi gibi başkalarının da mükemmel olmasını bekliyor ve bunun için çaba sarf ediyorsa doğal olarak bu durum onların kendilerini yalnız hissetmemelerine neden olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile yalnızlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran bir çalışma olmamakla birlikte, ergenlerde mükemmeliyetçilik ve yalnızlığın çalışıldığı (Karayel, 2011) mükemmeliyetçilik ve yalnızlığın ayrı ayrı bazı kavramlarla çalışılmış (Akkaya, 2007; Bardone-Cone, 2007; Clinton & Anderson, 1999; Comerchero, 2008; Hart, Frank, Gilner, Handal & Gfeller, 1998; Kaplan, 2011; Karaduman, 2013; Kırıl, 2012; Stoeber, Feast & Hayward, 2009; Wang, Fink & Cai, 2008) olduğu da görülmektedir. Karayel (2011) de çalışmasında bu araştırmada olduğu gibi mükemmeliyetçiliğin, yalnızlığı düşük derecede yordadığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilikleri görece ortalamanın üzerindedir. Öğretim elemanlarının yalnızlıkları ise görece ortalamanın altındadır. Öğretim elemanları kendilerini sosyal duygusal yönden yalnızlık hissetmemektedirler. Bu durum istenen, sağlıklı olumlu bir durumdur. Öğretim elemanlarının başkası odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin artması onların sosyal duygusal yalnızlıklarının azalmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanlarına başkası odaklı mükemmeliyetçilik konusunda bilgilendirme çalışması yapılabilir. Öğretim elemanlarının başkalarından bekledikleri mükemmeliyetçiliği istenen, sağlıklı, olumlu yönde artırmak için başkalarından onların yeterliklerini de dikkate alarak hangi düzeyde mükemmeliyetçilik beklmeleri gerektiği anlatılabilir. Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçiliğinin altında yatan nedenler tam olarak ortaya konulamadığı için nitel araştırma yöntemiyle derinlemesine çalışılabilir. Ortaya çıkan bu bulguları destekleyecek çalışmalar farklı üniversitelerde yapılabilir.

References

- Acuner, H. Y., Camadan, F., & Türkan, M. (2014). Ahlaki gelişim düzeyleri ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 7-40.
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 239- 262). New York: Harper.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Albano, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction and socio-emotional variables in gifted children*. Unpublished doctorate dissertation, Hofstra University, the USA.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: a self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 297-316.
- Aluç, A. (2013). *Kamu ve özel hastanelerde çalışan acil ve psikiyatri bölümündeki hemşirelerin mükemmeliyetçilik ve iş stresi algılarının çalışma bölümlerine göre değerlendirilmesi ve bir uygulama*. Unpublished master's thesis, Beykent Üniversitesi , İstanbul.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Society for Research in Child Development and Wiley*, 55(4), 1456-1464.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Bardone-Cone, A. M. (2007). Self-oriented and socially prescribed perfectionism dimensions and their associations with disordered eating. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1977-1986.
- Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Boysan M., & Kırıl, E. (2016a). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-13.
- Boysan M., & Kırıl, E. (2016b). An investigation into the interactions between positive and negative aspects of personality, perfectionism, coping, and locus of control: a latent profile analysis. *Sleep and Hypnosis Journal of Clinical Neuroscience and Psychopathology*, 18(2), 53-64.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: New American Library.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2015). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Chang, R., & Bodem, M. R. (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: does being lonely make perfectionistic strivings more distressing?. *Behaviour Research and Therapy*, 46(7), 877-886.
- Clinton, M., & Anderson, L. R. (1999). Social and emotional loneliness: gender differences and relationships with self-monitoring and perceived control. *Journal of Black Psychology*, 25(1), 61-77.
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout*. Unpublished doctorate dissertation, Fordham University, the USA.
- Cook, L. C. (2012). *The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study*. Unpublished doctorate dissertation, University of Nevada, the USA.
- Dişbudak, Ş. K. (2016). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Diteljan, B. K. (2012). *How an expert gifted program teacher's conception of perfectionism: Influences and reflects on gifted perfectionist student behaviours*. Unpublished doctorate dissertation, University of Calgary, Canada.
- Ekinci, N. E., Demirel, M., Demirel, D. H., & Işık, U. (2015). Lise öğrencilerinin yalnızlık algılarının rekreasyonel etkinliklere katılımları ve bireysel değişkenlere göre incelenmesi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 71-78.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Erbaş, M. M. (2012). *Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin red duyarlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerine göre incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ondokuz Mayıs, Samsun.
- Eroğlu, K., & Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: iş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research Turk*, 7(1), 280-308.
- Flett, G. L., Panico, T., & Hewitt, P. L. (2011). Perfectionism, type A behavior and self-efficacy in depression and health symptoms among adolescent. *Curr. Psychology*, 30, 105-116.
- Freud, S. (1957). *On narcissism: an introduction*. In J. Strachey (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 73-102). London: Hogarth Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblatt, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2006). A 6-item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, 28(5), 582-598.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hart, B. A., Gilner, F. H., Handal, P. J., & Gfeller, J. D. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 99-113.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 18(4), 317-326.
- Horney, K. (1970). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: W.W. Norton and Company Inc.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Jabalumeli, P. (1993). *Factors that influence the loneliness of international students studying in the United States*. Unpublished doctorate dissertation, University of Houston, the USA.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S., & Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C., Spencer, M. C., & Mahoney-Wernli, M. A. (2001). Peer conflict avoidance: Associations with loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Psychological Reports*, 88(1), 227-235.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Karayel, G. K. (2011). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik*. Unpublished master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karnick, P. M. (2005). Feeling lonely: Theoretical perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 7-12.
- Kaymaz, K., Eroğlu, U., & Sayılar, Y. (2014). Effect of loneliness at work on the employees' intention to leave. *Industrial Relations and Human Resources Journal*, 16(1), 38-53.
- Keser, A. & Karaduman, M. (2014). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 179-197.
- Kıral, B. (2016). *Stres ve okul yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kirova-Petrova, A. (1996). *Exploring children's loneliness feelings*. Unpublished doctorate dissertation, University of Alberta, the USA.
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141-156.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford.
- Kottman, T., & Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-188.
- Leana-Taşçılar, M., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E., & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 31-45.
- Luanaigh, C., & Lawlor, B. A. (2008). Loneliness and the health of older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 1213-1221.
- Missildine, W. H. (1963). *Your inner child of the past*. New York: Simon & Schuster.
- Moustakas, C. (1961). *Loneliness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oğurlu, Ü., Yalın, H. S., & Birben, F. Y. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 751-764.
- Oktan, V. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Problemler İnternet Kullanımı, Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Olenik-shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374.
- Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özçelik, İ. Y., İmamoğlu, O., Çekin, R., & Başpınar, S. G. (2015). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerine sporun etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 12-18.
- Özççek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Arel, İstanbul.
- Pamuk, M., Atli, A., & Kış, A. (2015). Türkiye'de yalnızlık üzerine yapılan tezlerin cinsiyet bağlamında incelenmesi: meta analitik bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(4), 1392-1414.

- Polifroni, R. B. (2011). *Examining the predictive role of perfectionism on academic achievement in an early elementary school age population*. Unpublished doctorate dissertation, University of Houston, the USA.
- Russell, D., Cutrona, C.E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73(3), 863-871.
- Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 292-295.
- Salimi, A., & Bozorgpour, F. (2012). Perceived social support and social-emotional loneliness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2009-2013.
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 773-791.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390.
- Slaney, R. B., & Johnson, D. P. (1992). *The almost perfect scale*. Unpublished manuscript. Pennsylvania State University, University Park.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., Demirci, U., Kılınç, E., Kandemir, A., & Durak, B. (2015). Üniversite son sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, yalnızlık düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 227-243.
- Stoeber, J., & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980-987.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 2975-319.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: prevalence and relationships with perfectionism, gender, age and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. England: Pearson.
- Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Tanrıseven, Ö. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Erzurum ili örneği*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.
- Uçar, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin yordanması*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri*. Unpublished master's thesis, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Üstün, A., & Akdağ, M. (2015). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 126-138.
- Van Baarsen, B., Snijders, T. A. B., Smit, J. H., & Van Duijn, M. A. J. (2001). Lonely but not alone: Emotional isolation and social isolation as two distinct dimensions of loneliness in older people. *Educational and Psychological Measurement*, 61(1), 119-135.
- Wang, Q., Fink, E. L., & Cai, D. A. (2008). Loneliness, gender, and psychological interaction: A uses and gratifications approach. *Communication Quarterly*, 56(1), 87-109.
- Wang, K. T., Yuen, M., & Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, depression, loneliness and life satisfaction: A study of high school students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37(2), 249-274.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss, R.S. (1989). Reflections on the present state of loneliness research. In M. Hojat and R. Crandall (Eds.). *Loneliness: Theory, research, and applications* (pp. 1-16). Newbury Park, CA: Sage.
- Weiss, R. S. (1993). Loss and recovery. In M. S. Stroebe, W. Stroebe, & R. O. Hansson (Eds.). *Handbook of Bereavement: Theory, Research and Intervention* (pp. 271-284). UK: Cambridge University Press.
- Yeh, M. C. (2002). *Loneliness, alcohol and marijuana use among male college students*. Unpublished doctorate dissertation, University of Connecticut, the USA.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıklarını ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.