

Eğitimde Güncel Araştırmalar- II

Editr: Doç. Dr. nder Baltacı

 ZGR
YAYINLARI

Eğitimde Güncel Araştırmalar- II

Editr:

Doç. Dr. nder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitimde Güncel Araştırmalar- II

Current Research in Education- II

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish-English

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-724-5

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub238>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2023). *Eğitimde Güncel Araştırmalar- II*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub238>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Önsöz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda oluşturduğumuz “Eğitim Bilimleri Araştırmaları” serimiz üç kitap ile tamamladık. Yeni serimize “Eğitimde Güncel Araştırmalar” adını verdik.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Preface

This book aims to present the current researches of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. We have completed our “Educational Sciences Research” series, which we have created in line with the intense demand from the academicians of this field, with three books. We named our new series “Current Research in Education”.

Our book aims to be a source of inspiration for academicians who want to do research especially in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors who contributed to the book and everyone who contributed to its preparation.

İçindekiler

Önsöz	iii
Preface	v

Bölüm 1

An Examination of the English Language Teaching (ELT) Curriculum in Two Asian Nations	1
---	---

Ümit Özkanal

Bölüm 2

Beyond known and unknown: Is language learning a set of habits?	21
---	----

Abmet Tanır

Bölüm 3

The Human Aspect of Teaching: A Case Study on Teacher-Student Rapport	51
---	----

Hilal Erkol

Engin Aslanargun

Bölüm 4

Matematiksel Modelleme Sürecinde Epistemik Eylemlerin İşe Koşulması	73
---	----

Rümeysa Beyazhançer

Barış Demir

Ayşe Arzu Arı

Bölüm 5

- Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerine Matematik
Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Stratejilerin İncelenmesi 91
Tunahan Filiz

Bölüm 6

- Otorite, İtaat ve Eğitim 109
Bülent Alagöz
Fatma Ongur

Bölüm 7

- Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterliğinin Yordayıcıları: TALIS 2018
Türkiye Örneklemi 133
Ceylan Gündeğer

Bölüm 8

- Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi 159
İshak Ünlü
Dursun Aksu

Bölüm 9

- Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı 213
Murat Baş

An Examination of the English Language Teaching (ELT) Curriculum in Two Asian Nations

Ümit Özkanal¹

Abstract

In order to effectively navigate global interactions and engage in various activities, it is imperative for individuals to possess proficiency in at least one language as a global citizen. English, as the global language of communication, is widely regarded as the most extensively learned foreign or second language around the globe. Nations that aspire to educate and instruct its populace in the English language develop their English Language Teaching (ELT) curriculum and implement them in order to achieve their intended outcomes. Countries design and implement their English Language Teaching (ELT) curriculum based on their specific requirements and the resources at their disposal. These curricula are regularly updated and enhanced to meet evolving needs. The present study has centered its attention on two nations, namely the Philippines, recognized as a country with a high level of proficiency in English Language Teaching (ELT), and Japan, identified as a country with a low level of proficiency in ELT based on the results of the English Proficiency Index (EPI). The data were collected through the utilization of the document analysis methodology, with the documents being sourced from both online platforms and the ministries of education of the respective countries involved. The data has undergone thorough examination, and the results on the English Language Teaching (ELT) curriculum of the respective countries have been documented. In conclusion, the author has provided a brief comparison of the situation in Turkey with that of two other countries. In conclusion, it can be deduced that the aforementioned nations, in conjunction with Turkey, have implemented similar strategies, methodologies, and protocols. The ELT curricula in Japan, Turkey, and the Philippines exhibit commonalities with regards to their aims, content, teaching and learning contexts, and assessment

1 Doktor Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-2027-1337, ozkanal@gmail.com

practices. In order to attain elevated levels of competence, it is imperative for countries, particularly Japan and Turkey, to undertake a thorough evaluation and revision of their English Language Teaching (ELT) curriculum, as indicated by the EFI EPI 2022. The effective implementation and continuous updating of the updated curricula are of utmost importance.

Introduction

Language is a phenomenon that determines the identity and personality of the individual and provides socialization (Köksal, 2000). Language is important since it facilitates interpersonal connection. However, in the modern world, relying solely on mother-tongue communication is insufficient, leading individuals to feel compelled to acquire proficiency in a foreign language.

The initial language acquired by an individual is sometimes referred to as their mother tongue or first language, while subsequent languages acquired are commonly referred to as foreign languages. According to Özdemir (2006), the acquisition of one's native language occurs through subconscious processes, but the learning of a new language is a conscious endeavor.

In contemporary society, the significance of acquiring proficiency in a foreign language has become unequivocal due to the prevalence of technological advancements, shifts in societal dynamics, and cultural transformations across several domains. In contemporary times, the significance of foreign languages, particularly English, has escalated due to the proliferation of the notion of global citizenship. The acquisition of language has facilitated the ability to monitor and advance in business life by utilizing literature within one's subject of interest or speciality, thus enabling the pursuit of universal values.

Foreign language instruction is the pedagogical endeavor of imparting knowledge and skills related to a language distinct from one's native tongue, characterized by divergent concepts, structures, and grammatical principles. The efficacy of foreign language instruction within educational settings is heavily contingent upon the use of many ideas, methods, and strategies. The pedagogy surrounding the instruction of foreign languages has experienced numerous substantial transformations throughout the years. In the pre-20th century era, language education methods encompassed a spectrum ranging from a conversational and comprehension-based approach to language usage to an approach centered around language analysis, namely the acquisition of grammatical rules. Throughout the 20th century, a variety

of approaches, methods, and tactics have been formulated in the field of language instruction. The present framework encompasses strategy, method, and technique. The approach is regarded as a theoretical framework in the field of language education, whereas a method is perceived as a collection of systematic procedures, and a technique is viewed as a practical tool used in the classroom to enhance instructional efficacy (Celce-Murcia, 1991).

The teaching tradition of the English language has undergone significant transformations, particularly during the course of the twentieth century. This tradition has been widely implemented in language classes across the globe for numerous centuries, making it one of the most prevalent practices in comparison to other disciplines. The teaching methodologies employed in English or language education have undergone significant changes, in contrast to the relative stability shown in other academic subjects.

Throughout history, the field of English language instruction has seen numerous transformations, with the emergence of diverse pedagogical approaches corresponding to advancements in global development and technology. The objective of each approach is to effectively instruct English as a second language at an optimal proficiency level while also ensuring widespread acquisition across the population.

During the course of their development, countries that have incorporated English as a foreign or second language have formulated and refined their own English language teaching programs. These programs have been tailored to meet the specific needs of each country, taking into consideration advancements in technology. The main components of these curricula include the objective, content, learning and teaching methods, as well as the assessment dimensions.

The nations and territories surveyed in the EF English Proficiency Index (EPI) are categorized into five competency bands, ranging from very high to very low. The utilization of bands facilitates the identification of countries and regions that possess comparable levels of talent, enabling the establishment of comparisons both within and across these regions (EPI, 2022).

The EF English Proficiency Index (EF EPI) is a comprehensive assessment that ranks nations and regions based on the English language proficiency of their adult populations. The EF English Skills Index (EF EPI) holds significant value as a global benchmark for assessing the English language skills of adults on a yearly basis. The studies produced by the EF EPI provide an analysis of prevalent challenges and offer insights into the most successful approaches for enhancing English language competence (EPI, 2022).

The EF English Proficiency Index (EF EPI) utilizes data from three distinct iterations of the EF Standard English Test (EF SET) to determine the average level of English proficiency among adults in a given country or region. There are two available options that are accessible to each Internet user without charge. The third refers to an online placement test that is employed by EF as part of the enrollment procedure for English courses.

To compute a nation's EF EPI score, the individual test scores were standardized to derive the proportion of accurate responses for each test. Subsequently, the results obtained in each of the three tests were aggregated for a particular country or region, with equal importance assigned to each exam. The regional and worldwide averages were adjusted based on the relative populations of each country or region within the respective region (EPI, 2022).

The objective of this research is to analyze the ELT curriculum in the Philippines, a country that has been ranked highly in terms of ELT proficiency according to the EPI (2002). Additionally, the study will examine Japan, which has a low proficiency rating, like Turkey. Furthermore, a brief comparison will be made between our country, Turkey, and the ELT curricula of others. Based on the EF English Proficiency Index (2022), the Philippines is positioned at the 22nd spot in the ranking, indicating a high level of competence. Conversely, Japan is placed in the 80th position, signifying a comparatively lower level of proficiency.

Methodology

The research employed document analysis, one of the qualitative research methods. The process of document analysis encompasses the systematic analysis of written materials that include pertinent information regarding the events and circumstances under investigation. Historians, anthropologists, and linguists have historically employed this approach, but the field of documentary analysis has also witnessed significant contributions from sociologists and psychologists (Şimşek, 2009).

The procedure of document analysis involves the identification, comprehension, annotation, and evaluation of sources with a specific aim in mind (Karasar, 2005). The term "document analysis" encompasses a series of methodologies utilized in the scrutiny and evaluation of various forms of textual materials, encompassing both physical and digital resources, such as those accessible via computers and the internet (Bowen, 2009). This methodology is commonly known as document analysis, which involves examining written materials that contain relevant information about

the specific occurrence or phenomenon being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018). According to an alternative perspective, document analysis encompasses the systematic collection, examination, interrogation, and scrutiny of various written texts in order to obtain primary research material (O'Leary, 2017). The method of document analysis primarily entails the gathering and scrutiny of a wide range of written materials, papers, creations, or remnants that have been authored, prepared, or produced by external individuals or institutions in relation to the research topic (Seyidoğlu, 2016).

Official documents are seen as modes of communication within or among governmental entities or private organizations and are very significant and valuable reservoirs of information. According to Hoepfl (1997), a document has the capacity to function as a representative example of several categories, such as government records, correspondence, periodicals, personal journals, and published data utilized in literature reviews. In the present era, in addition to conventional data sources, online sources have emerged as a feasible method for integrating data into document analysis (Bryman, 2012). The exploitation of electronic papers and online resources has become a crucial asset for scholars. Electronic resources and interactive technology-mediated communication tools encompass a wide range of platforms and applications. These include electronic mails, electronic mail lists, chat rooms, blogs, websites, social media platforms, websites of official or private institutions, and web pages of individuals with relevance to the subject matter (Seyidoğlu, 2016).

This study involved an examination of the publications pertaining to the English Language Teaching (ELT) curriculum of the relevant nations that are accessible on the Internet. Additionally, requests were made to the ministries of education in these countries to get certain papers. The collected data underwent classification, and the subsequent findings were duly put out.

Results and Discussion

This section of the study will include an analysis of the English Language Teaching (ELT) curricula in the respective nations. The curricula will be examined in terms of their key components, which include objectives, content, teaching and learning procedures, and evaluation.

Low Proficiency Level: Japan

The historical narrative of English language teaching (ELT) in Japan during the past century is frequently characterized by a pervasive sense

of disappointment and dissatisfaction, reflecting a consistent pattern of challenges and disarray. This phenomenon can be attributed to the fact that, on average, Japanese individuals tend to exhibit lower levels of English proficiency according to several international scales such as TOEFL and IELTS. Consequently, a significant portion of the Japanese population fails to attain a level of English proficiency that they personally find sufficient, despite investing considerable time and effort into language acquisition (Saito, 2019).

Following the aftermath of World War II, the Japanese population showed a strong commitment to diligent efforts, particularly in the realm of education, as documented by Hosoki (2011). Japan ranks 80th on the English Proficiency Index (EPI), encompassing several domains such as economy, literacy, education, and other subjects. The rate of enrollment in schools is nearly 100%, resulting in a corresponding literacy level that is likewise close to 100%.

Following the conclusion of World War II, Japan implemented a novel educational framework that bore resemblance to the educational system of the United States. The duration of compulsory education spans a period of nine years, with the educational years being categorized into three distinct stages: elementary education, lower secondary education, and upper secondary school, following a 6+3+3 structure. According to Hosoki (2011), the primary focus of education has shifted towards the acquisition of substantial knowledge through memorization and repetition since the implementation of the new education system. The significance of critical thinking and analysis has just recently been recognized. Japan, having been isolated from external influences for a span of two centuries, underwent a process of self-discovery and experienced significant advancements in its education, economy, and social dynamics. Over the course of more than two centuries of exposure to the outside world, Japanese individuals have developed a perception of other languages and foreign individuals as unfamiliar entities, leading to a tendency to distance themselves from these aspects due to an increasing conservatism. In contrast to the prevailing educational paradigm in most countries, where the student is typically seen as the focal point, Japan places emphasis on the teacher as the central figure in the educational process.

The implementation of the redesigned elementary school curriculum commenced in 2019, followed by the lower secondary curriculum in 2021 and the upper-level curriculum in 2022.

The Objectives of the ELT Curriculum in Japan

The overarching goal of the general curriculum is likewise applicable to the field of English language teaching, albeit with distinct purposes. The individuals responsible for implementing the curriculum modification in 2003 aimed to cultivate a positive attitude towards foreign language communication. This was achieved through the enhancement of students' fundamental practical communication skills, including listening and speaking. Additionally, the curriculum sought to deepen students' comprehension of language and culture while also fostering the development of their basic practical communication abilities. (Nakashima, 2021). Despite the advancements achieved in 2017, this particular development continues to be utilized.

The objectives for third and fourth grades have been revised and updated in light of the advancements made in 2017. The revised objectives can be summarized as follows:

1. The study of a foreign language can facilitate Japanese students in developing a more profound comprehension of culture and language. It enables them to recognize the distinctions in phonetics between Japanese and the target language, as well as familiarize themselves with the fundamental expressions and phonetics of the target language.
2. Enhancing proficiency in auditory comprehension and oral communication skills in a foreign language within the context of basic topics
3. Cultivating an appreciation and awareness of the cultural nuances and practices of foreign nations (Nakashima, 2021).

The curricular objectives for students in fifth and sixth grade have undergone change, resulting in the inclusion of a foreign language as an official subject with graded assessments. The primary aim of this endeavor is to cultivate proficiency in verbal expression, auditory comprehension, textual interpretation, and written composition within a non-native linguistic framework. The modifications can be succinctly summarized as follows:

a) The individuals will possess knowledge regarding distinctions among sounds, letters, phrases, vocabulary, and other linguistic elements. Additionally, they will exhibit proficiency in the practice of extensive reading and writing in the target language.

b) It is recommended that classes be conducted in the English language.

When individuals engage in reading, they may employ a strategy of inferring the meanings of unfamiliar vocabulary words.

During the seventh and eighth years, the same framework remains in place. During the upper secondary level of education, the curriculum may not be as comprehensive as that of elementary and lower secondary schools due to the non-mandatory nature of upper secondary education. The main focus of upper secondary school education is to prepare students for university admission, resulting in a limited emphasis on speaking and listening instruction (Nakashima, 2021).

The Content of the ELT Curriculum in Japan

Regarding English Language Teaching (ELT) content in Japan, it can be accurately stated that the prevailing approach is centered around literary texts, grammatical resources, and the rote memorizing of vocabulary.

Saito (2019) posits that the lack of success in English language education in Japan, as seen by its low ranking in the EFI EPI (2022), can be attributed to the predominant focus on literature and reading materials in the country's curriculum. The author substantiates their argument by asserting that English language instruction has been incorporated into the curriculum of liberal arts education in Japan. Furthermore, they argue that English language teaching (ELT) in Japan has disproportionately emphasized grammar and reading skills. Additionally, the author highlights that literature has emerged as the predominant resource for English language instruction in Japan, with literary texts being widely employed as resources for ELT purposes.

The content pertaining to fifth and sixth graders, as of the most recent revisions in 2017, is visually represented in Image 1 and Image 2.

Contents	
Introduction	1
Part One	
Songs: 1. <i>Fency Weency Spider</i>	2
2. <i>A Dog Says Bow-Wow</i>	3
1 Greetings	4
2 The Alphabet	6
3 Colors	8
4 Numbers	10
5 My Body	12
6 Action Words (Verbs)	14
7 Parties and Games	16
8 Storybook Characters	18
9 The Seaside	20
10 Parks and Amusement Parks	22
11 Phonics Alphabet	24
12 More Action Words (Verbs)	26
Sharing Time 1	28
Part Two	
Songs: 3. <i>Peter Piper</i>	30
4. <i>Rain, Rain, Go Away</i>	31
13 My Family and Other People	32
14 Shapes and Sizes	34
15 My Toys and Things	36
16 Food	38
17 Sensations	40
18 Pets and Common Animals	42
19 Days of the Week	44
20 Months	46
21 Seasons and Weather	48
22 Feelings	50
23 Aches and Pains	52
24 Things We Wear	54
Sharing Time 2	56
Part Three	
Songs: 5. <i>She'll Be Coming 'Round the Mountain</i>	58
6. <i>The Wheels on the Bus</i>	59
25 Opposites	60
26 Sports and Hobbies	62
27 Beautiful Nature	64
28 At the Zoo	66
29 Transport	68
30 My House	70
31 My Room	72
32 Stationery	74
33 Position Words (Prepositions)	76
34 Chores	78
35 Jobs	80
36 Time	82
Sharing Time 3	84
Word List	86

(Nakashima, 2021)

The visual evidence presented in the images indicates that the content encompasses educational material targeting individuals at the A1 and A2 proficiency levels especially for young learners. The acquisition of vocabulary through memory and the act of sharing personal experiences are both crucial to the development of speaking proficiency. It can be argued that the subject for the remaining grades is nearly identical, with a significant emphasis on memorization and grammar (Nakashima, 2021).

It is important to acknowledge that in the context of English Language Teaching (ELT) in Japan, the educational resources designed for secondary schools have been established in alignment with the national curriculum guideline known as the Courses of Study. This is due to the fact that English is one of the disciplines taught in schools. In the context of higher education, it is common practice to utilize commercially generated resources, such as textbooks, for instructional purposes (Oda, 2021).

The Teaching and Learning Situations of the ELT Curriculum in Japan

Prior to the reforms implemented in 2017, the pedagogical approach employed in the instruction of the English language relied heavily on the grammar-translation method. Additionally, the instructional framework was predominantly teacher-centric, resulting in suboptimal outcomes. Japan

has a moderate level of student population, hence facilitating the process of teaching. Nevertheless, it remains challenging to provide individualized instruction due to the continued presence of 30 to 40 kids in a single classroom (Hosoki, 2011). The primary focus of English language instruction was centered around preparing students for the mandatory examination, resulting in a limited educational experience that hindered their ability to achieve fluency and enhance their English competence. According to Hosoki (2011), students depend on the instruction and acquisition of grammar, engaging in extensive drills and repetitions as part of their learning process. In 2017, the implementation of English language teaching witnessed a shift towards the utilization of the communicative language teaching method as a means to achieve the desired level of English language proficiency. The adoption of student-centered teaching has emerged as a contemporary pedagogical approach. The implementation of the new curriculum was based on the concepts of communicative language teaching (CLT). Nevertheless, due to the recent implementation of these modifications, it is premature to assert that the Central Limit Theorem (CLT) is functioning accurately or that the instructors are adhering to the prescribed curriculum. The utilization of GTM remains prevalent among schools and educators due to its enhanced accessibility and teacher-centric approach. The passivity of students can be attributed to the concept of the “authority of the teacher. The respondents frequently refrain from providing a direct response to the inquiry due to their apprehension regarding potential errors. The primary objective is to ascertain an accurate solution (Nakashima, 2021).

The Evaluation of the ELT Curriculum in Japan

The evaluation system in Japan typically comprises test-based examinations, with a strong emphasis on classical paper and pen exams. These exams are widely utilized across all grade levels, with the exception of third and fourth graders, in order to mitigate anxiety and minimize the formation of biases against the subject of English. The examinations encompass reading, writing, and listening assessments, including a comprehensive range of skills with the exception of spoken communication (Nakashima, 2021).

The low competence of Japan, ranked 80th in the EF English Competence Index (EPI), can be attributed to the reliance on outdated teaching approaches and limited opportunities for students to actively engage with the language. This can be observed when examining the revision of the English Language Teaching (ELT) curriculum and its components. The primary emphasis of the objectives, content, teaching and learning circumstances, and evaluation

is on reading and writing skills, whereas the crucial aspect of communication, which is a fundamental talent in any language, is lacking.

There are several and complex reasons underlying the perceived “failure” of English Language Teaching (ELT) in Japan. To begin with, there is a lack of strong motivation among Japanese individuals to engage in the study of English, as they see minimal hardship in their everyday routines without possessing proficiency in the language. One potential explanation is that individuals may initially struggle with linguistic communication due to their limited proficiency. This may be attributed to their residence in a relatively homogeneous community, where nonverbal cues and little verbal exchanges suffice for mutual understanding, unlike in other contexts where greater verbal expression may be anticipated (Saito, 2019).

Despite Japan’s efforts to enhance English language teaching (ELT) and implement reforms in this area, recent research conducted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) indicates that the English proficiency of Japanese high-school students, specifically Grade 3 students aged 17-18, is nearly equivalent to the proficiency level expected of junior-high-school graduates as set by MEXT. This research was reported on March 17, 2015 (Saito, 2019).

In his work, Saito (2019) suggests the need for a theoretical framework that can effectively support the development of English Language Teaching (ELT) systems specifically designed for Japanese individuals. This framework should be flexible enough to incorporate two distinct approaches to English education: a teaching-centered approach and a self-learning-centered approach. The teaching-centered approach places greater emphasis on the role and responsibilities of school education in equipping students with fundamental abilities. In contrast, the learning-centered approach places greater emphasis on the additional opportunities for extended learning that students might pursue outside of formal schooling.

High Proficiency Level: The Philippines

According to the EFI EPI records for 2022, the Philippines demonstrates a high degree of proficiency, placing 22nd out of 111 nations included in the assessment (EPI, 2022). In contrast to many other nations, the Philippines adopts English as a second language (ESL) rather than a foreign language (EFL). The utilization of the English language as a lingua franca in the Philippines can be attributed to the nation’s diverse linguistic landscape. According to Turmudi and Hajan (2020), in addition to Filipino, English holds the status of an official language within the country. One prominent

factor contributing to this phenomenon is the historical colonization of the Philippines. The nation in question underwent colonization by both the Spanish and the United States. Although the duration of Spanish dominion was longer than that of the USA, the impact exerted by the USA surpassed that of Spain. The education system is influenced by the United States as a consequence of its dominant position. English is chosen as the medium of communication and education due to its widespread comprehension and spoken proficiency among 93% of the population (Turmudi & Hajan, 2020).

In addition to other nations, the Philippines employs English as a secondary language and as the primary medium of instruction, resulting in its pervasive use throughout all academic disciplines. The instruction of the topic commences in the English language, beginning in the third grade. One primary rationale for the exclusion of English instruction in the first and second grades is the belief that pupils should initially be immersed in their native language, such as Filipino or other indigenous languages (Turmudi & Hajan, 2020). Over the course of time, various approaches and methodologies have been employed in the realm of English teaching and learning, including the Audio-Lingual Method and Mother-Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE). Nevertheless, these approaches and methods were deemed ineffective and subsequently substituted with alternative approaches and techniques. At present, no particular strategy, method, or approach has been explicitly mentioned. However, it may be inferred that communicative language teaching is being employed due to the utilization of English as the medium of instruction (Barrot, 2019).

The Objectives of the ELT Curriculum in the Philippines

The current ELTL curriculum is based on the concepts that uphold language acquisition, language learning, teaching, and evaluation, after the modifications implemented in 2013 through the K–12 Language Art and Multiliteracies Curriculum. The main objective of the English Language Teaching and Learning (ELTL) curriculum is to develop students' communicative competence, as stated by Bernardo (2017).

The objectives for elementary schools are:

1. The teaching of English to children beginning in the third grade is conducted both as a medium of instruction and as a distinct subject.
2. The enhancement of listening and speaking abilities in English is a primary focus of the teaching approach, aimed at developing

proficiency in all four language skills, even when English is classified as a second language (Turmudi & Hajan, 2020).

The objectives for secondary schools are as follows:

1. The primary objective of the 2010 Secondary Education Curriculum for English is to cultivate proficient individuals in the Philippines who possess the necessary skills to effectively navigate diverse communication contexts.
2. The ability to effectively convey thoughts and emotions through written and spoken language, as well as through non-verbal means, and to understand and provide appropriate responses in a conversational exchange
3. Enhancing the four essential language skills, namely reading, writing, speaking, and listening,
4. In order to enhance the educational process, it is recommended that educational institutions furnish students with multimedia resources and access to internet-based information. This provision serves to foster the development of creativity in the acquisition of vital knowledge (Barrot, 2019; Turmudi & Hajan, 2020).

The Content of the ELT Curriculum in the Philippines

The predominant focus of English Language Teaching (ELT) in the country lies in the realm of communication. The primary objective of the 2010 Secondary Education Curriculum for English is to cultivate the skills necessary for the development of a proficient and competent Filipino individual who can adeptly navigate diverse communication contexts. The aforementioned statement highlights essential skills encompassing effective verbal and written communication, as well as non-verbal expression. Additionally, it emphasizes the capacity for independent learning, as well as the ability to read, grasp, and appropriately respond to presented ideas (Education, 2010).

The program aims to enhance the English language skills and literary appreciation of Filipino youth through the development of four competencies: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic. The curriculum places particular focus on the acquisition of cognitive academic language proficiency (CALP). According to Education (2010), the macro language skills, including listening, reading, speaking, and writing, are enhanced by the utilization of multimedia and online sources. These resources serve as

tools for fostering creativity in the process of encoding crucial information while learning.

The main objective of the current English Language Teaching (ELT) curriculum is to cultivate graduates who possess a high level of communicative competence across various linguistic aspects, including grammar, sociolinguistics, discourse, pragmatics, and strategic language use. Moreover, the concept under consideration encompasses five fundamental constituents, namely the process of acquiring knowledge, proficient utilization of language, interconnectedness of macroskills, and comprehensive evaluation. It is crucial to acknowledge that each of these components plays a pivotal role in enabling learners to effectively engage in communication, thereby facilitating the attainment of communicative competence and multiliteracies in their respective native language, Filipino, and English (K-12 Curriculum Guide: English, 2015).

In the context of English Language Teaching (ELT) in the Philippines, there is an emphasis on grammatical precision, which is perceived as the accurate employment of syntactic elements. The learners are expected to exhibit grammatical awareness by their ability to accurately read, speak, and write, effectively communicating in both oral and written formats, while employing the appropriate grammatical structure of the English language (K-12 Curriculum Guide: English, 2015).

The Teaching and Learning Situations of the ELT Curriculum in the Philippines

Students in elementary schools study English for five months in the first grade and twelve months in the second grade. As previously stated, the medium of instruction during these months is not English in order to introduce children to their native language. They study music, art, physical education and health, mathematics, social science, and GMRC (good manners and right conduct) in English beginning in the third grade (Turmudi & Hajan, 2020; Gatil, 2021).

Secondary schools continue to use English as the medium of instruction. The English curriculum in the Philippines was created by the Department of Secondary Education for pupils to learn both in school and outside (Gatil, 2021).

In secondary schools, the desired outcomes of learning, understanding, and essential questions are taught in stage 1, while the assessment and product phase occurs in stage 2, and finally, learning plans for instructional activities for the student's needs are provided in stage 3 (Turmudi & Hajan, 2020).

The class size is usually 30 or more, which makes English teaching more difficult. However, the most important aspect of English education that helps teachers is that because English is a second language and a *lingua franca* in the Philippines, the instruction becomes more accessible (Barrot, 2019).

The Evaluation of the ELT Curriculum in the Philippines

Implementing the K-12 Law in 2013 provided a system known as ‘KPUP’ (Knowledge, Performance, Understanding, and Performances) (Espino et al., 2021). However, the ranking system was confusing and ineffective. The classroom-based evaluation supervised by a teacher is considered to work after multiple adjustments; yet, this system also does not meet the needs of English language teaching.

Even if a different method is employed, the multiple-choice format test is the most commonly used. Because university entrance exams, national board examinations, and job applications largely consist of multiple-choice style tests, performance-based assessments are also used.

There is criticism over testing methods, as the sample examinations aim to emphasize the importance of Standard English in academic and formal settings, but fail to raise awareness among Filipino students about the communicative roles of the local variant of English. Moreover, the examinations under examination seem to primarily focus on grammatical accuracy, so disregarding the communicative aspect of language (Bernardo, 2017).

Because English is a *lingua franca*, a second language, and the medium of teaching, it may be assumed that assessments and evaluations are uncommon in ELT, although exams are used in all schools. In general, ELT evaluation is utilized for the curriculum to see how students grow in their learning. However, because the multiple-choice format is easier to assess and common in the country, all teachers and schools utilize it (Espino et al., 2021).

Generally viewed, the Philippines has launched English curriculum revisions in order to successfully react to the demands of 21st century education and the country’s present educational issues, such as poor achievement test scores and a crowded curriculum. Overall, the current curriculum may benefit from greater clarity, specificity, and internal consistency, as well as the incorporation of several key principles of 21st century learning and language teaching and learning.

It may be argued that there is a problem with the relatively short instructional time. During the 40-week academic year, students received

around 160 hours of instruction at the LAMC. This amounted to four hours of interaction per week. Unless out-of-class activities that expose students to L2 samples are explicitly given, the reduction in the English subject results in fewer contact hours than are required to show measurable development.

It is also emphasized that an evidence-based curriculum is required. This can be accomplished through a series of studies that will provide valuable data for curriculum improvement. It is proposed that future studies go beyond simple curriculum analysis by conducting empirical studies on how curriculum, teaching, learning, and assessment are realized in the Philippine context through the eyes of teachers, students, parents, and school administrators who bring their own knowledge, perspectives, experience, and values to the task (Barrot, 2019).

The Comparison of ELT Curriculum in Japan, the Philippines and Turkey

As can be observed from the information above on Japanese and Philippine ELT curricula, this study attempted to investigate countries from various areas of Asia, such as East Asia, Japan, and South Asia, the Philippines, based on levels of proficiency on the EFI EPI, 2022. Because the author of the chapter has been teaching English for over 30 years and has extensive knowledge of the ELT curriculum in Turkey, a brief comparison has been included at the end of the chapter.

Despite being in diverse parts of the world, English language teaching in all countries, including Turkey, is relatively similar. All of the countries studied previously used the Grammar Translation Method extensively, but with the development of new curricula and changes in ELT around the world, they have changed their perspectives on ELT and moved to communicative methods such as communicative language teaching, communicative-based classroom models, and student-centered approaches. Turkey and the Asian countries concerned have had nearly identical teaching and learning environments in the past and today. Coursebooks are widely used in Japan, the Philippines, and Turkey. The lessening of reliance on coursebooks is likely to be seen in the near future with the deployment of the CLT method and student-centered classroom instruction, but it is not erroneous to argue that the habit of relying on coursebooks and printed materials cannot be easily abandoned.

The new curriculum modifications are expected to raise awareness of English language teaching, particularly in Japan and Turkey. In most cases, including English language learning and teaching, both countries are

conservative. Implementing new curricula in all of the countries mentioned may make it easier for instructors to teach English, but new tactics, methods, and approaches, such as CLIL, should also be considered.

The evaluation processes employed by the aforementioned countries exhibit notable similarities due to their shared approaches and selected methodologies. Despite the stated objectives in the curricula of these countries, which emphasize the importance of evaluating four skills and employing communicative assessment, the implementation of these curricula is hindered by various constraints. These constraints include large class sizes, limited access to technology in schools, and teachers adhering to traditional teaching methods. Consequently, outdated and classical assessment methods from previous curricula persist, such as test-based evaluations that lack speaking and listening components, multiple-choice assessments, and a heavy emphasis on rote memorization of vocabulary and grammar.

In conclusion, it can be inferred that the aforementioned countries, along with Turkey, have employed comparable tactics, approaches, and procedures. The ELT curricula in Japan and Turkey and even in the Philippines share similarities in terms of their objectives, content, teaching and learning situations, and evaluation. However, in order to achieve higher proficiency levels, according to the EFI EPI 2022, countries, especially Japan and Turkey, need to review and update their ELT curricula. It is essential that the revised curricula are effectively implemented and kept up-to-date.

References

- Barrot J. (2019). English curriculum reform in the Philippines: issues and challenges from a 21st century learning perspective. *Journal of Language, Identity, and Education* 18(3): 145-60
- Bernardo, A. (2017). Philippine English in the ESL classroom: A Much Closer Look *Phillipine ESL Journal*, 19, 117-144.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle Publishers,
- EPI (2022). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. <https://www.ef.com.tr/eipi/>
- Espino, J., Gonzales, D., & Martin, I. (2021). Multilingual English language teaching in the Philippines *International Journal of TESOL Studies*, 3, 110-125. <https://doi.org/10.46451/ijts.2021.10.03>
- Gatil, B. T. (2021). Translanguaging in multilingual English language teaching in the Philippines: a systematic literature review. *International Journal of Linguistics, Literature, and Translation* 4(1)
- Hoepfl, M. C. (1997) Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Hosoki, Y. (2011). English language education in Japan: Transitions and challenges. *Kyushu International University*, 6(1), 199-215. Available at http://www.kiu.ac.jp/organization/libr ary/ memoir/img/pdf/koku-sai6-1_2-006hosoki.pdf.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, A. (2000). *Yabancı dille öğretim*. Ankara : Öğretmen Dünyası.
- MOE (2010). *Education, D. O. Secondary education curriculum: Curriculum guide in English*. Pasing: Curriculum development division.
- MOE (2015). *K-12 curriculum guide: English*, department of education. Mer-alco Avenue, Pasig City.
- Nakashima, T. (2021). Key points of the revised foreign language national curriculum standards (course of study) at elementary school and lower secondary school levels. *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. National Institute for Educational Policy Research*. Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/20210623-01.pdf>
- Oda, M. (2021). The cultural politics of ELT materials: A diachronic approach. *JACET Journal*, 65, 1-10.

- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*.t SAGE Publications, Inc.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). 28-35
- Saito, Y. (2019). English language teaching and learning in Japan: History and prospect English studies in Japan at the crossroads. In Y. Kitamura, et all (Eds.), *Education in Japan: A comprehensive analysis of education reforms and practices*, (pp. 211–220). Springer.
- Seyidoğlu, H. (2016) *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Şimşek (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1).33-51
- Turmudi, D., & Hajan, B. (2020). Education system and English language teaching in the Philippines: Implications for Indonesian EFL learning premise: *Journal of English Education*, 9(1), 78. <https://doi.org/10.24127/pj.v9i1.2791>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Beyond known and unknown: Is language learning a set of habits?

Ahmet Tanır¹

Abstract

Linguists and psychologists disagree on how important habit formation is in language learning. The notion of habit, which makes sense in the behaviorist tradition, is formed through repeated association between certain stimuli and responses, and language learning involves a kind of conditioning process. In contrast, cognitivists consider language learning as a cognitive process linked to understanding and have severely criticized behaviorists for ignoring the communicative and semantic aspects of language. Since the 1960s, when cognitivism flourished, the notion of habit has been treated as the ugly duckling shunned by its mother in the field of language acquisition. Fortunately, recent psychological research on habit provides cues that language learning is a set of habits. This article challenges the idea that language learning strategies and learning styles have a universal and ultimate influence on learners' language learning, arguing that they are in fact a reflection of habit formation. In this context, the results of research in psychology on language learning strategies, learning styles and habituation were reviewed and the processes of habit formation in the language learning process were discussed.

1. Introduction

Educational technologies used to enhance language instruction has undergone many evolutions since 1893, in which the commercial recordings of Thomas Edison's phonograph were first used for teaching English and Spanish as a foreign language (Tanır, 2022). Although the phonograph was used both by educators in traditional classroom settings and by its individual users at home to learn a foreign language, it was difficult to ascertain its effects on foreign language teaching and learning due to the lack of the related research (Tanır, 2022; Roby, 2004; Peterson, 1974; Leon, 1962).

1 Asst. Prof. Dr., ahmet.tanir@iste.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-6148-5417

However, it is an undeniable fact that the phonograph has created the concept of distance education (DE). Thanks to the combination of internet and computer technology that emerged in the following years, this local-based application has come online and has gained the dimension of universality. This has paved the way for many scholars and educators to explore the potential effects of online distance education on learners' competencies in the target language. For this purpose, they designed and implemented various online learning modes (e.g., synchronous, asynchronous, bichronous and hybrid modes), which were regulated and monitored within a well-situated program. While teaching and learning activities continue to take place in these online learning environments, educational institutions are the primary learning environments worldwide and learners continue to interact with each other in person, so it does not mean that such environments have been completely abandoned. By 2020, for the first time in world history, a pandemic called COVID-19 threatened all humanity, educational institutions were unexpectedly suspended, and quarantine processes started around the world. In other words, face-to-face (F2F) education, which has been continuing uninterruptedly since the existence of humanity, has temporarily ended for the first time. Indeed, COVID-19 constituted the first considerable effort and genuine attempt to answer the question of how effective the current DE applications, which have been designing and developing for nearly 130 years, were for all academic disciplines. Consequently, COVID-19 has provided a delayed milestone in raising awareness of better understanding the current presence of DE and its future resuscitation.

The issue of what the mandatory transition from F2F to DE means for learners and instructors, and so, what it means to learn and teach in the shadow of the COVID-19 pandemic, has become a common object of research for many scholars from almost all academic disciplines for three years. During the pandemic, many scholars began to conduct an increasing amount of research to explore the status quo of foreign language learning in various online modes in the context of DE. However, research data were obtained from self-reported questionnaires or one-time data collection due to the pandemic preventing the use of multiple sources of data collection tools (Nugroho et al., 2021). The results presented a pessimistic picture that COVID-19 negatively affected the sustainability of the FLL process (Byrnes et al., 2020; Winters & Patel, 2021), low motivated learners did not participate in online lessons (Aucejo et al., 2020; Onyema et al., 2020; Kohnke & Jarvis, 2021), all learners experienced moderately high stress and anxiety both mentally and psychologically (MacIntyre et al., 2020; Ardan et al., 2020), there were technical glitches in accessing online lessons (Mishra

et al., 2020), and instructors suffered from burnout syndrome (McMurtrie, 2020; Woods et al., 2020). In addition, some researchers (El Refae et al., 2021; Berga et al., 2021) reported that students were not as successful in online courses during COVID-19 as they were in F2F courses. This may be because the success of online learning is not only related to well-designed course content, but also to students' ability to adapt their learning habits to the needs of DE.

Differences between generations and learning contexts require distinctive expectations, experiences, readiness levels, knowledge, and perceptions of the technology in which language learners have grown up. According to some researchers (e.g., Garner-O'Neale & Harrison, 2013; Molnár et al., 2020), this was related to the fact that learners prefer to use different learning strategies and styles while learning a foreign language on digital platforms. However, almost all researchers have stand away the concept of habit, and this trend has continued to increase steadily since the emergence of cognitivism. Cognitivists (e.g., Chomsky, 1964, 2003, 2006, 2012; McNeill, 1966) challenged the behaviorist view (e.g., Skinner, 1957; Lado, 1964; Ross, 1976) that language learning is a process of habit formation or conditioning and argued that it is a cognitive process based on understanding. According to Brooks (1968), behaviorist approach of language learning was vulnerable because of the ignorance of meaning and communicative aspect of language. Cognitivists filled this gap with the idea that the unobservable behavioral responses of language learners in various contexts are controlled by a cognitive mechanism (Bever, 1970). They used the concepts of "strategy" and "style" in language learning to explain these cognitive mechanisms. Recently, however, a growing body of research results, particularly in neuroscience research, has occupied the literature suggesting that the concepts of strategy and style are nothing more than a myth. This is because these concepts vary with each new method and learning context and new ones are emerging every day. Surveys and questionnaires that are based on learners' judgments and are assessed at specific time intervals, are used to explore language learning strategies (LLSs) and learning styles of learners (Truong, 2016). These tools have been criticized on the grounds that they may not accurately reflect learners' actual perceptions or may unintentionally encourage them to comply with researchers' expectations (Moser et al., 2021). Fortunately, new research in psychology provides promising evidence for the concept of habit. Moreover, the latent existence of habit, which has been neglected in foreign language learning for many years and ignored by researchers, seems to be re-emerging.

This article challenges the idea that style and strategy have a universal and ultimate influence on students' foreign language learning. Besides supporting the behaviorists' claim that language learning is a habit formation process or a kind of conditioning, the article argues that learning habit is much more than repeated associations between some stimuli and some responses. Firstly, the research results that reveal the uncertainties about the concepts of strategy and style are emphasized. Second, research on the concept and formation of habituation from the perspective of the field of psychology is briefly reviewed. Third, it discusses evidence on habit formation that has been hidden in research on how online environments affect learners' language learning processes before and during COVID-19. Finally, the principles of how technology integration in foreign language teaching involves a habit formation process and how this process takes place are introduced and discussed.

2. Strategy and Style in Foreign Language Learning as a Myth

The FLL process is as complex as it is difficult (Özyurt & Özyurt, 2015). Many scholars have introduced a number of learning terms to describe this complexity from the perspective of learners. Of these terms, strategy and style are the concepts that most frequently occupy the literature, but there is no clear demarcation between them (Urh & Jereb, 2014). The emergence of these terms may be traced to developments in philosophy and psychology. For example, cognitivism, which emerged in reaction to behaviorism, has led foreign language researchers to explore how learners mentally learn a language. In particular, the question of how good learners learn a foreign language (Williams & Burden, 1997; Hismanoğlu, 2000; Çelikkaya & Balkaya, 2020) has led researchers to pay great attention to the concept of language learning strategies (LLS) for more than 60 years. As a result of the fact that the amount of information in a language varies according to individual characteristics (Lim et al., 2021), the number of learning strategies known and regularly used today exceeds one hundred (Lee, 2010), and efforts to define, explain and classify them are still ongoing (Pradhan & Das, 2021; Tran & Tran, 2021). The concept of learning strategy was most recently defined by Griffiths (2018, p. 88) as “the actions chosen by learners for language learning”. However, it is unclear how learners choose these strategies while learning a language or how they are cognitively formed in the mind. On the other hand, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), a Likert-scale self-scoring questionnaire developed by Oxford (1990), is considered the most comprehensive and widely used strategy assessment tool (Bruen, 2020). Despite more than half

a century of work on the application of LLSs, inconsistency in the concepts and definitions of LLSs persists (Dörnyei & Skehan, 2003; Esmail Nejad et al., 2022; Balkaya & Akpınar-Dellal, 2022). This is because LLSs focus on identification, transferability across contexts and individuals, and the temporal and imprecise nature of classifications (Pawlak, 2021; Ellis, 1986; Stevick, 1990; Rees-Miller, 1993). For this reason, language learning strategies have been severely criticized by some researchers (e.g., Dörnyei, 2005; Dörnyei & Skehan, 2003). Since some well-executed learning procedures may take place below the threshold of consciousness, controversy persists about the extent to which strategy use is conscious, and it has been argued that the concept of strategy should be abandoned and replaced by the concept of self-regulation (e.g., Dörnyei & Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015). Therefore, learning a language may be closely related to the process by which learners develop behaviors and manage their emotions in response to the stimuli they encounter in learning contexts.

Similarly, the concept of learning style has no clear definition in the literature and is constantly debated in the field of education and pedagogy (Hu et al., 2021). However, Keefe's (1979, p. 2) definition of learning style as "a combination of characteristic cognitive, affective, and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how the learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment" seems to be more acceptable. Therefore, although individuals have some strong style preferences and tendencies, learning styles are not fixed forms of behavior and styles can be expanded and modified based on different situations and tasks (Reid 1987; Zhou, 2011; Balkaya & Çelikkaya, 2022). Many learning style models have been developed, but they are based on personality traits in a general learning context, not only in the foreign language learning domain. The Visual, Auditory and Kinesthetic model (VAK), first proposed by Dunn and Dunn (1978), is the most widely researched and well-known 30-question questionnaire (Lethaby & Mayne, 2018). In addition to identifying VAK preferences, the questionnaire included students' preferred time of day to study, dietary requirements, and 18 other categories that teachers could test (Dunn & Dunn, 1978). For this reason, the literature shows research using learning style models under the heading of learning habits. Far from definitions in the context of social and personality psychology, this concept refers to a learner's tendency to focus continuously on acquiring knowledge through systematic routines (Khurshid et al., 2012) and effective study strategies and techniques in time management, among other resources to achieve academic success (Credé & Kuncel, 2008). However, the concept of habit is very different from the one addressed in these studies and causes

conceptual confusion in the foreign language literature. Habit, which is the most important argument of the behaviorist tradition, refers to a response to environmental stimuli. On the other hand, research has shown in various ways that students do not benefit from their preferred style, that teachers and students have different ideas about which learning styles work for them, and that we have little insight into how much we learn from various methods (Dimastoro & Bharati, 2022). Similarly, well-known and leading researchers in the fields of developmental and educational psychology, neuroscience, and learning on children's learning styles (e.g., Pashler et al., 2008; Riener & Willingham, 2010; Tardif et al., 2015; Willingham et al., 2015; Kirschner, 2017; Husmann & O'Loughlin, 2018; Nancekivell et al., 2020; Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2021; Nguyen et al., 2022) have extensively reviewed the existing literature on learning styles and found no reliable evidence or measurable data to support claims of teaching to a specific learning style. Neuroscience helps to clarify that there is no reliable evidence for the claim that children have different learning styles (Kirschner, 2017). For example, research in neuroscience confirms that the distinction often made between cognitive and emotional aspects of development is not an accurate representation of how the brain processes information (Wasserman & Zambo, 2013). Neuroscience provides a well-documented rationale for challenging the myth of learning styles. Brain development is shaped by experience (Howard-Jones et al., 2013). A child may have a preferred modality for responding to incoming stimuli; however, responding to the environment is not limited to a pre-programmed learning style or modality (Kirschner, 2017). Young children learn most effectively in socially and emotionally responsive play environments that provide multimodal stimulation (Mosier, 2013). Overall, research rejects the argument that learners learn better through their self-reported learning style.

To summarize, there is an endless framework for categorizing learning strategies and styles. Learners may have more than just ways of gathering information and regulating their behavior in the psychological, cognitive, and affective domains while learning a language in various learning contexts. The literature on learning strategies and styles indicated that they are constantly varying across new methods and in various learning contexts. Thus, unlike strategy and style, the relevant studies have provided clear insights into the habit formation that occurs in the background of the mind during language learning under the influence of environment and intervention procedures.

3. Opposition to the Notion of Habit in Language Learning

More than a century ago, the notion of habit was well understood by the pragmatist philosophers and psychologists William James and John Dewey and the institutional economist Thorstein Veblen (Hodgson, 2010). In parallel, the notion of habit gave meaning to the behavioral perspective through Thorndike's (1898) law of effect, Hull's (1943) impulse reduction theory, Skinner's (1938) operant conditioning (see Smith & Graybiel, 2016). As a result of these studies, habit was defined as behaviors based on stimulus-response relationships acquired through reinforcement-based learning (e.g., Hull, 1943; Holland, 2008). These developments brought the behaviorist approach to language learning to the agenda for the first time and formed the basis of the psychology of language education. It has therefore been argued that language learning involves a process of habit formation or conditioning and that imperfectly formed habits lead to errors (e.g., Skinner, 1957; Lado, 1964; Ross, 1976). According to this view, second language acquisition is regarded as the process of overcoming the habits of the native language in order to acquire new habits of the target language (Wang & Wu, 2020). For those who think of language as a system of habits, learning a language consists of adopting the tools for the formation of that habit. These include a process of overlearning through dialogue memorization, imitation, and stereotyping techniques (Mackey, 1965). The process results in automation, i.e., habit formation.

Skinner's (1957) "Verbal Behavior", one of the most famous proponents of the behaviorist approach, argued that language is not a complex mental construct with rules and representations, but instead, like classical and operant conditioning, the connections between stimuli and responses are formed and shaped by experience. On this view, a child saying "I want to watch a cartoon" may result in the child watching a cartoon, which reinforces (or conditions) the use of the verbal behavior. However, the behaviorist paradigm has failed to account for the so-called logical problem of language acquisition, namely the fact that children produce linguistic forms and elements that they have never heard in their environment (Chomsky 1964; McNeill, 1966; Brooks, 1968; Bever, 1970). The behaviorist understanding of language ignored meaning and did language learning without the communicative aspect of language.

Chomsky (2003) harshly criticized Skinner's verbal behavior and made several important points. He argued that the language is recursive and can generate an infinite number of sentences from a finite set of systematic rules and representations. Therefore, the complexity of the language created by

these rules is difficult (if not impossible) to explain in simple stimulus-response terms. In addition, he made an important distinction between an individual's "proficiency" knowledge of a language and his/her "performance" in using it. Chomsky's proposals on the nature of syntactic structure, especially his work on transformative grammar, led psychologists in the 1960s to conduct a number of experiments on how grammatical rules are processed in the mind. The key research question was whether allegedly more linguistically complex structures would lead to longer processing times. The results were mixed - research showed a significant relationship between linguistic structure and psychological processing, but despite early successes did not support the specific relationship proposed by transformative grammar (e.g., Miller & McKean, 1964; Slobin, 1966). It has also become increasingly clear that this distinction between proficiency and performance is not trivial and that the theories of proficiency proposed by linguists cannot simply be transferred to performance.

Another challenge was that language theories change rapidly, making it difficult for psychologists to test them. Chomsky's (2013) Theory of Transformational Generative Grammar proposes the existence of a language learning capacity common to all humans. Given the appropriate social environment with relevant stimuli, this capacity will develop and result in language use. The idea that language is simply a set of habits, and the explanation of habit as a fixed, automatic, unconscious neural connection or link between certain stimuli and corresponding responses, has been seen as an oversimplification, to say the least. Moreover, to think of the mind as merely "the place where stimulus becomes response" was to deprive the individual of that attribute that makes him or her rational. According to this theory, individuals learn because they have an innate capacity that allows them to establish the rules of the intended language as a normal maturation process. Chomsky (1964) believes that only primary linguistic data (PLD), i.e., data that children are exposed to and use while learning their mother tongue, can trigger the language learning mechanism. Therefore, extra-curricular inputs should be introduced to achieve the quantity required for language acquisition and emphasis should also be placed on the creative aspects of language and language use. In addition to recognizing and imitating certain sounds, newborn babies inherit some basic understandings of linguistic structure (Pinker, 1994). Once acquired, these rules will allow learners to create and understand new expressions that they could neither understand nor produce if they were limited to imitating input from the environment. Thus, the logic of Chomsky's theory of language acquisition as a process of role formation lies in what is known as "stimulus (input) poverty".

Despite the rejection of the proposition that second language learning involves habit formation, the theory of Transformative Generative Grammar suggests that language is a system governed by rules. The traditional structural approach to grammar learning and the audio-linguistic teaching method propose grammar learning as the formation of a skill-based habit or a new set of mechanical rules for language use. Chomsky's (1965, 2006) view is similar to Hegel's view that the mechanical aspect of language learning can sharpen the mind and awaken the desire to learn, and that this sharpened and awakened mind is the beginning of logical thinking (Wu, 2020; Hegel 1970). Habit and memory play an important role in the production of linguistic meaning, which behaviorists ignore. Hence, habit may be a form of mental association that develops through repetitive actions and, when necessary, the transformation of mental associations into behavior.

4. Notion of Habit and its Formation from the Perspective of Psychological Science

Modern psychology defines a habit as an automatic pattern of behavior that is learned through regular repetition towards a specific goal (Wood et al., 2014) and is formed by activating mental context-action relationships (Gardner & Rebar, 2019). Habits are usually subconscious routines of regularly repeated behaviors (Gillian & Tony, 2005) and are located in this important domain where the transition from automaticity to attentiveness takes place (Campbell, 2006). Habits do not require much attention and concentration and can be triggered or reinforced by an appropriate stimulus or context (Hodgson, 2004). Therefore, instead of using effective and complex strategies, individuals may act according to their habits when they encounter simple cues in their context.

Habits emerge with minimal prior thinking and persist as long as cues continue to be encountered (Lally et al., 2011). They are reinforced through associative and reward-learning mechanisms, and each associative repetition leads to small changes in the cognitive and neural mechanisms associated with procedural memory (Smith & Graybiel, 2016). In this context, habitualization of learners is important for the effective execution of the foreign language learning process in technology-supported learning environments. However, recent research (Hagger et al., 2010; Neal et al., 2013; Orbell & Verplanken, 2015) reported that habits proceed without cognitive mediation and continue to emerge even when self-control and motivation decline. This is because habitual behaviors are thought to be protected against any decrease in motivation (Gardner & Rebar, 2019). Moreover, habits have been found to initially develop in the presence of

reward but persist in the absence of reward (Orbell & Verplanken, 2015). Habit formation has been documented in a variety of laboratory tasks using a variety of behavioral tests, and in particular, evidence has been presented that responses are insensitive to changes in rewarding outcomes (Smith & Graybiel, 2016). Therefore, regular repetition and directing individuals towards a certain goal may not require a reward-punishment mechanism.

The amount or frequency of repetition in the habit formation process remains unclear (Lally et al., 2011). However, some researchers (e.g., Lally et al., 2010; Lally et al., 2011; Lally & Gardner, 2013) have concluded that consistent repetition of behaviors increases habit strength. As Rivers (1964, p. 35) states, “Habit strength is a function of how many of the stimuli produced by a response have this so-called reinforcing potential. If this potential is extinguished or if stimuli (...) do not appear (...) habit is lost”. Habits provoke an individual to establish a mental association between the action and the situation in case that a new action is performed (Gardner & Rebar, 2019). In other words, they reinforce repeated actions in memory and reduce the accessibility between alternative actions (Lally & Gardner, 2013). Therefore, habits can be difficult to curb, even when they conflict with conscious intentions (Gardner, 2015). In such cases, habit, not intention, tends to guide behavior (Triandis, 1977; Judah et al., 2013; Gardner et al., 2016; Smith & Graybiel, 2016; Judah et al., 2018). In contrast, Rhodes and de Bruijn (2013) argue that when individuals acquire new habits, they are more likely to act in line with their intentions. This claim was supported by some researchers (Sheeran, 2002; Gardner et al., 2011; Rebar et al., 2016; Enste & Altenhöner, 2021) who concluded that there was a positive correlation between habit strength and frequency of behavior, and habit strength can bridge the gap between intention and behavior. This seems to resemble the behaviorist tradition that always equates habit with frequency of behavior. However, Verplanken (2006) argued that doing the behavior frequently does not necessarily result in a habit. Moreover, there are different explanations for the interaction between habits and intentions in the regulation of behavior (Gardner & Rebar, 2019). For example, according to Verplanken and Melkevik, (2008), high frequency of behavior does not necessarily indicate the presence of a strong habit, and habit may change independently of behavior frequency. Cues encountered in a learning context or in any environment can often result in habitual performance, and habits can be more dominant than intentions in controlling action (Hall & Fong, 2007; Verplanken & Melkevik, 2008; Lally & Gardner, 2013). More precisely, habitual behaviors come under the control of the environment and the influence of intentions and conscious attitudes to control behaviors is reduced.

On the other hand, whereas the performance of motivated behaviors typically requires deliberate effort (Lally & Gardner, 2013), cognitive effort is reduced when habits are considered to be automatically triggered (Lally et al., 2011), and thus mindfulness can occur without conscious control, mental effort, and intention (Bargh, 2014). A number of studies (e.g., Ouellette & Wood, 1998; Webb & Sheeran, 2006; Lally & Gardner, 2013) have shown that behaviors that are frequently performed in consistent settings tend to persist even when motivation changes. Therefore, habitual actions are thought to be resistant to motivational changes (Verplanken et al., 1997; Judah et al., 2013; Lally & Gardner, 2013; Gardner & Rebar, 2019), and habit formation can sustain new behaviors even when motivation is lost (Rothman et al., 2009). It's all about activating habitual responses, and an individual can act directly on mental reactions without deciding to do something (Smith & Graybiel, 2016). When individuals lack the decision-making capacity or motivation to behave unorthodoxly, they tend to return to practicing both good and bad habits (Neal et al., 2013). Habit formation does not require extrinsic rewards, where people are intrinsically motivated and where intrinsic motivation can be supported through praise and encouragement and the support of a mentor with whom the actor can relate. Undesirable habits can be broken by restructuring personal environments or programming new responses to existing environments.

The aforementioned research provides deep insights into the long process of habit formation. Habit formation requires regular repetition of intermittent stimuli in specific contexts. However, it is important to note that individuals are exposed to interventions for a specific purpose. Thus, more profitable ways out of old habits (i.e., reward) should be presented as an option. These rewards do not necessarily imply a financial expectation. For example, when a person who wants to be a pilot sees an airplane and immediately tries to gather information about it, this is a habitual behavior rather than a conscious one. In sum, habits are formed in pursuit of a goal and are transformed into behavior, consciously or unconsciously, when cues about the goal are encountered in relevant contexts.

5. Technology Provokes Habit Formation in Language Learning

Digital technologies frequently used for academic and daily life routines prior to the COVID-19 pandemic (Sousa & Rocha, 2019; Al-khresheh, 2022) have never been expected to witness such widespread use to drive an instant and specific mode of online learning worldwide (Hodges et al., 2020). F2F-education was suspended to slow and keep under control the spread of the virus worldwide (Kohnke & Jarvis, 2021; UNESCO, 2021),

and higher education institutions used Learning Management Systems (LMS) (e.g., Blackboard, Canvas, Moodle) supported by video-conferencing software (e.g., BigBlueBotton, Collaborate Ultra, Zoom, Microsoft Teams) (Hodges et al., 2020; Moorhouse & Kohnke, 2021; Kohnke & Jarvis, 2021). However, many researchers (e.g., Gacs et al., 2020; Oskoz & Smith, 2020) have suggested that the Covid-19 pandemic could change the ways of future designs and implementations of teaching styles, materials, and programs in FLL forever, assuming that it may affect perceptions and knowledge of learners and instructors about learning a foreign language online (Jin et al., 2022). Therefore, the unexpected large-scale digital transformation of learning environments, teaching methods and materials that learners have gotten accustomed for many years, is likely to affect their learning habits. However, there is a gap in the relevant literature and the question of whether changing lifestyles and primary human needs can create new habits in learners' foreign language learning is avoided. It is seen that research on foreign language learning on online platforms has not provided effective solutions since the past and similar results are obtained even though each new digital technology is integrated into the learning process.

Interestingly, prior to the COVID-19 epidemic, studies on the effects of online learning on FLL yielded similar results. Many researchers (e.g., Chenoweth & Murday, 2003; Chenoweth et al., 2006; Blake et al., 2008; Enkin & Mejías-Bikandi, 2017; Goertler & Gacs, 2018) argued that online learning was as successful as F2F language learning but concluded that this success was related to the easy accessibility and shareability of knowledge in online learning settings (Smith & Basham, 2014; Chang et al., 2018) and the minimalization effect on FLL anxiety compared to F2F learning (Muilenburg & Berge, 2005; Saadé & Kira, 2009; Sun, 2014; Shapiro et al., 2017; Wombacher et al., 2017). More crucially, the FLL success in online platforms was all about learners' choice and willingness to learn a foreign language online. This means that learners need to form habits towards the online learning process. Related to this, some researchers (e.g., Kohan et al., 2017; Dvořáková et al., 2021) argued that in online learning, learners have high expectations from the instructor and in this context, students need to be encouraged, motivated, and guided more in terms of task and content relevance to the course content. This is because a sense of community, belonging and constancy has a positive impact on academic self-efficacy, which is an important factor in student engagement and success in online courses (Dvořáková et al., 2021). Moreover, issues such as lack of direct feedback, active participation, communication, and interaction have a negative impact on instructors and lead to a negative perception of online

learning (Watts, 2016; Fojtik, 2018). To bridge the gaps between online and F2F learning, activities should include visual, auditory, behavioral cues and sensory activities to help build more social connections (Knowlton, 2000; Henrie et al., 2015). Social presence defined as students' feeling of belonging to the online course environment (Stewart, 2019) and being in contact with their peers and instructor, is claimed to increase online course satisfaction and participation rate (Zhu, 2012; Chatterjee & Correia, 2020; Bailey & Almusharraf, 2021). Another concern about online learning is the low self-regulation of learners in the online learning process. It is difficult for students to organize themselves while learning in a virtual learning environment. Self-regulation is considered a critical competence in distance education (Kuo et al., 2014; Henrie et al., 2015; de Araujo Guerra Grangeia et al., 2016). Since instructors do not have significant control over the learning process as in F2F classrooms, learners need to rely on their own self-regulation to achieve effective and efficient learning (Artino & McCoach, 2008).

The aforementioned research proves that it is becoming increasingly clear that habits provide an effective self-regulation tool and that individuals act on their habits in ways that help them achieve their goals (Wood, 2017). Acting on habits can also free up cognitive resources to tackle online learning tasks, and habits provide a ready response when learners are distracted, stressed, or unable to decide what to do (Neal et al., 2013). Habits, which are learned patterns of behavior that automatically progress in response to relevant cues, may offer a potential way for learners to sustain their behavior of participating in online courses (Judah et al., 2013). Based on all these, this paper argues that language learning involves a process of habit formation and that flawed habits are at the background of difficulties in the language learning process. From a habit perspective, the language learning process involves interventions for behavior change and context coherence.

5.1. Interventions for Behavior Change

Habits develop based on what the individual experiences as useful and beneficial (Verplanken et al., 1998.) Moreover, habits are built on mental associations such as automatized concepts and goals (Wood, 2017), and thus implicit goals may prevent habit formation. Explicitly stating goals in the language learning process can be effective in improving language learning performance. Even if learners are presented with various principles for learning a certain rule or word in the target language, they may tend to act according to their own habits. When individual differences are considered, the learning performance of each learner varies. This may be because cues related to students' own habits govern their learning process. Therefore, they

may need to be exposed to behavior change interventions to change their habitual cues. While learning a foreign language in online environments, instructors may need to consider the habits that learners have developed while learning a language in regular classroom settings or individually. For example, some researchers (e.g., Swain, 2002; Yilmaz & Keser, 2016; Tanır, 2022) found that shy learners feel more comfortable in virtual platforms and are more willing to participate in online courses compared to regular classroom settings. This may be related to the fact that students encounter cues related to the habit of shyness in the classroom environment, which develops depending on the environmental interventions they are exposed to early in their lives. These cues can be exemplified by being looked down upon by their peers, not liking the tone of their voice or the negativity caused by their physical characteristics, which can cause them to feel isolated in memory and a sense of erasure of their social presence. The lack of exposure to such cues in virtual environments may result in students forming the habit of engaging in the learning process. Therefore, long-term behavior change interventions should be conducted in the language learning process to form new habits.

5.2. Context Coherence

Animal research shows that transitions between contexts affect habit performance (Thraillkill & Bouton, 2015). In other words, continuity in a new context and stability in responding to contextualized goals are important for the formation of new habits. This is because habits reflect associative learning and the formation of context-response relationships in procedural memory (Wood, 2017). When a context-sensitive habit is formed, the automatic response mechanism becomes functional and becomes a behavior. Although the literature on language learning in online platforms presents an optimistic picture of language learning success, it shows that learner engagement is the most important factor behind the success of online language learning. However, learner engagement in online platforms remains a major challenge. Education and training activities all over the world are still perceived as activities that take place in physical buildings (Tanır, 2022). Therefore, it is difficult to break a learner's habit of going to school. From pre-school to postgraduate education, individuals actually participate in learning activities as a result of their habits. Therefore, the process of language learning through online learning or other mediated technologies is associated with breaking old habits. To form a habit, the presence of cues related to online learning environments should be repeated regularly and become a behavior (Lally et al., 2010), variables that discourage the maintenance of the behavior should

be considered (Borland, 2010). In this context, the necessity of online language learning should be conveyed to the learners, and smartphone or notification services may be used as cues to form habits.

Although we live in an age where we witness the rapid change and transformation of digital technologies, the current perception of learning still bears the traces of the 20th century. The mental representation of the triad of school-teacher-classroom that is embedded in memory is in fact a habit formation that is difficult to break. Therefore, language learning in online platforms still cannot be said to reflect the real perception of learning. The disruptions in educational activities all over the world, especially because of the emergency transition to distance education as a result of the COVID-19 pandemic, were the best example of this argumentation. Almost all researchers have focused on distance education in the shadow of COVID-19. But in the transition between learning contexts, the possibility that cues to old habits might not be encountered was ignored. Moreover, the failure of instructors and learners to develop sufficient digital learning habits resulted in dissatisfaction. Satisfaction in habit formation plays an important role in the attempt to change behavior. In this regard, Rothman (2000, p. 66) argued that “a sense of satisfaction is the first right decision to change behavior.” Accordingly, habit formation attempts of learners who are dissatisfied with learning activities in new learning contexts may end in failure. Pushing learners to unrealistic expectations in online learning contexts may be one of the important variables affecting language learning performance. Therefore, conducting learning in online contexts consistently and implementing behavior change interventions in the context of desired learning goals may be effective in improving habituation performance.

6. Conclusion

Findings from psychological research on habits and language education research on language learning strategies and learning styles are broadening the understanding that language learning is as a set of habits. This article shows that language learning habits may be much more than the idea that they are formed through repeated association between some stimuli and some responses. Moreover, it argues that cognitivists’ view that learning styles, which refer to the strategies that language learners consciously employ to learn a language more effectively and their personal preferences for how they prefer to receive information, are actually a reflection of habit formation. Habits are the mental representations that individuals form in their memory by being exposed to regular external responses in certain contexts and transform into observable behaviors. Language learning habits are formed

as a result of an attempt to achieve a desired goal and to gain benefits. Once the habit formation is complete, there may be no need to be exposed to any stimuli. When cues related to the habits formed in memory are encountered, the learner may consciously or unconsciously engage in activities related to the language he/she is learning. Therefore, in language learning, learners need to be exposed to frequent interventions in consistent contexts in order to form useful habits to achieve the desired goals. Attention should be paid to variables that inhibit habit formation, and satisfaction-enhancing learning activities should be designed to match learners' goals.

References

- Al-khreshneh, M. H. (2022). The impact of COVID-19 pandemic on teachers' creativity of online teaching classrooms in the Saudi EFL context. *Frontiers in Education*, 7, 1041446. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1041446>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Ardan, M., Rahman, F. F., & Geroda, G. B. (2020). The influence of physical distance to student anxiety on COVID-19, Indonesia. *Journal of Critical Reviews*, 7(17), 1126-1132.
- Artino Jr, A. R., & McCoach, D. B. (2008). Development and initial validation of the online learning value and self-efficacy scale. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 279-303. <https://doi.org/10.2190/EC.38.3.c>
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Bailey, D. R., & Almusharraf, N. M. (2021). Facebook in class: The instructor's influence on engagement and language play in online social media forums. *Computer Assisted Language Learning—Electronic Journal*, 22(3), 66-85.
- Balkaya, Ş., & Akpınar-Dellal, N. (2022). Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiast (inn) en gegenüber der deutschen Sprache. *Muttersprache*, 132(2), 151–175. <https://doi.org/10.53371/60349>
- Balkaya, Ş., & Çelikkaya, Ş. (2022). Lernstrategien und Strategiegebrauch als eine innovative Herausforderung im DaF Unterricht. In N. Akpınar Dellal & Ş. Balkaya (Eds.), *Zeitgenössische und innovative Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik* (pp. 153-178). Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Bargh, J. A. (2014). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. In *Handbook of social cognition* (pp. 1-40). Psychology Press.
- Berga, K. A., Vadnais, E., Nelson, J., Johnston, S., Buro, K., Hu, R., & Olaiya, B. (2021). Blended learning versus face-to-face learning in an undergraduate nursing health assessment course: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104622. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104622>

- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. In J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 279–362). John Wiley.
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M., & Ballester, C. P. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, *12*(3), 114-127. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal/>
- Borland, R. (2010). Habits and temporality: A commentary on Hall and Fong's temporal self-regulation theory. *Health Psychology Review*, *4*(2), 66-69. <https://doi.org/10.1080/17437191003700816>
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, *1*(3), 204-217. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x>
- Bruen, J. (2020). Language learning strategies for reading comprehension: Assessing the strategy use of young adults at beginners' level taking Chinese, German, Japanese or Spanish as foreign languages at university. *The Language Learning Journal*, *48*(2), 170-186. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1370606>
- Byrnes, Y. M., Civantos, A. M., Go, B. C., McWilliams, T. L., & Rajasekaran, K. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on medical student career perceptions: a national survey study. *Medical education online*, *25*(1), 1798088. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1798088>
- Campbell, J. (2006). Theorising habits of mind as a framework for learning. *Computer and Mathematics Science*, *6*(1), 102-109. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2006.tb00117.x>
- Carden, L., & Wood, W. (2018). Habit formation and change. *Current opinion in behavioral sciences*, *20*, 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.12.009>
- Chang, Y. W., Hsu, P. Y., & Yang, Q. M. (2018). Integration of online and offline channels: a view of O2O commerce. *Internet Research*, *28*(4), 926-945. <https://doi.org/10.1108/IntR-01-2017-0023>
- Chatterjee, R., & Correia, A. P. (2020). Online students' attitudes toward collaborative learning and sense of community. *American Journal of Distance Education*, *34*(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1703479>
- Chenoweth, N. A., Ushida, E., & Murday, K. (2006). Student learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online. *CALICO journal*, 115-146. <http://www.jstor.org/stable/24156297>
- Chenoweth, N. A., & Murday, K. (2003). Measuring student learning in an online French course. *Calico Journal*, *20*(2), 285-314. <http://www.jstor.org/stable/24149500>

- Chomsky, N. (2013). *Topics in the theory of generative grammar* (Vol. 56). Walter de Gruyter.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2003). Review of verbal behavior by B. F. Skinner. In M. P. Munger, *The history of psychology: Fundamental questions* (pp. 408–429). Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. In J. Fodor & J. Katz (Eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (pp. 50–118). Prentice-Hall.
- Covey, S. R. (2014). *The 7 habits of highly effective families: Creating a nurturing family in a turbulent world*. St. Martin's Press.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, 3(6), 425–453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Çelikkaya, Ş., & Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğrencilerinin okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989–1003. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758560>
- Danner, U. N., Aarts, H., & De Vries, N. K. (2008). Habit vs. intention in the prediction of future behaviour: The role of frequency, context stability and mental accessibility of past behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 47(2), 245–265. <https://doi.org/10.1348/014466607X230876>
- de Araujo Guerra Grangeia, T., de Jorge, B., Franci, D., Martins Santos, T., Vellutini Setubal, M. S., Schweller, M., & de Carvalho-Filho, M. A. (2016). Cognitive load and self-determination theories applied to e-learning: Impact on students' participation and academic performance. *PloS one*, 11(3), e0152462. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152462>
- Dimastoro, N., & Bharati, D. A. L. (2022). The Effectiveness of role-play and task-based-strategy to teach speaking to students with different learning styles. *English Education Journal*, 12(2), 192–204. <https://doi.org/10.15294/ej.v12i2.53314>
- Dvoráková, K., Emmer, J., Janktová, R., & Klementová, K. (2021). From F2F to ERT: University students' perception of remote learning during the first COVID-19 lockdown. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 14(2), 89–100. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2021.140203>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second*

- language acquisition*, (pp. 589-630). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>
- Dunn, R., & Dunn, K. J. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Prentice-Hall.
- El Refae, G. G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). The impact of demographic characteristics on academic performance: face-to-face learning versus distance learning implemented to prevent the spread of COVID-19. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), 91-110. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.5031>
- Enkin, E., & Mejías-Bikandi, E. (2017). The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176-197. <https://doi.org/10.1111/ijal.12112>
- Enste, D., & Altenhöner, S. N. (2021). *Behavioral economics and leadership: How to bridge the gap between intentions and behavior* (No. 7/2021). IW-Report. Retrieved from <https://www.iwkoeln.de/studien/dominik-h-ens-te-how-to-bridge-the-gap-between-intentions-and-behavior.html>
- Esmacil Nejad, M., Izadpanah, S., Namaziandost, E., & Rahbar, B. (2022). The mediating role of critical thinking abilities in the relationship between English as a foreign language learners' writing performance and their language learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 746445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.746445>
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23. <https://doi.org/10.2478/ijicte-2018-0002>
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Gao, C., & Shen, H. Z. (2021). Mobile-technology-induced learning strategies: Chinese university EFL students learning English in an emerging context. *ReCALL*, 33(1), 88-105. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000142>
- Gardner, B., & Rebar, A. (2019, April 26). Habit formation and behavior change. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Retrieved 11 Sep. 2023, from <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-129>.
- Gardner, B., Phillips, L. A., & Judah, G. (2016). Habitual instigation and habitual execution: Definition, measurement, and effects on behaviour frequency. *British journal of health psychology*, 21(3), 613-630. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12189>
- Gardner, B., de Bruijn, G. J., & Lally, P. (2012). Habit, identity, and repetitive action: A prospective study of binge-drinking in UK stu-

- dents. *British journal of health psychology*, 17(3), 565-581. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02056.x>
- Garner-O'Neale, L. D., & Harrison, S. (2013). An investigation of the learning styles and study habits of chemistry undergraduates in Barbados and their effect as predictors of academic achievement in chemical group theory. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 107.
- Gillian, B., & Tony, H. (2005). *Managing your mind: The mental fitness guide*. Oxford Paperbacks.
- Goertler, S., & Gacs, A. (2018). Assessment in online German: Assessment methods and results. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 51(2), 156-174. <https://doi.org/10.1111/tger.12071>
- Griffiths, C. (2018). *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect*, (2nd ed). Multilingual Matters.
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(4), 495. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019486>
- Hall, P. A., & Fong, G. T. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review*, 1(1), 6-52. <https://doi.org/10.1080/17437190701492437>
- Hazaea, A. N., Bin-Hady, W. R. A., & Toujani, M. M. (2021). Emergency remote English language teaching in the Arab league countries: Challenges and remedies. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 201-222.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Philosophy of nature: being part two of the Encyclopaedia of Philosophical Sciences* (A. V. Miller, Trans.) Clarendon Press.
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36-53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8). Retrieved 11 Sep. 2023, from <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. VIRGINIA TECH. Retrieved October 21, 2021, from <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>
- Hodgson, G. M. (2004). Reclaiming habit for institutional economics. *Journal of economic psychology*, 25(5), 651-660. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.03.001>
- Holland, P. C. (2008). Cognitive versus stimulus-response theories of learning. *Learning & Behavior*, 36(3), 227-241. <https://doi.org/10.3758/LB.36.3.227>

- Howard-Jones, P. A., Winfield, M., & Crimmins, G. (2013). Co-constructing an understanding of creativity in drama education that draws on neuropsychological concepts. In *Education and Neuroscience* (pp. 66-80). Routledge.
- Hu, J., Peng, Y., Chen, X., & Yu, H. (2021). Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting. *PLoS One*, *16*(5), e0251545. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251545>
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Appleton-Century-Crofts.
- Husmann, P. R., & O'Loughlin, V. D. (2019). Another nail in the coffin for learning styles? Disparities among undergraduate anatomy students' study strategies, class performance, and reported VARK learning styles. *Anatomical sciences education*, *12*(1), 6-19. <https://doi.org/10.1002/ase.1777>
- Jin, L., Deifell, E., & Angus, K. (2022). Emergency remote language teaching and learning in disruptive times. *Calico Journal*, *39*(1), i-x. <https://doi.org/10.1558/cj.20858>
- Judah, G., Gardner, B., & Aunger, R. (2013). Forming a flossing habit: An exploratory study of the psychological determinants of habit formation. *British journal of health psychology*, *18*(2), 338-353. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2012.02086.x>
- Judah, G., Gardner, B., Kenward, M. G., DeStavola, B., & Aunger, R. (2018). Exploratory study of the impact of perceived reward on habit formation. *BMC psychology*, *6*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0270-z>
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). National Association of Secondary School Principals.
- Khurshid, F., Tanveer, A., & Qasmi, F. N. (2012). Relationship between study habits and academic achievement among hostel living and day scholars' university students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, *3*(2), 34-42.
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, *106*, 166-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- Kohan, N., Arabshahi, K. S., Mojtahedzadeh, R., Abbaszadeh, A., Rakhshani, T., & Emami, A. (2017). Self-directed learning barriers in a virtual environment: A qualitative study. *Journal of advances in medical education & professionalism*, *5*(3), 116. Retrieved September 11, 2023, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5522903/>
- Kohnke, L., & Jarvis, A. (2021). Coping with English for academic purposes provision during COVID-19. *Sustainability*, *13*(15), 8642. <https://doi.org/10.3390/su13158642>

- Knowlton, D. S. (2000). A theoretical framework for the online classroom: A defense and delineation of a student-centered pedagogy. *New directions for teaching and learning*, 2000(84), 5-14. <https://doi.org/10.1002/tl.841>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Lado, Robert. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. McGraw Hill.
- Lally, P., & Gardner, B. (2013). Promoting habit formation. *Health psychology review*, 7(1), 137-S158. <https://doi.org/10.1080/17437199.2011.603640>
- Lally, P., Wardle, J., & Gardner, B. (2011). Experiences of habit formation: a qualitative study. *Psychology, health & medicine*, 16(4), 484-489. <https://doi.org/10.1080/13548506.2011.555774>
- Lally, P., Van Jaarsveld, C. H., Potts, H. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European journal of social psychology*, 40(6), 998-1009. <https://doi.org/10.1002/ejsp.674>
- Lee, C. K. (2010). An overview of language learning strategies. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 7, 132-152.
- Lethaby, C., & Mayne, R. (2018). The problem with learning styles: Debunking the meshing hypothesis in English language teaching. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*, 2, 78-80.
- Lim, T. M., Sze, D. W. L., Raki, D., Lim, L. M., Sani, S., & Hashim, H. (2021). Year 6 pupils' language learning strategies in learning english grammar. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(4), 1196-1209. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i4/9690>
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The modern language journal*, 90(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Longman.
- McMurtrie, B. (2020). The pandemic is dragging on. Professors are burning out. *The Chronicle of Higher Education*, 67(7), 1-9. Retrieved 11 Sep. 2023, from https://www.gvsu.edu/cms4/asset/1CA401CE-E-3B4-0A91-62950597307EA7CE/mi-ace_mentoring_mondays_12.14.20.pdf
- McNeill, D. (1966). A study of word association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5(6), 548-557. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(66\)80090-7](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80090-7)

- Miller, G. A., & McKean, K. O. (1964). A chronometric study of some relations between sentences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *16*(4), 297-308. <https://doi.org/10.1080/17470216408416385>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open*, *1*, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Molnár, G., Námesztovszki, Z., Glušac, D., Karuović, D., & Major, L. (2020, September). Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. In *2020 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)* (pp. 000601-000606). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CogInfoCom50765.2020.9237844>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-language-teaching community to the COVID-19 pandemic. *RELC journal*, *52*(3), 359-378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, *97*, 102431. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Mosier, W.A. (2013). Addressing the affective domain: What Neuroscience says about social/emotional development in early childhood. In L. Wasserman, & D. Zambo (Eds.), *Early childhood and neuroscience- links to development and learning. educating the young child* (pp 77–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6671-6_6
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, *26*(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Nancekivell, S. E., Shah, P., & Gelman, S. A. (2020). Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth. *Journal of Educational Psychology*, *112*(2), 221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000366>
- Neal, D. T., Wood, W., & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The profits (and pitfalls) of strong habits. *Journal of Personality and Social Psychology*, *104*(6), 959. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032626>
- Nugroho, A., Nugroho, A., Haghegh, M., & Triana, Y. (2021). Emergency remote teaching amidst global pandemic: Voices of Indonesian EFL teachers. *VELES Voices of English Language Education Society*, *5*(1), 66–80. <https://doi.org/10.29408/velesjournal.v5i1.3258>
- Nguyen, N. N., Mosier, W., Hines, J., & Garnett, W. (2022). Learning Styles Are Out of Style: Shifting to Multimodal Learning Experiences. *Kappa*

- Delta Pi Record*, 58(2), 70-75. <https://doi.org/10.1080/00228958.2022.2039520>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121. Retrieved from <http://www.iiste.org/>
- Orbell, S., & Verplanken, B. (2015). The strength of habit. *Health psychology review*, 9(3), 311-317. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.992031>
- Oskoz, A., & Smith, B. (2020). Unprecedented times. *Calico Journal*, 37(2), i-vii. <https://doi.org/10.1558/cj.41524>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014. *Computers in Human Behavior*, 52, 349-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.020>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pawlak, M. (2021). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*, 25(5), 817-835. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>
- Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics?. *Lingua*, 92, 377-410. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(94\)90347-6](https://doi.org/10.1016/0024-3841(94)90347-6)
- Pitenoe, M. R., Modaberi, A., & Ardestani, E. M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Iranian intermediate EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 594. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.19>
- Pradhan, S., & Das, P. (2021). Influence of metacognition on academic achievement and learning style of undergraduate students in Tezpur University. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 381-391. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.381>
- Ouellette, J. A., & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological bulletin*, 124(1), 54. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.1.54>
- Rebar, A. L., Dimmock, J. A., Jackson, B., Rhodes, R. E., Kates, A., Starling, J., & Vandelanotte, C. (2016). A systematic review of the effects of non-conscious regulatory processes in physical activity. *Health psychology review*, 10(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1183505>

- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111. <https://doi.org/10.2307/3586356>
- Rhodes, R. E., & de Bruijn, G. J. (2013). How big is the physical activity intention-behaviour gap? A meta-analysis using the action control framework. *British journal of health psychology*, 18(2), 296-309. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12032>
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *Change: The magazine of higher learning*, 42(5), 32-35. <https://doi.org/10.1080/00091383.2010.503139>
- Rivers, W.M. (1964). *The psychologist and the foreign-language teacher*. University of Chicago Press.
- Ross, J. (1976). The habit of perception in foreign language learning: Insights into error from contrastive analysis. *TESOL Quarterly*, 10(2), 169-175. <https://doi.org/10.2307/3585638>
- Rothman, A. J. (2000). Toward a theory-based analysis of behavioral maintenance. *Health Psychology*, 19(1S), 64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.19.Suppl.64>
- Saadé, R.G. & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 8(1), 177-191. Informing Science Institute. Retrieved September 11, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/111397/>.
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: a conceptual and empirical review. *European review of social psychology*, 12(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/14792772143000003>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Slobin, D. I. (1966). Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5(3), 219-227. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(66\)80023-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80023-3)
- Smith, S. J., & Basham, J. D. (2014). Designing online learning opportunities for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 46(5), 127-137. <https://doi.org/10.1177/0040059914530102>
- Smith, K. S. & Graybiel, A. M. (2016). Habit formation. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 18(1), 33-43. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2016.18.1/ksmith>

- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, *91*, 327-334. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.08.048>
- Stewart, M. K. (2019). The community of inquiry survey: An assessment instrument for online writing courses. *Computers and Composition*, *52*, 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.compeom.2019.01.001>
- Sun, S. Y. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance education*, *35*(1), 18-42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Swain, C. (2002). *Improving traditional teaching using findings from distance education*. Education Faculty Publications and Presentations. Retrieved September 12, 2023, from <http://www.uncw.edu/jet/ARTICLES/Swain/index.htm>
- Tanır, A. (2022). Online-Sprachenlernen: Modi und Herausforderungen. In N. Akpınar Dellal & Ş. Balkaya (Eds.), *Zeitgenössische und innovative Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik* (pp. 49-84). Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Tardif, E., Doudin, P. A., & Meylan, N. (2015). Neuromyths among teachers and student teachers. *Mind, brain, and Education*, *9*(1), 50-59. <https://doi.org/10.1111/mbe.12070>
- Thrailkill, E. A., & Bouton, M. E. (2015). Contextual control of instrumental actions and habits. *Journal of Experimental Psychology: Animal Learning and Cognition*, *41*(1), 69. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xan0000045>
- Tran, T. Q., & Phan Tran, T. N. (2021). Vietnamese EFL high school students' use of self-regulated language learning strategies for project-based learning. *International Journal of Instruction*, *14*(1), 459-474. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14127a>
- Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal behavior*. Brooks/Cole.
- Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in human behavior*, *55*, 1185-1193. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.014>
- UNESCO (2021, June 21). *UNESCO's education response to COVID-19*. UNESCO. Retrieved August 15, 2022, from <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>
- Urh, M., & Jereb, E. (2014). Learning habits in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 350-355. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.220>
- Verplanken, B. (2006). Beyond frequency: Habit as mental construct. *British Journal of Social Psychology*, *45*(3), 639-656. <https://doi.org/10.1348/014466605X49122>

- Verplanken, B. & Melkevik, O. (2008). Predicting habit: The case of physical exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(1), 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.01.002>
- Verplanken, B., Aarts, H., & Van Knippenberg, A. (1997). Habit, information acquisition, and the process of making travel mode choices. *European journal of social psychology*, 27(5), 539-560. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199709/10\)27:5%3C539::AID-EJSP831%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199709/10)27:5%3C539::AID-EJSP831%3E3.0.CO;2-A)
- Wang, L., & Wu, X. (2020). Influence of affective factors on learning ability in second language acquisition. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 1232. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.365>
- Wasserman, L. H., & Zambo, D. (Eds.). (2013). *Early childhood and neuroscience – links to development and learning*. Springer.
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23. Retrieved September 11, 2023, from <https://www.proquest.com/openview/f83c30d3f7e7d1cd69754d1fa52eaff5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29705>
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological bulletin*, 132(2), 249. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.132.2.249>
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27. Retrieved September 11, 2023, from https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_16_3_1201
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>
- Winters, N., & Patel, K. D. (2021). Can a reconceptualization of online training be part of the solution to addressing the COVID-19 pandemic?. *Journal of Interprofessional Care*, 35(2), 161-163. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1892615>
- Wombacher, K. A., Harris, C. J., Buckner, M. M., Frisby, B., & Limperos, A. M. (2017). The effects of computer-mediated communication anxiety on student perceptions of instructor behaviors, perceived learning, and quiz performance. *Communication Education*, 66(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1221511>
- Wood, W. (2017). Habit in personality and social psychology. *Personality and social psychology review*, 21(4), 389-403. <https://doi.org/10.1177/1088868317720362>

- Wood, W., Labrecque, J. S., Lin, P. Y., & Runger, D. (2014). Habits in dual process models. In J. W. Sherman, B. Gawronski, & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories of the social mind*, (pp. 371-385). The Guilford Press.
- Woods, A., Pettit, S. K., & Pace, C. (2020). Quaranteaching in the time of COVID-19: Exemplar from a middle grades virtual classroom. *Becoming: Journal of the Georgia Association for Middle Level Education*, 31(1), 14-25. <https://doi.org/10.20429/becoming.2020.310103>
- Wu, M. M. F. (2020). Second language learning as habit formation from a Hegelian perspective. *Human Arenas*, 3(3), 391-403. <https://doi.org/10.1007/s42087-019-00088-4>
- Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, (2021). *Learning styles as a myth*. Retrieved September 11, 2023, from <https://poorvucenter.yale.edu/LearningStylesMyth>
- Yilmaz, R., & Keser, H. (2016). The impact of interactive environment and meta-cognitive support on academic achievement and transactional distance in on-line learning. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-28. <https://doi.org/10.1177/0735633116656453>
- Zhou, M. (2011). Learning styles and teaching styles in college English teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73-77. Retrieved September 11, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066395.pdf>
- Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 127-136. Retrieved September 11, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.127>

The Human Aspect of Teaching: A Case Study on Teacher-Student Rapport

Hilal Erkol¹

Engin Aslanargun²

Abstract

Building strong relationships with students and creating a happy learning environment are indications of teacher-student rapport, which has an impact on students' psychological, behavioural, and academic outcomes. Therefore, this study aims to determine how students perceive their relationships with their teachers as developing concepts. A case study approach was used in this study, which is a kind of design for qualitative research or an object of study as well as a result of the inquiry. The 138 students who were voluntarily chosen from the 9th to 12th grades of an Anatolian high school in Kocaeli, Turkey, were the subjects of the data collection. The authors concurrently conducted a content analysis to reveal the fundamental meaning and structure of these opinions while collecting data from a convenience sample. According to research findings, teachers adopt a variety of rapport-building tactics that can either be favourably or poorly received by students. Effective rapport-building tactics include caring, which has the subthemes of appreciation and connectedness; patience and attention; love and esteem; and teaching, which only has the subtheme of being precious and successful. Poor rapport-building tactics include poor interpersonal interactions, which include the subthemes of indifference and discrimination, communication errors, threatening behaviour, and using derogatory language, and teaching, which has the subtheme of unsuccessful classroom management.

Introduction

The changing world conditions affect education, as well as every other field of life, and change educational concepts and approaches. This new

1 Dr. Republic of Türkiye, Ministry of National Education ORCID ID-0000-0001-6837-9887

2 Prof., Duzce University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, ORCID ID-0000-0002-4965-0229

perspective has had the effect of changing the tendency away from prioritizing human beings toward the end of the 20th century, when the industrial sector needed to focus more on improving the efficiency of the technical approach. This changing perspective in education affects teacher-student relationships, and there is an immediate desire to accept the notion that classrooms should be more than just academic settings and should involve humanistic values to learn about life (Yunus, Osman, & Ishak, 2011).

Relationships are diverse, complicated systems that involve feedback processes and interactions between two distinct individuals. An inherent asymmetry in adult-child relationships places more responsibility on the adult for the relationship's overall quality and how it affects the child's development (Pianta, 1999). In the classroom atmosphere, it is the teacher who has responsibility for the atmosphere, which affects relationships and student outcomes (Pianta, 2006). So, teacher-student rapport is defined as building effective relationships and a positive classroom environment that affects students' psychological, behavioural, and academic outcomes.

Rapport

The word "rapport" was first used in its psychological meaning in 1894 as an intense, harmonious accord between therapist and patient. The word meaning reference, relation, or a relationship can be traced back to *rapporter*, from French etymology, meaning "bring back or refer to," from *re* "again" and *apporter* "to bring" (Online Etymology Dictionary, 2022). Merriam-Webster (2022) defines it as a friendly, harmonious relationship: "a relationship characterized by agreement, mutual understanding, or empathy that makes communication possible or easy." According to these descriptions, rapport can be characterized as a social and psychological phenomenon that is defined as the ability of a person to relate to others in a way that creates a sense of trust and understanding (Acharya, 2017).

Although, in a general sense, rapport is defined as a social and psychological phenomenon, its exact meaning and principles change depending on the context of scholarly discussions. For example, in marketing literature, it has been described as a specific aspect of customer-employee relationships based on mutual trust (Gremler & Gwinner, 2000), while in psychology literature, it has been described as verbal behaviour that affects both the perception of rapport between individuals as well as the evaluation of the rapport behaviours of negotiators (Bronstein, Nelson, Livnat, & Ben-Ari, 2012). Rapport is a term used to describe the chemistry and strong bond between individuals in daily life, and it plays an important role in our social lives

(Bronstein, Nelson, Livnat, & Ben-Ari, 2012; Cerekovic, Aran, & Gatica-Perez, 2017).

In education literature, rapport is defined as a smooth and harmonious interaction (Bernieri, 1988), a shared common viewpoint (Lafrance, 1979; Lafrance & Broadbent, 1976), a classroom climate that values students' feelings and ideas besides encouraging teacher-student interaction (Perkins, Schenk, Stephan, Vrungos & Wynants, 1995), a positive teacher-student relationship that includes an open communication and a feeling of closeness as well as emotional and academic support that exists between students and teachers (Pianta, 1999), something about long-term relationships that represent harmony, caring, coordination, and openness (Granitz, Koernig & Harich, 2009), the reflection of the interpersonal relationship between teachers and their students that described by communication, empathy, trust and harmony (Adams, 2018; Webb & Barrett, 2014a) and constructive interaction characterized by affinity and harmony.

Teacher-Student Rapport

Education is a concept that forms a part of the social system and is generally considered a communication process (Pehlivan, 2005). So, teacher-student harmony in schools should be handled within the scope of communication. In this context, teachers must establish a close relationship with their students. This means that there are a few factors that the teacher has to work on to build rapport and develop a strong, healthy relationship with their students, but there isn't agreement on what these few factors should be. Examples of the antecedents of rapport tactics are identified as "mutual attention and involvement, optimism, and coordination" in a model developed by Nadler in 2004. Although they are referred to as "connectivity with students, availability to students, and communication with students in a paradigm" created by Leito in 2006 and these differences reflect the changing nature of relationships between teachers and students (Leitão & Waugh, 2007).

In 2008, Downey studied educational programs for students from kindergarten through grade 12 and teachers who worked with at-risk students and found that building strong interpersonal relationships, communicating, setting and maintaining realistic academic expectations, and promoting self-esteem by focusing on the student's strengths are all characteristics of good teacher-student rapport. In more detail, he states that mutual respect, trust, caring, and cohesiveness are the traits of healthy interpersonal relationships.

In 2009, Granitz, Koering, and Harich examined what university professors considered to be the factors that lead to the good rapport between faculty and students and identified the antecedents of the rapport approach as personality factors, while in 2017, Cerekovic, Aran, and Gatica-Perez determined it as a result of the perception of the interaction between two people as a result of communication in human psychology. Elena and Rojas (2022) describe it in 5 main categories: (1) respect, (2) approachability, (3) open communication, (4) caring, and (5) a positive attitude, each of which is seen as a key aspect likely to impact a teacher's ability to build rapport.

Building rapport is based on different strategies that don't have a common consensus in the literature. "Verbal rapport-building tactics" and "non-verbal rapport-building tactics" constitute two of the most commonly used categories. Considering verbal rapport-building tactics, teachers' communication expectations are curious. Asking students how they are feeling while working on a task or assignment helps students develop a "can-do" mindset that emphasizes effort and success. This kind of teacher also has high, realistic academic expectations for them and focuses on their strengths to increase their positive self-esteem (Downey, 2008; Sherif, 2020).

Non-verbal strategies are also critical factors that have a significant impact on rapport-building tactics, such as body language, eye contact, gestures, and the quality of the voice (Barabar & Caganaga, 2015). The findings of Nadler's (2004) research results demonstrate mutual attention and involvement as shown by the spontaneous formation of a circle or semi-circle in a group, forward lean, uncrossed arms, and eye contact; having mutual positivity as shown by forward lean, eye contact, smiling, and gestures; and being "in sync" with the other person; as shown by the smooth turn-taking in conversation, where the listener acknowledges understanding, agreement, or attention with forward lean, head nods, and brief verbal responses increase rapport. Gremler and Gwinner's (2008) study on rapport-building tactics also supports non-verbal rapport-building tactical behaviours. These behaviours are common grounding behaviours, connecting behaviours, courteous behaviour, information-sharing behaviour, and uncommonly attentive behaviour.

Lowman (1994) divided the qualities of effective college professors into two categories: intellectual excitement, which is described as the degree to which students find their teachers' teaching styles interesting and friendly, and interpersonal rapport, which is described as being extremely warm and open, highly student-centred behaviours, and characterized by predictable behaviours. He claims that the intellectual excitement dimension has a larger

effect on ratings than the interpersonal rapport dimension, but research results don't support this claim. Teachers who demonstrated high levels of proximity (e.g., interpersonal closeness) were more likely to treat their students fairly, participate in collaborative tasks, and notice more consistency between what students learned in class and what they did at home (Fisher, Waldrip, & Brok, 2005). Namely, proximity has a greater effect on rapport than intellectual excitement (Perkins, Schenk, Stephan, Vrungos, & Wynants, 1995).

No matter how rapport tactics are classified, they are essentially based on value-based communication that affects students' perceptions of the teacher and their cognitive outcomes (Furrer & Skinner, 2003; Wubbels & Brekelmans, 2005), besides students' psychology and communication with the environment (Aslanargun, 2012). Considering that values are an important part of the development of the individual and attitudes, the importance of communication in teacher-student rapport is understood more clearly (Yazıcı, 2006).

Although teacher-student rapport has been referred to in different terms, such as a sense of relatedness, connectedness, and belonging (Furrer & Skinner, 2003), the strategies that students prefer are the same. For example, most prominently, students desire teachers that are willing to deal with them individually and show they care about them as individuals (Steinberg and McCray, 2012), which could be called teachers using nonverbal or interpersonal rapport tactics. Also, students generally desire teachers who display respect and love (Kumral, 2009) and place great value on students (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2011), who are called teachers using nonverbal rapport tactics.

Because teacher-student rapport is increasingly being viewed as a necessary component of a positive classroom experience (Webb & Barrett, 2014b) and because students who have a positive relationship with teachers internalize the academic values and expectations appreciated by their teachers (Lee, 2012), goal structure, also known as intellectual excitement by Lowman (1994), is another teacher-student rapport strategy that influences students' perceptions. Therefore, we may conclude that more students will probably feel valued and respected if teachers recognize effort and improvement rather than only the greatest performers. Additionally, teachers who emphasize and recognize effort and improvement could be perceived as being more caring by the students.

Besides students' emotions and perceptions, the emotional climate of the classroom-or more specifically, an effective learning atmosphere supported

by teachers' emotional support and academic guidance plays a significant effect on students' academic achievement (Downey, 2008; Hamre & Pianta, 2005; Gablinske, 2014; Kashy-Rosenbaum, Kaplan & Israel-Cohen, 2018; Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami & Pianta, 2016; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch, Minch, and Michalowski, 2022; Yunus, Osman, & Ishak, 2011; Zhou, 2021). Teachers who build strong personal interactions with their students, especially those who are at risk for academic failure, affect their academic outcomes to a large extent (Decker, Dona & Christenson, 2007; Downey, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2013). In other words, students are more motivated to learn and participate actively in their learning, and the learning is probably more effective when there is positive interaction in the classroom (Acharya, 2017; Esteeep & Roberts, 2015; Hawk, Cowley, Hill & Sutherland, 2002; Nathan, 2018). Therefore, this study aims to determine how students perceive their relationships with their teachers.

Method

Research Model

As a research method, case studies seem appropriate for investigating phenomena when (1) a large variety of factors and relationships are included, (2) no basic laws exist to determine which factors and relationships are important, and (3) the factors and relationships can be directly observed (Fidel, 1984). Many different interactions and intangible factors that are difficult to discern at first affect the phenomenon of teacher-student rapport. Therefore, in this study, a case study approach is adopted.

Study Group

Data were collected from the 138 high school students in an Anatolian high school from 9th grade to 12th grade in Kocaeli, Turkey. A convenience sample is used in data collection. This kind of sample relies on easy-to-find subjects—those that are nearby or easily reachable. This method is a great way to rapidly and affordably get some preliminary data on some study statements in certain situations. For instance, if a researcher wanted to look at how college students feel about drinking and intoxication, he or she might easily employ a convenience sample of students (Berg, 2001). Students were thus chosen willingly after first being informed about the study. The demographic characteristics of the students who were interviewed for the research are given in Table 1.

Table 1. Demographic characteristics of students participating in research

		f	%
Gender	Female	86	62
	Male	52	38
Grade	9 th grade	32	23
	10 th grade	37	27
	11 th grade	36	26
	12 th grade	32	23

Examination of Table 1 shows that 62% of the students participating in the research were female, generally from 10th grade (27%) and 11th grade (26%) while others were from 9th and 12th grade.

Data Collection Tools

In qualitative descriptive research, data gathering is often focused on identifying the who, what, and where of events or experiences, as well as their basic form and shape (Sandelowski, 2000) and a series of semi-structured interviews are used in case studies, which is one of the most important sources of information (Yin, 2018). The interview form was created by two researchers in the field of education management. The interviews in this study, which lasted about an hour, were done with open-ended questions to learn the respondents' subjective conceptualizations of the problem. The interview form seeks answers to these questions:

1. In your opinion, do you think your teachers give you value? Please give examples.
2. What behaviours of your teachers make you feel that you have built rapport with them?
3. What behaviours of your teachers make you feel that you haven't built rapport with them?

Validity and Reliability of Data Collection Tools

Qualitative researchers believe that rich descriptions of the social world are valuable (Denzin & Lincoln, 2005). So, in this study, to ensure the reliability and trustworthiness of data collection, we described how written data was obtained from students and used quotes. Moreover, in the course of the conversation, interviewers promised the students full anonymity and confidentiality by not sharing their accounts with anyone else. Besides,

Besides, in order to ensure the consistency of the interview form, the questions were asked within a framework determined as a result of the literature review.

Data Collection Techniques

In this case study, semi-structured interviews were used to define students' perceptions of teacher-student rapport. To improve the interview form, researchers analyzed the research on rapport. Then a manuscript of the interview form was prepared. Thus, in the formation of the interview form questions, attention was paid to keeping the questions clear and understandable, thus protecting the objectivity of the researchers. Comprehensive descriptions were used in the research to ensure transferability and verifiability, and themes and sub-themes were supported by participant opinions. The consistency of the findings with each other reflects the consistency of the research.

Data Analysis

To make clear the fundamental structure and significance of these ideas, the authors simultaneously conducted an analysis. The content was analyzed in four stages. First, based on the research questions, the theoretical foundations of the study, and the interview form's questions, a framework for the data analysis that was organized around the themes was developed. Then the data is processed according to the thematic framework. The interview forms were numbered, the researchers simultaneously assessed the data, and codes and themes were established. Findings were identified and interpreted through these themes. Data consistent with the conceptual framework were defined as findings, and direct quotations were used in the definition of these findings. Indirect quotations, as provided in the students' opinions, were coded as S1, S2 (Student 1, Student 2). Also, some information about pupils and their teachers was hidden, and the adjective "some" is used instead of them in the analyzing process.

Limitations

The results of this research are limited to the province of Kocaeli, where the research was conducted.

Findings

Teachers' levels of rapport strategy usage and the rapport tactics they employ are discussed in the study's findings section. The rapport-building tactics employed by the teachers (whether effective or poor) and their degree

of success has been examined under the categories of effective and poor strategies. Students' perceptions about the level of rapport tactics used by teachers are summarized in Table 2.

Table 2. Students' perceptions about the level of rapport tactics used by teachers

Theme	f	%
It depends on the teacher.	64	46
They don't display any rapport tactics.	38	28
They display effective rapport tactics.	36	26

As shown in Table 2, according to the perceptions obtained, there is no common perception of the rapport-building tactics used by teachers. While 46% of the students claim that teachers' rapport-building tactics differ depending on the individual, 28% of the students claim that their teachers don't have any rapport-building tactics, and 26% of the students claim that their teachers have effective rapport-building tactics. Some of the opinions expressed by 46% of the students regarding teachers' rapport-building tactics differ depending on the individual and are as follows:

Some of them value us greatly. While most of them treat us with kindness and aid us in any circumstance, a few of them don't treat us with the respect we expect from teachers and are rude to us. I feel awkward at school because of this situation. (S. 34)

Some of our teachers are sincere and grateful to us. For instance, I was depressed because of a difficulty with a friend, but one of my teachers called and we talked about it. She made me feel valued. (S. 37)

Each teacher has a different level of regard for us. We cannot expect all men to be the same because they are not all the same. (S. 110)

Some of the students' perceptions who claim that their teachers don't have any rapport-building tactics (28%) are as follows:

Our academic performance in their lessons is the only thing that our teachers are thinking about. They want us to succeed in every one of our more than 14 lessons. When resisting exams for failing students, frequently ask more difficult questions. (S. 49)

Certainly, I don't believe that our teachers value us. Because those who are dear to or valued by a person are not reprimanded or shouted at. It appears that some of our teachers' lives are defined by shouting at the students. (S. 56)

In general, teachers don't regard us. It takes more than effective lesson delivery to provide value to someone. If we become ill, none of the teachers will take care of us. If they valued us, they would be interested. (S 102)

The number of students who claim that their teachers have effective rapport-building tactics (26%) is close to the number of students who have negative perceptions about it. The following are a few of the participants' views on this subject:

I believe my teachers respect me. Because they care about all of my issues, they are understanding, dependable, and patient with me. For instance, even when they are not available, they are interested in my concerns and questions. (S. 5)

Because of how my teachers treat me, I believe that I am a valuable person. They are making an effort because they are attempting to teach us something. It's an indication of their worth, in my opinion. (S. 63)

In every subject, all of our teachers are genuinely interested in us. They must value us, or else they wouldn't be interested in us, in my opinion. (S. 86)

The opinions gathered indicate that there are differences between students' perceptions of teachers' rapport-building tactics depending on whether they are favourable or negative. For instance, some of the students reported that while some of the verbal rapport-building tactics, such as emphasizing success and effort, were perceived by some of the students as poor rapport-building tactics, others reported that non-verbal rapport-building tactics, such as comprehension, exhibiting respect, and being "in sync" with students, as well as verbal techniques, such as a "can-do" mindset or emphasis on success, were perceived by teachers as effective. The present situation demonstrates the need for further research into which behaviours students perceive favourably and which ones they perceive unfavourably. The themes of caring and teaching come to the forefront when students' assessments of effective rapport-building tactics and behaviours are examined. Students' perceptions about the effective rapport-building tactics used by teachers are summarized in Table 3.

Table 3. Effective rapport-building tactics used by teachers

Theme	Sub-themes	f	%
Caring	Appreciation and connectedness	19	13,7
	Patience and attention	15	10,8
	Love and esteem	7	5
Teaching	Being precious and successful	27	19,5

As Table 3 shows, the themes of caring and teaching are a group of effective teacher-student rapport-building tactics. Being precious and successful are subthemes under the teaching theme, whereas appreciation and connectedness, patience and attention, and love and esteem are subthemes under the caring category. The following quotations are used by students to explain their opinions when 29.5% of them believe that caring is a good teacher-student connection strategy:

I really appreciate it when some of my teachers call my parents to inquire about me, gather information, speak to each student individually, use louder voices in class, remember and use my name, and ask me if I understand the subject or not. (S. 46)

Our teachers have the patience of prophets. Even after all of that, they continue to carefully instruct and guide us through the lessons because they care about us. (S. 72)

Some of my teachers think I am special because they make an effort to deal with all of my issues. For instance, if I am absent from class, they may phone to inquire as to whether or not there is a problem: “Why aren’t you at school?” However, it differs for each of them. Some of my teachers don’t seem to care about us. They act as if they didn’t hear me when I say “Good morning,” “Good afternoon,” or “How are you doing?” for example. (S. 76)

Every time she sees us, our class teacher inquires about our well-being and discusses our classes and subjects. This demonstrates how valuable she finds us. (S. 87)

The main factors that make the caring theme one of the determinants of rapport-building tactics for teachers include respect for students in any subject, connectedness as a means of effective communication, being patient in the face of difficulties or unfavourable circumstances that affect teaching, attention to realizing and dealing with all issues, and love and esteem for them. The other determinants of rapport-building tactics for teachers are being precious and successful. Students express the role of their teachers in their success in the following words:

No teacher has ever treated me negatively during the past 12 years. They’ve always demonstrated to me their appreciation and concern for me. I believe that everything is mutual. Teachers always appreciate students’ participation in class. (S. 18)

I believe that teachers generally regard others unfavourably. Because they make every effort to ensure the success of each student. (S. 102)

I believed that teachers were always concerned about us. Otherwise, they wouldn't have put any effort into fixing assessments or spent any time preparing worksheets. They would just teach us and expect us to succeed if they weren't interested in us. (S. 104)

The comments gained suggest that the teaching theme, one of the variables influencing teachers' rapport-building tactics, is made up of both concrete activities such as fixing worksheets and assessments and abstract actions such as believing in, caring about, and displaying value to students. Remarkably, all of the examples of acts the students provided for the caring and teaching theme focused mostly on value. So it is possible to say that rapport-building tactics have an association with value. Poor teacher-student rapport tactics used by teachers also support the idea that rapport-building tactics have an association with value. Table 4 provides the themes and sub-themes associated with student opinions that support this perspective.

Table 4. Poor teacher-student rapport tactics used by teacher

<i>Theme</i>	<i>Sub-themes</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Poor interpersonal interactions	Being indifference	57	41,3
	Discrimination	28	20,2
Communication errors	Lack of communication	5	3,6
	Threatening	10	7,2
	Using derogatory words	17	12,3
Poor teaching	Ineffective classroom management	21	15,2

As shown in Table 4, there are 3 sub-themes that can be applied to poor teacher-student rapport tactics used by teachers: (1) poor interpersonal interactions; (2) communication errors; and (3) teaching. According to students' perceptions, poor interpersonal interactions (61.5%) are the most important strategy for building rapport. The opinions expressed by the students regarding poor interpersonal interactions are as follows:

The fact that some teachers only view us as students irritate me. Although they want respect from us, they don't always treat us with it. They only regard us as students, showing no concern for us. (S.23)

It disturbs me that teachers treat us with such indifference. They just care about our lessons. They ought to also get us ready for life after school. (S. 73)

They should initially be aware of the fact that we are all different people. They ought to be aware that every student differs in their aptitudes, characteristics,

and levels of achievement. They shouldn't think about us in terms of stereotyped restrictions. Not studying sufficiently for an assignment can't be considered the reason for a student's failure. They make judgments about students without being aware of their psychological well-being. (S. 96)

Examining the opinions of the students indicates that one of the fundamental components of the issue of poor interpersonal interactions is the teachers' indifferent attitudes. The things that lead to poor interpersonal interactions, which students report are uncomfortable, are the fact that teachers lack interaction with their students outside of the classroom, neglect to deal with issues unrelated to academic performance, and have no concern about students as individuals. Students also believe that discrimination contributes to poor interpersonal interactions. The following are some of the participants' opinions on the subject:

Some of our teachers discriminate against their students. This is not at all something I like. It is unfair that students who interact with their teachers get higher grades for in-class performance assessments than those who study. (S. 1)

Teachers should be fair and treat all students equally, without making any exceptions. In this school, there is a significant difference. They even consider the errors made by particular individuals. Students they dislike don't get any rights from them. Some teachers don't even consider them in the same category as people. Students are not loved in any way. (S. 44)

The ones who are well-mannered and diligent are always appreciated. They don't care about or like lazy students. They treat students unfairly. Some teachers give excellent grades to students they love while giving poor marks to others (S. 120).

From the students' thoughts, it can be concluded that a positive interaction between a teacher and a student can sometimes be interpreted as discrimination. Teachers' efforts to communicate with every student and their desire to make them feel valued affect students' perceptions of rapport-building tactics. Additionally, it fosters meaningful interactions between teachers and students. This is because poor communication is a major factor in the development of unfavourable relationship-building techniques. The following are a few of the students' opinions on communication errors:

Some teachers consider themselves to be very strong and extremely intelligent people. They believe they are experts in all things. They are unaware of the student's circumstances. All of the issues are attributed to the students. They believe that in-class performance and examination results will allow them to do anything. (S. 75)

Some teachers act brutally at times, and they appear to be too strict to be disciplined. In my view, a teacher needs to be able to maintain a healthy distance from his or her students while being able to establish good communication when it is required. I find it annoying when teachers speak loudly all the time and wait for us to stop talking. (S. 81)

Before getting to know us, they judged us based on our class. Then they receive a response according to the historical setting of the class. Even teachers who are unfamiliar with us and do not attend our lessons are erecting a barrier against us. (S. 109)

The perspectives gained show that teachers' stereotypical behaviours toward their students lead to poor communication, which is a sort of communication error, and negatively impacts rapport-building tactics. The relationship between students and teachers is also harshly affected by teachers' excessive authoritarian behaviours. At times, this highly authoritative attitude might make the words declared sound threatening and prevent communication. The following are a few of the participants' opinions on the following:

Instead of talking to us, they are forcing us to do things we don't want to do by threatening them with a failing grade. (S. 34)

Because we are younger than them, most of our teachers try to scold us and charge us. It is referred to as disrespect when you disagree. They do not allow us the chance to defend ourselves against injustice, even though they advise us to do so. (S. 83)

Because they are unable to give authority in the lesson, some teachers are persistently threatening to write a disciplinary petition. (S. 128).

As can be understood from the perspective of students, teachers sometimes use threats such as failing grades or disciplinary petitions as a tool for gaining authority in the classroom. Moreover, they can sometimes use derogatory words that cause negative perceptions and communication errors among students. Some of the opinions of students about this subject are:

I experience shame occasionally. I informed a teacher who formerly took my class that I received 100 from the class he taught. The question "Oh, how come?" came out as though human beings were incapable of growing. He offended me in front of my friends, meaning that I wouldn't be able to do it. (S. 7)

Some of the teachers were always making fun of me and using negative words. Even when the lesson offers an example, I am definitely included in that example. If it were a good example, I wouldn't be offended, but he uses the ones I don't like

against me. For instance, I performed poorly in a game. He always says something about me when the conversation turns to football. (S. 80)

Some teachers are unable to utilize their authority in the classroom. Additionally, they tend to shout during lessons and, at times, use unkind words toward us. (S. 99)

Students' perceptions show that poor communication results from a lack of communication, including the use of derogatory words. This poor communication was defined as a result of teachers' poor teacher-student rapport tactics. In addition to these subjects, the final components of poor teacher-student relationship strategies are poor teaching and ineffective classroom management. The following are some of the participants' opinions on the subject:

They claim that the students don't pay attention to them and that they all give the same in-class performance grade at the end of the year. (S. 2)

Our teachers sometimes get out of the way and stop a lesson if there is no suitable atmosphere for learning. In my opinion, they should take over the class and carry on the lesson. (S. 8)

Some teachers exhibit harsh behaviour toward their students and behave excessively dictatorially to enforce discipline. According to me, a teacher should be able to maintain a healthy distance from his or her students when it is essential and should be able to do so when it is right. I find it annoying when teachers speak loudly all the time and wait for us to stop talking. (S. 81)

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Students' perceptions of teacher-student rapport have a direct impact on their interest, motivation, and performance in the contemporary educational environment. Teachers and students go beyond the traditional roles of telling and listening (Jennings and Greenberg, 2008). As a result, interactions between students and teachers are important aspects of school life (Pomeroy, 1999). The findings of this study suggest that teachers' abilities to employ rapport-building tactics differ depending on their individual traits. Students believe that teachers who are optimistic, competent communicators, patient, use language effectively, and focus on the student's strengths are far more successful in developing rapport than other teachers.

In other words, students want to feel confident and in charge of their surroundings with the help of their teachers (Houser & Frymier, 2009). Students appreciate teachers who see them as different individuals rather than objects in the classroom, have a sense of humor, listen to their opinions

if they're experiencing a problem, and communicate with them about it. Teachers should exhibit the understanding, sincerity, justice, equality, authority, concern, and respect quality that society expects from schools (Kumral, 2009; Bulut, 2013). The other factor is teachers' ability to engage students in learning. Teachers who employ effective classroom management techniques and who create a positive learning environment in which students are valued and successful

Poor communication and communication mistakes are the causes of the negative factors that affect student-teacher relationships. Students might encounter serious obstacles in lessons as a result of teachers' negative behaviors and expressions, such as shouting and misunderstanding (Kumral, 2009; Pomeroy, 1999). This finding agrees with earlier studies conducted in Turkish literature (Bangir, 1997; İpek, 1999; Ergin & Geçer, 1999; Durmuş & Demirtaş, 2009). Therefore, we can infer that different cultural structures produce similar study findings. Ineffective classroom management is another factor that harms relationships between teachers and students. The pupils' impressions of the rapport between the teacher and pupils are impacted by this.

As a result, teachers who utilize verbal rapport-building strategies such as clear communication, a "can-do" attitude that emphasizes students' effort and success, having high expectations for their students' academic performance, and emphasizing their strengths to improve their students' positive self-esteem (Downey, 2008; Sherif, 2020) in addition to using non-verbal rapport-building strategies such as body language, eye contact, gestures, and the tone of voice (Barabar & Caganaga, 2015) are considered effective teachers. Taking into account the research findings as well, we can recommend that the positivist paradigm, whose effects can be seen in Turkey's educational system, be replaced with a value management approach. The organizational culture that develops as a result of the value management approach will benefit students, parents, teachers, and school principals.

References

- Acharya, R. (2017). Rapport building in classroom: Strategies and role in learners' performance, *Tribhuvan University Journal*, 31 (1, 2), 185-192. Doi:10.3126/tuj.v31i1-2.25354.
- Adams, S. P. (2018). *Teacher-Student rapport in the secondary instrumental music ensemble: Educational Psychology and teacher disposition standarts*, Colorado State University, the USA: Colarado.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 327-1344.
- Barabar, A. & Caganaca, C. K. (2015). Using nonverbal communication in Efl classes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10 (2), 136-147.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen – öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri*. Hacettepe üniversitesi. Sosyal Bilimler Ensttütüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Ally and Bacon: Needham Heights.
- Bernieri, F. J. (1988). Coordinated movement and rapport in teacher-student interactions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12 (2), 120-138. Doi:10.1007/bf00986930.
- Bronstein, I., Nelson, N., Livnat, Z. & Ben-Ari, R. (2012). Rapport in negotiation: The contribution of the verbal channel, *Journal of Conflict Resolution* 56 (6) 1089-1115. Doi: 10.1177/0022002712448913.
- Bulut, S. S. (2013). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238. Doi:10.7884/teke.73.
- Cerekovic, A., Aran O. & Gatica-Perez, D. (2017). Rapport with virtual agents: What do human social cues and personality explain?, *IEEE Transactions on Affective Computing*, 8 (3), 382-395. Doi: 10.1109/TAFFC.2016.2545650.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J.E. (2011). *The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. NBER Working Paper Series. Working Paper 17699. <http://www.nber.org/papers/w17699>.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes, *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Third Editon. California: Sage Publications.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure*, 53 (1), 56-64. Doi:10.3200/PSFL.53.1.56-64.

- Durmuş G. Y. & Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138.
- Elena C. & Rojas, B. (2022). Retrieved 2 January 2022, from <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23916/PEPBrown.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ergin, A. & Geçer, A. (1999). Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 1-28. Doi:10.1501/Egifak_0000000020.
- Estee, C. and Roberts, G. (2015). Teacher immediacy and professor/student rapport as predictors of motivation and engagement, *NACTA Journal*, 59, 155-163.
- Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, 6, 273-288.
- Fisher, D., Waldrup, B. & Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment, *International Journal of Educational Research*, 43, 25-38.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. Doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148.
- Gablinske, P. B. (2014). *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*, Open Access Dissertations. Paper 266.
- Gremler, D. D. & Gwinner, K. P. (2000). Customer-employee rapport in service relationships, *Journal of Service Research*, 3, 82-104. Doi:10.1177/109467050031006.
- Granitz, N. A., Koernig, S. K., & Harich, K. R. (2009). Now It's Personal: Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students, *Journal of Marketing Education* 31(1), 52-65. Doi:10.1177/109467050031006.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?, *Child Development*, 76(5), 949-967. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x.
- Hawk, K., Cowley, E. T., Hill, J. & Sutherland, S. (2002). *The importance of the teacher/student relationship for Maori and Pasifika students*, (3), 44-49. Retrieved from. <https://doi.org/10.18296/set.0716>.
- Houser, M. L. & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviours in students' learner empowerment, *Communication Education*, 58, 35-53. Doi: 10.1080/03634520802237383.

- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen – öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (19), 411-422.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O. & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support, *Psychology in the schools*, 55 (7), 770-782. Doi: 10.1002/pits.22140.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 92-102.
- Lafrance, M. (1979). Nonverbal synchrony and rapport: Analysis by the cross-lag panel technique, *Social Psychology Quarterly*, 42 (1), 66-70. Doi:10.2307/3033875
- Lafrance, M., & Broadbent, M. (1976). Group rapport: Posture sharing as a nonverbal indicator, *Group & Organization Studies*, 1(3), 328-333. Doi:10.1177/10596011760010030
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance, *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. Doi:10.1016/j.ijer.2012.04.006.
- Leitão, N. & Waugh, R. F. (2007). *Students' views of teacher-student relationships in the primary school*, Conference: 37th Annual International Educational Research Conference held by the Australian Association for Research in Education At: Fremantle, Western Australia.
- Lowman, J. (1994). Professors as performers and motivators, *College Teaching*, 42, 137-141. Doi: 10.1080/87567555.1994.9926844.
- Merriam-Webster (2022). Rapport. Retrived from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/rapport>.
- Nadler, J. (2004). Rapport: Rapport in negotiation and conflict resolution, *Marquette Law Review*, 87 (4), 875-882.
- Nathan, L. (2018). Student-teacher rapport and its impact on students' sense of fulfillment, Capstone Projects and Master's Theses, 259.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Perkins, D., Schenk, A. T., Stephan, L., Vrungos, S. & Wynants, S. (1995). Effects of rapport, intellectual excitement, and learning on students' perceived ratings of college instructors. *Psychological Reports*, 76 (2), 627-635. doi:10.2466/pr0.1995.76.2.62.

- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers, *American Psychological Association (APA)*. The USA: Washington.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pomeroy, E. (1999) The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 465-482, Doi: 10.1080/01425699995218.
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A. & Pianta, R. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence, *Learning and Instruction*, 42, 95-103. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever Happened to Qualitative Description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5–14. Doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.007.
- Sherif, L. (2020). *Students' and teachers' perception of rapport management strategies used by teachers*. Retirved from <https://fount.aucegypt.edu/etds/1471>.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2022). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation, *School Psychology Review*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.108>.
- Steinberg, M.A. & McCray, E.D. (2012). Listening to Their Voices: Middle Schoolers' Perspectives of Life in Middle School. *The Qualitative Report 2012*, 17(68), 1-14. Retirved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/steinberg.pdf>.
- Online Etymology Dictionary. (2022). Retrieved from <https://www.etymonline.com/search?q=rapport>.
- Webb, N. G. & Barrett, L. O. (2014a). Instructor-student rapport in Taiwan ESL Classrooms, *Teaching and Learning Inquiry*, 2 (2), 9-23.
- Webb, N., & Barrett, L. O. (2014b). Student views of instructor-student rapport in the college classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (2), 15. Doi:10.14434/josotl.v14i2.4259.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class, *International Journal of Educational Research*, 43 (1-2), 6–24. Doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003.

- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yin, R. K. (2018). Case study research. Design and methods. (4th ed.). Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. UK: Sage Publications.
- Yunus, M. M., Osman, W. S. W. & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637–2641.
- Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms, *Frontiers in Psychology*, 12, 759-785. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.759785.

Matematiksel Modelleme Sürecinde Epistemik Eylemlerin İşe Koşulması

Rümeysa Beyazhançer¹

Barış Demir²

Ayşe Arzu Arı³

Özet

1960'lı yıllardan bu yana matematiksel modellemenin ne olduğu, hangi perspektiflerden değerlendirilmesi gerektiği, amaç olarak mı yoksa araç olarak mı kullanılacağı ve hepsinden önemlisi de nasıl öğretilmesi gerektiği konularında çalışmalar yapılmaktadır. Matematiksel modelleme eğitimi, öğrencilere matematik becerilerini gerçek dünya problemlerini çözmek için kullanma yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak, matematiksel modelleme eğitimi konusunda farklı yaklaşımlar ve görüşler bulunmakta ve bu konuda ortak bir anlayış oluşturmak bazen zor olabilmektedir. Bu çalışma, matematiksel modelleme süreçleriyle oluşturulan matematiksel bilginin nasıl soyutlandığını ortaya çıkarmak üzere geliştirilen yeni bir model sunmaktadır. Bu amaçla matematiksel modelleme etkinlikleri ortamında yürütülen matematik eğitimi sürecinin analizinde teorik ve yöntemsel bir model olan RBC+C Model'inin işe koşulmasını sağlayan bir model önerilmiştir. Matematiksel soyutlamaların yer aldığı deneysel modelleme ortamında epistemik eylemlerin varlığının görülebileceği ve dolayısıyla bu durumun oluşturulması beklenen modelin soyutlanıp soyutlanmadığını anlamaya yardımcı olacağı öngörülmektedir. Modelleme süreç basamaklarından bu çalışmada genel hatlarıyla ele alınan dördünün epistemik eylem basamaklarının dördüne etki ve zaman büyüklüğü göz ardı edilerek karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu durumda, RBC+C Model'inin, modelleme sürecinde oluşturulan matematiksel bilginin analizinde “tanılama aracı” ya da “açıklayıcı araç” olarak kullanılabilirliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Matematiksel modelleme

1 Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, rumeysahan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5061-8835

2 Dr., Kocaeli Üniversitesi, baris.demir@kocaeli.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6997-6413

3 Dr., Kocaeli Üniversitesi, abural@kocaeli.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0907-2663

eğitim alanı dışında çeşitli alanlarda kullanıldığı gibi, geliştirilen bu model, eğitimde de modelleme ve soyutlama içeren etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir.

Giriş

Son yıllarda yapılan ICME (International Congresses on Mathematical Education) ve ICTMA (International Community of Teachers of Mathematical Modelling and Applications) gibi matematik eğitiminde önemli olan uluslararası kongrelerde matematiksel modelleme üzerine özellikle modelleme yeterlikleri sınıf içinde modelleme ve öğretmen eğitimi üzerine oldukça fazla araştırmanın yapıldığı gözlemlenmektedir (Lesh ve Fennwald, 2010; Niss, Blum ve Galbright, 2007). Modellemenin matematiksel öğrenmedeki rolünün yanı sıra modelleme bilgisinin nasıl elde edildiğiyle ilgili de çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ayrıca modelleme döngüsündeki basamakların analizine vurgu yapan (Borromeo, 2006; Blomhoj ve Jensen, 2006) çalışmalar da bulunmaktadır. Fakat burada modelleme süreçleriyle oluşan matematiksel bilginin nasıl oluştuğunu anlamaya yardımcı olan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır.

Modellemede gerçek yaşam durumundan matematiksel modele geçişteki karmaşıklığa ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Borromeo (2006) bu karmaşayla ilgili dört yaklaşımı ön plana çıkarmıştır:

- (1) Durum ile gerçek model arasındaki zihinsel temsilin farkı
- (2) Zihinsel temsil ile gerçek modelin karıştırılması
- (3) Zihinsel temsil ile gerçek model arasında farkın olmaması
- (4) Zihinsel temsil ya da gerçek model ayırt etmeden gerçek durumdan matematiksel modellemeye geçiş yapılması.

Modelleme döngüsünde ana fark aşamaları tanımlamaktır. Gerçek durumdan matematiksel modellemeye geçişte öğrencilerin farklı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorluklar genelde durumun ve bağlamın çeşidine göre değişmektedir (Busse, 2005). Bir çalışmada modelleme döngüsündeki yapı, biçim ve aşamalar, modelleme sürecini temsil etmek için seçilen etkinliğin içinde bulunduğu bağlam ve problemin karmaşıklığıyla anlam kazanır. Borromeo (2006)'ya göre problem durumuna bağlı olarak kurulan zihinsel temsiller ile bireylerin bilişsel süreçleri oldukça önemlidir. Bu aşama, bireyin etkinliği okumaya başlamasından itibaren sahip olduğu zihinsel imaj ile o etkinliği anlaması sırasında yaşadığı geçişi temsil ettiği

için çok önemlidir. Bu çalışmada ise, modelleme sürecinde öğrencilerin matematiksel bilgiyi nasıl oluşturduğunu anlamaya önem verilmiştir.

Matematiksel bilginin oluşma sürecinde matematiksel modelleme ve bağlamdan soyutlamanın birlikte kullanılması sürecin analizinde önem arz etmektedir (Ortiz, Lorca ve Soto, 2018). Sınıf ortamında öğrencilerin verilen etkinlik üzerine tartışmaları, matematiksel bir model oluştururken Bağlamdan Soyutlama adı verilen teorik ve metodolojik çerçevenin unsurları olan epistemik eylemler ile süreç analiz edilebileceği ve matematiksel bir modelin oluşturulmasında epistemik eylemlerin süreci nasıl desteklediği bu çalışmada tartışılacaktır. Bu kapsamda modelleme bilgisinin oluşturulma sürecinde akla gelen temel sorular: “Öğrenciler modelleme etkinliklerini yaparken ortaya çıkan fırsatları nasıl kullanıyorlar ve nasıl planlıyorlar?” “Öğrencilerin akıl yürütme yollarına matematiksel modelleme etkinlikleri etki eder mi?”, “Öğrenciler karmaşık modelleme etkinliklerinde içerdiği matematik dışında neler öğrenmektedir?” biçiminde olabilir. Bu tarz sorular modelleme süreçlerinin epistemolojik doğasına bakmaktadır. Modelleme etkinlikleri üzerinde çalışılarak elde edilen zihinsel yapılar üzerine odaklanıldığında “Matematiksel modelleme bilgisi nasıl inşa edilir?” temel sorusuna çözüm üretmesi beklenebilir.

Matematiksel modelleme ile bağlamdan soyutlama arasındaki tutarlılık şu şekilde görülebilir; bağlamdan soyutlama, eski matematiksel yapıların dikey olarak yeniden organize edilmesiyle matematiksel olarak oluşturulması iken (Tabach vd., 2014); modelleme, belirlenen fenomenle etkileşerek ve deney yapılarak anlamlı matematiksel modeller geliştirmeyi hedefler (Doer ve Tripp, 2000). Sözü edilen matematiksel yapılar; yeterli matematiksel bilginin yorumlanması ve seçilmesini içeren döngüsel süreçlerin kademeli olarak yapılandırılması ve anlamlı olarak organize edilmesidir. Buna ek olarak genellenebilen modeller geliştirmek, bireyin başlangıç problemini çözmesiyle başlayarak yeni yapıları geliştirmesini ve keşfetmesini sağlar.

Matematikte soyutlama, bir matematiksel kavram veya genelleme, örneklerden bağımsız olarak zihinsel bir nesne haline gelme sürecidir. Bu soyutlama süreci, (Altun, 2019) deneysel soyutlama ve bilişsel soyutlama olmak üzere iki ana türde incelenebilir (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus, 2001). Deneysel soyutlama, farklı durumların gözlenerek bu durumların ortak özelliklerinin fark edilmesi ve bu ortak özelliğin bağımsız bir nesne olarak zihinde oluşturulması sürecini ifade eder. Örnek olarak, “2” sayısının farklı nesne kümelerindeki ikişer ögenin ortaklığını temsil ettiği gözlemlenir. Bu nedenle “2,” gözlenen nesnelerin denk olduğunu anlatan bir zihinsel şema olarak zihinde canlanır ve çokluk kavramını temsil eder. Buna

karşılık, bilişsel soyutlama, deneysel soyutlama ile başlayan bir kavramın, yeni özelliklerin keşfedilmesiyle anlamının daraltılması, genişletilmesi veya daha ileri bir seviyeye taşınması sürecini ifade eder. Örneğin, “2” sayısının bilişsel soyutlaması zaman içinde 2'nin çift sayı, asal sayı, asal ve çift olan tek sayı, sayı sisteminde taban olarak kullanılabilir ve her doğal sayının 2'nin kuvvetlerinin toplamı olarak ifade edilebilir gibi yeni özellikleri içerebilir. Bu sayede “2,” zihinsel olarak daha zengin bir kavrama dönüşür. Bu şekilde oluşan kavramsal gelişme süreci, modelleme ile tam bir uyum içerisindedir (Altun, 2020).

Halverschild (2008)' a göre epistemik eylemlerin doğası ile deneysel modelleme çalışmalarını kapsayan bir matematik eğitimi teorisi bulunmamaktadır. Bunun yanında matematik öğreniminde matematiksel modelleme için teorik çerçeveler olduğu gibi epistemolojik teoriler bulunmaktadır. Fakat bu çalışmada cevap aranan problem cümleleri için matematiksel modelleme ve epistemoloji alanlarını birbirine bağlayan belirli bir teorik çerçeve yoktur. Söz konusu problem durumları farklı teorik yaklaşımların birleştirilmesine olan ihtiyacın tipik bir örneğidir.

2. Kavramsal Çerçeve

Alan yazında matematiksel modelleme sürecinde kullanılan birçok basamak verilmektedir. Burada tasarlanmaya çalışılan ise bu basamaklar yerine RBC+C modelinin basamaklarının birkaçının ya da tamamının kullanılabilir olmasıdır. Bu bölümde, iki kavramsal yapıyı birbirine bağlamayı mümkün kılan noktalar incelenerek iki yaklaşımın benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmaktadır.

2.1. Matematiksel Modelleme ve Modelleme Süreçlerindeki Yapısal Araçlar

Alan yazında matematiksel modellemeyle ilgili çeşitli tanımlamalar mevcut olup bu tanımlamaların ortak tarafı matematiksel modellemenin gerçek dünya ile matematik dünyası arasında süreç gerektiren bir köprü vazifesinde olduğudur. Matematiksel modelleme gerçek dünyadaki bir durum üzerine kurulan bir uygun bir matematiksel modelin matematikleştirme eylemiyle yapılandırılmasıdır.

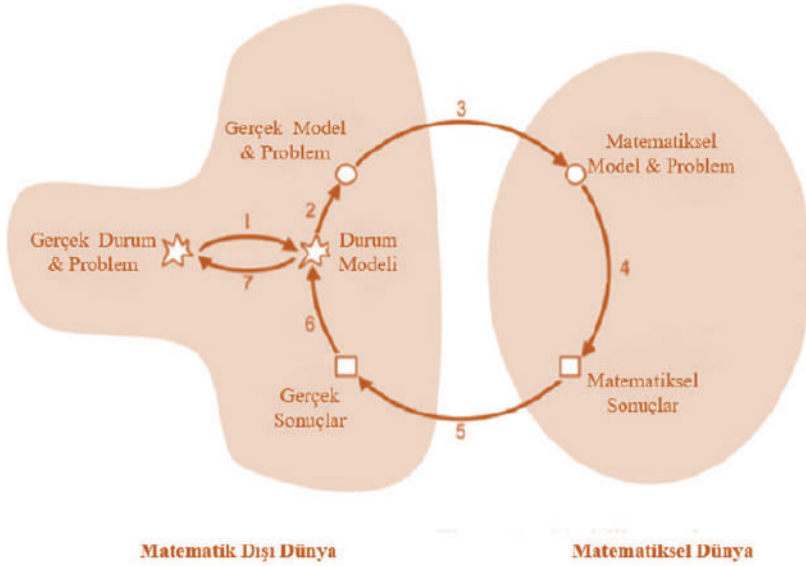
Birçok basamaktan oluşan matematiksel modelleme süreci de araştırmacıların felsefe ve amaçları doğrultusunda farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmacıların belirttiği basamaklar kısmen birbirine yakın ve tutarlı basamaklardır. Alanın önemli isimlerinden Blum (2003) göre modelleme süreci beş adımda yapılandırılabilir: Birinci adımda gerçek dünya

problemını gerçek modele indirgenir. Sonraki adımda bu gerçek model matematikleştirilerek matematiksel modele dönüştürülür. Üçüncü adımda matematiksel model üzerinde matematiksel çalışmalar gerçekleştirilerek çözüme ulaşılır. Ardından gelen adımda bu matematiksel çözüm yorumlanır. Son adımda ise gerçek dünya problemi bağlamında çözümün doğrulaması yapılır. Dolayısıyla bu basamaklar gerçek dünya ile matematik arasındaki karmaşık etkileşimle oluşan modelleme kavramına karşılık gelen modelleme sürecindeki basamaklardır (Blum ve Niss, 1991).

Modelleme yeterlikleri son yıllarda detaylandırılmıştır (Kaiser ve Maass, 2006). Yeterlikler bu çalışma ile geliştirilen kavramsal çerçevede kullanılmak üzere Blum ve Kaiser'in (akt. Maas,2006) modelleme için geliştirdikleri formülle beş kategoride ele alınmıştır: Gerçek problemi anlamak ve gerçek modeli kurmak; gerçek modelden matematiksel model geliştirmek; matematiksel model üzerinde matematik soruları çözmek; matematiksel sonuçları sırasıyla gerçek model ya da gerçek durum üzerinde yorumlamak; bir çözümü incelemek ya da gerekirse yenilenen modelleme sürecini gerçekleştirmek.

Lesh ve Doerr (2003) ve Blum ve Niss (1991) matematiksel modellemedeki problem çözme eylemlerini şu şekilde açıklamaktadırlar. İlk olarak problemi basitleştirme ve anlama; tabloyu, grafiği, sözel ifadeleri ve yapılan ve onlardan elde edilen çıkarımları anlama eylemleri gerçekleştirilir. Ardından problem manipüle edilerek etme bir matematiksel model geliştirilir; değişkenleri ve aralarındaki ilişkileri tanımlanır, hipotezler kurulur; kavramsal bilgi değerlendirilir ve modeller geliştirilir. Ardından çözümü yorumlama; kararlar verme, sistemi analiz etme ve yeni sonuçlar önerme etkinlikleri gerçekleştirilir. Son olarak da çözümü gösterme ve doğrulama; çözümleri paylaşma ve genelleme, farklı açılardan çözümü değerlendirme eylemleri ile süreç tamamlanır.

Blum (1985)' un matematiksel modelini geliştirirken yararlandığı bilişsel modelleme yaklaşımına dikkat çeken ve süreç modeli çalışmalarının en kapsamlılarından birini gerçekleştiren Borromeo Ferri (2006)' nin modelleme süreç döngüsü aşağıdaki Şekil 1.'de verilmiştir. Borromeo Ferri (2007)' nin matematiksel modelleme sürecinde beklenen bilişsel becerileri; (1) problemi anlama, (2) sadeleştirme, (3) matematikselleştirme, (4) matematiksel olarak çalışma, (5) yorumlama ve (6) doğrulama olmak üzere altı başlıkta ve bunlara ait alt başlıklarda değerlendirilmektedir.



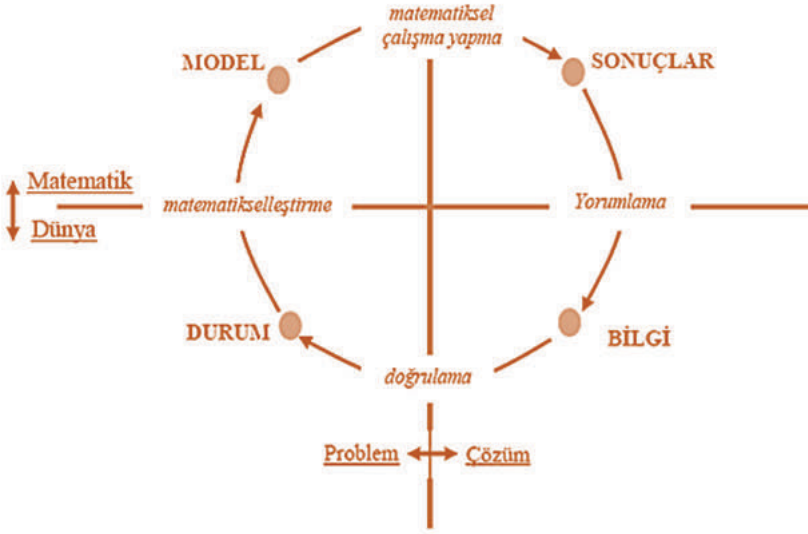
Şekil 1. BorromeoFerri (1985)'nin modelleme süreç döngüsü

Voskoglou (2006) matematiksel modelleme sürecini problemin anlamakla başlatmaktadır. Bir sonraki adımı gerçek yaşam durumunun formüle edilmesini ve matematiksel ifadelerle modelin kurulmasını içermektedir. Bu iki basamakta elde edilenlerden oluşturulan model yardımıyla problem durumunu çözümü elde edilmektedir. Ardından gerçek yaşam durumundaki verilerle modelde elde edilen verilerin karşılaştırılarak çözümün doğrulanması gerçekleştirilmelidir. Sonuçların yorumlanmasında ise probleme cevap olarak elde edilen sonucun matematiksel yorumları yapılmakta ve bu sonuçlar gerçek yaşam durumuyla da ilişkilendirilmektedir. Voskoglou (2006) çalışmasında diğer araştırmacılardan farklı olarak, modelleme sürecinde modelin doğrulanmasının sonuçların yorumlanması temel basamağından önce gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ayrıca Voskoglou (2006)'nun bahsi geçen matematiksel modelleme basamakları doğrusal bir yapıda değil ihtiyaç duyulduğunda basamaklara geri dönüşlerin gerçekleşebileceği döngüsel bir yapıdadır.



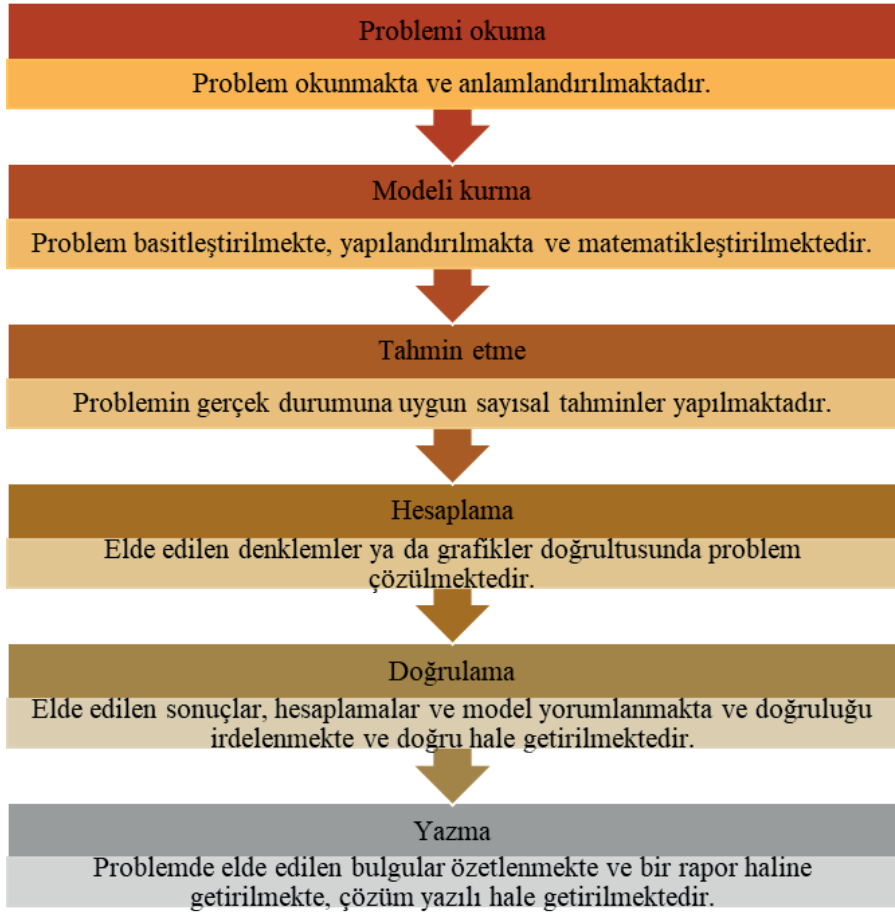
Şekil 2. Voskoglou (2006)'nin matematiksel modelleme süreci

Schupp (1988) tarafından önerilen düşünceleri temel alarak Neubrand (2013), süreç modelini dört temel karara dayandırmaktadır. Bu süreç modeli, dört ana bölümden oluşmaktadır. Dikey geçiş, gerçek yaşamdan matematiksel düzleme geçişi temsil ederken, yatay geçiş ise bir problemi çözüme dönüştürme sürecini anlatır. Ayrıca, bu süreç modeli bileşen ve basamak arasındaki ayrımı da göz önünde bulundurmaktadır. Model, durum, model, bilgi ve sonuç olmak üzere dört temel bileşeni içerirken, matematiksel işleme dönüştürme, matematiksel analiz, yorumlama ve doğrulama gibi dört temel adımdan oluşur.



Şekil 3. Neubrand (2013) matematiksel modelleme süreci

Ärlebäck ve Bergsten (2010) tarafından sunulan süreç modeli, problem çözüme sürecini Borromeo Ferri'nin (2006) problemi anlama aşaması ile başlatırken, model kurma aşaması problemi daha basit ve yapılandırılabilir hale getirme adımlarıyla devam eder. Hesaplama aşaması matematiksel olarak çözümlenmeyi içerirken, doğrulama aşaması ise çözümü yorumlama ve doğrulama süreçleriyle paralellik göstermektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Ärlebäck ve Bergsten (2010)' in matematiksel modelleme süreci

2.2. Bağlamdan Soyutlama ve Epistemik Eylemler

Bağlamdan soyutlamanın epistemik eylem modeli olan RBC+C, soyutlama süreçlerinin mikro düzeyde tanımlanmasına ve analiz edilmesine yardım etmeyi amaçlamaktadır (Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz, 2001). “Soyutlama” kelimesi bilginin dikey olarak organize edilmesiyle yeni bilginin ortaya çıkması olarak açıklanır.

Matematiğin gerçek dünyanın soyutlanmış bir temsili olduğu belirtilirken öğrencilerin bilgiyi nasıl derinlemesine soyutladıklarının öğretmenler ve araştırmacılar için ne kadar önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca, yeni matematiksel kavramların oluşturulmasının önceki kavramların yapılandırılması ve bu kavramların ilişkilendirilmesine bağlı olduğu ifade

edilmekte olup (Dreyfus vd., 2015) bu süreçlerin zihinsel olduğu ve dolayısıyla doğrudan gözlemlenemeyeceği belirtmektedir.

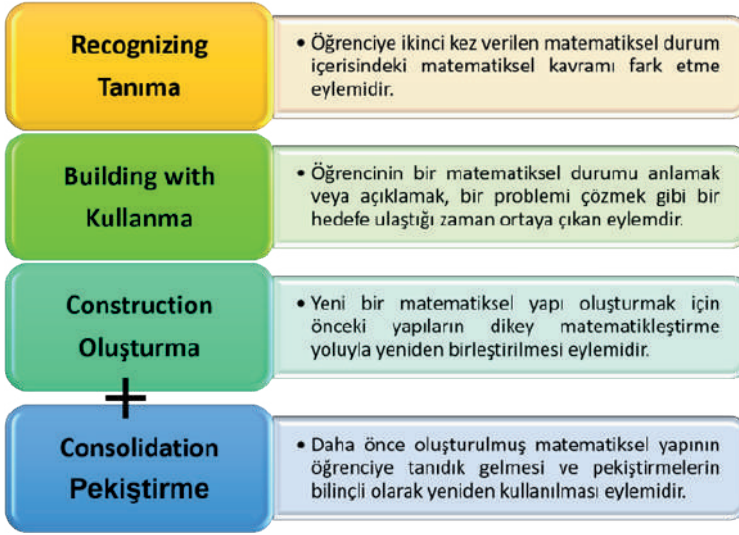
Soyutlama, bir bireyin yeni bir yapıya ulaşmak için önceki matematiksel yapıları dikey olarak yeniden düzenleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu soyutlamanın üç aşaması ise yeni bir yapıya olan ihtiyaç, yeni yapının ortaya çıkışı ve yeni yapının pekiştirilmesidir

Metinde bu aşamalardan ikincisi olan “yeni yapının oluşumu”nun özellikle önemli olduğu ve bu aşamanın mikro düzeyde nasıl modellediğini açıklamak için Hershkowitz ve diğerleri tarafından 2001 yılında geliştirilen epistemik eylemler modeli olan RBC+C modelinden bahsetmektedir. Altun (2008), RBC+C modelinin soyutlamanın yani bilgi oluşturmanın önemli modellerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Soyutlama sıklıkla aşağıda belirtilen epistemik eylemlerle deneysel olarak gözlemlenebilir. Bu eylemler bilginin yeniden oluşturulduğu zihinsel eylemlerdir:

- i. Tanıma (Recognizing)
- ii. Kullanma (Building with)
- iii. Oluşturma (Constructing)
- iv. Pekiştirme (Consolidation)

Eylemlerin ilk harflerinin bir araya getirilmesiyle “RBC+C” kısaltması oluşmuştur. Bu eylemler gözlemlenebilir (Pontecorvo ve Girardet, 1993). Aynı zamanda birbirlerine dinamik olarak iç içe geçmiş durumdadırlar, eş zamanlı olarak yer alabilirler ve etkileşim içindedirler (Dreyfus ve Kidron, 1991). Bir epistemik eylem modeli olan RBC+C Modeli’ ne ait eylem basamakları Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. RBC+C eylem basamakları

Bu bilişsel eylemlerden ilki tanıma eylemi daha önceki matematiksel kavramlarda karşılaşılan ve bilinen yapıların yeni çalışma esnasında tanınmasını ve gerekli durumlarda kullanılmasını ifade etmektedir. Eylemlerden ikincisi kullanmadır. Bireyin tanımış olduğu matematiksel kavramları yeni bilgi üretmeye giden yolda ilişkilendirme ve bunlardan yararlanma anlamına gelen kullanma eylemine ilişkin süreçte, birey problemde uygulanabilir bir çözümü oluşturmak için mevcut yapısal bilgisini kullanmakta ve daha önceden oluşturmuş olduğu bilgileri kullanarak amaca ulaşmaktadır (Dreyfus vd., 2001). Tanıma süreci ile iç içe geçmiş olan kullanma eyleminin gerçekleştiği bu süreçte bilinen bilgilerin yeni içerikle birleştirilmesi sağlanmaktadır (Bikner- Ahsbahs, 2004; Hershkowitz ve diğerleri, 2001).

Bu model, oluşturma eylemini matematiksel soyutlamanın merkezi eylemi olarak belirlemiştir. Oluşturma, önceki yapıların dikey matematikleştirme ile yeni bir yapı oluşturmak için birleşmesini içermektedir (Hershkowitz vd., 2001). Oluşturma eylemi öğrenen kişinin sahip olduğu R, B ve düşük seviyedeki C (Constructing) eylemlerinin, yeni yapıyı sözlü ya da eylemsel olarak ilk kullandığı zemini hazırlamasıdır. Oluşturma aşaması öğrenenin yeni yapıyı tam olarak elde ettiği anlamına gelmez. Bu aşamada öğrenen kişi yeni yapının farkındadır ve oluşturduğu yapı kırılğan ve bağlama bağlıdır. Bundan dolayı yeni bir oluşturma, pekiştirilmeye ihtiyaç duyar (Özmentar, 2004). Pekiştirilen oluşturmalar aslında soyutlamayı doğurmaktadır.

C- eylemi, R ve B eylemlerine bağlıdır. Bundan dolayıdır ki R ve B eylemleri belirleyicidir ve C eylemi içinde iç içe geçmiştir. Aynı şekilde R eylemi de B eylemi içinde iç içe geçmiştir, bir önceki yapıyı kullanma, bu yapıyı tanımayı gerektirir (Schwarz vd., 2009).

Hershkowitz ve diğerleri (2001) tarafından soyutlama süreçlerini analiz etmek amacıyla ortaya atılan epistemik eylemler modeli olan RBC (recognizing, building with, construction) modeli, 2004 yılında Dreyfus ve Tsamir tarafından bu soyutlama sürecine pekiştirme (consolidation) bilişsel eyleminin de eklenmesiyle RBC+C soyutlama modeli olarak son halini almıştır.

Pekiştirme, kısaltma adıyla +C epistemik eylemi; yapının tanınması, kullanılması, üzerinde derinlemesine düşünülmesi ve potansiyel olarak ileriki yapıların oluşturulması gibi bir dizi işlem sırasında oluşur.

Tsamir ve Dreyfus (2004) 'a göre pekiştirme, önceden oluşturulmuş olan matematiksel yapının, esnek şekilde problem çözme ve zihinsel yansıma kullanılması sağlayarak, problemin ya da yapının öğrenene çok tanıdık hale gelmesiyle gerçekleşir. Yapının tanınması ve kullanılmasıyla yapı, açık, doğrudan ve güvenle yapılmış hale gelir.

Pekiştirmenin iki farklı çeşidi vardır Birincisi; yeni yapıyı kullanma sırasında eski yapıyı pekiştirmez. İkincisi ise önceden oluşturulan bilginin biraz daha farklı problemler üzerinde tekrar kullanılarak pekiştirilmesidir (Dreyfus ve Tsamir, 2004; Monaghan ve Özmantar, 2004).

2.3. İki Kavramsal Yapının Bağlantısı

Her iki modeli modifiye etmeden ve yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmadan önce matematiksel modelleme ve RBC+C Modeli teorik çerçeveleri arasında bağlantı olup olmadığını denemenin makul olduğu gözlemlenmiştir (Halverscheid, 2008).

Son yıllarda modellemenin bilişsel yönleri oldukça ilgi görmektedir (Borromeo-Ferri, 2006). Modelleme süreçlerinin epistemik doğası her zaman mevcuttur. Dreyfus ve Kidron yaptıkları çalışmada (2006) epistemik eylemleri gösteren diyagramları kullanma fikrinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Pollak (1969), etkinlik üzerinde çalışma devam ederken tanıma, formüle etme ve çözme basamakları arasında ileri ve geri gidebilen bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Epistemik eylem modelinin basamakları olan “tanıma, kullanma, oluşturma ve pekiştirme” basamaklarına bakılarak yola çıkıldığında “Tanıma, formüle etme, çözme ve doğrulama” nın modelleme süreçlerinin

parçalarından olduğu keşfedilecektir. Her iki yaklaşımın ortak özelliği tarif ettikleri adımların ve zamanlamalarının esnekliğidir. Modelleme etkinlikleri kısa bir zaman aralığına ilişkin de olabilir daha uzun da olabilir. Örneğin bir fikir bir süreliğine unutulabilir ve bir süre sonra tekrar rol oynayabilir. Benzer şekilde bağlamdan soyutlamanın RBC+C teorisine göre bir “oluşturma” çok hızlı veya çok yavaş gerçekleşebilir ya da görünüşe göre çok ortak noktası olmayan başka eylemlerle durdurulabilir. Halverscheid (2008) ve Guerrero-Ortiz ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada her iki teorik yaklaşımın RBC+C Modeli’nde “pekiştirme” ve matematiksel modellemede “doğrulama” basamaklarına değinmemişlerdir. Fakat soyutlama süreçlerinde oluşan bilgi “kırılgan” yapıya sahip olduğundan Dreyfus (2007)’ un eklediği pekiştirme basamağına karşılık gelebilecek modelleme basamağı araştırıldığında “doğrulama” basamağının uygun gelebileceği öngörülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmada ilk kez dördüncü basamak eklenmiştir.

İki kavramsal çerçeveye ait öğrenme süreçlerine yakından bakıldığında biraz farklı ölçülere sahip olduğu görünmektedir (Halverscheid, 2008). Modelleme çerçevesi ile cevap verilen soruların genelde modelleme döngüsünün yüzeysel bir bilgi verdiği belirlenmiştir. Bunun aksine epistemik eylemlerle analiz edilen yapılar, daha detaylı ve derin bilgi vermektedir.

İki yaklaşımın birleşiminde yukarıda dile getirilen farklı açılardan kaynaklanan farklı büyüklükteki basamakları için hem dezavantaj hem de avantaj bulunmaktadır. Mikroskopik ve makroskopik aynı zamanda analiz etmeyi organize etmek oldukça zordur. Elde edilen deneysel bilginin farklı mercek büyüklükleri için yeterli derecede bilgi verici olması gerekmektedir. Diğer taraftan büyüklükleri tipik olarak farklı iki çerçevenin uyumluluğu daha kolaydır. İki teorik çerçevenin benzer mercek büyüklüklerini eşleştirirken uyumlu bir çerçevede bir araya getirmek ayrı bir dikkat gerektirmektedir. Çünkü birçok basamak iç içe geçmiş olabilir.

Öne sürülen kavramsal çerçeve üç hipotez üzerine kurulmuştur.

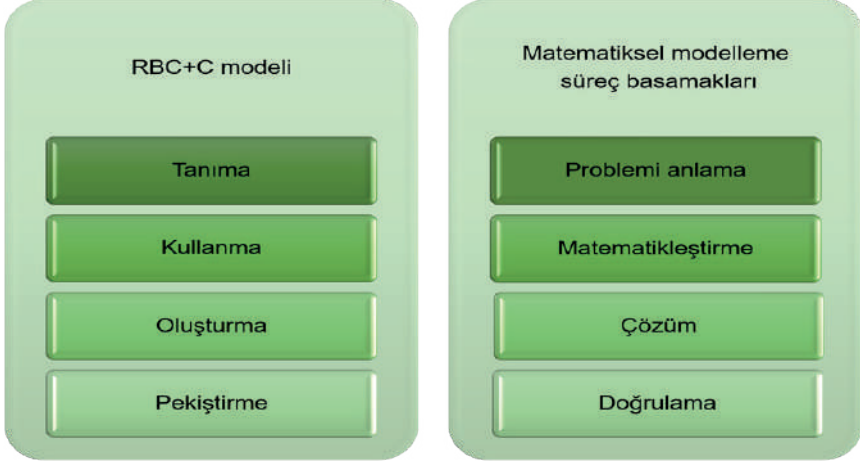
1. Matematiksel modelleme etkinliklerine karşılık gelen epistemik eylemlerin olduğu varsayılmıştır.

2. Epistemik eylemlerin dört çeşidi olan tanıma kullanma oluşturma ve pekiştirme modelleme etkinliklerinde tanımlanıp kullanılabilir.

3. Farklı mercek büyüklükleri, matematiksel modelleme çerçevesi ölçeği (daha genel) ile RBC+C Modeli ölçeğinin (daha detaylı) aynı anda dikkate alınmasına izin vermektedir.

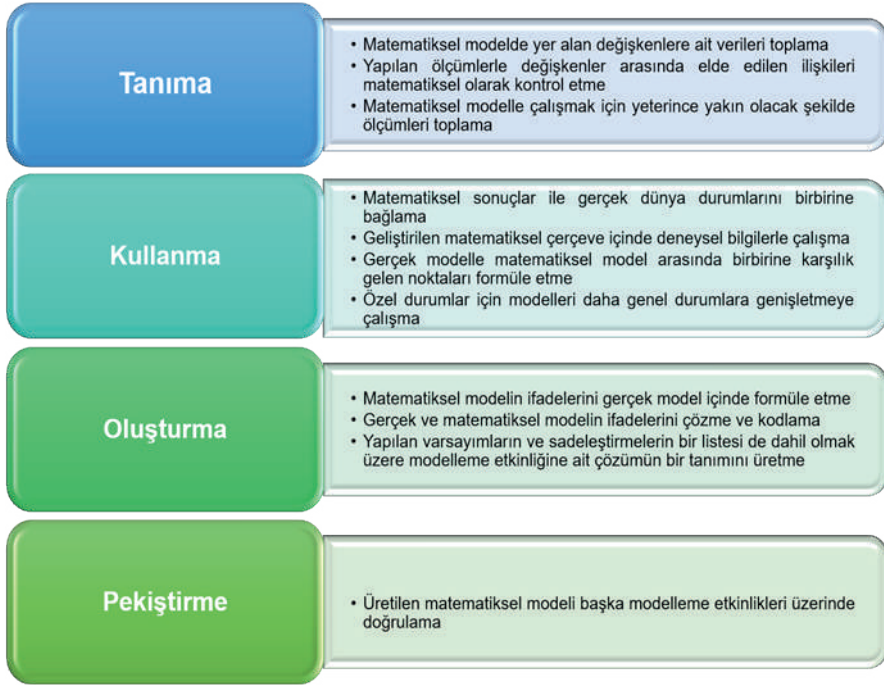
Burada bağlamdan soyutlamanın epistemik eylem modeli olan RBC+C modeli ile matematiksel modellemenin kavramsal çerçevesinin birlikte

kullanılabileceği düşünölmektedir. Şekil 6’da bu iki kavramsal çerçevenin basamakları yer almaktadır.



Şekil 6. RBC+C ve Matematiksel modelleme süreç basamakları

RBC+C Modeli’nin ilk basamağı olan “tanıma”ya karşılık gelen modelleme basamağı “problemi anlama”dır. Öğrencinin bir problemle karşı karşıya geldiğinde önceki matematiksel bilgisinden yararlanarak problemi anlaması tanıması ve işe koşacağı gerekli bilgileri hatırlamasıdır. Bir sonraki aşama RBC+C Modeli’nde “kullanma” iken modellemede buna karşılık gelen basamak “matematikleştirme”dir. Bu basamakta öğrenci problemi anladıktan sonra sahip olduğu matematiksel bilgiyi etkinliği ya da problemi çözmeye kullanır. Epistemik eylemlerin üçüncü basamağı olan “oluşturma” basamağının modellemedeki karşılığı ise “çözüm”dür. Öğrenci bu aşamaya ulaştığında soyutlamanın ilk aşaması olan oluşturma basamağına ulaşmış ve dolayısıyla modeli oluşturmuş olur. Oluşturulan ya da diğer adıyla soyutlama yapılan bilgi bu aşamada Dreyfus ve arkadaşlarının (2007) belirttiği üzere “kırılgan” yapıya sahiptir. Bundan dolayıdır ki pekiştirilmesi gerekir. Bu durumda epistemik eylem modelinin son basamağı olan “pekiştirme” basamağı ile öğrenci oluşturduğu matematiksel kavram ile ilgili ek etkinlik ya da modelleme sorularıyla bilgiyi “doğrulama”ya ihtiyaç duyar. RBC+C Modeli’ndeki pekiştirme basamağı modelleme sürecindeki “doğrulama” basamağına karşılık gelmektedir. Böylece Halverschid’in (2008) açıkladığı gibi gerçek model ya da durumdaki matematiksel sonuçları yorumlamak, tanılamak ve analiz etmek için RBC+C Modeli kullanılabilir.



Şekil 7. Gerçek durum ya da gerçek modelde matematiksel sonuçları yorumlamak için gerekli eylemler (Halverschied, 2008)

3. Sonuç ve Tartışma

Matematiksel modelleme ile bağlamdan soyutlama, matematiksel düşünce ve analiz süreçlerinde önemli bir ilişkiye sahiptir. Matematiksel modelleme ve bağlamdan soyutlama, gerçek dünya problemlerini daha iyi anlamak ve çözmek için bir araçlar dizisini temsil eder. Bağlamdan soyutlama, matematiksel modelleme sürecini yönlendirirken, matematiksel modelleme de bağlamdan soyutlamanın sonuçlarını somut bir şekilde ifade etmeye yardımcı olur (Guerrero-Ortiz, Lorca ve Soto, 2018).

Çalışmanın amacı matematiksel modelleme ve bağlamdan soyutlamayı aynı anda kullanarak yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmaktır. Matematiksel modelleme sürecinde epistemik eylemler tanılama aracı olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra, modelleme etkinlikleri için tanıma, kullanma, oluşturma ve pekiştirme epistemik eylemlerini kullanmak için girişimde bulunulmuştur. Bu bağlamda modelleme süreçlerine uygun gelen epistemik eylemler belirlenmiştir. Geliştirilen kavramsal çerçevenin tanımlayıcı araç olarak kullanılabileceği diyagramlarla gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı anda kullanıma

uygun olarak diyagramlarda her iki teorik çerçeve eş zamanda kullanılacak şekilde resmedilmiştir. Her iki yapının kullanımında ihtiyaç duyulan sürecin zamanı ve çözülen problemin bağlamının genişliği her iki yapıyı da aynı anda kullanmaya müsaade etmektedir. Çerçeveleri birbirine paralel olarak ele almak için orijinal hallerini ya da ilgili terimlerini değiştirmeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Modelleme noktasından bakıldığında, modellemenin deneysel ve matematiksel değerlendirmelerle ilgili genel yönünün, soyutlamadaki epistemolojik yapıyla zenginleştiği ortaya konulmuştur. Bağlamdan soyutlamanın matematiksel modellemenin temelini oluşturulmasına, modelin basit ve anlaşılır olmasını sağlama ve matematiksel modelleme sürecini yönlendirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bir problemi matematiksel olarak modellemeye başlamadan önce, o problemi bağlamdan soyutlamak ve hangi faktörlerin önemli olduğunu belirlemek önemlidir. Bu soyutlama süreci, matematiksel modelin temelini oluşturur. Çünkü hangi değişkenlerin ve ilişkilerin model içinde temsil edileceğini belirler. Bağlamdan soyutlama, gerçek dünya karmaşıklığını azaltır ve modelin daha anlaşılır ve yönetilebilir olmasını sağlar. Bu, modelin daha kolay analiz edilmesini ve sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bir problemi matematiksel olarak modellemeye başladığınızda, bağlamdan soyutlama yapmak, hangi matematiksel ifadelerin kullanılacağına ve hangi parametrelerin dikkate alınacağına karar vermenize yardımcı olur. Bu nedenle, bağlamdan soyutlama, modelleme sürecinin başlangıcında çok önemli bir adımdır.

Sonuç olarak, bağlamdan soyutlama ve matematiksel modelleme, problemin anlaşılması ve çözülmesi için birbirini tamamlayan iki süreçtir. Bağlamdan soyutlama, karmaşıklığı azaltırken matematiksel modelleme, problemin matematiksel ifadelerle açıklanmasını ve analizini kolaylaştırır. Bu iki aşama, gerçek dünya problemleriyle başa çıkmak için çok kullanışlıdır ve birçok bilim dalında ve mühendislik uygulamalarında yaygın olarak kullanılır.

Epistemik eylemlerin çeşitli bağlamlarla değişip değişmediği sonraki araştırmalarda incelenebilir. Matematiksel modelleme fizik, mühendislik, ekonomi ve biyoloji de dahil olmak üzere birçok alanda önemli bir araçtır. Eğitimde de modelleme ve soyutlama içeren etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir.

Kaynakça

- Altun, M. (2019). Yaşam Temelli Müfredatlar için Öğretim ve Değerlendirme. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, İzmir.
- Altun, M. (2020). Bir Yeterlik Alanı Olarak Matematiksel Modellemenin Yeniden Gözden Geçirilmesi, *2 nd International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*. Bursa.
- Altun, M., & Yılmaz, A. (2008). Lise öğrencilerinin tam değer fonksiyonu bilgisini oluşturma süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 237-271.
- Ärleback, J. B., & Bergsten, C. (2010). On the Use of Realistic Fermi Problems in Introducing Mathematical Modelling in Upper Secondary Mathematics. In R. Lesh, P. L. Galbraith, W. Blum & A. Hurford (Eds.), *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies*. ICTMA 13. (pp. 597-609) Springer
- Bikner-Ahsbals, A. (2004). Towards the emergence of constructing mathematical meaning. *In Proceeding of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (2), 119-126.
- Blomhøj, M., & Jensen, T. H. (2007). What's all the fuss about competencies? Experiences with using a competence perspective on mathematics education to develop the teaching of mathematical modelling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education* (pp. 45-56). New York: Springer
- Blum, W. (1985). Anwendungsorientierter Mathematikunterricht in der didaktischen Diskussion. *Mathematische Semesterberichte*. 32, 195-232.
- Blum, W. (2003). ICME Study 14: Applications and modelling in mathematics education—Discussion document. *Educational studies in mathematics*, 51(1-2), 149-171.
- Blum, W. & Niss, M. (1991). Applied Mathematical Problem Solving, Modelling, Application, and Links to Other Subjects—State, Trends and Issues in Mathematics Instruction. *Educational Studies in Mathematics*. 22(1), 37- 68
- Borromeo-Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *The International Journal on Mathematics Education*, 38(2), 86-95.
- Busse, A. (2005). Individual ways of dealing with the context of realistic tasks—first steps towards a typology. *The International Journal on Mathematics Education*, 37(5), 354- 360.
- Doerr, H. M. & Tripp, J. S. (1999). Understanding how students develop mathematical models, *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 3, 231 - 254

- Dreyfus, T. (1991). On the status of visual reasoning in mathematics and mathematics education. *In Proc. 15th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 33-48).
- Dreyfus, T. (2007). Processes of abstraction in context the nested epistemic actions model.
- Dreyfus, T., & Tsamir, P. (2004). Ben's consolidation of knowledge structures about infinite sets. *The Journal of Mathematical Behavior*, 23(3), 271-300.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001). Abstraction in context II: The case of peer interaction. *Cognitive Science Quarterly*, 1(3/4), 307-368.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2015). The nested epistemic actions model for abstraction in context: Theory as methodological tool and methodological tool as theory. *In Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (pp. 185-217). Springer, Dordrecht.
- Ferri, R. B. (2007). Personal experiences and extra-mathematical knowledge as an influence factor on modelling routes of pupils. *Proceedings of CERME-5, WG 13 Modelling and Applications*, 2080-2089.
- Guerrero-Ortiz, C., Mena-Lorca, J., & Soto, A. M. (2018). Fostering transit between real world and mathematical world: Some phases on the modelling cycle. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(8), 1-27
- Halverscheid, S. (2008). Building a local conceptual framework for epistemic actions in a modelling environment with experiments. *ZDM*, 40, 225-234.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B. B., & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in context: Epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 195-222.
- Kaiser, G., & Mass, K. (2006). Modelling in lower secondary mathematics classrooms: problems, opportunities. In W. Blum, P. Galbraith, H.-W. Henn, M. Niss (Eds.), *Applications and modelling in mathematics education. The 14th ICMI Study* (pp. 99-108). New York: Springer.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (2003). (Eds.). *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning and Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., Young, R., & Fennewald, T. (2010). Modeling in k-16 mathematics classrooms-and beyond. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (pp. 275-283). Springer
- Maaß, K. (2006). What are modelling competences? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 38(2), 113-142.

- Neubrand, M. (Ed.). (2013). *Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Springer-Verlag.
- Niss, M., Blum, W. & Galbraith, P. L. (2007). Introduction. İçinde W. Blum, P. Galbraith, H. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (ss. 3-32). New York: Springer
- Ozmantar, M. F. (2004). Scaffolding, abstraction and emergent goals. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 24(2), 83-89.
- Ozmantar, M. F., & Monaghan, J. (2007). A dialectical approach to the formation of mathematical abstractions. *Mathematics Education Research Journal*, 19(2), 89-112.
- Pollak, H. O. (1969). How can we teach applications of mathematics? *Educational studies in mathematics*, 2, 393-404.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and instruction*, 11(3-4), 365-395.
- Schupp, H. (1988). Anwendungsorientierter Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I zwischen Tradition und neuen Impulsen. *Der Mathematikunterricht*. 36(6), 5-16.
- Tabach, M., Hershkowitz, R., Rasmussen, C., & Dreyfus, T. (2014). Knowledge shifts and knowledge agents in the classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 192-208.
- Voskoglou, M. G. (2006). The Use of Mathematical Modelling as a Tool for Learning Mathematics. *Quaderni di Ricerca in Didattica*. 16, 53-60.

Matematikte Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerine Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Stratejilerin İncelenmesi

Tunahan Filiz¹

Özet

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, akademik olarak sayma, karşılaştırma, hesaplama, rasyonel sayıları anlama, cebir öncesi akıl yürütme ve sözel problem çözme becerilerinde zorluk yaşamaktadır. Bu zorluklar okul başarısızlığı riskini artırmaktadır. Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, genel öğrenci popülasyonunun %5-7'sini oluşturmakta ve genel olarak sayma, hesaplama ve bilişsel görevlerde güçlük yaşamaktadır. Matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere etkili ve yoğun bir destek sağlanmadığında, matematik performansları düşmekte ve ilerleyen sınıflarda zorluklarla karşılaşmaktadır. Öte yandan geleneksel öğretim stratejileri bu öğrencilere matematik öğretiminde yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, ek destek ve farklı öğretim stratejileri ile desteklenmelidir. Bu stratejiler arasında doğrudan öğretim, açık öğretim, strateji öğretimi, bilgisayar destekli öğretim, şema temelli öğretim, akran destekli öğretim ve gerçekçi matematik eğitimi gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu stratejiler, öğretmenler tarafından matematik öğretiminde kullanılabilmekte ve öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımlar sayesinde, matematik öğretimi daha etkili ve sistematik hale gelmekte, öğrencilerin problem çözme yetenekleri artmakta ve akranlarından geride kalmadan eğitimlerine devam edebilmektedir.

1. Giriş

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler sayma, karşılaştırma, hesaplama, rasyonel sayıları anlama, cebir öncesi akıl yürütme ve sözel problem çözme becerilerinde akranlarına göre akademik olarak düşük başarı

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, tunahanfiliz@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-3149-8783>

sergilemektedir (Fuchs vd., 2013). Düşük başarı okul başarısızlığı riskini beraberinde getirmektedir (Wei vd., 2013). Bu çalışmada matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, resmi olarak (Örneğin, Rehberlik Araştırma Merkezi) öğrenme güçlüğü tanısı almış ve matematikte zorluk yaşayan öğrencileri ifade etmektedir.

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okula devam eden tüm öğrencilerin yaklaşık olarak %5-7'sini oluşturmaktadır (Geary, 2015). Ayrıca, okula devam eden tüm öğrencilerin yaklaşık %3 ile %7'sinin sayma, hesaplama ve bilişsel görevlerde güçlük yaşadıkları raporlanmaktadır (Nelson & Powell, 2018). Öte yandan, sınıflarda tanı almadığı halde matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu da bilinmektedir (Szűcs & Goswami, 2013). Dolayısıyla, okula devam eden öğrenciler arasında matematik öğrenmekte güçlük yaşayan öğrenci oranlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencileri karşılaştıkların zorlukların üstesinden gelmek için yoğun bir desteğe ihtiyaç duymaktadır (Gersten, 2016). Etkili bir destek alamayan öğrencilerin matematik performansı düşmekte ve sınıfın gerisinde kalmaktadır (Stevens vd., 2015). Ayrıca bu öğrenciler, ilerleyen sınıf düzeylerinde ve matematik değerlendirmelerinde zorluklarla karşılaşmaktadır (Bryant vd., 2011). Öte yandan geleneksel öğretim stratejileri, matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları çözmek için yetersiz kalmaktadır (Dowker, 2005).

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, ek destek ve öğretimsel stratejilerle desteklendiğinde ise, matematik öğrenmekte ve akademik olarak gelişmektedir (Al-Makahleh, 2011). Araştırmalardan elde edilen bu sonuç, matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirmek için farklı öğretim stratejilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ulusal Matematik Öğretmenleri Derneği tarafından yayımlanan raporlarda, matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere temel matematik becerilerinin öğretimi konusunda öğrencilerin desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bu durum, araştırmacıların öğrencilerin matematik performanslarını artırmak için farklı öğretim yöntem ve stratejilerine odaklanmalarına katkı sağlamıştır (Bryant, 2005).

Sonuç olarak, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde kullanılacak doğrudan öğretim, açık öğretim, strateji öğretimi, bilgisayar destekli öğretim, şema temelli öğretim, ekran destekli öğretim ve gerçekçi matematik eğitimi gibi stratejiler ortaya çıkmış ya da uyarlanmıştır. Bu stratejilerin açıklanması ve ayrıntılı bir şekilde ortaya

konulması, öğretmenler tarafından güçlük yaşayan öğrencilere matematik öğretiminde kullanılabilir. Etkili öğretim stratejileriyle desteklenen öğrenciler akranlarından geride kalmadan eğitimlerine devam edebilir. Bu tür yaklaşımlar sayesinde matematik öğretimi sistemli ve programlı bir şekilde ilerler, öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlanabilir.

2. Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)

Doğrudan öğretim, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin aktif bir rol aldığı, öğrencilere temel bilgi, beceri veya kavramları öğretmeye odaklanan davranışsal yaklaşıma dayalı bir öğretim stratejisidir (Al-Makahleh, 2011). Bu tür bir öğretim, öğretmen tarafından amaçların belirlenip açıklandığı, bilginin sunulmasıyla açıklandığı ve öğrencilere uygulama ve pratik yapma fırsatlarının sunulduğu yapılandırılmış bir öğrenme sürecini içermektedir. Doğrudan öğretim matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde kullanılan bir öğrenme stratejisidir (Hallahan vd., 2004). Doğrudan öğretim, öğretmenin model olması, öğretmen tarafından rehberli uygulama fırsatlarının sunulması, öğretimin hızını ayarlama, geri bildirim verme, öğrenciyi izleme ve kaydetme gibi aşamaları kullanarak temel beceri öğretimine odaklanmakta ve çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirilmektedir (Bryant vd., 2019).

Doğrudan öğretim sahip olduğu özellikler sayesinde etkili bir öğretim tasarımına izin vermektedir (Turnbull vd., 2012). Beceriye bileşenlerine ayırma, yapılandırılmış dersler, öğretmenin model olması, alıştırma, tekrarlama ve uygulama fırsatı, yardımın kademeli olarak geri çekilmesi ve küçük grup öğretimi doğrudan öğretimin özellikleri arasında ifade edilmektedir. Bu tür bir öğretimde öğrencilere beceri öğretimi yapılırken beceriler bileşenlerine ayrılarak basamaklar halinde bir öğretim gerçekleştirilmektedir (Hallahan vd., 2004). Örneğin, iki basamaklı sayıların öğrencilere öğretilmesi için öncelikle tek basamaklı sayıların toplanması, ardından iki basamaklı sayılarla eldesiz toplama yapılması ve son aşamada iki basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi yapılması.

Doğrudan öğretimde beceri öğretimi yapılandırılmış dersler üzerinden yürütülmekte ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bu sayede sağlanmaktadır (Hallahan vd., 2004). Yapılandırılmış derslerde öğretmenin derste neyi, nasıl, nerede ve ne kadar öğreteceği önceden planlanmaktadır (Akçin, 2019). Bu sayede tutarlı ve kaliteli bir öğretim sağlanmaktadır. Doğrudan öğretimde öğretmen öğrencilere kazandırmak istediği beceri ya da stratejiyi öncelikle kendisi yaparak ve uygulayarak öğrencilere model olmaktadır. Doğrudan öğretim sayesinde öğrencilere rehberli uygulama olanağı sunulmaktadır.

Bu tür bir öğretimde öğrencilere yeterli ve uygun egzersiz yapması için öğretmen rehberliğinde uygulama yapma imkanı sunulmalıdır (Bryant vd., 2019; Hallahan vd., 2004).

Doğrudan öğretim yönteminde öğretmenin model olarak yürüttüğü etkinliklerden öğrencilerin bağımsız olarak çalıştığı etkinliklere kademeli bir şekilde geçilmektedir. Öte yandan doğrudan öğretim yönteminde bireysel ve büyük grup öğretimi yerine geri bildirim ve bireyselleştirmeye imkân veren küçük grup öğretiminden yararlanılmaktadır (Akçin, 2019). Küçük grup öğretiminin birebir eğitimden daha etkili olduğu ve büyük grup öğretiminden daha fazla öğretmen dikkati gerektirdiği ifade edilmektedir.

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere matematik öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi etkili bir yöntem olabilir. Doğrudan öğretim sayesinde öğretmen öğrenciler için belirli hedefler ve adımlar belirleyerek (yapılandırılmış öğrenme) öğrencilerin matematik konularını daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Öte yandan doğrudan öğretimde öğretmen matematik kavramlarını açık ve net bir şekilde öğrencilere aktarabilir. Bu sayede özellikle soyut matematik kavramlarını anlamakta zorluk yaşayan öğrenciler desteklenebilir. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen öğrencilere sorular sormakta ve öğrencilerin cevaplamalarını beklemektedir. Bu durum, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmekte ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamaktadır.

Doğrudan öğretim yönteminde öğrencilere anında geri bildirim verilmektedir. Bu sayede, öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmelerine ve matematik becerilerini hızla geliştirmelerine destek sağlanabilir. Öte yandan bu tür bir öğretimde öğrenciler yeni öğrendikleri becerileri uygulayarak kalıcılığını sağlayabilir. Uygulama fırsatları bilginin kalıcılığını sağlayabilir. Son olarak, doğrudan öğretim yöntemi matematiğe yönelik güven ve motivasyonu artırabilir. Öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri matematikle daha pozitif bir ilişki kurmalarını sağlayabilir ve bu da motivasyonlarını artırabilir. Ancak, matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi uygulanırken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate almak önemlidir. Ayrıca matematik öğretimini görsel materyallerle desteklemek ve somutlaştırmak, bu öğrencilerin matematiği anlamalarına destek olabilir.

3. Strateji Öğretimi (Strategy Instruction)

Strateji öğretimi, düşünme, plan yapma, problem çözme ve karar verme gibi öğrenci becerilerini geliştirmek için yaygın şekilde kullanılan bir yöntemdir. Strateji öğretimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha

etkili hale getirerek kavramları anlamalarına ve bağımsız öğrenenler haline gelmelerini sağlamaktadır.

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bilişsel ve üstbilişsel yetersizlikten kaynaklanan çeşitli problemler yaşamaktadır (Akçin, 2019). Biliş kavramı, düşünme ve problem çözmenin farklı alanlarını kapsayan genel bir kavramdır. Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilişsel anlamda planlama ve düzenleme problemi yaşamaktadır. Üstbilişsel anlamda problem yaşayan öğrenciler karar vermede zorluk, sık hata yapma, göreve başlamada ve sürdürmede zorluk, somut örneklerle gereksinim duyma ve öğrenilmiş bilgileri yeni ortamlarda kullanmada (genelleme) zorluk gibi özellikler sergilemektedir (Pierangelo & Giuliani, 2005). Strateji öğretimi, öğrenme sürecinde bilişsel stratejilere (Örneğin, bellekten geri çağırma) ve üstbilişsel stratejilere (Örneğin, kendini düzenleme) odaklanmaktadır (Bryant vd., 2019). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde kullanılan öğretimsel stratejiler arasında öğrenme, bellek ve kendini düzenleme stratejileri bulunmaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilgiyi etkili bir şekilde öğrenmesi, kullanması, birleştirmesi, saklaması ve geri çağırmasına yarayan teknikler ya da kurallar bütünüdür (Smith & Tyler, 2009). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genel olarak ya öğrenme stratejilerinin farkında değildir ya da öğrenme stratejilerini uygulamakta zorluk yaşamaktadır. Ayrıca planlama, izleme ve düzeltme gibi kendini düzenlemeye yönelik bilişsel etkinliklerde başarısızlık yaşamaktadır (Reid vd., 2013). Öte yandan yapılan araştırmalarda öğrenme stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Lerner & Johns, 2014).

Strateji öğretiminde ön örgütleyiciler, stratejinin uygulanması için yöntemin basamaklandırılması ve hatırlatıcılar yer almaktadır. Ön örgütleyiciler derse başlamadan önce konuya göz atmak için konunun içeriği, düzenlenmesi ve önemi hakkında ön bilgi veren tanıtıcıları ifade etmektedir (Akçin, 2019). Strateji öğretiminde öğretilecek her bir strateji ardışık bir şekilde sistematik olarak düzenlenmektedir. Bu kapsamda ilk olarak stratejinin amacı, nasıl, nerede ve neden kullanılacağı öğretmen tarafından açıklanmaktadır. İkinci olarak, öğrencilere öğretilecek becerinin nasıl yapılacağı model olunarak gösterilmekte ve yüksek sesle düşünülerek rehberlik sağlanmaktadır. Üçüncü olarak öğrenilen stratejinin farklı durumlarda kullanımı için çeşitli fırsatlar oluşturulmaktadır. Dördüncü olarak öğrencilerin beceriyi içselleştirmesine yönelik geri bildirim sağlanmaktadır. Son olarak öğrencinin bilişsel esnekliğe ulaşması ve beceriyi farklı durumlarda kullanması için sorumluluk öğretmenden öğrenciye

geçmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2005). Hatırlatıcılar ise, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlamasına yardımcı olan bellek yardımcılarıdır. Örneğin, öğrencinin stratejiyi hatırlamasına yardımcı olmak için kolay bir sözcükle kodlanması gibi.

Öğrenilen bilgileri bellekten geri çağırarak için kullanılan bellek stratejileri arasında grafik düzenleyiciler, gözünde canlandırma ve hatırlatıcı ipuçları gibi stratejiler yer almaktadır (Akçin, 2019). Matematik öğrenmekte güçlük yaşayan öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi öğrencilerin bilgileri hatırlamasına katkı sağlayabilir. Bellek stratejilerinden en yaygın olarak kullanılan grafik düzenleyicilerdir. Grafik düzenleyiciler şemalar, haritalar ve kavram diyagramları gibi bilgiyi düzenlemeye ve hatırlamaya yarayan üstbilişsel araçlardan oluşmaktadır (Turnbull vd., 2012). Grafik düzenleyiciler matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde kullanılabilir. Son olarak, üstbilişsel stratejiler genel olarak kendini düzenleme stratejileri olarak isimlendirilmektedir. Kendini düzenleme; hedef belirleme, kendi ilerlemesini kaydetme ve kendi kendisini pekiştirme gibi stratejileri kapsamaktadır

4. Açık Öğretim (Explicit Instruction)

1990'lı yılların başından itibaren kullanılmaya başlayan açık öğretim kavramı, günümüzde araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Archer & Hughes, 2010). Son on yılda açık öğretimin etkililiğini inceleyen meta-analiz (Gersten vd., 2009) çalışmaları ve deneysel (Nelson-Walker vd., 2013; Smith vd., 2013) çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde, açık öğretimin beş temel bileşeninin olduğu tespit edilmiştir (Hughes vd., 2017):

- Karmaşık becerilerin bölümlere ayrılması,
- Modelleme ve sesli düşünme yoluyla öğrencilerin dikkatinin içeriğin önemli özelliklerine çekilmesi,
- Sistemik olarak öğrenci katılımının teşvik edilmesi,
- Öğrencilere cevap vermesi ve geri bildirim alması için fırsat tanınması,
- Amaca yönelik bağımsız uygulama imkanlarının oluşturulması

Açık öğretimde bilişsel karmaşıklık ve yükü azaltmak için, paçalar ayrı ayrı mantıksal bir sırada öğretilir (Doabler vd., 2012). Öğrencilerin ikinci basamağa geçmeden önce ilk basamakta uzmanlaşması gerekmektedir. Yani temel becerilerde uzmanlaşmayan öğrenci ileri matematik konularında zorluk yaşayabilir. Bu tür bir öğretimde öğretim birikimli olarak ilerlemektedir.

Açık öğretimde, öğrencilere becerinin veya stratejinin nasıl uygulanması gerektiği kısa, açık ve tutarlı bir şekilde açıklanır ya da gösterilir (Hughes vd., 2017). Öğretmenler, öğrencilere bir problemi nasıl çözeceklerini veya bir görevi nasıl tamamlayacaklarını söylemekte (sesli düşünme) veya göstermektedir (modelleme). Diğer bir ifadeyle sesli düşünme ve modelleme yöntemleriyle öğrenciler desteklenmektedir. Açık öğretime dayalı bir öğretim sırasında net bir dil kullanımı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir (Hollo & Wehby, 2017).

Açık öğretimde yeni bir beceri veya strateji modellendikten sonra ilk uygulama öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Ardından öğrencilere uygun rehberlik veya yönlendirmeler yapılarak öğrencinin beceriyi veya stratejiyi doğru bir şekilde uygulaması sağlanmaktadır (Hughes vd., 2017). Açık öğretimde öğrencilere yapılan rehberlik ve yönlendirmeler sistematik bir şekilde azaltılmaktadır. Öğrencilerden herhangi bir rehberlik veya yönlendirme olmadan öğretmen gözetiminde olmak şartıyla bağımsız bir şekilde uygulama yapması beklenmektedir.

Açık öğretimde öğrencilerin dikkatini artırmak ve katılımlarını sağlamak için sıklıkla sorular sorulur ve öğrenci yanıtları alınmaktadır. Öğrenci yanıtları sözlü, yazılı veya eyleme dayalı olabilir. Ardından, öğretmen tarafından öğrencilere öğretilenleri ne kadar anladıklarına yönelik geri bildirim verilmektedir. Öğretmen, öğrenci yanıtlarından hareketle, öğrencilere zamanında olumlu ve düzeltici geri bildirim sağlamak ve yapılan öğretimde düzenlemeler yapıp yapmayacağına karar verebilmektedir. Açık öğretimde öğrencilerin sorulara yanıt vermesi için öğrenciler desteklenebilir (Örneğin, standart yazı şablonlarının kullanılması, yarım bırakılan cümlelerin tamamlanması ve öğrenci seviyesine uygun sorular sorma).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bağımsız uygulama, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve farklı konulara genellenebilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bağımsız uygulama, etkinlikleri hatırlama, akılda tutma, transfer ve akıcılık oluşturmak amacıyla bireysel, ikili veya grup halinde öğrencilere uygulanabilir. Amaç ve uygulama ne olursa olsun, uygulama olumlu ve düzeltici geri bildirimlerle desteklendiğinde daha etkilidir (Hattie & Yates, 2013).

Açık öğretimin ele alındığı 2000 ve 2016 yılları arasında yayınlanan 68 çalışmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında incelenen çalışmaların yarısından fazlasında yedi ortak bileşen tespit edilmiştir (Hughes vd., 2017). Açık öğretimin ortak bileşenleri aşağıda sunulmuştur:

- Kritik içeriği seçmek,
- Becerileri mantıksal olarak sıralamak,
- Öğrencilerin ön koşul bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamak,
- Öğrenci hedef ve beklentilerinin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlamak,
- Mevcut bilgileri (örnek olan ve olmayan bilgiler geniş bir yelpazede sunulur) sunmak,
- Öğretimde hızlı bir tempo tercih etmek,
- Bilgileri öğrencilerin bilgiyi organize etmelerine yardımcı olacak şekillerde sunmak

Kritik içerik, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmaları için bugün ve gelecekte öğrenmeleri gereken becerileri, kavramları, stratejileri ve kuralları ifade etmektedir (Hughes vd., 2017). Bu yüzden kritik içerik belirlenirken, geniş kapsamlı ve farklı içerik alanları için yararlı olmalıdır. Özellikle matematiğin aşamalı ve sarmal yapısı da dikkate alınmalıdır. Konu ve beceri öğretiminde kolaydan zora bir sıra izlenmesi birbirini tamamlayan becerilerin öğretilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde yeni bir konu öğretimine başlamadan önce konuya ilişkin, öğrencilerin ön koşul becerilere sahip olup olmadığı belirlenmeli ve eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgiyi organize etmelerine yardımcı olmak için sıklıkla grafik düzenleyiciler kullanılmaktadır. Grafik düzenleyiciler, sözlü açıklamalar ve görsel gösterimler aracılığıyla öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamasına yardımcı olmaktadır (Dexter & Hughes, 2011).

Açık öğretim ve doğrudan öğretim benzer bileşenleri kullanmaktadır (Örneğin, öğrenci cevaplarına verilen geri bildirim, rehberli ve bağımsız uygulama). Her ne kadar doğrudan öğretim ve açık öğretim benzer bileşenleri kullansa da doğrudan öğretim müfredata dayalı dersler içermesi ve müfredat içeriğinin organize ve sistemli bir ilerlemeye imkan tanınması bakımından açık öğretimden farklılık göstermektedir (Hughes vd., 2017). Diğer bir ifadeyle doğrudan öğretim hem müfredatı (ne öğretilecek) hem de öğretimi (nasıl öğretilecek) içermekte; açık öğretim sadece öğretime odaklanmaktadır.

5. Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Based Instruction)

Yapılan araştırmalar, uygun eğitsel içerikler ve talimatlar içeren bilgisayar destekli oyunların, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

matematik öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Mohd Syah vd., 2016; Räsänen vd., 2009). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okullarda bilgisayar destekli müdahalelerin kullanılması matematik öğreniminde paradigma değişikliği meydana getirmesi bakımından değerlidir. Bu tür öğretimsel yaklaşımlar matematik öğrenmek için etkili bir öğrenme ortamı sunmanın yanında matematik öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencileri gelişimsel açıdan destekleyerek onları öğrenme için motive edebilir (Castro vd., 2014).

Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencileri desteklemek için, *The Number Race* (Wilson vd., 2006) ve *Graphogame-Maths* adlı iki bilgisayar destekli oyun müdahalesi geliştirilmiştir. Her iki oyunda da sayı kavramının öğretimi üzerine yoğun içerikli uzun süreli eğitimleri içeren nörolojik tabanlı etkinlikler uygulanmıştır (Mohd Syah vd., 2016). Her iki oyunun da matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayı kavramı öğrenimini desteklediği tespit edilmiştir (Räsänen vd. 2009). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilen bir diğer oyun *Tom's Rescue*'dur (Castro vd., 2014). 10 oturum ve üzerinde desteklenen öğrencilerin matematik performanslarında önemli bir artış yaşandığı tespit edilmiştir. Son olarak, Mohd-Syah (2016) tarafından birinci sınıf öğrencileri için bilgisayar destekli eğitsel oyun tasarlanmış ve etkililiği test edilmiştir. Sayısal performansı düşük olan öğrenciler, bu oyunu oynadıktan sonra matematik performanslarında önemli düzeyde artış yaşanmıştır. Bu oyun öğretmenler tarafından matematik öğretimini desteklemek için kullanılabilir.

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencileri istenilen seviyeye ulaştırmak için bilgisayar kullanarak onlara rehberlik etmeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu tür bir öğretim, bilgisayarla öğrenme etkinliklerini veya öğretmenin de dahil olduğu bilgisayar aracılı etkinlikleri içermektedir. Bilgisayar destekli öğretimin matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik başarıları üzerine etkisinin incelendiği araştırmaların çoğunluğunda, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin matematik performansı üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Benavides-Varela vd., 2020; Küçükalkan vd., 2019; Ok vd., 2020). Öte yandan az sayıda çalışmada bilgisayar destekli öğretimin matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik performansı üzerinde zayıf bir etki gösterdiği raporlanmıştır (Leh & Jitendra, 2013).

6. Şema Temelli Öğretim (Schema Based Instruction)

Şema temelli öğretim matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere problem çözme (Jitendra vd., 2017) başta olmak üzere diğer matematik

konularının öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemidir (Jitendra vd., 2013). Şema kavramı, bir problemi çözmek, bilgiyi düzenlemek ve gelecek öğretim ve öğrenmeyi desteklemek için geliştirilen sistem veya şablon olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 1995). Şema temelli öğretimin, şemayı tanımlama, karşılık gelen şema diyagramını oluşturma, çözüm için plan oluşturma, çözüm planının uygulama ve uygun olup olmadığını kontrol etme gibi adımları bulunmaktadır (Powell, 2011).

Şema temelli öğretim, problemlerin şemalara nasıl yerleştirilmesi gerektiği ve problem çözerken doğru işleme karar verme konularında öğrencileri destekleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Jitendra vd., 2002). Şema temelli öğretim iki aşamada planlanmaktadır. İlk aşamada öğrencilere problem çözüme sürecinde kullanılan şemaların nasıl kullanılması gerektiği açıklanmaktadır. Bu aşamada, problem şemaları öğrencilere tanıtılmakta ve öğrencilere değişim, karşılaştırma ve sınıflama gibi problem türlerine yönelik şema örnekleri gösterilmektedir. İkinci aşamada, problem çözümü öğretilmektedir. Bu aşamada, problem çözerken öğrenci problemi uygun olan şemaya yerleştirmekte ve hangi işlemleri hangi sırada yapacağına karar vermektedir (Jitendra vd., 2009).

Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde kullanılan şema temelli öğretimin öğrencilerin matematik başarılarını olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir (Jitendra vd., 2017). Aynı zamanda şema temelli öğretimin matematik öğrenme güçlüğü (Jitendra vd., 2013) olan veya riski olan öğrencilere (Jitendra vd., 2002) problem çözüme öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere problem çözüme öğretiminde kullanılan şema temelli stratejilerin belirlenmesi için yapılan meta analiz çalışmasında şema temelli öğretimin öğrencilerin problem çözüme becerilerini olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir (Özkubat vd., 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik konularının öğretiminde şema temelli öğretim kullanılabilir.

7. Akran Destekli Öğretim (Peer Assisted Instruction)

Akran destekli öğretim, profesyonel öğretmen olmayan benzer sosyal gruplardan kişilerin birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesi ve öğretmek kendi kendine öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Alegre vd., 2019). Bu tür bir öğretim, katılım teşvik etmekte ve alternatif bir öğrenme sunan eğlenceli bir yöntem olarak yorumlanabilir.

Akran destekli öğretim, öğrenci çiftlerinin bireyselleştirilmiş etkinlikler üzerinde işbirliği yaparak çalıştığı bir yöntemdir (Kunsch vd., 2007).

Akran destekli öğretim, etkileşimli küçük grupların kullanılması, öğrenciyi yönlendiren soruların sorulması ve geri bildirim verilmesini içeren bileşenlerden oluşmaktadır (Swanson & Hoskyn, 1998).

Akran destekli öğretim, öğrencilere öğretmen-öğrenci ilişkisinin ayrıntılı detaylarını sunarak yapılandırılmış bir öğrenme yöntemi sağlamaktadır (Dobbins vd., 2013). Ayrıca, bu öğretim yöntemi matematiksel bir tartışma ortamı oluşturarak akademik katılımı teşvik etmektedir (Maccini vd., 2008). Öğrencilerin matematiksel tartışmalara katılması, öğrencilere matematik problemlerini çözmek için gerekli olan üst bilişsel stratejileri kavramasını sağlayabilir. Akran destekli öğretim, öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini hem de eğitim veren partnerlerinin davranışlarını izlemesi bakımından önemlidir (Dobbins vd., 2013).

Akran destekli öğretimin etkililiğine yönelik birkaç meta analiz çalışması yapılmıştır (Cohen vd., 1982; Leung, 2015; Rohrbeck vd., 2003). Bu çalışmalarda akran destekli öğretimin matematik başarısına etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Akran destekli öğretim, yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin benlik kavramı, kaygıları veya bir konuya yönelik tutumları gibi duygusal değişkenlerini de ele alan etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Griffin & Griffin, 1998).

Düşük başarılı öğrencilere matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve stratejilerinin incelendiği meta-analiz çalışmasında (Baker vd., 2003), akran destekli öğretime ilişkin altı çalışma analiz edilmiş ve akran destekli öğretimin öğrencilerin hesaplama becerisi üzerinde pozitif yönde orta düzey bir etki tespit edilmiştir. Akran destekli öğretimin matematik güçlüğü ve matematik güçlük riski olan öğrencilerin matematik performansına etkisinin incelendiği bir diğer meta-analiz çalışmasında (Kunsch vd., 2007) da benzer bir etki tespit edilmiştir.

8. Gerçekçi Matematik Eğitimi (Realistic Mathematics Education)

Gerçekçi Matematik Eğitimi Hollanda başta olmak üzere diğer birçok ülke tarafından başarılı bir şekilde uygulanan problem çözme temelli bir öğretim yaklaşımıdır (Kelly, 2020). GME yaklaşımında öğretmenler soyut ve formel bağlamlar kullanmak yerine öğrencilerin günlük yaşamdan aşına oldukları bağlamları kullanarak matematik öğretimini gerçekleştirmektedir (Altun, 2015; Gravemeijer, 1994). Bu tür bir yaklaşımda öğrenciler günlük yaşamda bir problemi çözmenin farklı yollarını keşfetmeye ve bunu grupla paylaşmaya teşvik edilmektedir. Örneğin, kesirler konusunun öğretilmesine bir pizza paylaşımıyla başlanabilir. Bir sonraki aşamada öğrencinin problemi anlaması ve modeller üzerinden kendi ürün ve yapısını oluşturması

beklenmektedir (Alacacı, 2016). Öğrenciler problem durumunu çözerken çözüm için şekil, resim, tablo veya diyagramlardan yararlanabilir. Yahu gerçek nesnelere kullanarak problem için çözümünü oluşturur. Problem için oluşturulan çözümler diğer öğrencilerle paylaşılır ve derinlemesine bir tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin anlamaları sağlanır (Treffers, 1991). En son aşamada formel bir yapı oluşturularak öğrencinin problem durumunu sayı ve sembollerle ifade etmesi sağlanır.

Gerçekçi Matematik Eğitimi, öğrencilerin ezberle öğrenme yerine anlamaya dayalı etkinlikler üzerinden matematik öğrenmesine katkı sağlamaktadır. GME, öğrencilerin matematiksel modellerden yararlanarak ilişkisel bir anlayış geliştirmelerini ve prosedürleri ezberlemek zorunda kalmadan problemleri çözmelerini desteklemektedir. GME yaklaşımının sahip olduğu bu özellikler matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde öğrencileri desteklemektedir.

GME yaklaşımının matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkiliği üzerine sınırlı çalışma olsa da bu çalışmalarda öğrencilerin matematik başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle GME yaklaşımının yaygın olarak kullanıldığı Hollanda, ABD ve İngiltere gibi ülkelerin matematik başarısını ölçen uluslararası değerlendirme sınavlarında (TIMSS ve PISA) bu yaklaşım sayesinde başarılı sonuçlar elde ettikleri ifade edilmektedir (Dickinson & Hough, 2012). İngiltere’de yapılan bir proje çalışmasında (Manchester Metropolitan Üniversitesi tarafından yürütülen) GME yaklaşımının uygulandığı proje okullarıyla normal öğretimin yapıldığı okullar karşılaştırılmış ve genel olarak GME proje okullarından gelen öğrencilerin sorulara doğru cevap verme olasılığının diğer okullardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Dickinson & Hough, 2012).

9. Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretimsel Düzenlemeler

Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde, yukarıda ifade edilen öğretimsel stratejiler etkili olmaktadır. Öğretimsel stratejilerle birlikte matematik öğretiminde kullanılacak öğretimsel düzenlemeler bulunmaktadır. Öğretimsel düzenlemeler arasında büyük ve küçük grup öğretimiyle bireysel öğretim yer almaktadır (Akçin, 2019).

Öğretmenin matematik öğretiminde büyük grup öğretiminde (8 kişiden fazla) faydalanması matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için faydalı olabilir. Büyük grup öğretiminin avantajları arasında zamanı etkili kullanma ve yaygın olarak kullanılan öğretim şekline hazırlama sayılabilir. Büyük grup öğretiminin dezavantajı ise, farklı özelliklerdeki öğrenci özellikleriyle baş etme güçlüğüdür.

Küçük grup öğretimi, temel akademik becerilerin öğrencilere öğretilmesinde yaygın olarak kullanılan genellikle 3-7 kişilik öğrenci gruplarından oluşan temel öğretim formatıdır. Küçük grup öğretimi tüm öğrenciler için etkili bir öğretimsel düzenleme olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özellikle önerilmektedir (Akçin, 2019). Küçük grup öğretiminde öğretmen matematik öğretimi yaparken, benzer öğretimsel gereksinimleri olan öğrencileri bir araya toplamaktadır. Gruplar esnek bir şekilde oluşturulduğu için belirli gereksinimleri öğrenen öğrenciler farklı gruplara geçebilir. Küçük grup öğretiminin etkili olabilmesi için, öğrenciler yüzleri öğretmene dönük olarak yarım daire şeklinde oturmaları önerilmektedir.

Birebir öğretim, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yeni bir beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Birebir öğretim güçlü bir öğretimsel düzenlemedir (Akçin, 2019). Birebir öğretim sayesinde öğrencinin matematik öğrenme ve öğretme sürecinde yaşadıkları zorlukların önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Öğretmen öğrencilerin grup öğretiminde zorlandıklarını gözlemlendiğinde birebir öğretime geçiş yapabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretiminde birebir öğretim günlük olarak düzenli bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Akçin, N. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Etkili Öğretimsel Stratejiler ve Öğretimsel Düzenlemeler, E. R. Özmen ve A. Ataman içinde, *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (s. 55-88) Ankara: Maya Akademi.
- Alaçacı, C. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 341-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer Tutoring in Mathematics in Primary Education: A Systematic Review. *Educational Review*, 71(6), 767-791.
- Al-Makahleh, A. A. A. (2011). The Effect of Direct Instruction Strategy on Math Achievement of Primary 4th and 5th Grade Students with Learning Difficulties. *International Education Studies*, 4(4), 199-205.
- Altun, M. (2015). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Publications.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 109-123.
- Benavides-Varela, S., Zandonella Callegher, C., Fagiolini, B., Leo, I., Altoè, G., & Lucangeli, D. (2020). Effectiveness of digital-based interventions for children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis. *Computers & Education*, 157, 103953.
- Bryant, D. P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 340-345.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms—Interactive eBook* (Second edition). SAGE Publications, Inc.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K. H., Porterfield, J., & Gersten, R. (2011). Early Numeracy Intervention Program for First-Grade Students with Mathematics Difficulties. *Exceptional Children*, 78(1), 7-23.
- Castro, M. V. D., Bissaco, M. A. S., Panccioni, B. M., Rodrigues, S. C. M., & Domingues, A. M. (2014). Effect of a Virtual Environment on the Development of Mathematical Skills in Children with Dyscalculia. *PLoS ONE*, 9(7).

- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic Organizers and Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- Dickinson, P., & Hough, S. (2012). *Using Realistic Mathematics Education in UK classrooms*.
- Doabler, C. T., Cary, M. S., Jungjohann, K., Clarke, B., Fien, H., Baker, S., Smolkowski, K., & Chard, D. (2012). Enhancing Core Mathematics Instruction for Students at Risk for Mathematics Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 44(4), 48-57.
- Dobbins, A., Gagnon, J. C., & Ulrich, T. (2013). Teaching Geometry to Students With Math Difficulties Using Graduated and Peer-Mediated Instruction in a Response-to-Intervention Model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*.
- Dowker, A. (2005). Early Identification and Intervention for Students With Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 324-332.
- Fuchs, L. S., Schumacher, R. F., Long, J., Namkung, J., Hamlett, C. L., Cirino, P. T., Jordan, N. C., Siegler, R., Gersten, R., & Changas, P. (2013). Improving at-risk learners' understanding of fractions. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 683-700.
- Geary, D. C. (2015). Preschool children's quantitative knowledge and long-term risk for functional innumeracy. İçinde *The Routledge International Handbook of Dyscalculia and Mathematical Learning Difficulties*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gersten, R. (2016). What We Are Learning About Mathematics Interventions and Conducting Research on Mathematics Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 684-688.
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics Instruction for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Instructional Components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CD-β Press /Freudenthal Institute.
- Griffin, M. M., & Griffin, B. W. (1998). An Investigation of the Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Achievement, Self-Efficacy, and Test Anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 298-311.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2004). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching* (3rd edition). Pearson.

- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.
- Hollo, A., & Wehby, J. H. (2017). Teacher Talk in General and Special Education Elementary Classrooms. *The Elementary School Journal*, 117(4), 616-641.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148.
- Jitendra, A. K., Dupuis, D. N., Rodriguez, M. C., Zaslofsky, A. F., Slater, S., Cozine-Corroy, K., & Church, C. (2013). A Randomized Controlled Trial of the Impact of Schema-Based Instruction on Mathematical Outcomes for Third-Grade Students with Mathematics Difficulties. *The Elementary School Journal*, 114(2), 252-276.
- Jitendra, A. K., George, M. P., Sood, S., & Price, K. (2009). Schema-Based Instruction: Facilitating Mathematical Word Problem Solving for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 145-151.
- Jitendra, A. K., Harwell, M. R., Dupuis, D. N., & Karl, S. R. (2017). A Randomized Trial of the Effects of Schema-Based Instruction on Proportional Problem-Solving for Students With Mathematics Problem-Solving Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 322-336.
- Jitendra, A., DiPipi, C. M., & Perron-Jones, N. (2002). An exploratory study of schema-based word-problem-solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding. *The Journal of Special Education*, 36(1), 23-38.
- Kelly, K. (2020). *Identifying, Assessing and Supporting Learners with Dyscalculia* (1st edition). SAGE Publications Ltd.
- Kunsch, C. A., Jitendra, A. K., & Sood, S. (2007). The Effects of Peer-Mediated Instruction in Mathematics for Students with Learning Problems: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 1-12.
- Küçükalkan, K., Beyazsaçlı, M., & Öz, A. Ş. (2019). Examination of the effects of computer-based mathematics instruction methods in children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis. *Behaviour & Information Technology*, 38(9), 913-923.
- Leh, J. M., & Jitendra, A. K. (2013). Effects of Computer-Mediated Versus Teacher-Mediated Instruction on the Mathematical Word Problem-Solving Performance of Third-Grade Students With Mathematical Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 68-79.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success* (13th edition). Cengage Learning.

- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 558-579.
- Maccini, P., Strickland, T., Gagnon, J. C., & Malmgren, K. (2008). Accessing the General Education Math Curriculum for Secondary Students With High-Incidence Disabilities. *Focus On Exceptional Children.*
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in Problem Solving*. Cambridge University Press.
- Mohd Syah, N. E., Hamzaid, N. A., Murphy, B. P., & Lim, E. (2016). Development of computer play pedagogy intervention for children with low conceptual understanding in basic mathematics operation using the dyscalculia feature approach. *Interactive Learning Environments, 24*(7), 1477-1496.
- Nelson, G., & Powell, S. R. (2018). A Systematic Review of Longitudinal Studies of Mathematics Difficulty. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 523-539.
- Nelson-Walker, N. J., Fien, H., Kosty, D. B., Smolkowski, K., Smith, J. L. M., & Baker, S. K. (2013). Evaluating the Effects of a Systemic Intervention on First-Grade Teachers' Explicit Reading Instruction. *Learning Disability Quarterly, 36*(4), 215-230.
- Ok, M. W., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2020). Effects of Computer-Assisted Instruction on the Mathematics Performance of Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Research. *Exceptionality, 28*(1), 30-44.
- Özkubat, U., Karabulut, A., & Akçayır, İ. (2020). *Şemalarla Matematik Problemi Çözme: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yürütülen Şema Temelli Öğretim Araştırmalarının İncelenmesi.*
- Pierangelo, R. A., & Giuliani, G. A. (2005). *Learning Disabilities: A Practical Approach To Foundations, Assessment, Diagnosis, And Teaching* (1st edition). Pearson.
- Powell, S. R. (2011). Solving Word Problems using Schemas: A Review of the Literature. *Learning disabilities research & practice : a publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children, 26*(2), 94-108.
- Räsänen, P., Salminen, J., Wilson, A. J., Aunio, P., & Dehaene, S. (2009). Computer-assisted intervention for children with low numeracy skills. *Cognitive Development, 24*(4), 450-472.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (Second edition). The Guilford Press.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 240-257.

- Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 433-443.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2009). *Introduction to Special Education: Making A Difference: International Edition* (7th edition). Pearson.
- Stevens, J. J., Schulte, A. C., Elliott, S. N., Nese, J. F. T., & Tindal, G. (2015). Growth and gaps in mathematics achievement of students with and without disabilities on a statewide achievement test. *Journal of School Psychology*, 53(1), 45-62.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277-321.
- Szűcs, D., & Goswami, U. (2013). Developmental dyscalculia: Fresh perspectives. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 33-37.
- Treffers, A. (1991). Didactical Background of a Mathematics Program for Primary Education. In L. Streefland (Ed.). *Realistic Mathematics Education in Primary School*. (pp. 21-56). Utrecht, The Netherlands: Freudenthal Institute.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2012). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools* (7th edition). Pearson.
- Wei, X., Lenz, K. B., & Blackorby, J. (2013). Math Growth Trajectories of Students With Disabilities: Disability Category, Gender, Racial, and Socioeconomic Status Differences From Ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, 34(3), 154-165.
- Wilson, A. J., Revkin, S. K., Cohen, D., Cohen, L., & Dehaene, S. (2006). An open trial assessment of "The Number Race", an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavioral and Brain Functions*, 2(1), 20.

Otorite, İtaat ve Eğitim 8

Bülent Alagöz¹

Fatma Ongur²

Özet

Bu yazıda, sosyal psikoloji alanının önemle üzerinde durduğu, otorite ve itaat kavramlarına ve itaat ve otoritenin eğitimdeki konumuna değineceğiz. Önemli sosyal psikologlardan olan Stanley Milgram, Solomon Asch ve Muzaffer Şerif'in deneylerinden yola çıkarak, ilk olarak otoriteye, ikinci olarak itaate, üçüncü olarak otoriteye itaatin nedenlerine ve son olarak da eğitim sisteminin, otoriteyi nasıl aştığına ve itaati, öğrencilere nasıl olumlamaya çalıştığına vurgu yapacağız. Ayrıca bu eğitim sistemiyle eğitilen bireylerin, otoriteye itaat etmek konusunda nasıl hiçbir zorluk yaşamadıklarını ve eleştirel düşünceden, sorgulamaktan, dahası birey olmaktan kendilerini nasıl mahrum ettiklerine dikkat çekeceğiz. Eğitim sisteminin, her anlamda yetkin bireyler yetiştirmek olan amacının, sistem içerisinde bu durumu, kendi elleriyle yok ettiğine ve bünyesindeki çelişkiye de ayrıca değineceğiz. Dahası eğitim sisteminin, otoriter güçler tarafından öğrencileri itaat etmeye uygun hale getirip, tabiri caizse ehliştirdiği fikrini de savunuyoruz. Bu eğitimin nasıl verildiğini de, sosyal psikoloji alanındaki önemli deneylerden yola çıkarak açıklamaya çalışmaktayız.

Giriş

Kitleler itaat etmeye öyle susamışlardır ki kendisini onların efendisi ilan eden şu veya bu kimseye içgüdüsel olarak boyun eğeceklerdir.

Gustave Le Bon

Büyük ya da küçük, herhangi bir insan topluluğunu oluşturan bireyler, nasıl olur da birbirlerine destek olup hayatlarını karşılıklı olarak kolaylaştırabilecekken, sayıca kendilerinden çok daha az ve güçsüz, hatta zekice davrandığı şüphe götürür otoriter kişiliklere tek tek iradelerini teslim

1 Gaziantep Üniversitesi, balagoz@gantep.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9158-0036

2 ffatmaongur@gmail.com, Orcid: 0009-0004-4492-0834

etmeyi tercih edebilirler? Cevap, itaatın bütün kültürlerde değer verilen bir sosyal norm olmasında yatıyor olabilir. Herkes her zaman her aklına eseni yapamaz -bu kaos doğurur. Bu nedenle çocukluğumuzdan itibaren meşru olarak gördüğümüz otorite figürlerine itaat edecek şekilde sosyalleşiriz (Blass, 2000, Staub, 1989). Genellikle sosyal itaat normunu öyle içselleştiririz ki otorite figürü somut olarak varlığını göstermediğinde dahi, kural ve yasalara uyar ve varlığını her daim hissediriz. Dahası, itaat sonu öngörülemeden, korkunç derecede kötü sonuçlar da doğurabilir. İnsanlar, otoritenin emirlerini yerine getirmeye alıştırmış hatta bunun bir görev olduğu sanısına öyle bir kapılmışlardır ki bunu birbirilerine acı çektirme hatta öldürme boyutuna taşımışlardır (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Geçmişten günümüze, yöneticiler otoriteye itaatın hem hukukun hem de erdemliliğin bir gereği olduğunu savunmuşlar; kurallara uymayan kişileri ise hukuk kurallarına karşı (anarşist) ve erdemsiz olarak nitelemişlerdir. Siyasal erk ve gücü elinde bulduran yöneticiler, itaatsizlik eyleminde bulunan bireyleri hukuksal mekanizmaları da kullanarak sert bir biçimde cezalandırmışlardır (Fromm, 2022).

Otorite ve itaat, yıllardır düşünürlerin üzerinde yoğunlaştığı ayrıca gücü elinde bulduranlar veya buldurmak isteyenlerin odağında olan kavramlardır. Bu düşünürlerden birisi olan Erich Fromm (2022), insanlık tarihinin itaatsizlik eylemiyle başladığını vurgularken, bu kavramların ortaya çıkış nedeninin de insan olduğuna dikkat çekmiştir. Fromm'a göre, vatandaşların kendi düşünceleri yoksa düşünce özgürlüğünün de hiçbir anlamı kalmamaktadır. Düşünmeyen, sorgulamayan kuklaların yetiştirilmesi de dahasını -daha fazla özgürlük, daha fazla demokrasi, daha fazla hak istememeleri içindir. Dahasını istemeyen bireylerin varlığı, otoritenin de tahtını sağlamlaştırır. Otorite, bireyin gözünde kendisini öyle meşrulaştırır ki birey, onun varlığını sorgulamak yerine, yokluğundaki endişeyi bünyesinde barındırır. O yüzdendir ki bireyler, en ufak karışıklıkta var olan otoriteye -ki bu otorite her ne kadar özgürlüğünü kısıtlayan bir otorite de olsa- yönelir. Özgürlüğünü, en ufak otorite boşluğunda başkalarına bırakan bireyler, buldukları topluma da fayda sağlamamaktadırlar. Bu bireylerin yetişmemesi için de eğitim oldukça önemlidir. Eğitim sisteminin, genel olarak boyun eğmeye meyilli, yumuşak başlı, itaatkar öğrenciler yetiştirmesi otoritenin hegemonyasını kaybetme korkusunu barındırır. Bu korku da otoriteye, bireyler üzerinde her anlamda bir baskı yapma ihtiyacı hissettirir. Bu ihtiyaç ise itaatle sağlanır. Otorite, bu itaat durumunu öylesine olumlar ve manipüle eder ki birey, yaptıklarını otoritenin isteklerinden çok, kendi istekleri olduğu sanısına kapılır. Bu sanrı, bireye görmek istemediklerini göstermez ve birey de kendisine verilen bu konfor alanından dışarıya

çık(a)maz. Otoritenin, itaatkar bireyler yetiştirmek istemesinin nedeni de tam olarak budur. Bunun için başta eğitim olmak üzere birçok alanda varlığını göstermektedir. Bunu eğitimle başlatmasına da şaşırılmaması gerekir. Bizim otorite ve itaat kavramlarını, eğitim bağlamında ele almamızın da sebeplerinden biri de budur.

İnsanoğluyla itaat/itaatsizlik arasındaki bu güçlü ilişki pek çok sosyal bilimcinin ilgisini çekmiş ve geliştirdikleri çeşitli sosyal deneylerle söz konusu ilişkiyi farklı yönleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır. Dünyanın pek çok farklı coğrafyasında insanlar üzerinde uygulanan ve kültürel etkileşimle sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmacılar, kültürel özelliklerin değişmesine rağmen deneylerden elde edilen sonuçların genel olarak birbiriyle benzerlik taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzerleri arasında en fazla öne çıkan ve farklı kültürel bağlamlarda insanların otoriteye nereye kadar boyun eğdiğini ortaya koyan deneyler tasarlayıcılarının adıyla anılan Milgram, Asch ve Şerif deneyleridir. Veysel Batmaz'ın yaptığı şu çözümleme deneyler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır: *“Milgram’ın deneyi, durumsal uyuma davranışını ölçerken oldukça psikolojiktir; Asch ise sadece bireyin karar mekanizmasındaki davranışını anlamaya çalışırken, oldukça sosyal. Muzaffer Şerif ise genel çalışmalarında grup içi organizasyonun anlak, durumsal ve liderlik yapısını incelerken tam bir kültüralist.”* (Batmaz, 2006, s. 56). Otorite, itaat ve eğitim arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmamızda biz de bu üç deneyi tanıtarak bulgularının eğitime yansımalarını ortaya koymaya çalışacağız. Ancak öncelikle otorite ve itaat terimleri üzerinde durduktan sonra deneylerle birlikte otoriteye itaat etme sorunsalını tartışmaya açacağız.

1. Otorite Nedir?

Otorite, “kabul edilmiş güce, güçlü olana ya da gücü elinde bulundurana atfedilmiş bir nitelik olarak tanımlanmaktadır (Esgin, 2022). Otorite kavramını ayrıntılı bir bağlamda incelediğimizde, modern düşüncenin, bir yandan otoriteden kurtulma hazırlığına giriştiğini, öte yandan da otorite kavramının daha da kökleştiğini görürüz. Bu soruna Immanuel Kant meşhur “Aydınlanma Nedir?” yazısında dikkat çekmiştir. Akıl gücünün her konuda kullanılabileceğini ifade ederken itaat etmenin kaçınılmazlığını savunmuştur. Öyle ki, bunun nüvelerini Descartes’da bulmak mümkündür. Şüphesiz ulaştığı cogito bir yana, o, insanın içine doğduğu ülkenin adet ve yasalarını, otoritelerini sorgulamaksızın kabul etmesi ve onlara itaat etmesi gerektiğini savunur. Descartes ve Kant’ın otoriteye aynı anlamı yüklediği konusu tartışmaya açıktır. Descartes’ın otoriteye hem olumlu hem olumsuz bir paye verdiği söylenebilir (Çınar, 2006). Biz bu noktada, itaatın bir alternatiften ziyade, bir zorunluluk anlamı taşıdığını savunuyoruz.

Otoriteye itaatin zorunluluk niteliği taşımasının sebebi olarak, eksiklik ve yetersizliğinin bilincinde olan insanın, kendine yetememesi ve temel gereksinimleri karşılayabilmek için diğerlerinin yardım ve iş birliğine ihtiyaç duymasının, onu diğerleriyle birlikte yaşamaya, dayanışma içinde bulunmaya ve etkileşim içerisine girmeye zorlamasını gösterebiliriz. Özyeterlilik becerisi zayıf olan insan, hayatta kalmasını sağlayacak temel gereksinimlerini karşılayabilmek için kaçınılmaz olarak çeşitli topluluklara üye olmakta ve böylece yaşamını sürdürebilmektedir. Bireyi söz konusu topluluklara üye olmaya iten güç, özgür irade değil, bir zorunluluktur. Bu zorunluluk, bireyin yaşam standartlarını yükseltmesinin yanı sıra yaşama şansını bile tehlikeye atacaktır kadar hayati öneme sahiptir. Bu nedenledir ki Aristoteles'e (2017:26) göre "insan, siyasal/toplumsal bir canlıdır" ve Thomas Paine de (1964:195) "toplum, insanı toplum içinde yaşamak üzere yaratmıştır" der (Kutluay, 2019).

Otorite, toplumsal yaşamla çok yakından ilişkilidir. Çünkü otoriteyi tanımlayabilmek için, onu sadece bireysel ve psikolojik bir olgu olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Otorite, birey-toplum ilişkisi bağlamında değerlendirildiği zaman gerçek anlamını bulmaktadır. Söz konusu bağlamda, bireyler arasındaki ilişkide üstünlük sorunu ortaya çıkmakta ve eşitlik terimi tartışmaya açılmaktadır. Böylece otorite terimi doğru tanımını kazanmaktadır. Mendel otoriteyi, toplumsal yaşamda direktif vermeye boyun eğme arasındaki ilişkiyle tanımlamıştır. Otoritenin neden toplumsal bir olgu olarak nitelenmesi gerekliliği böylece kanıtlanmış olmaktadır. Günlük hayatta sosyal yaşamdaki beşeri eylemleri kavramsallaştırmada tanımlayıcı bir etkiye sahip olması, otorite kavramını sadece toplumsallığı dayatan bir kavram olmaktan çıkarmaktadır (Mendel, 2005).

Otorite kavramı, etkisini toplumsal hayatın her alanında (siyaset, politika, ekonomi, teoloji, felsefe, hukuk, sosyoloji, eğitim) gösteren bir içeriğe sahiptir. Otorite, uygarlık tarihi boyunca pek çok düşünür ve teorisyen tarafından ele alınmış ve özellikle itaat etme davranışıyla ilişkisi üzerinde durulmuştur. Mesela Carl Schmitt'e göre, modern düşüncenin devlet tasavvurunda, devlet siyasal olanı önceler. Bu, bir bakıma, devlet ile totallığın aynışması anlamına gelir. Oysa Schmitt açısından siyasal olan devleti öncelemektedir. Schmitt modern düşüncenin otorite anlayışına kökten karşı çıkarken, öncelikle hedef aldığı tabloyu şu şekilde tasvir eder: "Zaman içerisinde siyasal olanı 'total' olarak kabul ettik ve bu yüzdendir ki, neyin siyasal olup olmadığı hususunda verilen karar, kime ve hangi gerekçelere bağlandığından bağımsız olarak, daima siyasal bir karardır." Bu düşünce -benzeri birçok düşünce gibi- temel bir norma yüklendiği ve onunla anıldığı için, dikkate alınmayan hatta gözden

kaçan nadir ve umulmadık olan durumları göz önünde tutmaz. Bu durumda doğal olarak somut durum iptal edildiği gibi, kamusal ve devlet çıkarında 'kimin' veya hangi 'şahsın' karar vereceği görmezden gelindi. Modern devlet düşüncesi, ister doğal, isterse de kurgusal kişiler olsun, bundan böyle kişilerin hâkimiyeti altında değil, kuralların ve manevi güçlerin hakimiyeti altında yaşanacağını söylemek ister. Bu güçlere insanın itaat etmesinin sebebi de, onun insanın manevi doğasından kaynaklandığı düşüncesidir ve dolayısıyla ona gönüllü olarak itaat edilir. Modern düşünce perspektifinden baktığımız zaman bu gönüllü itaat özde kendini onaylama ve buluşmayken, modernite eleştirmenleri tarafından tam bir yabancılaşmadan başka bir şey değildir. (Schmitt, 2002, s.10-14).

Toplum içinde yaşama zorunluluğunun bir sonucu olarak insanın her yerde olması, otoritenin de her yerde yani tüm toplumsal alanlarda olmasını gerektirmektedir. Böylece otorite, en az iki insanın bulunduğu aileden başlayarak toplumun bütün katmanlarında karşımıza çıkmaktadır. Bu geniş yayılım alanı, böylesine geniş toplumsal tabanlı bir kavramı tanımlamayı oldukça zorlaştırmaktadır. Öyle ki kavramın tanımı üzerinde halen genel bir konsensüsün sağlanabilmiş değildir. Dolayısıyla otoriteyi tanımlama ihtiyacı her bir teorisyeni farklı bir bakış açısına sahip olmaya zorlamaktadır. Mesela Leibniz, otoriteyi teolojik bağlamda ele almış ve daha büyük kâr uğruna Tanrı'nın özel değil de, genel irade çerçevesinde edimde bulunduğu işaret etmiştir. Doğrusu söz konusu genel irade, yöneticinin iradesiyle eşdeğer durumdadır. Bir başka ifadeyle personalist irade ile genel prensip şeklindeki irade özdeş kabul edilir. Ancak genel kavramı kendi öznesi bağlamında niceliksel bir kesinlik kazanır ki, bu ilkenin hâkim olması anlamına gelir. Ancak bu süreçte yöneticideki karar ve personalist ögeler iyiden iyiye çözülür. (Schmitt, 2002, s.51). M. Weber'in karizmatik hükümdarının nasıl bir dönüşüm geçirdiğini görmek zor değildir. Zira onun karizmatik şahsiyeti, yerleşik bir rejimi devirerek iktidara gelen bir peygamber veya ihlalcidir. Bu yeni liderin uyandırdığı korku azaldıkça, kişisel otoritesi de azalır ve bürokrasi tarafından massedilir. İsa, kaçınılmaz olarak Kilise'ye dönüşür. Kilise'ye dönüşen İsa, sadece Tanrı'nın genel iradesinin bir temsilcisidir. Oysa karizmatik şahsiyet hem özel hem de genel iradeyi elinde tutan bir kişidir (Sennet, 1992, s. 162).

Otoritenin yapısı itibariyle çok geniş bir alana yayılmış olması bu araştırmanın terimi daha ayrıntılı olarak ele almasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu terime yönelik bilgiler yukarıdaki paragraflarla sınırlandırılmış olup itaat terimiyle devam ediyoruz.

2. İtaat Nedir?

İtaat kelimesinin sözlük anlamına bakıldığında boyun eğme, buyruğa uyma olarak karşımıza çıkmaktadır. Arapça olan kelime “tav olma” anlamına da karşılık gelmektedir. Bizim ele aldığımız bağlamda ise itaat; bireyin kendisini düşünme yetisinden bilerek ve isteyerek yoksun bırakıp, kendisinden istenileni sorgusuz sualsiz yapması ve özgürlüğünü otoriteye devretmesidir.

“İtaat, bireysel davranışı politik amaçla birleştiren bir bağlıdır. İnsanları otoritenin sistemlerine bağlayan çimento gibidir.” (Milgram, 2015, s. 11). Milgram itaat kavramı için bu sözleri sarf ederken; Fromm ise itaati öncelikle iki başlığa ayırır: akılcı ve akıldışı itaat. Eğer birey, otoriteye düşüncelerini bir mantık temelinde ve iradesini kullanarak itaat ediyorsa akılcı, kendisinin hiçbir etkisi yok ise akıldışı otorite olarak nitelendirilmektedir. *“Akılcı otoritenin bir örneği, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkidir; akıldışı otoritenin bir örneği ise, köle ile efendinin arasındaki ilişkidir. Her iki ilişki de sözü geçen kişinin otoritesinin kabullenışı olgusuna dayanır. Buna rağmen, bunların dinamik olarak nitelikleri farklıdır* (Fromm, 2022, s. 13). Birinde iki tarafın kazancı söz konusu iken diğerinde köle sahibinin, köleyi istekleri doğrultusunda kullanması yani tek taraflı bir kazanç söz konusudur. Ayrıca Fromm itaatsizlik için de şöyle der: *“Eğer bir insan boyun eğer ve itaatsizlik yapamazsa o bir köledir; eğer yalnızca karşı gelebiliyor ama itaat ediyorsa, o bir asidir (bir devrimci değildir); öfkeyle, hayal kırıklığıyla, kırgınlıkla hareket eder, bir inanç ya da ilke adına değil.”* (Fromm, 2022, s.12). *“İtaatsizlik derken, sadece ‘hayır’ demek haricinde hayata karşı hiçbir yükümlülüğü olmayan ‘nedensiz asi’nin itaatsizliğini kastetmiyorum. Bu tür isyankar itaatsizlik, en az karşıtı yani ‘hayır’ demekten aciz konformist (uyumcu) itaat kadar kör ve zayıftır. Doğrulamayılabildiği için ‘hayır’ diyebilen, kesinlikle kendi vicdanına ve kendi seçtiği ülkelere riayet ettiği için itaatsizlik eden kişiden söz ediyorum; asiden değil, devrimciden bahsediyorum.”* (Fromm, 2022, s. 24). Fromm’un bu sözünden hareketle, itaatsizliğin dahi mantıksal ve akılcı bir zemine oturtulması gerektiği çıkarımını yapmak yanlış olmayacaktır. Zaten itaatsizlik, mantıksal ve ahlaki olmaya karşı yapıldığı sürece amacına ulaşır. Amaçsız bir itaatsizlik durumunun savunulması, söz konusu dahi olamaz.

Henry David Thoreau, Sivil İtaatsizlik kitabının girişini “En iyi hükümet en az hükmedendir” cümlesiyle yapmaktadır. Bu cümlenin içeriği, ilerleyen sayfalarda altını itaat ve itaatsizlik kavramlarına verdiği anlamlarla öyle doldurulur ki, başta düzen karşıtı olarak düşünülen yazar, tam bir düzen yanlısı olduğunu kanıtlar. Kendisi bir vatandaş olarak hükümetin yokluğunu değil, hükümetin kendisine yüklenen anlamları hakkıyla vermesi gerektiğini

savunur. Hükümet vatandaşlarına güven vermeli, onları elinde bulundurduğu -yeri gelince onlara karşı bir silah olarak kullandığı- ordusuyla korkutmaktan vazgeçmelidir. Karşılıklı güvenin söz konusu olduğu devletlerde, vatandaşların itaatsizlikleri korkulacak bir durum olmaktan çıkmıştır. Çünkü vatandaş, yine devletin iyiliği için bu itaatsizliği yapmıştır ki, devlet de bunun farkındadır. Otoriteye duyulan saygı ve itaat, bir zorunluluktan öte vatandaşın vicdanlı bir isteğidir. Vicdaniyla devlete hizmet eden her vatandaş ise, yönetimin hatalarını bulmaya ve onların düzeltilmesi gerektiğine vurgu yaparlar. Her ne kadar azınlıkta olan bu grup, çoğunluk tarafından seilmeyip, farklı sıfatlarla adlandırılrsa da, çoğunluğun görmediklerini veya görmezden geldiklerini gözler önüne sermekten geri adım atmamaktadırlar. Bu bireylerin varlığı, korkular bir durum olmaktan çıkmalıdır ki toplum da bu kişilere düşman gözüyle bakmaktan vazgeçilebilsin. Vatandaşların asli görevi; itaat etmekten çok, yapılan yanlışlara alet olmadığının bilincinde olmalarıdır. Ayrıca Thoreau *“Devlete itaatsizliğin götürüsü, itaat etmenin götürülerinden daha azdır”* sözleriyle de itaate olan bakış açısını net bir şekilde ifade etmektedir (Thoreau, 2013).

İtaat, toplumun bütün kesimlerinde ve gündelik hayatın her alanında görülebilen bir davranış örüntüsüdür. Dolayısıyla, belki de, beklenileceği üzere yalnızca eğitimsiz kesimde görülen bir davranış değildir. Elbette eğitimin, itaatte etkisi vardır ancak bunu sadece eğitime bağlamak büyük bir eksiklik olacaktır. Kitlesel davranışlar, her ne kadar bu eğitimsiz kesimde görülse de *“1990’ların başında, Türkiye’nin muhalif, marjinal ve aykırı “entelektüel” genç kesimin volta attığı yer olan Beyoğlu’nun orta yerinde Nazi subayı üniforması giymiş Ferhan Şensoy’un durup dururken onlarca kişiyi tek bir “yere yat” komutuyla saatlerce sokağa yüzükoyun yatmış beklettiği bir ülkede, 1 Mayısları, Maraşları, Çorumları, Sivasları, Trabzonları yaşamış bir memlekette, herhalde Sanford’un, Milgram’ın, Şerif’in, Asch’in ve Adorno’nun deneysel teorileri “pratik” önem taşıyor”* (Batmaz, 2006, s.57). Otoritenin, itaatkar bireyler yetiştirmek istemesinin nedeni de tam olarak budur. Bunun için başta eğitim olmak üzere birçok alanda varlığını göstermektedir. Hatta bu varlığı öylesine görünür kılar ki kişi, yaptıklarında sadece kendi etik değerlerinin değil, otoritenin de etkisini -eğer görmek isterse- görebilir. Bu durum, bir bakıma konfor alanından çıkmak istemeyen bireylerin de sığınmak istedikleri bir liman olmaktadır.

İtaatten ve itaatin olumsuz sonuçlarından bahsettikten sonra asıl odaklanmamız gereken kısım; bireylerin, otoriteye neden itaat ettiği konusudur. Bu konuya, *“Neden İtaat Ederiz?”* başlığı altında cevap vermek, daha doğru olacaktır. Ancak otorite, kendisini meşrulaştırmayı becerbilirse, bireylerin kendisine itaat etmesini kolaylıkla sağlayabilmektedir. Milgram’ın

deneyinde birey, orada bulunan deneycinin otoritesini öylesine kabul etmiştir ki, deneycinin her söylediğini büyük oranda uygulamıştır. Sözlü olarak her ne kadar yaptığının doğru olmadığını ifade edip, deneycinin direktiflerine itaat etmek istemediğini dillendirse de günün sonunda en yüksek şok seviyesine kadar çıkmıştır. Söyledikleri ve yaptıkları arasındaki bu çelişki, bireyi, her ne kadar rahatsız etse de, otoritenin emirlerine tabi olmaya zorlamaktadır. Bu rahatsızlık boyutundaki itaatte, kendi değer yargılarını, inançlarını, yaşamının olmazsa olmazı olarak nitelendiren bireyin, otorite karşısında bu kalkamını nasıl indirdiğini de açıkça görebiliyoruz.

3. Otoriteye Neden İtaat Ederiz?

Erich Fromm, otoriteye itaati ikiye ayırmıştır: (a) akılsal, rasyonel otoriteye itaat, (b) akıl dışı, irrasyonel otoriteye itaat. Birinci itaat türü olan rasyonel otoriteye itaat karşılıklı bir fayda sağlama durumu söz konusudur. Ebeveyn-çocuk, öğretmen-öğrenci ilişkisini örnek olarak gösterebiliriz. Bu itaat türünde iki taraf da bir şeyler öğrenerek kendisini geliştirir ve keşfeder. Yani sadece itaat eden değil otorite de bu durumdan faydalanır. İkinci tür olan akıl dışı otoriteye itaat ise otoriteyle tek yanlı ve bir bakıma mutlak sömürüye (kral-tebaa, efendi-köle veya aşiret lideri-ırgat ilişkisinde olduğu gibi) dayalı bir ilişki söz konusudur. Otorite itaate edeni sömürdüğü ölçüde tatmin duygusu yaşar. Bu itaat türünde çıkarlar birbirine tamamen zıttır. Çünkü ilişkiden otorite taraf fayda sağlarken itaat eden taraf çıkar sağlamaz tam tersine, eğer itaat etmezse, bu ilişkiden zarar bile görebilir. Sonuç olarak, rasyonel otoriteye itaat, karşılıklıdır ve hem otorite sahibine hem de otoriteye itaat eden fayda sağlar ve iki tarafın da kendisini geliştirmesine olanak verirken irrasyonel otoriteye itaat ise tek taraflıdır; sadece otorite sahibine yarar, otoriteye uyana ise zarar verir (Fromm, 1987).

Bireyler, açık bir şekilde anlatılmasına ve yaşama dair deneyimlerle kanıtlanmasına rağmen, akıl dışı otoriteye neden boyun eğerler? Sorunun psikolojik ve sosyolojik pek çok cevabı vardır. Biz burada bunlardan birkaçına değineceğiz. Birey akıl dışı olmasına rağmen otoriteye itaat eder çünkü itaat ettiği sürece kendisini psikolojik ve sosyal olarak toplumsal yaşamda güven içerisinde hisseder. Biz buna başka bir tabirle kendisini konfor alanı içerisinde hissetmek diyoruz. Otoriteye itaat eden birey kendisini, özgür karar alma yükümlülüğünden kurtulduğu için, sorumluluk altına girme hissinden uzaklaştırır. *“İtaatin özü, kişinin kendini otoritenin amacını yerine getirmek üzere kullanılan bir araç olarak görmesi ve bu sebeple kendini kendi davranışlarından sorumlu tutmamasından oluşur.”* (Milgram, 2015, s. 9). Dolayısıyla tercihlerini ve bunların sonuçlarını sorgulamaz. Ona göre yaptığı şey sadece otoriteye uymaktır. Otoritenin aldığı bütün kararlar doğru olduğu

için de yaptığı tercihte kendi hesabına herhangi bir yanlış ve sonuç üzerinde bir yükümlülüğü söz konusu bile değildir.

Bir diğer cevap, bireyin otoritenin kararlarına ya da emirlerine uymadığında hissettiği yalnızlığa itilme, sosyal hayattan ve toplumdaki soyutlanma, hata yapma, kuralların dışına çıkma ve hatta günah işleme gibi duygulardır. İtaat eden birey bütün bu olumsuz duygulardan bir anda kurtulduğunu ve bu şekilde mutlu olduğunu varsayar. Cesaret eksikliği ve yetersiz kişilik gelişimi bir diğer cevaptır. Uygurluk tarihi boyunca dünyanın hakim türü haline gelen insanoğlu bunu sergilediği cesarete borçludur. Güçlü bir kişilik gerektiren cesaret, insanoğlunun gelişim sürecindeki en etkili silahı olmuştur. Ebeveyn kontrolünden kurtulanlar, toplumsal yaşamda artık birey olarak kabul edilmekte ve hayatının kontrolünü de eline almaktadır. Artık bir yandan kendi kararlarını alabilmekte ancak öte yandan da bu kararların beraberinde getirdiği sorumluluğu da üstlenmek zorunda kalmaktadır. Bağımsız düşünerek karar alma sürecini kişisel gelişiminin önemli öğrenme kaynağı haline getirmektedir. Bu süreçte birey olmuş kişi kaçınılmaz olarak otoriteyle de karşı karşıya kalmakta ve otoriteye hayır diyerek içinde yaşadığı toplumun bağımsız düşünebilen, sorgulayabilen, soru sorabilen ve eleştirel düşünebilen özgür bir bireyi kimliği kazanmaktadır. içinde yaşadığı toplumun bağımsız düşünebilen, sorgulayabilen, soru sorabilen ve eleştirel düşünebilen özgür bir bireyi olma kimliğini kazanmaktadır. Otoriteye hayır diyerek onun aldığı kararları ve kendisine dayattığı kuralları sorgulayan birey eş zamanlı olarak kendini geliştirmekte ve özgürleşmektedir. Bu durumda itaatsizlik ve kişilik gelişimi ile özgürlük arasında çok güçlü bir bağ olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun tersini yapan yani özgürlükten korkan kişi, kendisi gibi olmaktan korkmakta ve otoriteyi asla sorgulayamayan, ona hayır diyemeyen, bu yüzden de kendi kişiliğini bulamayan kayıp bir insan haline gelmektedir. Meşhur deyişle, kafasını kendi omuzları üzerinde taşıyamaz. Kamu önünde de aklını kullanma cesareti gösteremez.

Otoriteye itaatin erdem, itaatsizliğin ise erdemsizlik olarak kabul edildiği insanlık tarihi boyunca, otoriteye ve otoriter aktörlere itaat etme hakkında toplumsal bir baskı oluşmuştur. Sosyalleşen ve içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimseyen bireyler bu baskıyı doğal biçimde hissedip içselleştirirler ve bu şekilde de vicdanlarını oluştururlar. Eğitimin bile bu süreçte araç haline getirildiğini görmek kimseyi şaşırtmamalıdır. Otoriteyi temsil eden aktörlerin sözlerini içselleştiren ve bunları kendi vicdanının sesi olduğunu sanan bireyler, otorite ile o kadar bütünleşirler ki artık onların her sözünü sorgulamadan kabul eder hale gelir ve bir süre sonra otoritenin istemini kendi istemiymiş gibi görmeye başlar. Böylece itaat ile içselleştirilen vicdan arasındaki güçlü ilişki gün yüzüne çıkmış olur. Fromm'un (1987)

“otoriter vicdan” ile “hümanist vicdan” arasında yaptığı ayrım, bu bağı anlamamıza yardım edebilir. Vicdan kelimesinin, birbirinden tamamen farklı iki olguyu ifade etmek için kullanıldığını savunur. Otoriter vicdan olarak adlandırdığı ilk vicdan türünde insan otoriter kişileri memnun etmek isterken kızdırmaktan da korkar. Bireyler kendi vicdanlarının sesini dinlediklerinde otoriter vicdanı deneyimlemiş olurlar. Freud’un “Süper Ego” (Üst benlik) adını verdiği bilinç türü otoriter vicdandır. Erkek çocuğunun babasının emir ve yasaklarını içselleştirmiş olması, bunu korku nedeniyle kabullendiği anlamına gelir ki bu da Süper Ego’ya karşılık gelir. Fromm ikinci vicdan türü, otoriter vicdandan farklı olan, bütün insanlarda bulunan, dışsal yaptırımlarla ödüllerden bağımsız bir ses kimliği taşıyan “hümanist” ya da “insanı vicdan”dır. İnsanı vicdan, insanların insanı buldukları hususları temel alır. Günlük yaşamdaki yapıcı ve olumlu hususlarla yıkıcı ve olumsuz problemlere dair sezgisel bilgimizin olduğu gerçeğini temel alır. Bu şekilde insan olarak sorumluluklarımızı yerine getirme fırsatı bulmuş oluruz. İnsanı vicdan bir bakıma bizi insanlığa dönmeye çağıran bir sestir. Öte yandan otoriter vicdan yani Süper Ego, söz konusu sesi içselleştirmiş olsak bile bizi dışsal güce itaat etmeye çağırır. Birey kendi vicdanının sesini dinlediğinde, bilinçli olarak hareket etmiş olur. Otoriter vicdanın temsil ettiği gücün ilkelerini kabul etmiş olsa da gelen direktiflere uyup uymama özgürlüğünü kazanmıştır. Dolayısıyla içselleştirilmiş otorite dışsal otoriteden çok daha güçlü ve etkilidir. Otoriter vicdanı itaat eden birey aynı zamanda kendisine ait olmayan bütün dış düşünce ve güçlere de itaat etmektedir. Böylece birey kendisi olma ve kendisini yargılama yetisini güçlendiren hümanist vicdanı da susturmuş olacaktır (Fromm, 1987).

Nihai cevabı ise şu sözlerle açıklayabiliriz: *“Otoriteye itaatin bir diğer etkeni de kitle davranışdır. Kitle davranışı, çok sayıda insanın aynı yer ve zamanda, birbiriyle uyum içinde yoğun duygular yaşayarak sosyal normları ihlal eden eylemlerde bulunmaları olarak tanımlanmaktadır”* (Ünlü, s. 97). Peki bu durum, birey ve kitlenin davranışlarında ne gibi değişikliklere yol açmaktadır? Le Bon (1895), kitle davranışlarını üç başlık altında toplamıştır: Anonimleşme, bulaşma ve etkilere açık olma. Anonimleşme: Bireyin kalabalık içinde yapacağı davranışın, kendisine bir sorun çıkartmayacağını düşünüp bunun rahatlığıyla davranmasıdır. Çünkü birey, burada yaptıklarının sorumluluğunu üstlenmemektedir. Anonimleşmenin olumsuz boyutunun yanında bir de olumlu boyutu vardır. *“Kitle içindeki bireyin sorumsuzca davranmasını mümkün kılan anonimleşme, pekâlâ soylu bir kendinden vazgeçiş olarak da karşımıza çıkabilir”* (Şermet, 2021, s.108). *Anonimlik, Satyagrahiler için soylu bir kendinden vazgeçişken, onlara şiddet uygulayanlar için saldırganlıktan başka bir şey değildir* (Şermet, 2021, s.113).

Bulaşma, kitleler içindeki bireylerin, birbirlerinin davranışlarını taklit etmesi ve hatta bu durumun büyüyerek lince dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Çünkü birey burada, akıldan yoksun bir şekilde sadece yapmasını istedikleri davranışı yapmaktadır. Bu durum, bir kitle içinde bulunuyor ise daha kolay ve güvenilir olmaktadır. Bu durum Freud tarafından “kitlesel hipnoz” olarak adlandırılmaktadır. Etkilere açık olma ise, bireyin otorite tarafından verilen direktiflere koşulsuz bir şekilde itaat edip bilinçlerini ortadan kaldırmalarıdır. Bu davranış, ilkel toplumların göstermiş olduğu bir davranıştır. *Hannah Arendt (2021) “Totaliter iktidarın ideal öznesi, ikna olmuş Nazi veya ikna olmuş komünist değil, gerçek ile kurgu ve doğru ile yanlış arasındaki ayrımı yitirmiş insanlardır.”* sözüyle işte tam da bu durumu açıklamaktadır (Şermet, 2021, s.137). Akıl ve mantıktan çok, bir otoriteye tapma ihtiyacı hisseden birey, bu durumun en tehlikelidir. Bu tapma gereksinimi bireye, otorite tarafından hissettirilir. Ancak o birey, bunun altında yatan nedenleri sorumluluğu üstlenmediği için görmek istemez (Şermet, 2021, s.110-111).

Spring (1991) Özgür Eğitim isimli kitabında, bireyin özgürlüğünün elinden alındığının en bariz ve en etkili göstergesinin, onu hapse atmak veya cezalandırmak ya da dışsal herhangi bir etkide bulunmak suretiyle davranışlarını değiştirmeye çalışmak yerine hayatına içselleştirdiği ve ondan kaçışının mümkün olmadığına inandığı veya ikna olduğu bir içsel otorite olduğunu savunur. Dini inanç veya eğitim ya da bireyin çocukluk hayatında yetişme tarzını çerçeveleyen ahlak anlayışı söz konusu otoritenin kaynağını oluşturabilir. Bu, aslında George Orwell’ın 1984 kitabındaki sorgulama sahnesinde söylenen ve otoritenin esas amacını çok güzel ifade eden “*Önce içini boşaltacağız sonra kendimize dolduracağız*” cümlesinde de ifadesini bulduğu üzere otoritenin nihai hedefinin bireyin özgür iradesini bizzat kendi onayıyla ele geçirmek olduğunu gösterir. Romanlarda ya da akademik kitaplarda dile getirilen otoriteye itaat sorunsalı çeşitli teorisyenler tarafından bizzat insanlar üzerinde uygulanan sosyal deneylerle farklı yönlerden ele alınmış ve konuya teorik bir açıklama getirilmeye çalışılmıştır. Özellikle bulunmasını istediğimiz sosyal psikologlar olması ve deneylerinin, literatüre katkı ve alanyazında bulunması açısından fayda sağlayacak olmaları hasebiyle, kendilerinden ve deneylerinden tek tek bahsedilecektir. Deneylerin, hem toplumsal hem de eğitim açısından yorumlanabilirlikleri fazlasıyla yüksektir. Bu yüzden de makalenin önemli konu başlıkları olacaklardır.

3.1. Stanley Milgram Deneyi

Bu deney, kuşkusuz sosyal psikolojinin en bilindik ve aynı zamanda en önemli deneyidir. Deney, insanların otoriteye neden boyun eğdiğini -kendi ahlak ilkeleriyle çelişse bile- ve bu boyun eğmenin nedenleri açıklamak,

kıscacası itaatın özünde ne olduğunu araştırmak için tasarlanmış bir deneydir. Deneyin çıkış noktası, bir Nazi suçlusunu ve subayı olan Adolf Eichman'ın 1961 yılında yargılandığı döneme denk gelmektedir. Milgram (1963), Eichmann'ın yargılandığı duruşmalara giderek, bu kişinin nasıl olur da büyük bir insan topluluğunun ölümüne tek bir emirle hiç düşünmeden sebep olduğunu ve otoriteye bu kadar koşulsuz itaat etmesinin altındaki nedenleri anlamaya çalışmıştır. Bu deneye 'Milgram Deneyi' denmektedir. *“Milgram'ın Elektroşok Deneyi, otoriteriyen kişilik yapısı veya örneği altında kuramlaştırılan bir sendromun, kişilerin buldukları ortamlarda ve içinde oldukları grubu ve otoriteyi-yetkeyi algılama biçimlerine göre nasıl ve ne türde hareket ettiklerini ve “kurbanlarına” ne kadar acı çekebilecek eğiliminde bulduklarını anlamak için yapılan, bu konudaki en ünlü deneydir.”* (Batmaz, 2006, s. 21).

Deney Yale Üniversitesi tarafından düzenlenmiştir. Deneye katılmak için yerel bir gazeteye verilen, deney sonunda 4 dolar ödülün ve ayrıca ulaşım için de 50 centin verileceği ilanına başvurmak yeterlidir. Deney, başvurunun kolay olması nedeniyle, her kesimden insanın katılmasını mümkün kılmış olup, geniş bir çalışma alanına sahiptir. Deneyde, kurban rolündeki asıl denekler, öğrenci rolündeki kişi ve gri önlüklü teknisyenler vardır. Denekler üniversitede gayet ruhsuz ve soğuk görünümlü teknisyenler tarafından karşılanır. Bu durum, deneyde kullanılan bir koşul olması sebebiyle ayrıca önem taşımaktadır. Deneyin en önemli aracı, elektroşok cihazıdır. Cihaz üzerinde 15 volttan 450 volta kadar düğmeler vardır. Düğmelerin altında da “Hafif Şok”, “Orta Seviye”, “Güçlü Şok”, “Tehlikeli Şok”, “Ölümcül Şok” ve “XXX” ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelerin, denekleri kısıtlayabileceği düşünülse de pek bir etkisi olmayıp, birçok denek, son seviyeye kadar gitmiştir. Her yanlış cevapta sandalyede oturan öğrenciye elektrik şoku gönderilir. Bu cihaz aslında şok vermemektedir. Fakat kurbanın bu durumdan şüphelenmemesi için kurbanı, 45 voltluk gerçek bir şok verilir. Ayrıca şoku veren kendisi olacağı için bunu kurbanın denemesi de oldukça mantıklıdır. Şoku yiyecek olan öğrenciyle, empati yapabilmesi daha da kolaylaşacaktır. Deney, otoritenin, öğretmen rolündeki denekin ve şok cihazının bulunduğu bir odada gerçekleşmektedir. Cezanın hatırlama üzerindeki etkisinin ölçtüğünü iddia eden deneyde öğrenci rolündeki kişi kendisine söylenen kelime ikilemelerini doğru bilmediği takdirde şoku yemektedir. Bunu da öğretmen öğrenciye sorup şoku da kendisi vermektedir. Otorite sadece orada bulunmaktadır. Otoritenin, denekin vazgeçme durumunda verdiği dört cevap vardır:

1- *Lütfen devam edin.*

2- *Deney devam etmesini gerektiriyor.*

3- *Devam etmeniz kesinlikle gerekli.*

4- *Başka seçeneğiniz yok, devam etmek zorundasınız.*

Bu cevaplarla karşı karşıya kalan öğretmen, ya devam etmeyi ya da bunları dahi dinlemeyip deneyi sonlandırmayı tercih eder. Ayrıca deney, itaatin altında yatan nedenleri sorgulamak için birçok farklı varyasyonla denenmiştir. Bunlardan ilki; öğrencinin öğretmene yaklaştırılması hatta bazı deneylerde dokunmasıdır. Bu sayede öğretmen, öğrencinin çektiği acıyı duymakla kalmaz, çektirdiği acıya bizzat şahit olur. Deneyin bu şekilde, yani kurbanını gördüğünde, öğretmenin deneyin diğer örneklerine göre otoriteye daha az itaat ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, her ne kadar tam anlamıyla bir itaatsizliği kapsamasa da bir itaatsizliğin söz konusu olmasını sağlamıştır. Çünkü öğretmen, çektirdiği acıyı net bir şekilde görmüş olmaktadır. Öğretmen bu noktada, itaatsizliğe bir dayanak olarak gördüğü için, deneyi sonlandırmayı isteyebilmektedir. Bir diğer şekilde deney, iki ayrı otoritenin odada olması durumunda, öğretmenin itaatinde değişikliğe sebep olup olmayacağı şeklinde tasarlanmıştır. Başta aynı emirleri veren deney sorumluları, deneyin ilerleyen kısımlarında anlaşmazlıklara düşerler. Bunu fırsat bilen öğretmen de deneyin ilk versiyonuna göre %50 daha az itaat etmiştir. Bu olay, sınıf içerisinde otoritesi bir defa sarsılan öğretmenin, bu durumu öğrencilerinin kullanma endişesine düşmesine benzetilebilir. Halbuki kendini otorite olarak değil de onlara, rehberlik eden bir eğitmen rolünde benimsetseydi bu endişeyi duymayacaktı. Deneyin bir diğer versiyonunda, bulunulan konumun etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Eğer deney üniversitede değil de bir fabrikada yapılsaydı da aynı etkiyi verecek miydi? İşte bu soru, deneyin bu versiyonunu ortaya koymuştur. Deney, Yale Üniversitesi laboratuvarında değil de daha kötü şartlarda, adı bile bilinmeyen bir şirkette yapıldığında itaatin yine azaldığı görülmüştür. Üniversitenin kaybolması ve değişen koşullar itaatin azalmasına neden olmaktadır. Bu yüzden ki otorite sahipleri, buldukları ortamın fazlasıyla gösterişli ve büyük olmasına dikkat ederler. Üstelik itaat etmesi beklenen deneklerin bu durumu, kendilerine yakıştırması ve hatta bununla övünmeleri için gerekli koşulları sağlarlar. Deneyin son versiyonu ise, birden fazla öğretmenin bulunması şeklinde olmuştur. Bu versiyonda, biri gerçek olmak üzere üç öğretmen vardır. Deneyin başlarında hiçbir sorun çıkmamıştır. Ancak deneyin ilerleyen sürecinde, diğer işbirlikçi öğretmenler, otoriteyle ters düşerek itaatsizlik etmektedirler. Bu durum, gerçek öğretmeni de cesaretlendirmiş olacak ki onun da deneyi bitirmesiyle sonlanmıştır. Normal versiyonunda, 40 denekten 14'ü itaatsizlik ederken, bu versiyonunda, 40 denekten 36'sı itaatsizlik etmiştir. Bu durum, grup davranışlarının olumlu boyutunu da görmemizi sağlamıştır. Öğretmenin takım arkadaşlarının isyanı, tüm

deney versiyonlarına göre otoritenin en fazla sarsıldığı durumdur. Deneyin sonuçlarına gelecek olursak: Deney her versiyonunda, farklı olguların karşımıza çıkmasını sağlamıştır. İlkinde öğretmen, kendini pasifize ederek verdiği acıdan kendini sorumlu tutmamakta veya kendisini süreçten soyutlamaktadır. Diğerinde kendini, kurumun bir elemanı olarak görüp itaat etmeyi bir görev saymaktadır. Denekler bulunulan ortamın etkisiyle inançlarını ve değerlerini somutlaştırma ihtiyacı hissetmektedirler. Başka bir deneyde öğretmen, öğrencinin, deneye gönüllü olarak katılması bahane etmekte ve öğrenciyi kötüleyerek yaptıklarını meşrulaştırmaktadır. Bir diğer deneyde de denek kendisini olaylardan soyutlamakta ve sorumluluğu kendisi dışındaki çevreye yüklemekte veya yansıtmaktadır. Deneyin bu sonuçları, etkilerin, ortamların, koşulların bireylerin davranışlarını nasıl yönlendirdiğini anlamamızı ve görmemizi sağlamaktadır (Şermet, 2021, 194-215).

Deneyin en şaşırtıcı sonucu, bireylerin ahlak ilkeleri doğrultusunda doğru bulmadıkları şeyleri, bir otorite tarafından onaylandığında, yapmaktan hiç çekinmemesi ve bundan rahatsız olmamasıdır. Bu durumu, deneylerin birinde açıkça görmemiz de bize bir bakış açısı sunmaktadır. Deneyde, birey, kurbanın acı çekmesine dayanamayıp denetçiye durmaları gerektiğini ısrarla dillendirse de otoritenin kesin ve net söylemleri ile deneyi sonuna kadar sürdürmüştür. Bu sonuç bireyin, otorite karşısında kendi ilkelerini nasıl yok saydığını ortaya koymaktadır.

3.2. Muzaffer Şerif Hırsızların Mağarası Deneyi (Robbers Cave)

Sosyal psikoloji alanında, Türkiye'nin sayılı isimlerinden olan Muzaffer Şerif'ten burada bahsetmemek büyük eksiklik olacaktır. Şerif, kendisini her ne kadar "Şerif" olarak değil de "Sherif" olarak tanıtsa da yaşadığı dönemin zorluklarını göz önünde bulundurduğumuzda, bu durum anlaşılabilir olmaktadır. Gündüz Vassaf, bu konuya dair bildiklerini Muzaffer Şerif'in Sosyal Kuralların Psikolojisi kitabına yazdığı bir önsözde anlatmaktadır. Deney, grup içi ve gruplar arası normların üretimiyle gruplar arasındaki karşıtlığın boyutları ne kadar yüksek olursa olsun, ortak amacın Şerif'in deyimiyle "olağanüstü hedefler" (superordinate goals) olması sonucunda grupların birlikte hareket edebileceklerini ortaya koymaktadır. Böylelikle kitle davranışlarında grup içi veya gruplar arası normlar her ne kadar güçlü olursa olsun yaşamsal faaliyetlerin topluluk için ne denli önemli olduğu çıkarımı burada yapılabilir. Yani bireyler, yaşamsal bir tehditle karşı karşıya kaldıklarında, aralarındaki bütün farklılıkları ve hatta düşmanlıkları bir kenara koyarak tehdiye karşı birlikte mücadele etme kararı alabilmektedir. Bu deney, günümüz programlarının da düşünce altyapısını oluşturmaktadır.

Deney için önce bireyler ortak bir alana götürülür. Bu alan Oklahoma'daki Robbers Cave bölgesidir. Deney, başlangıçta grupların hangi koşullarda oluştuğunu ve bu koşulların, bireylerin davranışlarında nasıl bir değişime yol açtığını gösterir. İlk olarak gruplar arasındaki rekabetin artırılmasına yönelik oyunlar oynanır ve bireylerin bu oyunlardaki davranış değişimleri gösterilmeye çalışılır. Hatta bireylerin bu oyunlarda, kendi çıkarlarına yönelik değişimler yapıp, kendi kurallarını dayatmaya çalışmaları, gruplarına özgü isim ve şarkı bulmaları da burada dikkat çeker. Kısacası çocuklar, grupları için kendi aralarında dayanak bulabilecekleri normlar oluşturmuşlardır. Bu normlar, onlar için vazgeçilmez boyutlardadır. Hatta bir oyunda gruplar arasında bayrak ve takım ismi üzerinden bir tartışma dahi yaşanmıştır. Çocuklar bunları öylesine içselleştirmişlerdir ki, kararlarına en ufak bir itirazı bile -kendilerince saygısızlığı- kabul etmemektedirler. Kendi gruplarından olmayanları, “dış grup” olarak nitelendirmeleri de onları, bu rekabette daha da kamçulamıştır. Günümüz söylemlerine bakıldığında bu durum, her nerede olursa olsun, çok yabancı gelmemektedir değil mi?

Son kısma gelindiğinde, gruplar arasındaki gerilim en üst düzeydedir. Fakat burada özellikle grupların bir arada olacakları etkinlikler düzenlenmektedir. Bu durum, başlarda gruplar arasındaki gerilimden dolayı tehlikeli görünmektedir. Ama tüm kampı ilgilendiren bir olay yani “olağanüstü hedefler” (superordinate goals), bir arada bulunmaları tehlikeli olan bireyleri, toplu hareket etmeye sevk etmektedir. Tabii bunun için birinin, o ateşi yakmasını bekledikleri de aşıkardır. Gezi için tutulan iki otobüsten birinin kampa dönmek zorunda olması, bu durumun en güzel ve net örneğidir. Gezi için otobüsün hareket edebilmesinin tek çaresi, gidecek olan otobüsteki eşyaların diğerine taşınmasıdır. Bunu yapmak için birinin ateşi yakması gerekiyordu ki nitekim öyle de oldu. Öğrencilerden biri, bir parçayı kaldırmaya ve diğerlerini de devamını getirmeye teşvik ettiğinde, tüm öğrenciler kolları sıvadı. Böylelikle ne kadar karşıt olurlarsa olsunlar, ortak bir amacın onları birleştirdiğini görmekteyiz. Bu deney, sosyal psikoloji alanında hatırı sayılır bir konuma sahiptir. Makalede ayrıca yer vermemizin sebebi ise; bu deneyin okullardaki etkinliklerde, gözle görülür benzerliklere sahip olmasıdır. Öğrencilerin benzer davranışlar sergilemesi, bu davranışların öğretmenin dikkatini çekmesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin, otoriteriyenlik ve liderlik yönlerini de görebilmemiz açısından önemlidir (Şermet, 2021,172-193)

3.3. Asch Çizgi Deneyi

Asch bu deneyde, toplum baskısının bireylerin davranışlarını nasıl değiştirdiğini görmemizi sağlamıştır. Herhangi bir ödüllendirmenin olmaması durumunda bile, bireylerin “uyma” (conformism) davranışlarına ne kadar yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Deney, olabildiğinde günlük ve sade olaylardaki, davranış değişimlerini ölçmek amaçlı olduğu için ölçme aracı da bir o kadar basit olmalıydı. Ölçme aracı birbirinden farklı çizgilerin bulunduğu basit bir şemaydı.

Deneye sekiz işbirlikçi ve bir gerçek denek olmak üzere dokuz denek katılmıştır. Deneyde bir şemada birbirinden farklı uzunluktaki üç çizgi, diğer şemada ise bu üç farklı uzunluktaki çizgilerden birine biriyle aynı uzunlukta bir çizgi bulunmaktadır. Deneklerden, eşit olan çizgileri söylemeleri istenmektedir. Çok basit bir deneydir aslına bakılırsa. Bu kadar basit bir deneyde bile, birazdan bahsedeceğimiz sonuçlara ulaşmamız deneyin basitliği karşısında, sonuçların karmaşıklığını, inanılmasını güç kılmaktadır. Deneyde, önce işbirlikçi denekler içeriye girip sorulara cevap vermektedir. Buna özellikle dikkat edilmiştir. Tüm denekler, bu soruyu yanlış cevaplamıştır ve bunu gerçek deneğe özellikle göstermişlerdir. Bu durumdan etkilenen denekin, nasıl bir davranış sergileyeceği ise deneyin en can alıcı noktasıdır. Gruba katılıp, bile bile yanlış olduğunu, gözleriyle gördüğü cevabı mı verecek, yoksa gruptan farklı olarak, kendi bildikleri ve gördükleriyle doğru cevabı mı verecektir? Bu deney, bireyin tek başına içinde bulunduğu grubun dayattığı ve kendinden önce var olan normlara karşı bir psikolojik savaşıdır bir bakıma. Genellikle bu savaşı tam uyma göstererek sonlandıran -yani kaybeden- birey benliğini de yok saymıştır aslında. Burada bireyin, ayrıca grup kararlarını yanlış olduğunu bildiği halde sorgulamayıp, sırf grupta kabul görmek için yanlış cevap vermesi veya tek başına doğru bildikleriyle, gruptan dışlanma tehlikesini bile göze alıp grup etkisini yok sayması ile doğru cevaplaması ile sonlanacaktır. Deneyin ilk sonuçlarına göre her üç katılımcıdan birisi gruba yanlış olduğunu bildiği halde tam uyum göstermiştir. Deneye tam uyum göstermeyenlerin -gruba direnenler- oranı ise $\frac{1}{4}$ 'tür. Eğer birey, diğer deneklerden gizli bir şekilde soruya tabi tutulsaydı, büyük ihtimalle gruba uyma büyük bir oranda azalacaktı.

Peki birey, neden gruba uyma ihtiyacı hissetmektedir? Bu soruyu en kapsamlı olacak şekilde bireylerin birlikte yaşamaktan doğan “toplumsallık” kavramıyla cevaplayabiliriz. Bu durum, her ne kadar masumane görünse de daha ileri boyutları bilinçten yoksun bir itaate dönüşeceği için kötü sonuçlara da varabilmektedir. Bu durum okulda, sosyal hayatta veya iş hayatında yanlışlara göz yuman bireylerin de yetişmesini sağlayacaktır.

Uyma davranışının altında yatan nedenlere daha dikkatli baktığımızda ise şu sonuçlara varabiliriz:

- Sosyal bir varlık olan bireyin, tek başınalıktan çekinmesi,
- Girdiği grubun, var olan normlarına uymak gerektiği düşüncesi,
- Çoğunluğa karşı, doğruluğundan emin olduğu gerçekleri bile grup sayısının fazlalığından çekinip kendi kararlarını sorgulama ihtiyacı,
- Var olan grup baskısını görmezden gelip, verdiği kararı kendisininmiş gibi benimsemesi,
- Bulunduğu grubun içerisinde kendisine de yer bulmak istemesi,
- Eğer grup eğitilmiş kişilerden oluşuyorsa “Onlar bilir” düşüncesiyle onların cevaplarını vermesi ve
- Deneklerin kişilik özellikleridir.

Deney, grup olgusunun Şerif’ten farklı olarak herhangi bir etkileşimin olmaması yönüyle ayrılmaktadır. Birbirlerini tanımayan bireyler, neden hiç tanımadıkları, yeni gördükleri kişilerle aynı ve üstelik yanlış olduğunu bildikleri cevabı vermişlerdir? Bu soru adeta deneyin özetidir (Batmaz, 2006, s.191-205).

4. Otorite, İtaat ve Eğitim

Yukarıda derinlemesine açıkladığımız deneyler sonucunda, eğitime baktığımızda ise otoritenin, yani sınıfta öğretmenin öğrencilere, kendisini otorite olarak tanıtmaktan, benimsetmekten vazgeçip, sınıf içerisinde otoritesini paylaşmasını önermek ve hatta daha da ileriye giderek otorite algısını kaldırması gerektiği çıkarımını yapmak yanlış olmayacaktır. Bu durum, hem öğretmenin, otoritesini kaybetme endişesini ortadan kaldıracak hem de öğrencilerin, öğretmeni ilah olarak görmemeleri gerektiği düşüncesini aşılacaktır. Sınıfta eşit güç dağılımını sağlayıp, daha olması gereken, üretken bir ortamın oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin, daha özgür oldukları ortamda verimli ve üretken olacakları yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerinin gelişimini düşünen öğretmenlerin de bu ortamın oluşması için sistemin zorluklarına rağmen, sınırları zorlamaları gerekmektedir. Bunları yapan eğitmen, gerçek anlamda öğrencilerinin gelişimini istiyordur. Diğer türlü, sistemin kendisine verdiği konfor alanından çıkmak istemeyenlerin tercihidir. Öğrencilerin, daha etkin olduğu bir sınıf ortamından çekinmeyen eğitmen, zaten otoriter bir kişiliğe bürünmeye de ihtiyaç duymayacak ve sınıf ortamında ne kendisinin ne de öğrencilerinin duygu ve düşüncelerinin bastırılmış olduğunu hissinin oluşmasına engel olacaktır.

Bir eğitim sisteminin temelinde bastırılmış bir güç bulursak, bu, insanları bağımsız düşünen bireyler haline getirmeyecek tersine fazlasıyla sınırlandıracaktır. Bu sınırlandırma eğitim sisteminin olduğu kadar toplum yapısının da bozulmasına sebebiyet vermektedir. Bu nedenle mimarın sorumluluğunun sınırlarını sorgulayabiliriz. Sosyologlar, sosyal araştırmacılar ve akademisyenler olarak bu özerkliği kısıtlamadaki potansiyel rolümüzün farkında olarak sorumluluğumuz nerede sona eriyor? Bu sorumluluk, bünyesinde çözüm yollarını da barındırabilir mi? Otorite bu sorumluluğu üstlenmek isteyen aydınlar için bir baskı oluşturabilir mi? Bu baskı oluşturulduğunda ise aydınların buna karşı itaati ne kadar doğrudur? Eğitim sisteminin temelindeki bu bastırılmış güç, otorite tarafından, varlığını hissettirebilmek için kullandığı bir araçtır. Bu araca karşı öğretmenlerin nasıl bir duruş sergileyeceği ise bu noktada büyük önem arz etmektedir (Mazurkiewicz & Walczak, 2012). Eğitimin kalitesini de hiç kuşkusuz bu duruş ciddi ölçüde etkileyecektir.

Eğitimin kalitesi, toplumların ve uluslararası toplulukların gelişmesinde ve yaşamlarında kritik bir siyasi ve kültürel konu haline geldi. Eğitim ilişkilerinin, etkileşimlerinin, yapılarının ve oyunların doğası hakkındaki sosyolojik görüş, eğitim süreçlerini iyileştirmek için yeterli midir, yoksa pratik değeri olmayan sadece teorik bir tanım mıdır? Eğitimin kalitesi okulda mı belirleniyor? Bu ve bunun gibi soruların cevabı eleştirel düşünceyi bireyden gruba ve toplumsal düzeye yönlendirmekte saklı. Bu, değerlendirmede kilit bir rol oynayan özerkliği güçlendirecektir. Özerklik, kişinin gücünün ve yapısal konumunun algılanmasıyla bağlantılıdır ve aynı zamanda bir karar verme mekanizması olarak da görülebilir. Değerlendirme ve eleştirel düşünme için vazgeçilmez olan temel bir koşuldur. Özerklik olmadan, düşünen özne ve güce yönelik tutumların eğitim süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ve çarpıttığını anlamayı ve profesyonel yaşamları kolaylaştırıyormuş gibi görünen ama aslında çıkarlarımıza aykırı çalışan varsayımları ve uygulamaları sorgulamak imkansız hale gelecektir (Brookfield, 2017). Zira özerklik, otoriter kişiliğin bastırmaya çalıştığı en etkili karakter özelliğidir.

Toplumun, otoriteye itaat etmeyi tercih etmesi birtakım sonuçlar doğurur. Bu sonuçlardan bir tanesi, ve belki de en önde geleni, okullarımızın otoriter kişiliklere saygı temelinde ve başarısızlığa yönelik düzenlenmiş olmasıdır. Başarılı olan öğrenciler genellikle öğretmenin emrettiği şekilde davrananlardır. Genellikle başarısız olanlar okula küsmektedir. Öte yandan bütün öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin önüne engel konarak başarısızlık adeta garanti edilmekte ve bu durum sıklıkla okul ve toplum için ciddi problemler ortaya çıkarmaktadır. Görüldüğü üzere otoriteye itaat etmek akademik başarı olarak etiketlenmekte ve ödüllendirilmektedir.

Başarısızlık ise otoriteye başkaldırı olarak değerlendirilmekte ve “başarısız” yani “otoriteye itaat etmeyen” öğrenciler cezalandırılmaktadır (Akbaba, Başkurt ve Başkurt, 2023; Dam, 2008; Glasser, 1999).

Otoriter eğitim, insan beyninin en önemsiz işlevlerinden biri olan hafıza üzerinde durur; aksine asıl işlevi olan düşünmeyi ihmal eder. Araştırmaya değil verilen seçenekler arasından doğru olanı seçmeye yönelik sorulardan oluşan düşünce şekli, okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Matematik, fen bilimleri ve dil bilgisi, bu düşünceye uygun olarak yapılandırılmıştır. Yine de cevabın kendisi ya da yapısı varılacak mantıklı sonuçlardan daha önemlidir, böylece düşünme süreçleri anlamını yitirmektedir. Ders içeriklerinin çok az bir bölümü doğru cevapları olmayan sorular hakkındaki fikirlere götüren düşünce etrafında oluşturulmuştur. Mükemmel olmasa da hiç yoktan iyi saydığımız bir dizi alternatifi olan, politik, sosyal, ekonomik ve hatta akademik sorunlar hakkındaki araştırmalara götüren düşünüşe ihtiyacımız vardır. Yakın dünya tarihindeki savaşlar, mecburi askerlik işlemleri, sivil hakları, yoksulluk, seçmen yaşının küçültülmesi gibi konular hakkında çok tartışma yapılmış ve çok az karar alınmıştır. Okullar düşünceye dayalı tartışmalara yanaşmamaktadır, böylece öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi değil otoritenin istediği şekilde düşünen ve otorite tarafından belirlenen kurallara sorgusuz sualsiz itaat eden itaatkar bedenler yaratmayı hedefleyen bir eğitim anlayışı yapılandırılmaktadır. Çoğu okul ve üniversite “kesinlik ilkesiyle” idare edilmektedir. Bu ilkeye göre, eğitim düşünmeye önem vermez; öğrencileri ezberle yönlendirir. Kesinlik ilkesine göre, her sorunun bir doğru bir de yanlış cevabı vardır; buna göre eğitimin işlevi, öğrencilerin, otoritenin (okullarda eğitimcilerin) önemli olduğuna karar verdiği bir dizi sorunun doğru cevaplarını bilmelerini garantilemektir (Glasser, 1999). Aristo’dan bu yana bilginin sorgulanması şartı (Güzel, 2003) adeta tersine çevrilerek bilimsel gelişmenin temelini oluşturan şüphe duyma ve sorgulama becerileri zayıflatılmaktadır. Bu süreç, soru sormayı bırakan ve merak ve keşfetme gibi duyguları unutan (Doğan, Taraf ve Demirel, 2023; Temur ve Aşık, 2023) öğrencilerle sonuçlanacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Otoriteye itaat etme davranışını anlamaya ve açıklamaya çalışan eğitim bilimciler araştırmamızın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla sonuç ve öneriler kısmında eğitime ve eğitimcilere yönelik saptamalara ve önerilere yer vereceğiz. Günümüzde eğitimcilerin uğraşması gereken belki de en önemli sorun, otoritenin genel olarak zayıflamakta olduğu gerçeğidir. Postmodern dünyada sadece kendi inanç gücüne dayalı otoritelerin değil, aynı zamanda ebeveynlerin, siyasi figürlerin ve yaşlıların otoriteleri de sorgulanıyor.

Bilginin en etkili silah haline geldiği bir zamanda (Enroth, 2023; Krügel, Ostermaier, & Uhl, 2023; Sikor ve Lund, 2009) ebeveynlerin veya yaşlı insanların yılların deneyimlerine dayalı bilgeliğinden yararlanmak mantıksız gibi gelebilir. Ancak bu durum yine de onların değerini düşürmez. Tam tersine ders ve ilham alınması gereken aktörler olduklarını bir kere daha hatırlatır bizlere.

Yine de otorite hayatımızda düşündüğümüzden çok daha geniş bir yer kaplar ve merkezi bir rol oynar. Her ne kadar reddedilse ve otoriter kişiliklerden hoşlanmayan insanlar tersini istese de otorite kaybolmaz. Yani otoriteden kurtuluş yok. Otoriteyle ailede, kışlada, inanç topluluklarında karşılaşırız. Onunla yaşamayı öğrenmeliyiz. Otoriter kişiliklerin bazı erkeklerle veya kadınlara kurallar koyma ve bu kuralları belirli durumlara uygulama hakkı verdiğini görürüz. Otorite kuralları koyar, yorumlar ve uygular. Otoriteyi, kuralları yaratma, koyma ve uygulama gücü veya hakkı olarak da tanımlayabiliriz. İşte bu hak bireyleri etkiler ve yaşamlarına yön verir. Otoriter güç tarafından şekillendirilen bireylerin otoriter kişilik özellikleri öne çıkar ve karşısındaki kitlelerden kendilerine itaat etmesini ister ve bunu insanlara dayatırlar. Dayatmanın şekli, kitlelerin özelliklerine göre değişir. Özellikle sosyal psikologlar bu durumu anlamaya ve açıklamaya çalışmışlar ve çeşitli sosyal deneylerle teorilerini ortaya koymuşlardır.

Peki, bu süreçte en etkin rol oynayacak meslek grubu hangisi? Uzmanlar, gelenekler, şirketler ya da diğer toplumsal grupların ahlaki standartları kabul edildiğinde otorite sorun olmaktan çıkabilir. Araştırmalar, genel olarak otoriteyi en enerjik şekilde reddedenlerin, kendi grupları içindeki “çoğunluğun zulmüne” kolayca boyun eğeceklerini ortaya koymaktadır (Abbas, 2023; Dixon ve Dingus, 2007; Hussain & Khatoun, 2023; Li ve diğ., 2023; Mark, 2023). Bir gençlik grubunun otoritesi, en katı ebeveyn otoritesinden çok daha güçlüdür. Her insanda belirli bir sosyal birime ait olma ve normlarına ve düzenlerine uyma konusunda büyük bir istek vardır. Yüzyılımızın en önemli derslerinden biri, ulusların olduğu gibi bireylerin de otorite olmadan yaşayamayacağıdır. Bu nedenle insanlara otoriteyi kabul etmeyi öğretmek, kabullenmeleri hiçbir zaman körü körüne teslimiyete dönüşmeyecek şekilde öğretmek önemlidir. Başka bir deyişle otorite karşısında eleştirel ve sorumlu bir tutum geliştirilmelidir. Öğretmenin kendi kendini eğitmesi de daha az önemli değildir: Sürekli değişmeli, gelişmeli ve eleştiriye açık kalmalıdır.

Peki otorite nasıl bir okul ve öğrenci istemez? Öncelikle çocukların, hem müfredatı hem de okul kurallarını belirlemede söz sahibi olması fikrinden nefret eder. Neden mi? Çünkü demokrasi en iyi yaşanılarak öğrenilir ve otorite

kontrolü altındaki insanların bağımsız düşünöenler haline gelmesini istemez. Okullarda, müfredat ve kurallar açısından sorumluluk almaları istenen çocuklar, demokrasiyi keşfederler; ayrıca demokratik bir ülkede olduğu gibi bir gün demokratik bir okulda bazı sorunların kesin çareleri olmadığını da öğrenirler (Elmore, 1987; Levinson, & Brantmeier, 2006; Trafford, 2008). Otoritenin nefret ettiği bir kişilik özelliği daha! *Öğrenmekten çok, kendi kendilerine yardım için ortaya attıkları sorunları en iyi alternatifleri bulmak ve bunları uygulamak eğitimidir; ancak bu, şu andaki kurallara körü körüne uymak ya da uymamak, başkaları tarafından ortaya atılan sorulara düşünmeden, taklit ederek, doğru ya da yanlış cevaplar vermek şeklindeki sürecin tam tersidir.* Otoriter kurumlar kontrolündeki kesinlik eğitim sistemimizi idare ettiği sürece, çocuklarımıza düşünmeyi öğretemeyiz. Ezber eğitim, cevaplar da bilgi değildir. Kesinlik ve ezber düşünmenin düşmanı ve otoritenin müttefidir. Yaratıcılık ve özgürlük ise otoritenin düşmanıdır (Agrama, 2010; Fromm, 2022; Glasser, 1999; Montuori, 2005; Pestalozzi, 2018; Şermet, 2021). Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini temel alan eğitim anlayışından asla vazgeçilmemelidir. Bu zorunluluk birey yetiştirmenin olmazsa olmaz koşuludur (Ritzer, 2011). Frederick Winslow Taylor'un "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" kitabında (2007) işçilere yönelik katı disiplin ve sınıflandırma önerisinin eğitime uygulanmasıyla birlikte bir asıra yaklaşan bir standartlaştırma anlayışı bütün dünyada egemen kılınmaya çalışılıyor. Günümüzde de devam eden bu standart bireyler yetiştirme hedefinin mutlaka başarısızlığa uğratılması gerekiyor. Burada olması gereken şey, kısmen, eğitimin, eleştirel kapasiteleri özerklikle düşünmelerine ve hareket etmelerine izin veren insanları yetiştirmekle ilgili olduğu şeklindeki evrensel varsayımdır, çünkü bunu yapmak, kısacası, demokratik, özgür ve eşit bir toplumun vatandaşlarının temel özelliğidir (Ferrer, 2014; Ruiz, Bernal, Gil & Escámez, 2012). Ancak günümüzde eğitim merkezlerinin katı ve otoriter yapısı, öğrenciler ve öğretmenler arasında kurulan ilişkilerinin doğası, öğretmenlerin de öğrencilerin eleştirel ruh geliştirmelerine izin vermemektedir. Eğitim, diyalog, eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji tapınağından ziyade, giderek artan bir şekilde bir eğitim yeri olarak tanımlanmakta ve anlaşılmaktadır (Giroux, 2012).

Son cümle olarak otoriteyi ve otoriter kişilik özellikleri sergileyen insanları çıkarmak mantık dışı bir hedef olacaktır. Çünkü en yakınlarımız bu gruba dahil olabilirler. Bunun yerine yapılması gerekenin, otoriteyle özgür düşünöen ve bağımsız karar alma becerisine sahip bireylerin birarada yaşamayı öğrenmesinin sağlanması olduğuna inanıyoruz. Öğretmenlerin ve genel olarak eğitimcilerin ise bu hedefe giden yolda en kritik rolü oynayacak aktörler olacağını savunuyoruz.

KAYNAKÇA

- Abbas, M. B. (2023). Balancing Hope and Fear: Muslim Modernists, Democracy, and the Tyranny of the Majority. *Comparative Studies in Society and History*, 1-27.
- Agrama, H. A. (2010). Ethics, tradition, authority: Toward an anthropology of the fatwa. *American Ethnologist*, 37(1), 2-18.
- Akbaba, A. B., & Başkurt, İ. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısı ile Ebeveynlerinin Tutumları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 12-30.
- Arendt, H. (2021). *Totalitarizmin Kaynakları 3 / Totalitarizm*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Aristoteles, (2017). *Politika* (3b.), Çev. Furkan Akderin, İstanbul: Say Yayınları, İstanbul.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Batmaz, V. (2006). *Otoriteriyen Kişilik ve Uyma*. Salyangoz Yayınları, İstanbul.
- Blass, T. (2000). *Obedience to authority: Current perspectives on the Milgram paradigm*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Çınar, A. (2006). Kimin Otoritesi? Hangi Otorite? *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 233-246.
- Dixson, A. D., & Dingus, J. E. (2007). Tyranny of the majority: Reenfranchisement of African American teacher educators teaching for democracy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(6), 639-654.
- Doğan, C., Taraf, H.U., Demirel, E. E. E. (2023). İngilizce Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Stratejilerinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1002-1014.
- Elmore, R. F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 60-78.
- Enroth, H. (2023). Crisis of authority: the truth of post-truth. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 36(2), 179-195.
- Esgin, A. (2022). Otoritenin Sosyolojisi: Otoriteye İtaatin ya da Otorite Bağlılığının Sosyolojik Anlamları. *Sosyolojica*, 3(5), 90-111.
- Ferrer, F. (2014), *Özgür Eğitim Modern Okulun Kökenleri*. Pales Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Fromm, E. (2022). *İtaatsizlik Üzerine - Özgürlük Neden Otoriteye "Hayır" Demektir?* Say Yayınları, İstanbul.

- Fromm, E. (1987). *İtaatsizlik Üzerine Denemeler*, çeviren: Ayşe Sayın, İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Glasser, W., & Teksöz, K. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. Beyaz Yayınları.
- Güzel, C. (2003). Aristoteles' te bilgi, bilim, bilgide kesinlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 126-139.
- Hasan, D. A. M. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Hussain, A., & Khatoon, F. (2023). Oppression and Mismanagement the Notion of Rule of Majority. *DME Journal of Law*, 4(01), 87-93.
- Krügel, S., Ostermaier, A., & Uhl, M. (2023). *The moral authority of ChatGPT*. arXiv preprint arXiv:2301.07098.
- Kutluay, F. (2019). Siyasal Otorite Kavramının Tarihsel Seyri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-26.
- Le Bon, G. (1895). *The Crowd*. London:Unwin.
- Levinson, B. A., & Brantmeier, E. J. (2006). Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: Challenges of authority and authenticity. *Theory & research in social education*, 34(3), 324-346.
- Li, L., Sha, L., Li, Y., Raković, M., Rong, J., Joksimovic, S., ... & Chen, G. (2023, March). *Moral Machines or Tyranny of the Majority? A Systematic Review on Predictive Bias in Education*. In LAK23: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference (pp. 499-508).
- Mark, M. (2023). From Rule of Law to the Law of the Ruler: The Twofold Upheaval of the Israeli Right. *Israel Studies*, 28(3), 4-18.
- Mazurkiewicz, G., & Walczak, B. (2012). Obedience, Sabotage, Autonomy: power games within the educational system. *Power and Education*, 4(1), 73-82.
- Mendel, G. (2005). *Sosyo-Psikanaliz Açısından Otorite*, Çeviren: H. Portakal, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of abnormal and social psychology*, 67(4), 371.
- Milgram, S. (2015). *Deney: İnsanın Gerçek Doğasını İfşa Eden*. Kafekültür Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul.
- Montuori, A. (2005). How to make enemies and influence people: Anatomy of the anti-pluralist, totalitarian mindset. *Futures*, 37(1), 18-38.
- Orwell, G. (1984). *George Orwell 1984*. G Orwell.
- Paine, T. (1964). *İnsan Hakları* (2b.), Çev. M. Osman Dostel, İstanbul: MEB Yayınları.

- Pestalozzi, J. H. (2018). *Çocuğunu Nasıl Eğitirsin*. Roza Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
- Ritzer, G. (2011). *Toplumun McDonaldlaştırılması*. Ayrıntı Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. ve Escámez, J. (2012). Being one's self . Rethinking autonomy and responsibility as mainstays in today's education. *Teoría de la Educación*, 24(2), 59-81.
- Schmitt, C. (2002). *Siyasi İlahiyat*. çev. Emre Zeybekoğlu, Dost Kitabevi, Ankara, s.10-14.
- Sennet, R. (1992). *Otorite*. çev. Kamil Durand, Ayrıntı Yayınları., s.162
- Sikor, T., & Lund, C. (2009). Access and property: a question of power and authority. *Development and change*, 40(1), 1-22.
- Spring, J. H., & Ekmekçi, A. (1991). *Özgür eğitim*. Ayrıntı.
- Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. Cambridge University Press.
- Şermet, E. (2021). *Otoriteyi Sevmek*. Sayo Kitabevi, İstanbul.
- Taylor, F. W., & Akın, H. B. (2007). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*. Çizgi Kitabevi.
- Temur, G., & Gürsu, A. (2023). Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Soru Sorma Becerileri ile Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 180-193.
- Thoreau, H. D. (2013). *Sivil İtaatsizlik*. Kafekültür Yayıncılık, İstanbul.
- Trafford, B. (2008). *Democratic schools: Towards a definition*. The Sage handbook of education for citizenship and democracy. London: Sage, 410-423.
- Ünlü, S., *Sosyal Psikoloji-II ed.*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üni (Yayın No:2272), s. 97.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterliğinin Yordayıcıları: TALIS 2018 Türkiye Örnekleme

Ceylan Gündeğer¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaçla, TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nin Türkiye örnekleme ait veri seti ele alınmıştır. Öncelikle veri setindeki cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi değişkenleri ile çok kültürlü eğitim öz-yeterliği arasındaki ilişkiler, nokta çift serili ve Spearman korelasyon katsayısı ile t ve F testi yardımıyla incelenmiştir. Ardından, TALIS 2018 uygulamasında yer alan çok kültürlü eğitim öz-yeterlik, öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı, çeşitlilik pratikleri, öğretmen iş birliği ölçeklerinin model-veri uyumları doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla, güvenilirlikleri ise Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları ile belirlenmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler, ölçek puanlarının normal dağılım göstermesi sebebiyle, Pearson korelasyon katsayısı ile ortaya koyulmuştur. Analiz varsayımları test edilerek, çok kültürlü eğitim öz-yeterlik değişkeni bağımlı ve diğer ölçek puanları ile bağımlı değişkenle ilişkili olduğu görülen kıdem ve ilk kariyer tercihi dummy değişkenleri bağımsız değişkenler olacak şekilde çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yaş, kıdem ve ilk kariyer tercihi değişkenleri ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği arasında düşük düzeyde fakat anlamlı ilişkiler olduğu; cinsiyet, çalışma durumu, eğitim düzeyi ile çok kültürlü eğitim öz-yeterliği arasında manidar bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterlikleri ile öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı, çeşitlilik pratikleri, öğretmen iş birliği değişkenlerinin ise orta düzeyde manidar ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin en güçlü yordayıcılarının sırasıyla öğretmen öz-yeterliği,

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, cgundegeer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3572-1708

öğretme pratikleri, çeşitlilik pratikleri, kıdem ve öğretmen iş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenlerin bir arada bağımlı değişkendedeki varyansın %22'sini açıklayabildiği görülmüştür.

1. Giriş

Toplumları oluşturan birim, bireyler ve esasen bireylerin sahip olduğu kültürel özelliklerdir. Günümüz toplumlarının, savaş ve göç gibi sebeplerle birden fazla kültürden gelen bireylerden oluştuğu söylenebilir. Fransızca “culture” kelimesinden Türkçe’ye yerleşen kültür kavramı, “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Farklı kültürlerden gelen, bu kültürlerin özelliklerini taşıyan ve var oluş temelinde bu özellikleri gelecek nesillere aktarmayı amaçlayan bireylerin veya grupların aynı coğrafyada bir arada yaşaması, bir diğer deyişle toplumun çok kültürlü nitelik göstermesi, bu toplumun kültürel çeşitliliği ve zenginliği gibi düşünülebilir. Çok kültürlülük, kültür, dil, cinsiyet, ırk, etnik köken, yetenek durumu, cinsel yönelim, yaş, cinsiyet kimliği, sosyo-ekonomik durum, din, ruhsal durum, göçmenlik durumu, eğitim ve istihdam gibi referans grup kimlikleri arasındaki bağlamsal faktörleri dikkate almaktadır (APA, 2017). Bronfenbrenner’in (1977) beş eş-merkezli daire modeli çerçevesinde çok kültürlülük kavramı ele alındığında ve modelde katmanların birbiri üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde, mikro-sistemde yer alan aile, arkadaşlar, öğretmenler ve kurumların diğer katmanların temelini oluşturduğu söylenebilir. Kurumlardan, okullardan ve öğretmenlerden yola çıkıldığında ise *çok kültürlü eğitim* kavramı gündeme gelmektedir.

Çok kültürlü eğitimin tanımları alandan alana farklılık göstermekte, bazı tanımlar farklı grupların kültürel özelliklerine dayanırken, bazıları sosyal sorunları, siyasi gücü ve ekonomik kaynakları vurgulamaktadır. Çok kültürlü eğitim, en geniş haliyle, tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşmada eşit şansa sahip olması için eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeye yönelik bir fikir; bunun yanında bireylerin, grupların ve ulusların yaşamlarını şekillendirmede etnik ve kültürel çeşitliliğin önemini, meşruiyetini ve canlılığını vurgulayan bir felsefe ve kültürel çoğulculuğu yansıtmak için temel değerler, kurallar, müfredat, öğretim materyalleri, örgütsel yapı ve yönetim politikaları dâhil olmak üzere eğitimin tüm bileşenlerini değiştiren bir reform hareketi olarak tanımlanmaktadır (Gay, 1994). Çok kültürlü eğitim Hunter’a (1974) ve Baptiste’e (1979) göre, demokratik idealleri gerçekleştirmek, toplumu oluşturan farklı grupların ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal adaleti

sağlamak için; eşitlik, karşılıklı saygı, kabul, anlayış ve ahlaki bağlılık ilkeleri bağlamında eğitimin çoğulculuk esasına dayalı yapılandırılmasıdır (akt: Gay, 1994, s.3).

Çok kültürlü eğitim temel iki amaca dayanmaktadır: Akademik başarıyı artırmak ve kültürel farklılıklara yönelik duyarlılığı teşvik ederek yanlılığı azaltmak (Dunn, 1997). Bu temel amaçlar çerçevesinde, çok kültürlü eğitim sayesinde, farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmek; bireylerin kendi değer ve tutumlarını açıklamasına fırsat vererek, saygı ve hoşgörüyü artırmak; bireylerin, öz-benlik ve özgüvenlerini geliştirerek bireylerin kendisiyle barışık olmasını sağlamak mümkün olabilmektedir (Gay, 1994). Peki, bu amaçlara ulaşmada toplum içerisinde önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, algıları ve öz-yeterlikleri ne düzeydedir? Bu psikolojik özellikler ile ilişkisi olan nitelikler neler olabilir? Bu özellikleri, hangi demografik bilgiler ve/veya psikolojik yapılar etkilemektedir? Ülkemizin eğitim politikasına yön verenler, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterliklerini artırmak için neler yapabilir veya öğretmenlerin hangi özelliklerini geliştirmeli/değiştirmelidir? Örneğin, öğretmenlerin kalıcı istihdamlı (kadrolu) veya sözleşmeli görev yapması, onların çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algıları üzerinde etkili midir? Tüm bu sorulara cevap verebilmek amacıyla öncelikle alanyazın incelenmiştir.

Türkiye’de çok kültürlü eğitime ilişkin yürütülen lisansüstü tezler incelendiğinde, öğretmenler ile öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim yeterlik algılarının ve tutumlarının bazı demografik değişkenler temelinde incelendiği görülmektedir. Tosun (2021) ile Ekinci (2019), ortaöğretim öğretmenleri üzerinden gerçekleştirilen araştırmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının cinsiyet ve görev yapılan okul türü bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Tosun (2021) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterlik algılarının çalışma alanına ve kitap okuma alışkanlıklarına göre de farklılık gösterdiğini belirtirken, Ekinci (2021) medeni durum ve kıdem bakımından öğretmenlerin yeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaştığını, eğitim düzeyinin ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığını belirtmiştir. Çapçı (2020), okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarının yaş, öğretmenlerin doğduğu/yetiştikleri bölge ve eğitim durumu bakımından değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Kantürer (2020) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin çok kültürlü tutum ve öz-yeterlikleri üzerinde etkili olmadığını; sınıf düzeyi ve yaşanan yer değişkenlerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlikleri üzerinde manidar farklılık çıkardığını ortaya koymuştur.

Durşen Ünal (2018), sınıf öğretmenleri üzerinden gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının cinsiyet temelinde farklılık gösterdiğini ancak yaşanan yer ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça yeterlik algılarının azaldığı gözlemlenmiştir. Cırık (2014) araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim yeterlik algılarının cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna, çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini; Siviş (2019) ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının, okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bulut (2014) öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yerleşim yeri, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaştığını fakat cinsiyete göre değişim göstermediğini belirtmiştir. Dolapçı (2019) ise, öğretmenlerin çok kültürlü öz-yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi, eğitim durumu, branş ve sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre farklılaşmazken; hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, araştırmasını bir adım ileri taşıyarak, çok kültürlü öz-yeterlik, okul iklimi ve hizmet içi eğitim değişkenlerinin öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermiştir.

Türkiye'den ulaşılan makalelerde, tezlerden farklı olarak, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinin (Polat, 2009), öğretim elemanlarının etnik-kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu önem düzeylerinin (Demir, 2012), öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Bulut ve Başbay, 2015; Pehlivan, 2014), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının (Engin ve Genç, 2015; Koçak ve Özdemir, 2015; Özdemir ve Dil, 2013), okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının (Polat, 2012), öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve öz-yeterliğinin (Akçaoğlu ve Kayış, 2021) incelendiği görülmektedir. Bulut ve Başbay (2015) çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinden yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yerleşim yeri, kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaştığı ancak cinsiyete temelinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akçaoğlu ve Kayış (2021), öğretmenlerin kültürler arası duyarlılığının, öğretmenlerin çok kültürlü tutum ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özellikleri bakımından yürütülen bir araştırma sonucu göstermiştir ki, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri yeterli düzeydedir, fakat kişilik

özelliklerinden özellikle duygusal denge alt boyutunda öğretmen adayları yetersiz kalmaktadır (Polat, 2009).

Bir başka araştırmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının kültürel zekâ ile ilişkisi incelenmiş, kültürel zekanın alt boyutları olarak ele alınan üst biliş, motivasyon ve davranışın çok kültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür (Koçak ve Özdemir, 2015). Demir'in (2012) araştırmasında, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi önemli gördüklerini, özellikle de kadın öğretim elemanlarının, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu'nda görev yapan öğretim elemanlarının diğerlerine kıyasla çok kültürlü eğitime daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Başarır, Sarı ve Çetin (2014) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada ise, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları görüşme tekniği yardımıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim kavramını farklı kültürel değerlere uygun eğitim olarak tanımladıkları ve çok kültürlü eğitim kavramı ile ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarını işaret ettikleri ancak yaş, cinsiyet, cinsel yönelim gibi kavramları bu tanımın dışında tuttukları söylenebilir. Bir diğer nitel araştırmada ise öğretmen adaylarının kavrama yönelik algıları incelenmiş olup çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili eğitim almalarının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Ünlü ve Örtten, 2013).

Alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde, sıklıkla incelenen cinsiyet, kıdem vb. demografik değişkenler temelinde araştırma sonuçları arasında genel bir tutarlılığın olmadığı ve yürütülen araştırmaların genellikle Türkiye evrenini belki de en az düzeyde temsil eden kolay ulaşılabilir örneklem (çalışma grupları) üzerinde yürütüldükleri söylenebilir. Ayrıca, TALIS 2018 Türkiye örnekleme üzerinden çok kültürlü eğitime ilişkin herhangi bir araştırmanın yürütülmemiş olması da dikkat çekmektedir. Evrenin temsili bakımından, seçkisiz yöntemlerden tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklemden verinin toplandığı TALIS 2018 uygulamasının Türkiye'de var olan durumu daha geçerli, güvenilir ve genellenebilir şekilde ortaya koyacağı düşünüldükçe, ayrıca daha önce incelenmemiş değişkenler olan okullardaki çeşitlilik pratikleri, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile mesleğe ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin, çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlaması bakımından, araştırmanın gerekli ve önemli olduğuna karar verilmiştir. Bu araştırmada, TALIS 2018 Türkiye örnekleme üzerinden, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilgili olan ve bu özelliği yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. TALIS 2018 Türkiye veri setinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi değişkenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. TALIS 2018 Türkiye veri setinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği puanları, cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi değişkenleri bakımından nasıl bir değişim göstermektedir?
3. TALIS 2018 Türkiye veri setinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği, çeşitlilik pratikleri, öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı ve öğretmen iş birliği ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. TALIS 2018 Türkiye veri setinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ölçek puanlarını, ilk kariyer tercihi, kıdem ile çeşitlilik pratikleri, öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı ve öğretmen iş birliği ölçeklerinden elde edilen puanlar ne düzeyde yordamaktadır?

2. Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin demografik niteliklerinin yanında okullarda uygulanan çeşitlilik pratikleri, öğretim uygulamaları, öğretmenlerin mesleğe ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğretmen iş birliği ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği değişkenleri arasındaki ilişkileri ele alması bakımından ilişkişel türdedir. İlişkişel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Karasar, 2013).

2.1. Evren/Örnekleme

Araştırmanın evrenini, TALIS 2018 Türkiye veri seti oluşturmaktadır. TALIS'te seçkisiz örnekleme yöntemlerinden iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla veri toplanmaktadır. Katılımcı ülkelerden rastgele seçilen 200 okulda görev yapan ve tesadüfi seçilen 20 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır (Reeves & Hamilton, 2022). TALIS 2018'e, Türkiye'den toplam 3952 öğretmen katılmıştır. TALIS 2018 öğretmen anketi incelendiğinde bazı ölçeklerin doldurulmasından önce kimi soruların "Evet" veya "Hayır" şeklinde cevaplandırıldığı ve buna bağlı olarak anket sorularına farklı yönlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı düşünülerek ve anketler incelenerek veri setinin üç değişken (TT3G36, TT3G44 ve TT3G46) temelinde filtrelenmesi söz konusu olmuştur. Bu değişkenlerden ve filtrelemeden veri toplama araçları başlığı altında detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Filtreleme sonucu ilgilenilen ölçeklerin tümünü

cevaplayan 1321 öğretmenden oluşan örnekleme ait betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel istatistikler

Özellik	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	737	%55.8
	Erkek	584	%44.2
	Toplam	1321	%100
Yaş	25 yaş altı	10	%0.8
	25-29 yaş arası	227	%17.2
	30-39 yaş arası	679	%51.4
	40-49 yaş arası	306	%23.2
	50-59 yaş arası	86	%6.5
	60 ve yaş üzeri	13	%1.0
	Toplam	1321	%100.0
Çalışma Durumu	Kalıcı İstihdam	1278	%96.7
	Sözleşmeli istihdam	43	%3.3
	Toplam	1321	%100
Eğitim Düzeyi	ISCED 2011 Düzey 5	10	%0.8
	ISCED 2011 Düzey 6	1212	%91.7
	ISCED 2011 Düzey 7	94	%7.1
	ISCED 2011 Düzey 8	3	%0.2
	Toplam	1319	%99.8
Kıdem	5 yıl ve altı	290	%22.0
	6-11 yıl arası	381	%28.8
	12-17 yıl arası	331	%25.1
	18-23 yıl arası	207	%15.7
	24 yıl ve üstü	109	%8.3
	Toplam	1318	%99.8
İlk Kariyer Tercihi Öğretmenlik	Evet	808	%61.2
	Hayır	511	%38.7
	Toplam	1319	%99.8

Tablo 1’e göre örneklemin yaklaşık %56’sını kadın öğretmenler ve %44’ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yarısının 30-39 yaş ve neredeyse çeyreğinin ise 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bunları 25-29 yaş arasındaki genç öğretmenler takip etmektedir. Öğretmenlerin

okuldaki çalışma durumuna bakıldığında oldukça büyük çoğunluğun (%96.7) kalıcı istihdama sahip olduğu ve sözleşmeli öğretmen oranının ise %3 civarında olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin hemen hemen %92'sinin ISCED 2011 sıralamasında Düzey 6'da (lisans veya eşdeğeri mezunu) olduğu görülmektedir. %7'lik bir kısım ise Düzey 7'de (yüksek lisans mezunu) iken; kalan %1'in Düzey 5 (kısa dönemli yükseköğretim mezunu) veya Düzey 8'de (doktora mezunu) yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde, neredeyse %29'unun 6-11 yıllık öğretmen olduğu, %25'inin 12-17 yıllık öğretmenlerden oluştuğu ve %22'sinin de 5 yıl ve altı süredir öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Örneklemin yaklaşık %16'sı 18-23 yıllık öğretmenlerden ve %8'i de 24 yıl ve aşkın süredir öğretmenlik yapanlardan oluşmaktadır. Son olarak örneklemin yarısından çoğu, ilk kariyer tercihi olarak öğretmenlik mesleğini seçenlerden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

TALIS 2018 öğretmen anketinde yer alan demografik bilgiler ile öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı, öğretmen iş birliği, çeşitlilik pratikleri, çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ölçekleri bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır (OECD, 2018). TALIS 2018 teknik raporunda ölçek geliştirme ve uyarlama süreçleri, veri setlerinin geçerlik ve güvenilirlikleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır (OECD, 2019). OECD (2020) TALIS analiz planında ise ölçekleri oluşturan maddeler ile maddeler veya toplam puanlar üzerinden yürütülecek analizlere ilişkin bilgilendirmeler-öneriler yer almaktadır (OECD, 2020). Tüm bu raporlar dikkate alınarak, bu çalışmada incelenen öğretme pratikleri, öz-yeterlik algısı, öğretmen iş birliği, çeşitlilik pratikleri, çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ölçekleri ve ele alınan veri setlerinin geçerlik ve güvenilirliklerine ayrı başlıklar altında yer verilmesi uygun görülmüştür. Ölçeklerin geçerlikleri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile, güvenilirlikleri ise çok boyutlu ölçekler için McDonald'ın Omega katsayısı, tek boyutlu ölçekler için hem Omega hem de Cronbach Alfa katsayısı ile R (2021) yazılımında incelenmiştir. TALIS 2018 Türkiye veri setine ise <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm> adresinden ulaşılmıştır.

Bu çalışmada incelenen değişkenler temelinde veri seti üç değişken ile filtrelenmiştir. Bunlardan birincisi TT3G44'tür. Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği'nin cevaplanması TT3G44 numaralı soruya bağlı değişim göstermektedir. "TT3G44: Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yaptınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını verenler bu ölçeği yanıtlarken, "Hayır" cevabını işaretleyen öğretmenler bu ölçeği boş bırakarak ankete devam etmektedir. Bu nedenle TT3G44 temelinde veri seti filtrelenmiş ve bu soruya "Evet" şeklinde cevap veren grup ile veri seti

sınırlandırılmıştır. İkinci filtreleme yapılan değişken TT3G36'dır. "TT3G36: Hedef sınıftaki öğretiminiz, tamamen ya da büyük çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilere yönelik midir?" sorusuna "Evet" cevabını verenler Öğretme Pratikleri Ölçeği'ni yanıtlamayıp 44. soruya geçerken, "Hayır" cevabını işaretleyen öğretmenler bu ölçeği cevaplamaktadır. Bu nedenle TT3G36 temelinde veri seti filtrelenmiş ve bu soruya "Hayır" şeklinde cevap veren grup ile veri seti sınırlandırılmıştır. Üçüncü ve son filtreleme ise, TT3G46'dır. Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği'nin cevaplanması TT3G46 numaralı soruya bağlı değişim göstermektedir. "TT3G46: Bu okulda birden fazla kültürel ve etnik kökene sahip öğrenciler var mı?" sorusuna "Evet" cevabını verenler bu ölçeği yanıtlarken, "Hayır" cevabını işaretleyen öğretmenler bu ölçeği boş bırakarak ankete devam etmektedir. Bu nedenle TT3G46 temelinde veri seti filtrelenmiş ve bu soruya "Evet" şeklinde cevap veren grup ile veri seti sınırlandırılmıştır.

2.2.1. Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği

TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nde (2018) *Çeşitlilik İçeren Ortamlarda Öğretmenlik* başlığı altında yer alan bu ölçek, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş, beş maddeden oluşan ve dördü puanlanan bir ölçektir. Veri setinin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=0.99, TLI=0.98, RMSEA=0.12, SRMR=0.05). Veri setinin güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile 0.76 ve Omega katsayısı ile 0.81 şeklinde hesaplanmıştır. Tablo 2'de ölçek maddeleri ile anket ve veri setindeki değişken kodları sunulmuştur.

Tablo 2. TALIS 2018 Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği

Soru No	Soru	Kod
44	Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yaptınız mı?	TT3G44
45	Kültürel çeşitlilik gösteren bir sınıfta öğretmenlik yaparken aşağıdakileri ne ölçüde gerçekleştirebilirsiniz?	
45a	Çok kültürlü bir sınıfın zorluklarıyla baş etmek	TT3G45A
45b	Öğretimimi öğrencilerin kültürel çeşitliliklerine göre uyarlamak	TT3G45B
45c	Göçmen kökenli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlamak	TT3G45C
45d	Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar için farkındalık yaratmak	TT3G45D
45e	Öğrenciler arasındaki etnik köken ile ilgili kalıplaşmış yargıları azaltmak	TT3G45E

2.2.2. Öğretme Pratikleri Ölçeği

TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nde (2018) *Hedef Sınıfta Öğretim* başlığı altında yer alan ve dörtlü puanlanan bu ölçek, üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan ilki Öğretimin Açıklığı, ikincisi Bilişsel Aktivasyon ve üçüncüsü ise Sınıf Yönetimi'dir. Veri setinin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=0.99, TLI=0.99, RMSEA=0.04, SRMR=0.03). Bu çalışmada ele alınan veri setinin güvenilirliği McDonald Omega katsayısı ile kestirilmiştir. Omega katsayısı alt ölçekler için 0.89, 0.87, 0.85 ve tüm ölçek için 0.94 şeklinde hesaplanmıştır. Üç alt ölçek arasındaki korelasyonlar ise 0.19-0.37 aralığında alt ölçekler arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Tablo 3'te ölçek maddeleri ile anket ve veri setindeki değişken kodları sunulmuştur.

Tablo 3. TALIS 2018 Öğretme Pratikleri Ölçeği

Soru No	Soru	Kod
36	Hedef sınıftaki öğretiminiz, tamamen ya da büyük çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilere yönelik midir?	TT3G36
42	Hedef sınıftaki öğretiminizi düşündüğünüzde aşağıdakileri ne sıklıkla yapıyorsunuz?	
42a	Yeni öğrenilen konunun bir özetini sunarım.	TT3G42a
42b	Derse başlarken hedefleri belirlerim.	TT3G42b
42c	Öğrencilerin ne öğrenmelerini beklediğimi onlara açıklarım.	TT3G42c
42d	Yeni ve eski konuların bağlantısını açıklarım.	TT3G42d
42e	Çözümü çok açık olmayan ödevler veririm.	TT3G42e
42f	Öğrencilere eleştirel düşünmelerini gerektiren görevler veririm.	TT3G42f
42g	Öğrencilerin bir problem ya da duruma ortak bir çözüm bulmaları için küçük gruplar halinde çalışmalarını sağlarım.	TT3G42g
42h	Öğrencilerden, karmaşık durumların çözümleri için kendi yöntemlerini belirlemelerini isterim.	TT3G42h
42i	Öğrencilere sınıf kurallarına uymalarını söylerim.	TT3G42i
42j	Öğrencilerden söylediklerimi dinlemelerini isterim.	TT3G42j
42k	Uyumsuz öğrencileri sakinleştiririm.	TT3G42k
42l	Ders başladığında, öğrencilere bir an önce sessiz olmalarını söylerim.	TT3G42l

2.2.3. Öz-Yeterlik Ölçeği

TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nde (2018) *Genel Öğretim* başlığı altında yer alan ve dördü puanlanan bu ölçek, üç alt ölçekten oluşan çok boyutlu bir ölçektir. Alt ölçekler, Sınıf Yönetimi Öz-Yeterliği, Öğretim Öz-Yeterliği ve Öğrenci İlişkileri Öz-Yeterliği'dir. Ölçeğin cevaplanması herhangi bir koşula bağlı olmadığından bu değişken için bir filtreleme yapılmamıştır. Veri setinin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=0.99, TLI=0.99, RMSEA=0.08, SRMR=0.04). Bu çalışmada ele alınan veri setinin güvenilirliği McDonald Omega katsayısı ile kestirilmiştir. Omega katsayısı alt ölçekler için 0.88, 0.84, 0.89 ve tüm ölçek için 0.95 şeklinde hesaplanmıştır. Üç alt ölçek arasındaki korelasyonlar ise 0.65-0.70 aralığında alt ölçekler arasında orta üstü düzeyde anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Tablo 4'te ölçek maddeleri ile anket ve veri setindeki değişken kodları sunulmuştur.

Tablo 4. TALIS 2018 Öz-Yeterlik Ölçeği

Soru No	Soru	Kod
34	Öğretmenliğinizde aşağıdakileri ne ölçüde yerine getirebiliyorsunuz?	
34a	Öğrencileri okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırmak.	TT3G34A
34b	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermesini sağlamak.	TT3G34B
34c	Öğrenciler için güzel sorular oluşturmak.	TT3G34C
34d	Sınıftaki rahatsız edici davranışları kontrol altına almak.	TT3G34D
34e	Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive etmek.	TT3G34E
34f	Öğrenci davranışı hakkında beklentimi netleştirmek.	TT3G34F
34g	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak.	TT3G34G
34h	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak.	TT3G34H
34i	Rahatsızlık veren ya da gürültü yapan öğrencileri sakinleştirmek.	TT3G34I
34j	Çeşitli ölçme yöntemleri kullanmak.	TT3G34J
34k	Öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif bir açıklama yapmak.	TT3G34K
34l	Sınıftaki eğitim stratejilerini çeşitlendirmek.	TT3G34L

2.2.4. Öğretmen İş birliği Ölçeği

TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nde (2018) *Genel Öğretim* başlığı altında yer alan ve altılı puanlanan bu ölçek, iki alt ölçekten oluşan çok

boyutlu bir ölçektir. Alt ölçeklerden ilki Öğretmenler Arası Değişim ve İş birliği; ikincisi Derslerde Profesyonel İş birliği'dir. Ölçeğin cevaplanması herhangi bir koşula bağlı olmadığından bu ölçek için veri setinde filtreleme yapılmamıştır. Veri setinin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=0.98, TLI=0.97, RMSEA=0.12, SRMR=0.07). Bu çalışmada ele alınan veri setinin güvenilirliği McDonald Omega katsayısı ile kestirilmiştir. Omega katsayısı alt ölçekler için 0.85 ve 0.72 ve tüm ölçek için 0.88 şeklinde hesaplanmıştır. İki alt ölçek arasındaki korelasyon ise 0.56 değeriyle orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Tablo 5'te ölçek maddeleri ile anket ve veri setindeki değişken kodları sunulmuştur.

Tablo 5. TALIS 2018 Öğretmen İş birliği Ölçeği

Soru No	Soru	Kod
33	Bu okulda, aşağıdakileri ortalama olarak ne sıklıkla yaparsınız?	
33a	Aynı sınıfta ekip olarak ortaklaşa öğretmek.	TT3G33A
33b	Diğer öğretmenlerin sınıflarını gözlemek ve geri bildirim vermek.	TT3G33B
33c	Farklı sınıf ve yaş grupları arasında ortak etkinliklerde bulunmak (örneğin; projeler).	TT3G33C
33d	Meslektaşlarla öğretim materyallerini değiş tokuş yapmak.	TT3G33D
33e	Belirli öğrencilerin öğrenim gelişimleri hakkındaki görüşmelere katılmak.	TT3G33E
33f	Öğrencinin ilerleme ölçümlerinin değerlendirmesinde ortak standartları sağlamak için okuldaki diğer öğretmenlerle çalışmak.	TT3G33F
33g	Ekip toplantılarına/seminerlerine katılmak.	TT3G33G
33h	Mesleki öğrenme iş birliğinin bir parçası olmak.	TT3G33H

2.2.5. Çeşitlilik Pratikleri Ölçeği

TALIS 2018 Öğretmen Anketi'nde (2018) *Çeşitlilik İçeren Ortamlarda Öğretmenlik* başlığı altında yer alan bu ölçek, öğretmenlerin okulda uygulanan çeşitlilik pratiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, dört maddeden oluşan ve ikili puanlanan bir ölçektir. Veri setinin DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmüştür (CFI=0.99, TLI=0.98, RMSEA=0.14, SRMR=0.05). Veri setinin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ile 0.87 ve Omega katsayısı ile 0.91 şeklinde hesaplanmıştır. Tablo 6'da ölçek maddeleri ile anket ve veri setindeki değişken kodları sunulmuştur.

Tablo 6. TALIS 2018 Çeşitlilik Uygulamaları Ölçeği

Soru No	Soru	Kod
46	Bu okulda birden fazla kültürel ve etnik kökene sahip öğrenciler var mı?	TT3G46
47	Bu okulda, çeşitlilikle ilgili aşağıdaki uygulamalar hayata geçiriliyor mu?	
47a	Öğrencilerin çeşitli etnik ve kültürel kimliklerini ifade etmelerini sağlayan etkinlik veya organizasyonların (örneğin; sanat grupları) desteklenmesi	TT3G47A
47b	Çok kültürlü etkinliklerin (örneğin; Kültürel Çeşitlilik Günü) düzenlenmesi	TT3G47B
47c	Öğrencilere etnik ve kültürel ayrımcılıkla nasıl baş edeceklerinin öğretilmesi	TT3G47C
47d	Küresel konuları müfredatın geneline entegre eden öğretim ve öğrenme uygulamalarının hayata geçirilmesi	TT3G47D

2.3. Veri Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminde değişkenlerin türüne uygun korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Birinci alt problemde incelenen değişkenler öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi değişkenleridir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterlik puanları, aralık ölçeğinde normal dağılım özelliği gösteren sürekli bir değişkendir. Cinsiyet, çalışma durumu, ilk kariyer tercihi sınıflama ölçeğinde iki kategorili değişkenler iken; yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri ise sıralama ölçeğinde değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve çalışma durumu arasındaki ilişki ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve ilk kariyer tercihi değişkenleri arasındaki ilişkiye, değişkenlerin türü göz önünde bulundurularak, nokta çift serili (point biserial) korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Birinci alt problemde ele alınan diğer değişkenler olan yaş, eğitim düzeyi ve kıdem sınıflama ölçeğinde olması sebebiyle Spearman korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği puanlarının, cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi değişkenleri bakımından karşılaştırılmasında, analiz varsayımları test edilerek, iki kategorili bağımsız değişkenler için t testi ve ikiden fazla kategoriye sahip bağımsız değişkenler için de tek yönlü varyans

analizi (F testi) işe koşulmuştur. Bir başka ifadeyle, iki kategorili cinsiyet, çalışma durumu, ilk kariyer tercihi ve frekans azlığı sebebiyle kategorileri birleştirilerek eğitim düzeyi değişkenleri temelindeki karşılaştırmalar için t testinden; ikinden fazla kategorisi olan yaş, kıdem değişkenleri için F testinden ve ikili karşılaştırmalar için de post-hoc testlerden yararlanılmıştır. Analizlerin tümü R (2021) yazılımında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği, çeşitlilik pratikleri, öğretme pratikleri, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen iş birliği değişkenleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında, ölçek puanlarının normal dağılım göstermesi sebebiyle, Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt probleminin çözümünde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği bağımlı değişken ve önceki alt problemlerde bu değişkenle ilişkisi olduğu belirlenen diğer değişkenler bağımsız değişken olacak şekilde, analiz varsayımları kontrol edilerek çoklu regresyon analizi işe koşulmuştur.

Üçüncü ve dördüncü alt problemde ele alınan değişkenler üzerinden öncelikle MCAR test ile kayıp veri analizi uygulanmıştır. %1.5'lik kayıp verinin tamamen rassal dağıldığı görüldüğünden ve veri seti oldukça büyük olduğundan kayıp veri datadan çıkarılmıştır ($X^2=45.732$, $sd=40$, $p=0.246$). 1304 öğretmen üzerinden tek yönlü ve çok yönlü uç değerler için z istatistikleri ve Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak uç değer olduğu belirlenen 10 öğretmen daha veri setinden silinmiştir. Üçüncü ve dördüncü alt problemlerde ele alınan ölçek puanlarının dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçek puanlarının betimsel istatistikleri

	Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterliği	Öğretme Pratikleri	Öğretmen İş birliği	Öğretmen Öz-Yeterliği	Çeşitlilik Pratikleri
N	1294	1294	1294	1294	1294
Ortalama	11.09	11.44	9.77	12.54	10.82
Ortanca	11.18	11.31	9.61	12.28	10.26
Mod	11.92	11.42	9.61	15.92	8.38
Standart Sapma	1.84	2.12	2.42	2.29	2.11
Çarpıklık Katsayısı	0.24	0.30	0.53	-0.08	0.31
Standart Hata (Ç.K.)	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07
Basıklık Katsayısı	-0.31	0.00	-0.08	-0.71	-1.23
Standart Hata (B.K.)	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14
Minimum	6.46	5.00	5.04	6.40	8.38
Maksimum	15.22	16.44	16.47	15.92	14.12

Tablo 7'ye göre ölçek puanlarının ortalama, mod ve ortanca değerleri birbirine yakındır. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,1 aralığındadır. Yalnızca çeşitlilik pratikleri ölçek puanlarının -1.23 basıklık katsayısı ile basık bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği ve tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir. Çok değişkenli normallik varsayımının kontrolünde standartlaştırılmış hata değerleri saçılma grafikleriyle incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki nokta çift serili korelasyon katsayısı ile 0.03 şeklinde ($p=0.21$), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve çalışma durumu değişkenleri arasındaki ilişki nokta çift serili korelasyon katsayısı ile 0.03 şeklinde ($p=0.24$), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve ilk kariyer tercihi değişkenleri arasındaki ilişki nokta çift serili korelasyon katsayısı ile 0.10 ($p=0.00$) şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve cinsiyet ile çalışma durumu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0.05$); öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ve ilk kariyer tercihi değişkenleri arasında ise 0.01 hata düzeyinde düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Aynı alt problemde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği değişkeni ile yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri arasındaki Spearman korelasyon katsayılarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin eğitim düzeyi ile manidar bir ilişki göstermediği ($p=0.67$), yaş ile 0.01 hata düzeyinde -0.08 korelasyon katsayısı ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görüldüğü, kıdem değişkeni ile ise 0.01 hata düzeyinde -0.11 katsayısı ile yine düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki görüldüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği bağımlı değişken ve cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihi bağımsız değişkenler olmak üzere, bağımsız değişkenlerin kategori sayıları ve testlerin varsayımları dikkate alınarak, t ve F testleri uygulanmıştır. Cinsiyet, çalışma durumu ile kategorilerindeki veri azlığı nedeniyle kategorileri birleştirilerek eğitim düzeyi ve ilk kariyer tercihi bağımsız değişkenleri temelinde uygulanan t testi sonuçları Tablo 8'de; yaş ve kıdem bağımsız değişkenleri temelinde uygulanan F testi sonuçları ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyet, çalışma durumu, ilk kariyer tercihi ve eğitim düzeyine ait t testi sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	737	11,13	1,82	1.25	1319	0.21
	Erkek	584	10,99	1,95			
Çalışma Durumu	Kalıcı İstihdam	1278	11,06	1,88	-1.16	1319	0.25
	Sözleşmeli İstihdam	43	11,40	1,95			
İlk Kariyer Tercihi	Evet	808	11,20	1,89	3.20	1317	0.00
	Hayır	511	10,87	1,84			
Eğitim Düzeyi	ISCED 5 ve 6	1222	11.06	1.88	-0.44	1317	0.66
	ISCED 7 ve 8	97	11.15	1.88			

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği cinsiyet, çalışma durumu ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin ilk kariyer tercihi öğretmenlik olan ve olmayan grup açısından 0.01 hata ile manidar şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre, öğretmenlik mesleğini kariyer tercihinde birinci sıraya alanlar ile almayanlar arasında, çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın ilk kariyer tercihi öğretmenlik olan grup lehine olduğu yorumu yapılabilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlik mesleğini kariyerinde ilk tercih olarak görenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği, görmeyenlere kıyasla manidar düzeyde daha yüksektir.

Çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin yaş ve kıdem bakımından nasıl farklılaştığı, yaş değişkenlerinin kategorilerindeki veri azlığı sebebiyle bu değişkenin bazı kategorileri birleştirilerek F testi ile sınanmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaş ve kıdem değişkenlerine ait F testi sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	Gruplar arası	46.40	3	15.47	4.41	0.00	25-29 yaş grubu ile diğer tüm gruplar
	Gruplar içi	4613.69	1317	3.50			
	Toplam	4660.08	1320				
Kıdem	Gruplar arası	64.78	4	16.20	4.65	0.00	5 yıl ve altı kıdemli grup ile diğer tüm gruplar
	Gruplar içi	4577.09	1313	3.49			
	Toplam	4641.87	1317				

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği yaş ve kıdem değişkenleri temelinde 0.01 hata ile manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar post-hoc testleri ile ikili karşılaştırılarak sınıandığında, yaş değişkeninde üç karşılaştırmada ve kıdem değişkeninde ise dört karşılaştırmada istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları bakımından, 25-29 yaş aralığındaki 237 öğretmenin puan ortalaması 11.47, 30-39 yaş aralığındaki 679 öğretmenin puan ortalaması 10.99, 40-49 yaş aralığındaki 306 öğretmenin puan ortalaması 10.94, 50 yaş ve üzerindeki 99 öğretmenin puan ortalaması ise 11.01 şeklinde hesaplanmıştır. Post-hoc test sonucu, 25-29 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X} = 11.47$) ile 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.99$); 25-29 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X} = 11.47$) ile 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 10.94$); 25-29 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X} = 11.47$) ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.01$) çok kültürlü eğitim öz-yeterliği, yaşı en küçük olan öğretmen grubunun lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yaş değişkeni temelindeki diğer ikili karşılaştırmalar ise manidar değildir. Buna göre, 25-29 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği diğer yaş gruplarına daha yüksektir.

Tablo 9'da kıdem grupları bakımından, 5 yıl ve altında süredir öğretmen olan 290 öğretmenin puan ortalaması 11.48, 6-11 yıldır görev yapan 381 öğretmenin puan ortalaması 11.05, 12-17 yıldır görev yapan 331 öğretmenin puan ortalaması 10.93, 18-23 yıllık 207 öğretmenin puan ortalaması 10.88, 24 yıl ve daha uzun süredir görev yapan 109 öğretmenin puan ortalaması ise 10.93'tür. Post-hoc test sonucu, 5 yıl ve altında süredir görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 11.48$) diğer tüm kıdem gruplarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. İkili karşılaştırmaların kalan kısmı ise manidar değildir. Buna göre, 0-5 yıldır görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin diğer kıdem gruplarından 0.01 hata ile daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Üçüncü alt problemin çözümünde, değişkenler arasındaki ilişkiler, ölçek puanların normal dağılım göstermesi sebebiyle, Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10'a göre, değişkenler arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ölçek puanları ile en yüksek ilişkiyi öğretmen öz-yeterliği ve öğretme pratikleri gösterirken, bunları öğretmen iş birliği ve çeşitlilik uygulamaları birlikte takip etmektedir.

Tablo 10'daki bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, öz-yeterlik ile öğretme pratikleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu; diğer

korelasyon katsayılarının hiçbirinin yüksek düzeyde olmadığı, bu nedenle veri setinin çoklu regresyon analize uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca, birinci ve ikinci alt problemlerde öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ilişkili olduğu belirlenen ilk kariyer tercihi ve kıdem değişkenlerinin de dummy değişken şeklinde kodlanarak çoklu regresyon analizine dâhil edilmesine karar verilmiştir. Dummy değişken oluştururken, Tablo 8 ve Tablo 9'daki test sonuçları dikkate alınarak, dışta tutulan ve yorumlamada dikkate alınan kategoriler, ilk kariyer tercihi değişkeninde ilk tercihi öğretmenlik olan kategori ve kıdem değişkeninde ise 5 yıl ve daha az süredir görev yapan kategoridir.

Tablo 10. Ölçek puanları arasındaki ilişkiler

	Öğretme Pratikleri	Öğretmen İş Birliği	Öğretmen Öz- Yeterliği	Çeşitlilik Uygulamaları	Çok Kültürlü Eğitim Öz- Yeterliği
Öğretme Pratikleri	1.00	0.34**	0.53**	0.24**	0.37**
Öğretmen İş Birliği		1.00	0.33**	0.31**	0.25**
Öğretmen Öz-Yeterliği			1.00	0.21**	0.38**
Çeşitlilik Uygulamaları				1.00	0.25**
Çok Kültürlü Eğitim Öz-Yeterliği					1.00

$p < 0.01$

Dördüncü alt problemin çözümünde uygulanan çoklu regresyon analizi sonuçlarından önce, analiz varsayımlarından çoklu bağlanım/tekilliğe ilişkin bilgi vermek yerinde olacaktır. Çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen tolerans, VIF ve CI değerleri incelendiğinde, tüm tolerans değerlerinin 0.69-0.99 aralığında ve 0.20'dan büyük; tüm VIF değerlerinin 10'dan küçük (en büyüğü 1.46) ve hiçbir CI değerinin de 30'dan büyük olmadığı (en büyüğü 20.43) görülmüştür. Tolerans değerinin 0.20'den düşük olması, VIF değerlerinin 10'dan ve CI değerlerinin 30'dan yüksek olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlanıma işaret edecektir (Büyüköztürk, 2009). Buna göre analizde çoklu bağlanım ve/veya tekillik problemi olmadığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini yordayan değişkenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği bağımlı değişken; ilk kariyer tercihi, kıdem, öğretme pratikleri, öğretmen iş birliği, öğretmen öz-yeterliği ve çeşitlilik pratikleri bağımsız değişkenler olmak üzere

gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Tablo 11’e göre, ele alınan bağımsız değişkenler ile kurulan regresyon denklemi anlamlıdır ($F_{(6, 1287)} = 60.56, p=0.00$).

Tablo 11. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini yordayan değişkenler

	B	Standart Hata (B)	β	t	p
Sabit	5.57	0.35		15.87	0.00
İlk Kariyer Tercihi	-0.12	0.09	-0.03	-1.32	0.19
Kıdem	-0.43	0.11	-0.10	-3.91	0.00
Öğretme Pratikleri	0.18	0.03	0.20	6.85	0.00
Öğretmen İş birliği	0.05	0.02	0.06	2.30	0.02
Öz-Yeterlik	0.18	0.02	0.22	7.41	0.00
Çeşitlilik Pratikleri	0.11	0.02	0.13	4.83	0.00
R = 0.47	R ² = 0.22				
$F_{(6, 1287)} = 60.56$	p = 0.00				

Tablo 11’deki bağımsız değişkenlere ait p değerleri incelendiğinde, ilk kariyer tercihinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ($p>0.05$) ve diğer bağımsız değişkenlerin ise çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini manidar şekilde yordadıkları görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre, kıdem ile öğretme pratiklerinin, öğretmen iş birliğinin, öğretmen öz-yeterliğinin ve okullarda uygulanan çeşitlilik pratiklerinin, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Beta katsayılarına (β) göre, bağımsız değişkenler arasından en güçlü yordayıcıların sırasıyla öğretmen öz-yeterliği, öğretme pratikleri, çeşitlilik pratikleri, kıdem ve öğretmen iş birliği olduğu söylenebilir. Beta katsayılarının yönü dikkate alındığında, öğretmen öz-yeterliği, öğretme pratikleri, çeşitlilik pratikleri ve öğretmen iş birliği arttıkça öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin de arttığı ancak öğretmenlerin görev süresi (kıdemleri) arttıkça çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin azaldığı görülmektedir. Bu değişkenler bir arada, bağımlı değişkendeki varyansın toplam %22’sini açıklamaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, TALIS 2018 Türkiye örnekleme üzerinden, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilgili olan ve bu özelliği yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, sıklıkla öğretmenlerin cinsiyet, kıdem vb. demografik özelliklerinin ele

alındığı görüldüğünden, bu çalışmada, demografik özelliklerle beraber öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterlikleri ile ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin de ortaya çıkarılması ve ilgili literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla TALIS 2018 öğretmen veri seti üzerinden öncelikle değişkenler arası ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve araştırmanın amacına uygun olacak şekilde çoklu regresyon analizi işe koşulmuştur.

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, çalışma durumu, eğitim düzeyi, kıdem, ilk kariyer tercihinin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilişkisi uygun korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminde ise, bu demografik özellikler bakımından öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin nasıl değişim gösterdiği belirlenmiştir. İlk iki alt problemde, demografik özellikler ile çok kültürlü eğitim öz-yeterliği arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmış ve kendi içinde tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilk kariyer tercihi arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin ilk kariyer tercihi öğretmenlik olan grubun lehine manidar şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle, ilk kariyer tercihi öğretmenlik olan grubun çok kültürlü eğitim öz-yeterliği, ilk kariyer tercihi öğretmenlik olmayan gruba kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Bunun olası sebeplerinden birinin motivasyon olabileceği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğini bilinci ve isteyerek, ilk sırada tercih eden öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyonları daha yüksek olabilir. Koçak ve Özdemir (2015) tarafından yürütülen çalışmada da, kültürel zekanın alt boyutları olan üst biliş, motivasyon ve davranışın çok kültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde manidar yordayıcılar olduğunu belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri ile çok kültürlü eğitim öz-yeterlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri yükseldikçe çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin azaldığıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaş ve kıdem grupları karşılaştırıldığında, 25-29 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına kıyasla çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin istatistiksel şekilde daha yüksek olduğu; 5 yıl ve altında süredir görev yapan (genç) öğretmenlerin, yine diğer tüm kıdem gruplarından daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Yaş ve kıdem değişkenleri, aslında birbiri ile yüksek ilişki içerisinde olan değişkenlerdir ve ulaşılan sonuçlar kendi içerisinde tutarlıdır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile cinsiyet, çalışma durumu ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkilerin ise istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim

öz-yeterliğinin cinsiyet, çalışma durumu ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, cinsiyet temelinde kadın ve erkek öğretmenlerin, çalışma durumu açısından kadrolu (kalıcı istihdam) ve sözleşmeli öğretmenlerin, eğitim düzeyi bakımından lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterlik puanlarının aynı olduğu, bu alt grupların öz-yeterliklerini benzer şekilde algıladıkları söylenebilir. Bu sonuçlar, kıdem bakımından Bulut (2014), Bulut ve Başbay (2015), Durşen Ünal (2018), Ekinci (2021) ve Siviş (2019) ile; eğitim düzeyi bakımından Cırık (2014), Dolapçı (2019) ve Ekinci (2021) ile; yaş bakımından Çapçı (2020) ile; cinsiyet bakımından Bulut (2014), Bulut ve Başbay (2015), Cırık (2014), Dolapçı (2019) ve Kantürer (2020) ile örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile ilgili olan diğer psikolojik özelliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla hesaplanan ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye işaret eden korelasyon katsayılarına dayanarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği ile en yüksek ilişkiyi öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği ve öğretme pratikleri göstermiş, bunları öğretmen iş birliği ve çeşitlilik uygulamaları takip etmiştir. Akçaoğlu ve Kayış (2021) araştırmalarında, çok kültürlü tutum ve öğretmen öz-yeterliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın amacına ve buraya kadar ki bulgularına dayanarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği bağımlı değişken; kıdem, ilk kariyer tercihi, öz-yeterlik, öğretme pratikleri, öğretmen iş birliği, çeşitlilik uygulamaları bağımsız değişkenler olmak üzere işe koşulan çoklu regresyon analizi sonucunda, kurulan regresyon denkleminin anlamlı olduğu ve bu bağımsız değişkenlerin bir arada, çok kültürlü eğitim öz-yeterliğindeki varyansın %22'sini açıklayabildiği görülmüştür.

Araştırmada, bağımsız değişkenlerden yalnızca ilk kariyer tercihinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, diğer bağımsız değişkenlerin ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini manidar şekilde yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlerin görece önem sırasının, (i) öğretmen öz-yeterliği, (ii) öğretme pratikleri, (iii) çeşitlilik pratikleri, (iv) kıdem ve (v) öğretmen iş birliği şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcılar içerisinde kıdem arttıkça öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin azaldığı; öğretmen öz-yeterliği, öğretme pratikleri, çeşitlilik pratikleri ve iş birliği arttıkça ise çok kültürlü eğitim öz-yeterliklerinin de yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya dayanarak politika yapıcılara, daha kıdemli öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğinin artırılmasına ilişkin eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öz-yeterliğini, öğretim uygulamalarını, okullarda

uygulanan çeşitlilik pratiklerini ve öğretmenler arası iş birliğini artıracak kararlar-önlemler alınarak da öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterlik algılarının artırılması mümkün olabilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, veri toplama aracının yalnızca TALIS 2018’de uygulanan ölçeklerden oluşmasıdır. Bu nedenle araştırmaya yalnızca öz-yeterlik, öğretme pratikleri, öğretmen iş birliği, çeşitlilik uygulamaları ölçekleri dâhil edilebilmiştir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, TALIS 2018 öğretmen iş doyumunu ölçeğinin bu araştırmada incelenen örnekleme ait veri setinin DFA sonucu hesaplanan uyum indekslerinin oldukça düşük model veri uyumu göstermesi sebebiyle araştırmaya dâhil edil(e)memiş olmasıdır. İlerleyen araştırmalarda, öğretmenlerin iş doyumunu ile çok kültürlü eğitim öz-yeterliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi önerilebilir. Son olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara, özellikle kıdemi daha büyük olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim öz-yeterliğini geliştirecek çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akçaoğlu, M. Ö. ve Kayış, A. R. (2021). Öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve öz-yeterliği: Kültürlerarası duyarlılığın aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1241-1262.
- American Psychological Association [APA]. (2017). Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality. Retrieved from: <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf>
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, C., ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyükköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cırık, T. (2012). İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapçrı, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Dolapçı, E. (2019). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Öz-yeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 74-77.
- Durşen Ünal, S. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, Ö. (2019). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri İle Çok kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Journal*, 2(2), 30-39.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <https://eric.ed.gov/?id=ED378287>
- Kantürer, E. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik ve Tutumlarındaki Değişim. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- OECD. (2018). "Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire - Turkey (Turkish language)", https://www.oecd.org/education/talis/turkiye_talis.htm
- OECD. (2019). TALIS 2018 Technical Report. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- OECD. (2020). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan. <https://dx.doi.org/10.1787/7b8f4779-en>
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46(2), 215-232.
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyoekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95-11.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- R Development Core Team (2021). R: *A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing.
- Reeves, T. D., & Hamilton, V. (2022). Relationships between teacher education mechanisms and teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction in the US: An analysis of TALIS 2018. *Stud. Educ. Eval.* 75:101216. doi: 10.1016/j.stueduc.2022. 101216
- Siviş, S. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tosun, A. (2021). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünlü, i. ve Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

İshak Ünlü²

Dursun Aksu³

Özet

İnsanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri olan düşünme, 21 yy.ın da temel becerileri arasında yerini almaktadır. Düşünme becerisi tek düze bir beceri değil birden fazla düşünme stilini ifade eder. Kişiler düşünme stiline değil, düşünme stillerine sahiptirler. Düşünme stilleri insanların düşünürken kullanmayı tercih ettikleri yolları ifade ettiğinden öğretmenlerin sınıf yönetimi tercihlerinde de düşünme stilleri etkili olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 522 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek için Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Düşünme Stilleri Ölçeği”, sınıf yönetim stillerini belirlemek için ise Bosworth (1997) tarafından geliştirilen ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağıldığından parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve ilişki testi için Pearson korelasyon katsayı değeri kullanılmıştır.

1 Bu bölüm Dr.Öğr. Üyesi Dursun AKSU danışmanlığında İshak Ünlü tarafından yapılan Yüksek Lisans tezinden hazırlanmıştır.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, ishakunluu@gmail.com.
ORCID ID 0000-0003-4799-130X

3 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, aksu@sakarya.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-4481-9793

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinden en fazla yetkeci yönetim stilini en az ilgisiz sınıf yönetimi stilini, düşünme stillerinde ise en fazla hiyerarşik düşünme stilini en az ise muhafazakâr düşünme stilini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Baskıcı düşünme stili ile yürütmeci ve muhafazakâr düşünme stilleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde, yargı düşünme stili ile negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yetkeci sınıf yönetim stili ile yasama, yargı, hiyerarşik, liberal düşünme stilleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde, global düşünme stili ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Serbest sınıf yönetim stili ile anarşik ve global düşünme stili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. İlgisiz sınıf yönetim stili ile oligarşik, global, dışsal düşünme stilleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde, yasama düşünme stili ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

1. GİRİŞ

İnsan günlük yaşamının her aşamasında düşünme eylemini gerçekleştirir. Bu eylem insanı diğer bütün canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Kişi düşünme eylemini bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirir. Yemek yeme, giyeceğini belirleme, nasıl vakit geçireceğine karar verme, ders çalışırken, ödev yaparken, araç kullanırken, televizyon izlerken v.b. birçok günlük yaptığımız davranışlarda bilinçsiz bir düşünme yani düşünmenin farkında olmadan gerçekleşmesi söz konusudur. Günümüz koşullarında özellikle iş ve eğitim hayatında analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri aranmaktadır. Eğitimin her aşamasında düşünme becerisi geliştirilmektedir. Öğretmen bir konuyu açıklarken, örnekler verirken, ödevlendirme yaparken, kazanımları değerlendirirken düşünme becerisi aktif rol oynar.

Düşünme öğrenilebilir bir beceridir (Duru, 2002). Düşünme becerisinin geliştirilmesi için okullarımızda bir takım çalışmalar yapılmaktadır. MEB tarafından öğrencilere seçmeli dersler arasında 7 ve 8. sınıflara yönelik olmak üzere haftada iki ders saati “Düşünme Eğitimi” dersi sunulmaktadır. Düşünme Eğitimi dersinin genel amaçları arasında;

Düşünme becerisini etkin hale getirmek.

Yaratıcı, analitik, eleştirel, sistemli ve bütüncül düşünme becerisi kazandırmak.

Esnek, alternatifli düşünebilme becerisi kazandırmak.

Düşünme eyleminde yerel/kültürel ve evrensel değerleri gözetmek.

Kişilik gelişim sürecini desteklemek, yer almaktadır (MEB, 2016).

Kişi karşılaştığı bir durum karşısında kullanacağı yeteneğini tercih ettiği yöntem düşünme stildir (Sternberg, 1997). Düşünme stilleri öğretilir, ölçülebilir, yaşam sürecinde çeşitlenebilir ve durumdan duruma değişiklik gösterebilir. Kişi tek bir stile değil stil demetine sahiptir. Kişilerin yaşam tercihleri yetenekleri ve stilleriyle de uyumlu olursa maksimum başarı sağlanmış olur (Buluş, 2006).

Öğretmenler günlük yaptıkları rutin işlerde, eğitim öğretim faaliyetlerinde, sınıf yönetiminde, uygulayacağı yöntem ve tekniklerde düşünme eylemi gerçekleştirirler. Sınıf yönetimi, öğretim faaliyetleri öncesinde planlamaların yapılarak sınıfta eğitimin başlatıcı konumunda olan öğretmen tarafından etkinliklerin öğrencilere sunulması ve çeşitli iletişim becerileri ile öğrenciye yaklaşımdır (Özdemir,2017). Sınıf yönetiminde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenin ders öncesi planlama, sınıfın fiziksel yapısına düzen verme, oturma düzenini oluşturmak, sınıf yönetiminde kullanacağı stil tercihi, kullanacağı materyal tercihi, süreç ve ya ürün odaklı değerlendirme gibi birçok karar alması ve uygulaması gereken etken vardır. Öğretmen sınıf yönetimi ile her bir tercihini düşünerek yapmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri tercihleri ile düşünme stilleri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Öğretmen sınıfta eğitim ve öğretimden sorumlu, eğitim sistemimizin önemli bir parçasıdır. Öğretmenin etkili bir eğitim ve öğretim ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi için çeşitli strateji, yöntem, teknik, sınıf yönetim stillerini aktif olarak kullanmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında yapacağı etkinlikleri planlarken, kazanımlar için çeşitli yöntem ve teknikleri uygularken, ölçme ve değerlendirme aşamasında, sınıf yönetiminde kullanacağı stil tercihlerine düşünme stillerini kullanır. Düşünme stilleri kişinin yeteneğini kullanma yolunu ifade etmektedir (Sternberg, 1997). Düşünme stilleri öğretmenlerin tercih edeceği strateji, yöntem, teknik, sınıf yönetim stillerine önemli rol oynar. Kişinin yaşam tercihleri ile düşünme stilleri uyumlu olursa yüksek başarı sağlanır (Duru,2002). Öğretmenlerin tercihleri düşünme stilleri ile uyumlu olması halinde başarı oranı yüksek olacağı söylenebilir. Düşünme stilleri durumdan duruma değişiklik gösterir (Zhang,2002).Kazanımların özelliklerine göre öğretmenlerin tercihlerinde de değişiklik olabilir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini ve düşünme stillerini tanıması; kendi yeteneklerine uygun düşünme stillerinin farkında olması ve stillerinin değişikliğe uğrayabileceğinin farkında olması; eğitim öğretim aşamasında sınıf yönetimstilleri, yöntem, teknik seçiminde yardımcı olması ve kişilerin günlük hayatlarında düşünme stillerinin farkında olarak olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf yönetimi ve düşünme stillerine farklı bir bakış açısı geliştirerek alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem cümlesi

Bu araştırmada, “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.3. Alt problemler

“Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki var mıdır?” temel problemi şu alt problemlerle incelenecektir. Sınıf öğretmenlerinin;

1. Sınıf yönetim stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
2. Sınıf yönetim stilleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan alan, kıdem, sınıf mevcudu ve öğrenci cinsiyet dağılımına göre farklılık göstermekte midir?
3. Düşünme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
4. Düşünme stilleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan alan, kıdem, sınıf mevcudu ve öğrenci cinsiyet dağılımına göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf yönetim stilleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, olay ve olguları olduğu gibi ele alan ve daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardır (Karakaya, 2014). Tarama modeli, araştırmaya katılan kişilerin tutum ve görüşlerinin elde edilmesiyle olay ve olguları betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2018). Bu araştırma

kapsamında da sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklem; evrendeki tüm bireylerin eşit seçilme şansının olduğu yöntemdir (Karasar, 2018). Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinin 12 ilçesinden (Başiskele, Çayırova, Darıca, Derince, Dilovası, Gebze, Gölcük, İzmit, Kandıra, Karamürsel, Kartepe ve Körfez) rastgele seçilen toplam 522 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini belirlemek için sınıf yönetim stilleri ölçeği ve düşünme stillerini belirlemek için düşünme stilleri ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Düşünme stilleri ölçeği (DSÖ)

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. DSÖ, 5 temel boyut ve 13 alt boyutta düşünme stilinin her birini beşer madde (toplam $13 \times 5 = 65$ madde) ile ölçmek için 7'li likert formunda (1 = bana hiç uygun değil, 7 = tamamen bana uygun) düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan boyutlar sırasıyla, A) İşlevler (yasama, yürütme, yargı), B) Biçimler (hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik), C) Düzeyler (global, lokal), D) Alanlar (içsel, dışsal), E) Eğilimler (liberal, muhafazakâr) düşünme stilleridir. Boyutlardan elde edilen en yüksek puan, ilgili düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesi kabul edilmektedir. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri Monarşik alt boyutu hariç .73 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin Monarşik alt boyutu için bu değer .54 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ise ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri .76 ile .86 arasında değişmektedir.

2.3.2. Sınıf yönetimi stilleri ölçeği (SYSÖ)

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim profillerini belirlemek amacıyla Bosworth (1997) tarafından geliştirilen, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış Sınıf Yönetimi Stilleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan (Baskıcı, Yetkeci, Serbest ve İlgisiz) ve her bir alt

boyut 3 maddeden oluşmak üzere toplam 12 maddeden oluşan 5'li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) ölçektir. Her bir alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 3'tür. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirliği Baskıcı boyutu için .68, yetkeci boyutu için .70, serbest boyutu için .75, İlgisiz boyutunun ise .76'dır. Ölçeğin genelinin güvenilirliği ise .82'dir. Araştırmada ise ölçeğin hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirliği, baskıcı boyutu için .73, yetkeci boyutu için .76, serbest boyutu için .71, ilgisiz boyutunun ise .73'dir. Ölçeğin gene için hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alpha güvenilirliği ise .80 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri toplama süreci

Kocaeli Valiliği'nin 11/01/2019 tarih ve E.812033 sayılı onayı doğrultusunda veri toplama sürecine başlanılmıştır.

Tablo 2 Veri Toplama Süreci

Tarih	Yapılan İşlem
2019 Ocak	Valilik Oluru'nun alınması
2019 Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs	Kocaeli ilinde bulunan 12 ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden verilerin toplanması
2019 Haziran, Temmuz	Verilerin SPSS programına veri girişinin tamamlanması

2.5. Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmanın verileri, Kocaeli ilinin tüm ilçelerinden rastgele seçilen toplam 522 sınıf öğretmenine ölçeklerin dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakılarak anlaşılmaktadır. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2016). Veri sayısı 30 dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi sonucu incelenmiş olup, ölçek verilerinin anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği bulunmuştur (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004).

Tablo 3 Ölçeklerden Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Değerleri

	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogorav-Smirnov
Baskıcı Sınıf Yönetimi	-,487	-,001	,000**
Yetkici Sınıf Yönetimi	-,141	,537	,000**
Serbest Sınıf Yönetimi	-,087	-,272	,000**
İlgisiz Sınıf Yönetimi	,142	-,277	,000**
Yasama	-,607	,016	,000**
Yürütme	-,480	,089	,000**
Yargı	-,391	-,425	,000**
Monarşik	-,122	-,391	,000**
Hiyerarşik	-,923	,147	,000**
Oligarşik	-,171	-,334	,000**
Anarşik	-,128	-,634	,000**
Global	,072	-,389	,000**
Lokal	,061	-,565	,000**
İçsel	,000	-,733	,000**
Dışsal	,172	,632	,000**
Liberal	-,391	-,081	,000**
Muhafazakâr	,373	-,738	,000**

**** $p < .01$**

Ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağıldığından parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve ilişki testi için Pearson korelasyon katsayı değeri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölüm, araştırma örneğine ilişkin demografik bulgular ve ölçeklere verilen yanıtlara ilişkin istatistiksel bulguları kapsamaktadır.

3.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ait bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4' te gösterilmiştir:

Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	171	32,8
Kadın	351	67,2
Toplam	522	100,0

Tablo 4' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %67,2'sinin kadın (351 kişi), %32,8'inin ise erkek (171 kişi) oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5 Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	n	%
20-30 Yaş Arası	82	15,7
31-40 Yaş Arası	196	37,5
41-50 Yaş Arası	168	32,2
51 Yaş ve Üzeri	76	14,6
Toplam	522	100,0

Tablo 5' e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %15,7'sinin 20-30 yaş arasında oldukları (82 kişi), %37,5'inin 31-40 yaş arasında oldukları (196 kişi), %32,2'sinin 41-50 yaş arasında oldukları (168 kişi) ve %14,6'sının ise 51 yaş ve üzerinde oldukları (76 kişi) tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 6' da gösterilmiştir:

Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim	n	%
Ön Lisans	34	6,5
Lisans	458	87,7
Yüksek Lisans	30	5,7
Toplam	522	100,0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %6,5'inin eğitim durumu ön lisans (34 kişi), %87,7'sinin eğitim durumu lisans (458 kişi) ve %5,7'sinin ise eğitim durumunun yüksek lisans (30 kişi) olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

Mezuniyet	n	%
Sınıf Öğretmenliği	435	83,3
Diğer	87	16,7
Toplam	522	100,0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %83,3'ünün sınıf öğretmenliği mezunu (435 kişi), ve %16,7'sinin ise diğer programlardan mezun (87 kişi) oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
1-10 Yıl Arası	167	32,0
11- 20 Yıl Arası	208	39,8
21-30 Yıl Arası	110	21,1
31 Yılve Üzeri	37	7,1
Toplam	522	100,0

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %32'sinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip oldukları (167 kişi), %39,8'inin 11-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları (208 kişi), %21,1'inin 21-30 yıl arası kıdeme sahip oldukları (110 kişi) ve %7,1'inin ise 31 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları (37 kişi) tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeye göre dağılımları Tablo 9' da gösterilmiştir:

Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımları

İlçe	n	%
Başiskele	29	5,6
Çayırova	37	7,1
Darıca	55	10,5
Derince	40	7,7
Dilovası	20	3,8
Gebze	95	18,2
Gölcük	43	8,2
İzmit	85	16,3
Kandıra	16	3,1
Karamürsel	20	3,8
Kartepe	35	6,7
Körfez	47	9,0
Toplam	522	100,0

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %5,6'sının Başiskele ilçesi (29 kişi), %7,1'inin Çayırova ilçesi (37 kişi), %10,5'inin Darıca ilçesi (55 kişi), %7,7'sinin Derince ilçesi (40 kişi), %3,8'inin Dilovası ilçesi (20 kişi), %18,2'sinin Gebze ilçesi (95 kişi), %8,2'sinin Gölçük ilçesi (43 kişi), %16,3'ünün İzmit ilçesi (85 kişi), %3,1'inin Kandıra ilçesi (16 kişi), %3,8'inin Karamürsel ilçesi (20 kişi), %6,7'sinin Kartepe ilçesi (35 kişi) ve %9'unun Körfez ilçesindeki (47 kişi) okullarda görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının cinsiyet yoğunluğuna göre dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarının Cinsiyet Yoğunluğuna Göre Dağılımları

Cinsiyet Yoğunluğu	n	%
Kız Yoğunlukta	217	41,6
Erkek Yoğunlukta	249	47,7
Eşit	56	10,7
Toplam	522	100,0

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %41,6'sı sınıflarında kız öğrencilerinin yoğunlukta olduklarını (217 kişi), %47,7'si sınıflarında erkek öğrencilerinin yoğunlukta olduklarını (249 kişi) ve %10,7'si ise sınıflarında eşit sayıda kız ve erkek öğrencilerin olduklarını (56 kişi) ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11 Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Verdikleri Sınıfların Mevcutlarına Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	n	%
0-24 Arası	106	20,3
25-29 Arası	175	33,5
30-34 Arası	153	29,3
35 ve Üzeri	88	16,9
Toplam	522	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %20,3'ünün sınıf mevcudunun en fazla 24 öğrenci olduğu (106 kişi), %33,5'inin sınıf mevcudunun 25-29

öğrenci arasında olduğu (175 kişi), %29,3'ünün sınıf mevcudunun 30-34 öğrenci arasında olduğu (153 kişi) ve %16,9'unun ise sınıf mevcudunun 35 öğrenci ve daha fazla olduğu (88 kişi) tespit edilmiştir.

3.2. Birinci alt probleme ait bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stili nasıl dağılım göstermektedir?”

Sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği (SYSÖ)'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stillerine İlişkin Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Sınıf Yönetimi Stilleri	Min.	Maks.	X	Ss
Baskıcı	4,00	14,00	9,83	2,14
Yetkeci	3,00	15,00	13,08	1,94
Serbest	3,00	15,00	9,45	2,47
İlgisiz	3,00	14,00	6,91	2,19

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini belirlemek için yapılan analizsonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en fazla yetkeci ($X_k=13,08$, $S_s=1,94$) sınıf yönetim stiline sahip oldukları gözlenmiştir. Bunu sırasıyla baskıcı ($X_o=9,83$, $S_s=2,14$), serbest ($X_d=9,45$, $S_s=2,47$) ve ilgisiz ($X_i=6,91$, $S_s=2,19$) stilleri izlemektedir.

3.3. İkinci alt probleme ait bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan alan, kıdem, ilçe, sınıf mevcudu ve sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımına göre farklılık göstermekte midir?”

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

“Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 13 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren T- Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Baskıcı	Erkek	171	9,91	2,16	,677	,50
	Kadın	350	9,78	2,13		
Yetkeci	Erkek	171	13,04	1,89	-,326	,74
	Kadın	350	13,10	1,96		
Serbest	Erkek	171	9,44	2,39	-,130	,90
	Kadın	350	9,47	2,51		
İlgisiz	Erkek	171	6,88	2,34	-,251	,80
	Kadın	350	6,93	2,11		

****p < ,01; *p < ,05**

Tablo 13'e göre, t- testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle, Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri benzerlik göstermektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 14 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Baskıcı	Gruplararası	9,566	3	3,189	,692	,56	
	Grupları içi	2386,260	518	4,607			
	Toplam	2395,826	521				
Yetkeci	Gruplararası	36,925	3	12,308	3,326	,02*	I-IV
	Grupları içi	1916,855	518	3,700			
	Toplam	1953,780	521				
Serbest	Gruplararası	38,880	3	12,960	2,139	,09	
	Grupları içi	3138,516	518	6,059			
	Toplam	3177,397	521				
İlgisiz	Gruplararası	5,014	3	1,671	,348	,79	
	Grupları içi	2484,932	518	4,797			
	Toplam	2489,946	521				

****p < ,01; *p < ,05; I: 20-30 yaş arası, II: 31-40 yaş arası, III: 41-50 yaş arası, IV: 51 yaş ve üzeri**

Tablo 14’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Yetkeci” sınıf yönetim stilinde yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(3-518)}=3,326$; $p<,05$). Bu sonuç üzerine, hangi yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, yaşları 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yetkeci sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının ($X_k=13,39$), yaşları 51 ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin yetkeci sınıf yönetimi stil puan ortalamalarından ($X_k=12,47$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,05$). Farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir ifadeyle farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 15 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Baskıcı	Gruplararası	10,425	2	5,212	1,134	,32
	Gruplarıçi	2385,401	519	4,596		
	Toplam	2395,826	521			
Yetkeci	Gruplararası	13,861	2	6,931	1,854	,16
	Gruplarıçi	1939,918	519	3,738		
	Toplam	1953,780	521			
Serbest	Gruplararası	1,296	2	,648	,106	,90
	Gruplarıçi	3176,101	519	6,120		
	Toplam	3177,397	521			
İlgisiz	Gruplararası	9,189	2	4,595	,961	,38
	Gruplarıçi	2480,757	519	4,780		
	Toplam	2489,946	521			

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 15’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinde eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Başka bir ifadeyle farklı eğitim durumlarındaki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan alan değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 16 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren T- Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri	Mezuniyet	n	X	Ss	t	p
Baskıcı	Sınıf Öğr.	435	9,86	2,06	,830	,41
	Diğer	87	9,66	2,53		
Yetkeci	Sınıf Öğr.	435	13,17	1,83	2,427	,016*
	Diğer	87	12,62	2,34		
Serbest	Sınıf Öğr.	435	9,46	2,47	,214	,83
	Diğer	87	9,40	2,49		
İlgisiz	Sınıf Öğr.	435	6,91	2,12	,072	,94
	Diğer	87	6,90	2,50		

***p < ,01; *p < ,05*

Tablo 16’ daki değerlere bakıldığında, yapılan t- testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Yetkeci” sınıf yönetim stilinde eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Sınıf öğretmenliği programında mezun olan öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının ($X_k = 13,17$), mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerinin yetkeci sınıf yönetimi stil puan ortalamalarından ($X_k = 12,62$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,05$). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ($p > ,05$) başka bir ifadeyle mezuniyet programı farklı olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 17 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Baskıcı	Gruplararası	5,159	3	1,720	,373	,77	
	Gruplarıçi	2390,666	518	4,615			
	Toplam	2395,826	521				
Yetkeci	Gruplararası	13,549	3	4,516	1,206	,31	
	Gruplarıçi	1940,231	518	3,746			
	Toplam	1953,780	521				
Serbest	Gruplararası	57,769	3	19,256	3,197	,023*	I-II
	Gruplarıçi	3119,628	518	6,022			II-III
	Toplam	3177,397	521				
İlgisiz	Gruplararası	,474	3	,158	,033	,99	
	Gruplarıçi	2489,472	518	4,806			
	Toplam	2489,946	521				

***p < ,01; *p < ,05I:1-10 yıl arası, II:11- 20 yıl arası, III:21-30 yıl arası, IV:31 yıl ve üzeri*

Tablo 17’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Serbest” sınıf yönetim stilinde kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(3-518)} = 3,197$; $p < ,05$). Bu sonuç üzerine, hangi kıdem gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının ($\bar{X}_d = 9,20$), kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stil puan ortalamalarından ($\bar{X}_d = 9,80$) anlamlı derecede düşük olduğu, ayrıca kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının ($\bar{X}_d = 9,80$), kıdemi 21-30 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stil puan ortalamalarından ($\bar{X}_d = 9,06$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,05$). Farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetim stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir ifadeyle farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 18 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillerinin Eğitim Verdikleri Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar	
Baskıcı	Gruplararası	63,810	3	21,270	4,725	,003**	I-IV
	Gruplarıçi	2332,016	518	4,502			II-IV
	Toplam	2395,826	521				III-IV
Yetkeci	Gruplararası	75,616	3	25,205	6,952	,000**	I-IV
	Gruplarıçi	1878,164	518	3,626			II-IV
	Toplam	1953,780	521				III-IV
Serbest	Gruplararası	58,123	3	19,374	3,217	,023*	I-III
	Gruplarıçi	3119,274	518	6,022			I-IV
	Toplam	3177,397	521				
İlgisiz	Gruplararası	3,450	3	1,150	,240	,869	
	Gruplarıçi	2486,496	518	4,800			
	Toplam	2489,946	521				

** $p < ,01$; * $p < ,05$ I: En fazla 24 öğrenci, II:25- 29 arası öğrenci, III:30- 34 arası öğrenci, IV:35 ve üzeri öğrenci

Tablo 18’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Baskıcı, Yetkeci ve Serbest” sınıf yönetim stillerinde eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (sırasıyla $F_{(3-518)}=4,725$; $F_{(3-518)}=6,952$; $F_{(3-518)}=3,217$). Bu sonuç üzerine, hangi iki farklı sayıdaki sınıf mevcudupuan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, sınıf mevcudu en fazla 24 olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının (sırasıyla $X_0=10,24$; $X_k=13,42$; $X_d=10,07$), sınıf mevcudu 25-29 öğrenci (sırasıyla $X_0=9,89$; $X_k=13,15$; $X_d=9,45$), 30-34 öğrenci (sırasıyla $X_0=9,89$; $X_k=13,22$; $X_d=9,25$) ve 35 ve üzerinde öğrenci (sırasıyla $X_0=9,11$; $X_k=12,26$; $X_d=9,08$) olan sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf mevcudu farklı olan sınıf öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetim stili puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir

ifadeyle sınıf mevcudu farklı olan sınıf öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımı değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stillерinin Sınıfta Bulunan Öğrenci Cinsiyet Dağılımı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Stilleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
Baskıcı	Gruplararası	13,883	2	6,942	1,513	,22
	Gruplarıçi	2381,942	519	4,589		
	Toplam	2395,826	521			
Yetkeci	Gruplararası	5,568	2	2,784	,742	,48
	Gruplarıçi	1948,212	519	3,754		
	Toplam	1953,780	521			
Serbest	Gruplararası	16,688	2	8,344	1,370	,26
	Gruplarıçi	3160,709	519	6,090		
	Toplam	3177,397	521			
İlgisiz	Gruplararası	1,651	2	,825	,172	,84
	Gruplarıçi	2488,296	519	4,794		
	Toplam	2489,946	521			

***p < ,01; *p < ,05*

Tablo 19’ daki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinde sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle sınıflarında kız ve erkek öğrenci dağılımları farklı ya da eşit olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

3.4. Üçüncü alt probleme ait bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?”

Sınıf öğretmenlerinin Düşünme stilleri Ölçeği (DSÖ)’ nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerine İlişkin Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Düşünme Stilleri	Min.	Maks.	X	Ss
Yasama	12,00	35,00	27,08	4,90
Yürütme	8,00	35,00	27,92	4,60
Yargı	13,00	35,00	27,09	5,14
Monarşik	9,00	35,00	23,23	5,43
Hiyerarşik	7,00	35,00	28,31	4,92
Oligarşik	6,00	35,00	23,59	5,99
Anarşik	11,00	35,00	24,21	5,69
Global	7,00	35,00	20,42	6,41
Lokal	9,00	35,00	21,31	5,99
İçsel	8,00	35,00	21,08	6,41
Dışsal	7,00	35,00	24,69	5,59
Liberal	8,00	35,00	26,05	5,36
Muhafazakâr	6,00	35,00	17,73	7,39

Tablo 20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerini belirlemek için yapılan analizsonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en fazla Hiyerarşik ($X=28,31$, $Ss = 4,92$) düşünme stiline sahip oldukları en az ise Muhafazakâr ($X= 17,73$, $Ss = 7,39$) düşünme stiline sahip oldukları gözlenmiştir.

3.5. Dördüncü alt probleme ait bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan alan, kıdem, ilçe, sınıf mevcudu ve sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımına göre farklılık göstermekte midir?”

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

“Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 21 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren T- Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Yasama	Erkek	171	27,29	5,05	,586	,56
	Kadın	350	27,02	4,79		
Yürütme	Erkek	171	28,03	4,51	,348	,73
	Kadın	350	27,88	4,64		
Yargı	Erkek	171	27,24	4,83	,428	,67
	Kadın	350	27,03	5,29		
Monarşik	Erkek	171	23,98	5,20	2,221	,027*
	Kadın	350	22,86	5,52		
Hiyerarşik	Erkek	171	28,65	4,23	1,165	,25
	Kadın	350	28,12	5,22		
Oligarşik	Erkek	171	23,39	6,10	-,577	,56
	Kadın	350	23,71	5,94		
Anarşik	Erkek	171	24,74	5,86	1,501	,13
	Kadın	350	23,94	5,60		
Global	Erkek	171	20,58	6,33	,375	,71
	Kadın	350	20,35	6,46		
Lokal	Erkek	171	21,52	6,11	,557	,58
	Kadın	350	21,21	5,95		
İçsel	Erkek	171	21,89	6,66	2,001	,046*
	Kadın	350	20,70	6,25		
Dışsal	Erkek	171	24,85	5,39	,458	,65
	Kadın	350	24,61	5,70		
Liberal	Erkek	171	26,74	5,03	2,079	,038*
	Kadın	350	25,71	5,49		
Muhafazakâr	Erkek	171	17,34	7,50	-,866	,39
	Kadın	350	17,94	7,34		

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 21’deki değerlere bakıldığında, yapılan t- testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Monarşik, İçsel ve Liberal” düşünme stillerinde cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Erkek öğretmenlerin monarşik, içsel ve liberal düşünme stil puan ortalamalarının (sırasıyla $X_m = 23,98$; $X_i = 21,89$; $X_l = 26,74$), Kadın puan ortalamalarından (sırasıyla $X_o = 22,86$; $X_k = 20,70$; $X_d = 25,71$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,05$). Erkek ve Kadın sınıf öğretmenlerin diğer düşünme stilleri puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ($p > ,05$) başka bir ifadeyle “Monarşik, İçsel ve Liberal” dışındaki diğer düşünme stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 22 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklar
Yasama	Gruplararası	545,350	3	181,783	7,855	,000**	I-IV
	Gruplariçi	11988,107	518	23,143			II-III
	Toplam	12533,458	521				II-IV
Yürütme	Gruplararası	273,531	3	91,177	4,394	,005**	
	Gruplariçi	10748,761	518	20,751			II-IV
	Toplam	11022,291	521				
Yargı	Gruplararası	65,262	3	21,754	,823	,482	
	Gruplariçi	13699,507	518	26,447			
	Toplam	13764,768	521				
Monarşik	Gruplararası	515,948	3	171,983	5,994	,001**	I-III
	Gruplariçi	14863,004	518	28,693			I-IV
	Toplam	15378,952	521				
Hiyerarşik	Gruplararası	16,560	3	5,520	,227	,878	
	Gruplariçi	12618,398	518	24,360			
	Toplam	12634,958	521				
Oligarşik	Gruplararası	177,092	3	59,031	1,653	,176	
	Gruplariçi	18497,177	518	35,709			
	Toplam	18674,268	521				
Anarşik	Gruplararası	30,210	3	10,070	,310	,818	
	Gruplariçi	16839,901	518	32,509			
	Toplam	16870,112	521				
Global	Gruplararası	160,000	3	53,333	1,300	,274	
	Gruplariçi	21255,121	518	41,033			
	Toplam	21415,121	521				
Lokal	Gruplararası	7,882	3	2,627	,073	,975	
	Gruplariçi	18700,219	518	36,101			
	Toplam	18708,102	521				
İçsel	Gruplararası	10,122	3	3,374	,082	,970	
	Gruplariçi	21392,813	518	41,299			
	Toplam	21402,935	521				

Dışsal	Gruplararası	152,217	3	50,739	1,629 ,182
	Gruplarıçi	16131,126	518	31,141	
	Toplam	16283,343	521		
Liberal	Gruplararası	94,413	3	31,471	1,096 ,350
	Gruplarıçi	14868,292	518	28,703	
	Toplam	14962,705	521		
Muhafazakâr	Gruplararası	240,757	3	80,252	1,473 ,221
	Gruplarıçi	28215,695	518	54,470	
	Toplam	28456,452	521		

***p < ,01; *p < ,05I: 20-30 yaş arası, II: 31-40 yaş arası, III: 41-50 yaş arası, IV: 51 yaş ve üzeri*

Tablo 22' deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Yasama, Yürütme ve Monarşik” düşünme stillerinde yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (sırasıyla $F_{(3-518)}=7,855$; $F_{(3-518)}=4,394$; $F_{(3-518)}=5,994$). Bu sonuç üzerine, hangi iki yaş gruplarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, yaşları 20-30 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stili puan ortalamalarının ($X_{ya}=27,98$), yaşları 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{ya}=25,21$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu, yaşları 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stili puan ortalamalarının ($X_{ya}=27,96$), yaşları 41-50 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{y}=26,47$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu, yaşları 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stili puan ortalamalarının ($X_{ya}=27,96$), yaşları 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{ya}=25,21$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşları 31- 40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yürütme düşünme stili puan ortalamalarının ($X_{yü}=28,69$), yaşları 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{yü}=26,55$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşları 20-30 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Monarşik düşünme stili puan ortalamalarının ($X_m=21,40$), yaşları “41-50 aralığında” ve “51 yaş ve üzerinde” olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_m=23,75$; $X_m=24,78$) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

“Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 23 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklar
Yasama	Gruplararası	270,942	2	135,471	5,734	,003**	I-II
	Gruplarıçi	12262,516	519	23,627			I-III
	Toplam	12533,458	521				
Yürütme	Gruplararası	15,545	2	7,772	,366	,693	
	Gruplarıçi	11006,746	519	21,208			
	Toplam	11022,291	521				
Yargı	Gruplararası	21,082	2	10,541	,398	,672	
	Gruplarıçi	13743,686	519	26,481			
	Toplam	13764,768	521				
Monarşik	Gruplararası	314,963	2	157,482	5,426	,005**	I-II
	Gruplarıçi	15063,989	519	29,025			I-III
	Toplam	15378,952	521				
Hiyerarşik	Gruplararası	17,700	2	8,850	,364	,695	
	Gruplarıçi	12617,258	519	24,311			
	Toplam	12634,958	521				
Oligarşik	Gruplararası	217,868	2	108,934	3,063	,048*	
	Gruplarıçi	18456,400	519	35,561			I-II
	Toplam	18674,268	521				
Anarşik	Gruplararası	35,272	2	17,636	,544	,581	
	Gruplarıçi	16834,840	519	32,437			
	Toplam	16870,112	521				
Global	Gruplararası	96,406	2	48,203	1,173	,310	
	Gruplarıçi	21318,715	519	41,077			
	Toplam	21415,121	521				
Lokal	Gruplararası	109,451	2	54,726	1,527	,218	
	Gruplarıçi	18598,651	519	35,836			
	Toplam	18708,102	521				
İçsel	Gruplararası	76,840	2	38,420	,935	,393	
	Gruplarıçi	21326,095	519	41,091			
	Toplam	21402,935	521				
Dışsal	Gruplararası	101,760	2	50,880	1,632	,197	
	Gruplarıçi	16181,583	519	31,178			
	Toplam	16283,343	521				

	Gruplararası	107,723	2	53,861	1,882	,153
Liberal	Gruplarıçi	14854,982	519	28,622		
	Toplam	14962,705	521			
	Gruplararası	16,658	2	8,329	,152	,859
Muhafazakâr	Gruplarıçi	28439,794	519	54,797		
	Toplam	28456,452	521			

**** $p < ,01$; * $p < ,05$ I: Önlisans, II:Lisans, III:Yüksek Lisans**

Tablo 23' deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Yasama, Monarşik ve Oligarşik” düşünme stillerinde eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (sırasıyla $F_{(2-519)} = 5,734$; $F_{(2-519)} = 5,426$; $F_{(2-519)} = 3,0693$). Bu sonuç üzerine, hangi iki farklı eğitim düzeyi gruplarındaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, eğitim durumu önlisans olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stili puan ortalamalarının ($X\bar{o} = 24,35$), eğitimi durumu lisans ve yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_l = 27,27$; $X_{yl} = 27,26$) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Buna karşın, eğitim durumu önlisans olan sınıf öğretmenlerinin Monarşik düşünme stili puan ortalamalarının ($X\bar{o} = 26,15$), eğitimi durumu lisans ve yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_l = 23,06$; $X_{yl} = 22,60$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, eğitim durumu önlisans olan sınıf öğretmenlerinin Oligarşik düşünme stili puan ortalamalarının ($X\bar{o} = 26,03$), eğitimi durumu lisans olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_l = 23,41$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

“Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan alan değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 24 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren T- Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri	Mezuniyet	n	X	Ss	t	p
Yasama	Sınıf Öğr.	435	27,30	4,83	2,239	,026*
	Diğer	87	26,01	5,15		
Yürütme	Sınıf Öğr.	435	28,10	4,48	2,066	,039*
	Diğer	87	26,99	5,07		
Yargı	Sınıf Öğr.	435	27,20	5,07	1,070	,285
	Diğer	87	26,55	5,47		
Monarşik	Sınıf Öğr.	435	23,17	5,25	-,536	,592
	Diğer	87	23,52	6,31		
Hiyerarşik	Sınıf Öğr.	435	28,35	4,78	,493	,623
	Diğer	87	28,07	5,64		
Oligarşik	Sınıf Öğr.	435	23,63	6,07	,379	,705
	Diğer	87	23,37	5,57		
Anarşik	Sınıf Öğr.	435	24,28	5,58	,658	,511
	Diğer	87	23,84	6,22		
Global	Sınıf Öğr.	435	20,44	6,61	,137	,891
	Diğer	87	20,33	5,33		
Lokal	Sınıf Öğr.	435	21,29	6,06	-,193	,847
	Diğer	87	21,43	5,68		
İçsel	Sınıf Öğr.	435	21,20	6,51	,983	,326
	Diğer	87	20,46	5,87		
Dışsal	Sınıf Öğr.	435	24,66	5,44	-,332	,740
	Diğer	87	24,87	6,34		
Liberal	Sınıf Öğr.	435	26,28	5,24	2,163	,031*
	Diğer	87	24,92	5,82		
Mufakazakar	Sınıf Öğr.	435	17,69	7,43	-,291	,771
	Diğer	87	17,94	7,21		

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 24’ deki değerlere bakıldığında, yapılan t- testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Yasama, Yürütme ve Liberal” düşünme stillerinde mezuniyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Sınıf öğretmenliği programında mezun olan öğretmenlerin yasama, yürütme ve liberal düşünme stillerindeki puan ortalamalarının (sırasıyla $X_{ya}=27,30$; $X_{yü}=28,10$; $X_{li}=26,28$), mezuniyeti sınıf öğretmenliği

olmayan öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_{ya}=26,01$; $X_{yü}=26,99$; $X_{li}=24,92$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerin diğer düşünme stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı ($p>,05$) başka bir ifadeyle düşünme stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 25 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Kadem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklar
Yasama	Gruplararası	735,178	3	245,059	10,759	,000**	I-III
	Gruplarıçi	11798,280	518	22,777			I-IV
	Toplam	12533,458	521				II-III
Yürütme	Gruplararası	209,674	3	69,891	3,348	,019*	I-III
	Gruplarıçi	10812,617	518	20,874			
	Toplam	11022,291	521				
Yargı	Gruplararası	70,217	3	23,406	,885	,448	
	Gruplarıçi	13694,551	518	26,437			
	Toplam	13764,768	521				
Monarşik	Gruplararası	412,555	3	137,518	4,760	,003**	I-IV
	Gruplarıçi	14966,397	518	28,893			II-IV
	Toplam	15378,952	521				
Hiyerarşik	Gruplararası	18,164	3	6,055	,249	,862	
	Gruplarıçi	12616,794	518	24,357			
	Toplam	12634,958	521				
Oligarşik	Gruplararası	276,638	3	92,213	2,596	,052	
	Gruplarıçi	18397,631	518	35,517			
	Toplam	18674,268	521				
Anarşik	Gruplararası	147,212	3	49,071	1,520	,208	
	Gruplarıçi	16722,900	518	32,284			
	Toplam	16870,112	521				
Global	Gruplararası	285,923	3	95,308	2,337	,073	
	Gruplarıçi	21129,198	518	40,790			
	Toplam	21415,121	521				
Lokal	Gruplararası	177,619	3	59,206	1,655	,176	
	Gruplarıçi	18530,482	518	35,773			
	Toplam	18708,102	521				
İçsel	Gruplararası	193,943	3	64,648	1,579	,194	
	Gruplarıçi	21208,992	518	40,944			
	Toplam	21402,935	521				
Dışsal	Gruplararası	147,235	3	49,078	1,576	,194	
	Gruplarıçi	16136,108	518	31,151			
	Toplam	16283,343	521				
Liberal	Gruplararası	302,827	3	100,942	3,567	,014*	I-III
	Gruplarıçi	14659,878	518	28,301			III-IV
	Toplam	14962,705	521				
Muhafazakâr	Gruplararası	409,127	3	136,376	2,519	,057	
	Gruplarıçi	28047,325	518	54,145			
	Toplam	28456,452	521				

** $p < ,01$; * $p < ,05$ I: 1-10 yıl arası, II: 11- 20 yıl arası, III: 21-30 yıl arası, IV: 31 yıl ve üzeri

Tablo 25’deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sadece “Yasama, Yürütme, Monarşik ve Liberal” düşünme stillerinde kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (sırasıyla $F_{(3-518)} = 10,759$; $F_{(3-518)} = 3,348$; $F_{(3-518)} = 4,760$; $F_{(3-518)} = 3,519$). Bu sonuç üzerine, hangi kıdem gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yasama düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{ya} = 28,43$), kıdemi 21-30 yıl ve kıdemi 31 yıldan fazla olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_{ya} = 25,30$; $X_{ya} = 25,62$) anlamlı derecede yüksek olduğu, ayrıca kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yasama sınıf yönetimi stil puan ortalamalarının ($X_{ya} = 27,40$), kıdemi 21-30 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{ya} = 25,30$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < ,01$). Farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin diğer düşünme stilleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir ifadeyle düşünme stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

Kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yürütme düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{yü} = 28,52$), kıdemi 21-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{yü} = 26,85$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Kıdemi 31 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin monarşik düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{mo} = 25,70$), kıdemi 1-10 yıl ve kıdemi 11-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_{mo} = 22,30$; $X_{mo} = 23,22$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Kıdemi 21-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin liberal düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{li} = 24,79$), kıdemi 1-10 yıl ve kıdemi 31 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_{li} = 26,52$; $X_{li} = 27,62$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

“Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 26 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Eğitim Verdikleri Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklar
Yasama	Gruplararası	91,600	3	30,533	1,271	,283	
	Gruplariçi	12441,858	518	24,019			
	Toplam	12533,458	521				
Yürütme	Gruplararası	96,434	3	32,145	1,524	,207	
	Gruplariçi	10925,858	518	21,092			
	Toplam	11022,291	521				
Yargı	Gruplararası	71,199	3	23,733	,898	,442	
	Gruplariçi	13693,569	518	26,435			
	Toplam	13764,768	521				
Monarşik	Gruplararası	306,715	3	102,238	3,514	,015*	I-IV III-IV
	Gruplariçi	15072,238	518	29,097			
	Toplam	15378,952	521				
Hiyerarşik	Gruplararası	25,809	3	8,603	,353	,787	
	Gruplariçi	12609,149	518	24,342			
	Toplam	12634,958	521				
Oligarşik	Gruplararası	214,593	3	71,531	2,007	,112	
	Gruplariçi	18459,676	518	35,636			
	Toplam	18674,268	521				
Anarşik	Gruplararası	66,018	3	22,006	,678	,566	
	Gruplariçi	16804,093	518	32,440			
	Toplam	16870,112	521				
Global	Gruplararası	123,347	3	41,116	1,000	,392	
	Gruplariçi	21291,773	518	41,104			
	Toplam	21415,121	521				
Lokal	Gruplararası	291,739	3	97,246	2,735	,043*	II-IV
	Gruplariçi	18416,362	518	35,553			
	Toplam	18708,102	521				
İçsel	Gruplararası	81,951	3	27,317	,664	,575	
	Gruplariçi	21320,984	518	41,160			
	Toplam	21402,935	521				
Dışsal	Gruplararası	47,603	3	15,868	,506	,678	
	Gruplariçi	16235,740	518	31,343			
	Toplam	16283,343	521				
Liberal	Gruplararası	87,947	3	29,316	1,021	,383	
	Gruplariçi	14874,758	518	28,716			
	Toplam	14962,705	521				
Muhafazakâr	Gruplararası	271,718	3	90,573	1,665	,174	
	Gruplariçi	28184,734	518	54,411			
	Toplam	28456,452	521				

** $p < ,01$; * $p < ,05$ I: En fazla 24 öğrenci, II: 25-29 arası öğrenci, III: 30-34 arası öğrenci IV: 35 ve üzeri öğrenci

Tablo 26' daki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin “Monarşik ve Lokal” düşünme stillerinde eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (sırasıyla $F_{(3-518)}=3,514$; $F_{(3-518)}=3,735$). Bu sonuç üzerine, hangi iki farklı sayıdaki sınıf mevcudu puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucunda, sınıf mevcudu 35 öğrenci ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin monarşik düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{mo}=21,63$), sınıf mevcudu en fazla 24 öğrenci olan ve sınıf mevcudu 30-34 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından (sırasıyla $X_{mo}= 23,93$; $X_{mo}= 23,65$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sınıf mevcudu 25-29 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin lokal düşünme stil puan ortalamalarının ($X_{lo}=21,88$), sınıf mevcudu 35 öğrenci ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($X_{lo}= 19,82$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf mevcudu farklı olan sınıf öğretmenlerinin diğer düşünme stili puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı başka bir ifadeyle düşünme stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

“Sınıf öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımı değişkeni bakımından düşünme stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”

Tablo 27 Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stillerinin Sınıfta Bulunan Öğrenci Cinsiyet Dağılımı Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Anova Testi Sonuçları

Düşünme Stilleri		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklar
Yasama	Gruplararası	85,096	2	42,548	1,774	,171	
	Gruplariçi	12448,362	519	23,985			
	Toplam	12533,458	521				
Yürütme	Gruplararası	35,710	2	17,855	,843	,431	
	Gruplariçi	10986,581	519	21,169			
	Toplam	11022,291	521				
Yargı	Gruplararası	62,443	2	31,222	1,183	,307	
	Gruplariçi	13702,325	519	26,401			
	Toplam	13764,768	521				
Monarşik	Gruplararası	14,111	2	7,055	,238	,788	
	Gruplariçi	15364,842	519	29,605			
	Toplam	15378,952	521				
Hiyerarşik	Gruplararası	5,984	2	2,992	,123	,884	
	Gruplariçi	12628,974	519	24,333			
	Toplam	12634,958	521				
Oligarşik	Gruplararası	14,944	2	7,472	,208	,812	
	Gruplariçi	18659,325	519	35,952			
	Toplam	18674,268	521				
Anarşik	Gruplararası	7,110	2	3,555	,109	,896	
	Gruplariçi	16863,002	519	32,491			
	Toplam	16870,112	521				
Global	Gruplararası	59,077	2	29,538	,718	,488	
	Gruplariçi	21356,044	519	41,148			
	Toplam	21415,121	521				
Lokal	Gruplararası	13,319	2	6,659	,185	,831	
	Gruplariçi	18694,783	519	36,021			
	Toplam	18708,102	521				
İçsel	Gruplararası	80,992	2	40,496	,986	,374	
	Gruplariçi	21321,943	519	41,083			
	Toplam	21402,935	521				
Dışsal	Gruplararası	121,606	2	60,803	1,953	,143	
	Gruplariçi	16161,737	519	31,140			
	Toplam	16283,343	521				
Liberal	Gruplararası	15,679	2	7,839	,272	,762	
	Gruplariçi	14947,026	519	28,800			
	Toplam	14962,705	521				
Muhafazakâr	Gruplararası	20,422	2	10,211	,186	,830	
	Gruplariçi	28436,030	519	54,790			
	Toplam	28456,452	521				

****p < ,01; *p < ,05**

Tablo 27' deki değerlere bakıldığında, yapılan ANOVA testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinde sınıfta bulunan öğrenci cinsiyet dağılımı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle sınıflarında kız ve erkek öğrenci dağılımları farklı ya da eşit olan sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

3.6. Beşinci alt probleme ait bulgular

Çalışmanın beşinci alt problem cümlesi “Sınıf yönetim stilleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28 Smif Yönetim Stilleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Baskıcı	Yerkeci	Serbest	İlgisiz	Yasama	Yürütme	Yargı	Monarsik	Hiyeyarsik	Oligarsik	Anarsik	Global	Lokal	İçsel	Dışsal	Liberal	Muhafazakar
Baskıcı	1																
Yerkeci	,092*	1															
Serbest	,026	,206**	1														
İlgisiz	,040	-,065	,157**	1													
Yasama	,013	,178**	-,026	-,110*	1												
Yürütme	,096*	,063	,035	-,033	,482**	1											
Yargı	-,146**	,141**	,044	,038	,392**	,365**	1										
Monarsik	,036	-,003	,073	,025	,134**	,239**	,147**	1									
Hiyeyarsik	,050	,118**	-,007	-,041	,294**	,332**	,425**	,275**	1								
Oligarsik	,030	,064	-,029	,089	,083	,193**	,289**	,148**	,403**	1							
Anarsik	,027	,084	,105*	-,003	,236**	,245**	,376**	,230**	,359**	,521**	1						
Global	,014	-,118**	,025	,088*	,125**	,134**	,028	,290**	,017	,207**	,294**	1					
Lokal	-,002	,081	,152**	-,012	,119**	,091*	,224**	,169**	,210**	,350**	,449**	,160**	1				
İçsel	,032	-,024	,019	,033	,279**	,135**	,327**	,158**	,229**	,300**	,323**	,186**	,435**	1			
Dışsal	,023	,063	,054	,099*	,175**	,225**	,213**	,159**	,226**	,319**	,382**	,295**	,232**	,055	1		
Liberal	-,009	,219**	,078	-,036	,286**	,255**	,414**	,148**	,356**	,277**	,456**	,136**	,294**	,319**	,404**	1	
Muhafazakar	,173**	-,038	,034	,014	,050	,075	-,064	,262**	,035	,212**	,166**	,346**	,155**	,247**	,097*	-,019	1

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin “baskıcı” sınıf yönetimi stilleri ile “yürütme” ve “muhafazakar” düşünme stilleri arasında pozitif fakat çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,096$; $r = ,173$) olduğu; “yargı” düşünme stilleri ile arasında ise negatif fakat çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = -,146$; $p < ,01$) olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “yetkeci” sınıf yönetimi stilleri ile “yasama”, “yargı”, “hiyeyarşik” ve “liberal” düşünme stilleri arasında pozitif fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,178$; $r = ,141$; $r = ,118$; $r = ,219$) olduğu; “global” düşünme stilleri ile arasında ise negatif fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = -,118$; $p < ,01$) olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “serbest” sınıf yönetimi stilleri ile “anarşik” ve “lokal” düşünme stilleri arasında pozitif fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,105$; $r = ,152$) olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “ilgisiz” sınıf yönetimi stilleri ile “oligarşik”, “global” ve “dışsal” düşünme stilleri arasında pozitif fakat çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin (sırasıyla; $r = ,089$; $r = ,088$; $r = ,099$) olduğu; “yasama” düşünme stilleri ile arasında ise negatif fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = -,110$; $p < ,01$) olduğu bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulgularına ait sonuç ve tartışma bu bölümde sunulmuştur.

4.1.1. Birinci alt probleme ait sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin en fazla yetkeci en az ise ilgisiz sınıf yönetim stiline sahip oldukları bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri sınıf yönetim stilleri sırasıyla yetkeci, baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stildir. Araştırmanın sonucu ile bazı araştırmalar (Ekici,2004; Aluçdibi,2010) benzerlik göstermektedir. Çalışma ile farklı sonuçlar elde edilen bazı çalışmalardaki bulgular şu şekildedir; Yılmaz (2011) yetkeci, serbest, baskıcı, ilgisiz; Çiftçi(2015) baskıcı, serbest, yetkeci, ilgisiz; Dönmez (2015) serbest, ilgisiz, yetkeci, baskıcı; Yaşar (2016) baskıcı, yetkeci, serbest, ilgisiz; Aktan v.d. (2017) en çok tercih edilen sınıf yönetim stilini Serbest ve en az tercih edilen sınıf yönetim stilini baskıcı sınıf yönetim stili olarak bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin en çok yetkeci sınıf yönetim stilini tercih etmesi öğretmenlerin öğrencilerine rehber olmayı tercih ettiklerini, kuralların arkasındaki nedenleri açıklayan, öğrencilere olumlu geri bildirimlerde bulunduğunu gösterir. 2005 yılından itibaren ülkemizde eğitim politikasında etkili olan yapılandırmacı

yaklaşımınla birlikte sınıf ortamlarının daha demokratik olduğu, öğrencilerin sınıf ortamında daha etkin olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci alt probleme ait sonuç ve tartışma

4.1.2.1. İkinci alt problemin cinsiyet değişkenine ait sonuç ve tartışma

Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri benzerlik göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalar (Aluçdibi,2010; Yılmaz,2011; Aktan vd,2017) elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar baskıcı sınıf yönetim stilinde Kadın öğretmenler lehine anlamlı fark elde etmiştir (Ekici,2004; Çiftçi,2015; Dönmez,2015). Ayrıca Ekici (2004) çalışmasında yetkeci sınıf yönetim stilinde Kadınlar lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Dönmez (2015) İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki çalışmasında bulunan farklılıkların Kadın öğretmenlerin annelik duygusu ile ilgili olduğu öne sürülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmamıştır.

4.1.2.2. İkinci alt problemin yaş değişkenine ait sonuç ve tartışma

Yaşları 20-30 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yetkeci sınıf yönetimi stillerinin, yaşları 51 ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinden daha iyi olduğu bulunmuştur. Farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Genç öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha demokratik davrandığı, öğrencilere rehberlik yapma konusunda 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha ileride oldukları söylenebilir. Alan yazında çalışmada elde edilen bulgularla tam tersi sonucu elde eden çalışma yer almaktadır. Bu çalışma Yılmaz (2011) yetkeci sınıf yönetim stilinde 41 yaş ve üstü öğretmenlerin lehine olmak üzere 31-40 yaş aralığında yer alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulmuştur. Çiftçi (2015) serbest sınıf yönetim stilinde 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenlere göre daha çok tercih ettiklerini bulmuştur.

4.1.2.3. İkinci alt problemin mezuniyet durumu değişkenine ait sonuç ve tartışma

Farklı eğitim durumlarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucu ile Çiftçi (2015) elde ettiği sonuç örtüşmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve diğer) ile sınıf yönetiminde tercih ettikleri sınıf

yönetim stilleri benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin aldıkları eğitimin sınıf yönetimi stilini etkilemediğini göstermektedir.

4.1.2.4. İkinci alt problemin mezun olunan alan değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenliği programında mezun olan öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stillerinin, mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerden daha iyi olduğu bulunmuştur. Mezuniyeti sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrencilere sorumluluk dağıtarak özgüvenlerinin gelişmesini sağlamak, öğrencileri küçük düşürmekten kaçınarak kurallar arkasındaki nedenleri açıklaması üniversite eğitimi sürecinde sınıf yönetimi dersini almaları ve öğretmenlik uygulaması (staj) sahada uygulama imkanı bulmasının etkisi olduğu söylenebilir. Mezuniyet programı farklı olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin ise benzer olduğu bulunmuştur. Alan yazında çalışmada elde edilen bulgularla tam tersi sonucu elde eden çalışma yer almaktadır. Bu çalışma Yılmaz (2011) yetkeci ve serbest sınıf yönetim stilinde diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler lehine eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri arasında anlamlı fark bulmuştur.

4.1.2.5. İkinci alt problemin kıdem değişkenine ait sonuç ve tartışma

Kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stillerinin, kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu, ayrıca kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin serbest sınıf yönetimi stillerinin, kıdemi 21-30 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl arası çalışan öğretmenler öğrencilerinin her şeyi kendi yapabilecek olduğunu düşünür, öğrencilere karşı kolay kolay hayır diyemez ve onların duygularını ön planda tuttuğu söylenebilir. Farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin ise benzer olduğu bulunmuştur. Yılmaz (2011) serbest sınıf yönetim stilinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olmak üzere 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulmuştur. Ayrıca alan yazında farklı sonuçlar elde edilmiş çalışmalar yer almaktadır. Ekici (2004) yetkeci sınıf yönetim stilinde 5 yıl ve altı öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri öğretmenlere göre ayrıca serbest sınıf yönetim stilinde 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok tercih ettiğini ortaya koymuştur. Aluçdibi (2010) öğretmenlerin kıdemleri arasında sınıf yönetim stilleri tercih etmeleri arasında anlamlı fark bulmamıştır. Çiftçi (2015) baskıcı sınıf yönetimi stilinde 6-10 yıl öğretmenlerin lehine olmak üzere

26-30, 31 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Dönmez (2015) yetkeci sınıf yönetim stili boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulmuştur.

4.1.2.6. İkinci alt problemin sınıf mevcudu değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıf mevcudu en fazla 24 olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stillerinin, sınıf mevcudu 25-29 öğrenci, 30-34 öğrenci ve 35 ve üzerinde öğrenci olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf mevcudu farklı olan sınıf öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Sınıf mevcudu öğretmenin sınıf yönetimindeki tercihlerini etkilemektedir. Sınıftaki öğrenci mevcudunun az olması öğretmenlerin sınıf yönetimindeki stil tercihlerinin çeşitli olduğu söylenebilir. Ekici (2004) baskıcı sınıf yönetim stilinde 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin 30 ve altında sınıf mevcudu olan öğretmenlere göre daha çok tercih ettiklerini bulmuştur. Dönmez (2015) bakıcı yönetim stilinde 45-54 arası öğrenci mevcuduna sahip öğretmenler lehine 25-34 ve 35-44 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında; yetkeci sınıf yönetim stilinde 25-34 arası öğrenci mevcuduna sahip öğretmenler lehine 35-44 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında ve 45-54 arası öğrenci mevcuduna sahip öğretmenler lehine 35-44 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında; ilgisiz sınıf yönetim stilinde 55 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenler lehine 24 ve altı, 25-34 ve 35-44 sınıf mevcuduna sahip öğretmenler arasında anlamlı fark tespit etmiştir.

4.1.2.7. İkinci alt problemin sınıf mevcudunun cinsiyet değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıflarında kız ve erkek öğrenci dağılımları farklı ya da eşit olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin cinsiyetleri öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf yönetim stiline etki etmemesi öğretmenlerin öğrencilere karşı adil olduklarını gösterir. Alan yazında sınıf mevcudunun cinsiyet değişkenine göre incelemeye rast gelinmemiştir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ait sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin en fazla Hiyerarşik düşünme stiline sahip oldukları en az ise Muhafazakâr düşünme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin gün içerisindeki yoğun temposu (günlük plan hazırlama, ders hazırlıkları, materyal ayarlama, resmi yazışmalar, nöbet görevi vb.) düşünüldüğünde öğretmenlerden birden çok işin yapılması beklenilmektedir.

Öğretmenlerin birden çok işi öncelik sırasına göre yaptığı söylenebilir. MEB (2017) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretmen mesleği genel yeterliklerinde öğretmenden beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler sıralanmıştır. Bunlardan bazıları;

“Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.

Öğrencilerin bireysel farklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.

Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.

Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.

Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili kullanır. MEB tarafından belirtilen bu beceriler günümüzde öğretmenlerden birden çok işi, durumu, problemi öncelikleri belirleyerek yapma becerilerini sergilemesini beklemektedir. Çalışma bulgusunda hiyerarşik düşünme stilinin öğretmenler tarafından en çok tercih edilen düşünme stili olması öğretmen yeterlilikleri ile tutarlılık göstermektedir” (Meb,2017, s.13-16).

Alan yazında düşünme stilleri ile ilgili araştırma yapmış ve düşünme stillerinden en fazla tercih edilen düşünme stili olarak hiyerarşik düşünme stilini bulan araştırmalar (Balgalmış,2007; Çelik,2008; Çekiç Çekiç Şençaylar,2009; Balgalmış ve Baloğlu,2010; Duman ve Çelik,2010; Özbaş,2013; Özbaş ve Uluçınar Sağır,2014; Aseel,2018; Yıldız,2012) yer almaktadır. Araştırmamızda dördüncü tercih edilen düşünme stili olan yasama stili bazı çalışmalarda (Hommerding,2002; Tang,2003; Çubukçu,2004a,2004b; Buluş,2005; Ağcayazı Altuntaş,2008; Dinçer,2009; Özdemir Beceren ve Adak Özdemir,2010; Merdin,2010; Dinçer ve Saracaloğlu,2011; Düzgün,2011; Paliç ve Altun,2011; Uğurlu,2012; Önkuzu,2013; Şenay,2014; Yaşar ve Erol,2015; Çınar,2016; Oflar ve Yıldızlar,2016; Tüzer,2016; Yıldırım,2016; Akçay,2019; Çelik,2016; Murat,2018) en çok tercih edilen düşünme stili olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin belirli kural ve prosedürleri oldukları gibi devam ettirmeyi en az tercih ettiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda en az tercih edilen muhafazakar düşünme stilini bularak çalışmayı destekleyen çalışmalar (Çubukçu,2004a,2004b; Buluş,2005; Balgalmış,2007; Çelik,2008; Dinçer,2009; Çekiç Şençaylar,2009; Balgalmış ve Baloğlu,2010;Duman ve Çelik, 2010; Merdin,2010; Dinçer ve Saracaloğlu,2011; Düzgün,2011; Özbaş,2013; Özbaş ve Uluçınar Sağır,2014; Şenay,2014; Yaşar ve Erol,2015; Oflar ve Yıldızlar,2016; Yıldırım,2016; Akçay,2019; Çelik,2016; Murat,2018) yer almaktadır. Ayrıca literatürde yer alan bazı çalışmalarda

en az tercih edilen düşünme stili olarak anarşik düşünme stilini (Ağcayazı Altuntaş,2008; Uğurlu,2012; Yıldız,2012; Tüzer,2016), lokal düşünme stili (Önkuzu,2013), oligarşik düşünme stili (Becerem ve Özdemir,2010), içsel düşünme stili (Paliç ve Altun,2011), monarşik düşünme stili (Aseel,2018), yasama düşünme stili (Ural ve Esmer,2017) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular düşünme stillerinin iyi ya da kötü olarak nitelendirilmemesi gerektiği, kişilerin tercihlerinin kendilerinin hoşlandığı yöntemi seçtiklerini gösterir (Zhang ve Sternberg, 2002).

4.1.4. Dördüncü alt probleme ait sonuç ve tartışma

4.1.4.1. Dördüncü alt problemin cinsiyet değişkenine ait sonuç ve tartışma

Erkek öğretmenlerin Monarşik, İçsel ve Liberal düşünme stillerinin, Kadın öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında çalışmanın bulguları ile uyum gösteren çalışmalar; monarşik düşünme stilinde (Tucker,1999; Tang,2003; Zhang,2003; Çubukçu,2004; Tsagaris,2006; Rusch Blahnik,2007; Ağcayazı Altuntaş,2008; Demir ve Erginsoy Osmanoglu,2013; Özbaş,2013; Özbaş ve Uluçınar Sağır,2013; Öztabak,2013; Murat,2018), içsel düşünme stilinde (Tucker,1999; Tang,2003; Sünbül,2004; Buluş,2005; Yıldızlar,2010; Fan ve Zhang,2013; Sökmen,2013; Olgun,2014; Yaşar ve Erol,2015) ve liberal düşünme stilinde (Tucker,1999; Fan ve Zhang,2013; Yaşar ve Erol, 2015) yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin olağan durumların değişmesinde istekli olması, tek bir işe yönelmesi, diğer işlerle ilgilenmemesi ve bireysel çalışmalardan zevk aldığı söylenebilir. Erkek ve Kadın sınıf öğretmenlerin diğer düşünme stillerinin ise benzer olduğu bulunmuştur. Literatürde incelenen çalışmalarda monarşik, içsel ve liberal düşünme stilinde çalışma bulgusunun tam tersi yani Kadınların lehine olduğunu ortaya koyan çalışmalar; monarşik düşünme stili (Esmer, 2013; Emamipour, 2013; Önkuzu, 2013), içsel düşünme stili (Çelik,2008; Bilgiç,2010; Emir,2011; Çelik,2016) ve liberal düşünme stili (Tsagaris,2006) yer almaktadır. Ayrıca literatürde diğer düşünme stilleri ile ilgili cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark elde eden çalışmalar mevcuttur.

4.1.4.2. Dördüncü alt problemin yaş değişkenine ait sonuç ve tartışma

Yaşları 20-30 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stilli, yaşları 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, yaşları 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stillerinin, yaşları 41-50 aralığında olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, yaşları 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stillerinin, yaşları 51

yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş olarak genç öğretmenlerin kendi yollarını çizmeyi istemeleri, yaratıcı düşünme becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Düzgün (2011) yasama düşünme stilinde 21-30 yaş aralığında yer alan fen ve teknoloji öğretmenlerinin 51-70 yaş aralığında yer alan fen ve teknoloji öğretmenlere göre daha çok tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bu veri araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca Merdin (2010) yasama düşünme stilinde 18 yaşında olan lise öğrencilerin lehine olmak üzere 15 yaşındaki lise öğrencileri arasında anlamlı fark bulmuştur. Başol ve Türkoğlu (2009) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada yasama düşünme stilinde yaş arttıkça daha çok tercih ettiğini bulmuştur.

Yaşları 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Yürütme düşünme stillerinin, yaşları 51 yaş ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. 31-40 yaş aralığında yer alan öğretmenler 51 ve üzeri öğretmenlere göre prosedürlere uymada istekli olmayı, yapılandırılmış problemlerle uğraşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Yaşar ve Erol (2015) çalışmada yürütme düşünme stilinde gençlerin daha çok tercih ettiğini bulmuştur.

Uğurlu (2012) yürütme düşünme stilinde 36-40 yaş aralığında yer alan öğretmenler lehine olmak üzere, 41-45 ve 30-37 yaş arasındaki öğretmenler arasında anlamlı fark bulmuştur. Araştırma bulgularından farklı olarak Tang (2003) yılında yaptığı çalışmada yaş ilerledikçe kişilerin daha çok yürütme düşünme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Düzgün (2011) yürütme düşünme stilinde 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenlerin lehine, 21-30 yaş arasında anlamlı fark bulmuştur.

Yaşları 20-30 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin Monarşik düşünme stillerinin, yaşları “41-50 aralığında” ve “51 yaş ve üzerinde” olan sınıf öğretmenlerinden ise düşük olduğu bulunmuştur. 20-30 yaş arası öğretmenler 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre tek bir işe odaklanmayı ve tüm enerjisini bu iş üzerine yönlendirmeyi daha az tercih etmişlerdir.

Çekiç Şençaylar (2009) monarşik düşünme stilinde 31-40 yaş aralığında yer alan okul öncesi eğitim personeli lehine, 21-30 yaş arasında anlamlı fark bulmuştur.

Düzgün (2011) monarşik düşünme stilinde 41-50 yaş aralığında olan eğitim personeli lehine 21-30 yaş arasında anlamlı fark bulmuştur. Çelik (2008) monarşik düşünme stilinde 41-50 yaş Kadın yöneticiler lehine, 31-40 ve 51-62 yaş arasında anlamlı fark bulmuştur. Araştırma bulgularında

farklı olarak Tucker (1999) yılında muhasebe öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında 18-19 yaşında öğrenciler lehine 23 yaş ve üstü öğrencilere göre daha çok monarşik düşünme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularından farklı olarak Oflar (2010), Öztabak (2013), Önkuzu (2013), Oflar ve Yıldızlar (2016) , Tüzer (2016), Ural ve Esmer (2017) yapmış oldukları çalışmalarda yaş değişkenine göre düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki bulmamışlardır. Literatürde yaş değişkenine göre farklı düşünme stillerinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Farklı sonuçların elde edilmesinde yürütülen çalışmalara katılan örneklemelerin farklı olması ile ilgili olduğu söylenebilir.

4.1.4.3. Dördüncü alt problemin eğitim durumu değişkenine ait sonuç ve tartışma

Eğitim durumu ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin Yasama düşünme stillerinin, eğitimi durumu lisans ve yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi tamamlayan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha işlerini kendi yöntemlerine göre yapma eğiliminde olduğu, daha yaratıcı düşündükleri söylenebilir. Buna karşın, eğitim durumu ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin Monarşik düşünme stillerinin, eğitimi durumu lisans ve yüksek lisans olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, eğitim durumu ön lisans olan sınıf öğretmenlerinin Oligarşik düşünme stillerinin, eğitimi durumu lisans olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre tek bir işe odaklanmayı diğer işleri görmezden gelme eğilimleri olduğu söylenebilir. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre birden çok işle uğraşmaktan zevk aldıkları söylenebilir. Moutsios-Rentzos ve Simpson (2010) yasama, yürütme, oligarşik düşünme stilinde yüksek lisans mezunları lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasında monarşik, hiyerarşik, anarşik ve muhafazakar düşünme stilinde lisans mezunları lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Murat (2018) yasama düşünme stilinde lisans mezunlarının lehine olmak üzere önlisans ve eğitim enstitüsü mezunları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Çalışma bulgularından farklı olarak; Çelik (2008) lokal ve muhafazakar düşünme stillerinde, Çekiç Şençaylar (2009) muhafazakar düşünme stilinde, Bilgiç (2010) yargı, içsel, muhafazakar, anarşik, lokal düşünme stillerinde anlamlı fark bulmuşlardır. Uğurlu (2012) yargı düşünme stilinde anlamlı fark bulmuştur. Tüzer (2016) yapmış olduğu çalışmasında mezuniyet durumuna göre anlamlı fark bulmamıştır.

4.1.4.4. Dördüncü alt problemin mezuniyet alanı değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenliği programında mezun olan öğretmenlerin yasama, yürütme ve liberal düşünme stillerinin, mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler ile mezuniyeti sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenlerin diğer düşünme stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği mezunlarının diğer alanlardan mezun öğretmenlere göre kendi belirlediği yolu tercih etme, bir şeyler üretmeye istekli olduğu, kurallara ve prosedürlere göre hareket etmede ve olağan durumların değişmesinde daha istekli oldukları söylenebilir. Özbaş (2013) yasama ve yargı düşünme stilinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine diğer (AÖF, Fen Edebiyat, Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulları) mezuniyet alanları arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Özbaş ve Uluçınar Sağır (2013) muhafazakâr düşünme stilinde sınıf öğretmenliği mezunlarının lehine olmak üzere anlamlı ilişki tespit etmiştir.

4.1.4.5. Dördüncü alt problemin kıdem değişkenine ait sonuç ve tartışma

Kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yasama düşünme stillerinin, kıdemi 21-30 yıl ve kıdemi 31 yıldan fazla olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, ayrıca kıdemi 11-20 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yasama sınıf yönetimi stillerinin, kıdemi 21-30 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdem yılı arttıkça kişilerin yaratıcı düşünceleri kendi kurallarını ortaya koymaları konusunda kıdem yılı az olan öğretmenlere göre daha az tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuç öğretmenlerin yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Kıdemi 1-10 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin yürütme düşünme stillerinin, kıdemi 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin 21- 30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre kurallara göre hareket etme, önceden denenmiş yolları takip etmeye daha isteklidir.

Kıdemi 31 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin monarşik düşünme stillerinin, kıdemi 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. 31 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre tek bir işle meşgul olmayı, diğer işleri görmezden gelme eğilimindedirler.

Kıdemi 21-30 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin liberal düşünme stillerinin, kıdemi 1-10 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden

daha düşük olduğu bulunmuştur. 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre prosedürlerin ve olağan durumların değiştirmeye daha isteklidir. Değişimin olmaması veya yavaş olması onları rahatsız eder.

Farklı kıdemlerdeki sınıf öğretmenlerinin diğer düşünme stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Yapılan bu araştırmadan farklı olarak; Balgalmış ve Baloğlu (2010) oligarşik ve muhafazakâr düşünme stilinde anlamlı fark bulmuş olup kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin daha çok oligarşik ve muhafazakâr düşünme stilini tercih ettiğini bulmuştur. Oflar (2016) kıdem değişkenine bağlı anlamlı fark bulmamıştır yaptığı çalışmasında.

4.1.4.6. Dördüncü alt problemin sınıf mevcudu değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıf mevcudu 35 öğrenci ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin monarşik düşünme stillerinin, sınıf mevcudu en fazla 24 öğrenci olan ve sınıf mevcudu 30-34 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinden düşük olduğu bulunmuştur. Sınıf mevcudu 35 ve üstü olan öğretmenlerin daha az sayıda öğrenci mevcudu olan öğretmenlere göre tek bir işe odaklanma ve diğer işleri yok sayma eğilimleri daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınıf mevcudu 25-29 öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin lokal düşünme stillerinin de, sınıf mevcudu 35 öğrenci ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. 25-29 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenler 35 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha detaylı düşünme eğilimde olduğu ve somut kavramlarla uğraşmaktan zevk aldığı söylenebilir. Sınıf mevcudu farklı olan sınıf öğretmenlerinin diğer düşünme stillerinin de benzer olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Çekiç Şençaylar (2009) yasama düşünme stilinde 21 ve üstü sınıf mevcudu lehine 10-15 sınıf mevcudu ve 16-20 sınıf mevcudu lehine 10-15 sınıf mevcudu arasında anlamlı fark bulmuştur. Ayrıca muhafazakâr düşünme stilinde 16-20 sınıf mevcudu lehine 21 ve üstü sınıf mevcudu arasında anlamlı fark tespit etmiştir.

4.1.4.7. Dördüncü alt problemin sınıf mevcudunun cinsiyet değişkenine ait sonuç ve tartışma

Sınıflarında kız ve erkek öğrenci dağılımları farklı ya da eşit olan sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin benzer olduğu bulunmuştur. Sınıfta yer alan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin düşünme stillerini arasında anlamlı fark elde edilmemiştir. Alan yazında sınıf mevcudunun cinsiyet değişkeninin konu almış her hangi bir çalışmaya ulaşamamıştır.

4.1.5. Beşinci alt probleme ait sonuç ve tartışma

Baskıcı düşünme stili ile yürütmeci ve muhafazakâr düşünme stilleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde, yargı düşünme stili ile negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetiminde kuralları olan, öğrencilerin bu kurallara itaat etmesini bekleyen ve öğrencilere ödül ve ceza vermeyi tercih eden sınıf öğretmenlerinin rutini devam ettirme, belirli kuralları takip etme eğiliminde olduğu ayrıca olaylara eleştirel olarak yaklaşmadıkları söylenebilir.

Yetkeci sınıf yönetim stili ile yasama, yargı, hiyerarşik, liberal düşünme stilleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde, global düşünme stili ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetiminde öğrencilerin fikirlerine değer veren, belli kuralları öğrencilerle birlikte ortaya koyan, öğrencilere rehberlik etmeyi tercih eden öğretmenlerin olaylara eleştirel yönden baktığı, kendine özgü yolları kullanarak rutinin dışına çıkarak değişimi tercih ettiği, birden çok işi öncelik sıralamasına göre yaptıkları söylenebilir. Yetkeci sınıf yönetimini kullanan öğretmenlerin olayın geneline bakmadığı ve genellemeler yapmaktan kaçındıkları söylenebilir.

Serbest sınıf yönetim stili ile anarşik ve global düşünme stili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Sınıf yönetiminde öğrencilerin duygularını ön planda tutan onlarla arkadaş olmayı tercih eden öğretmenlerin olaylara genel bakmayı, resmin tamamını görmeyi ve işlerini gelişi güzel yapmayı tercih ettikleri söylenebilir.

İlgisiz sınıf yönetim stili ile oligarşik, global, dışsal düşünme stilleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde, yasama düşünme stili ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sınıf yönetiminde hazırlığı gereksiz gören ders saatinde ortalama yirmi dakika etkin kullanıp geri kalan kısmında öğrencileri serbest bırakan sınıf disiplini eksik olan öğretmenler sosyalleşmeyi tercih eden, resmin geneline bakan, birden çok işi aynı önem derecesinde yapan ve kendine özgü bir şeyler ortaya koymayı ve bunları planlamayı tercih etmediği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Yaşları 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine 51 yaş ve üzeri öğretmenler arasındaki anlamlı ilişkiden hareketle öğretmenlerin sınıf

yönetimi hakkında bilgilerini tazelemek ve yeni bilgiler edinmesini sağlamak amacıyla uzaktan eğitim veya hizmet içi eğitim düzenlenebilir.

- Farklı alan mezunu olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olmaları için bu öğretmenlere yönelik ek çalışmalar (atölye çalışmaları, seminer, çalıştay v.b.) yapılabilir.
- Okul idaresinin sınıf yönetim stilleri hakkında bilgi sahibi olması ve ders denetiminde buna uygun kriterlerle öğretmeni gözlemesi, idarenin öğretmene geri bildirimde bulunurken olumlu ve eksik yönleri belirtmesi öğretmenin bu konularda kendisini geliştirmesi için motivasyon oluşturacaktır.
- Mezuniyet durumu bilgilerine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark elde edilmesi sonucuna dayanarak sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi almaları teşvik edilmeli. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimini gerçekleştirebilmeleri için yasal zemin oluşturularak eğitimin hafta sonu olması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin düşünme stilleri ile farkındalığının artması için uzaktan eğitim ve hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca seminer dönemi araştırma konuları arasında yer alabilir.
- Okul idarecilerinin öğretmen ve çalışan personelin görev dağılımında kişilerin düşünme stil tercihlerine göre bir görev dağılımı yapması hedeflere daha fazla derecede ulaşmasını sağlayabilir.
- Düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı ilişki olduğundan öğretmenlerin farklı düşünme stillerinin farkında olmasıyla eğitim ortamını düzenleme, ders anlatmada uygulanacak yöntem- teknik, ölçme değerlendirme aracı seçiminde, öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği düşünme stiline uygun yolları tercih etmesi başarıyı arttıracaktır.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde düşünme stilleri ile ilgili ders alması farkındalığı arttıracaktır.
- İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bünyesinde eğitimle ilgili öğrenci, öğretmen ve okul idaresine yönelik anket, ölçek, test (Düşünme Stilleri, Sınıf Yönetim Stilleri, Öğrenme Stratejisi, Okuryazarlık Becerileri, Problem Çözme Ölçeği vb.) uygulaması yapıp ve bu sonuçları ilgili kişilerle paylaşan bir birimin oluşturulması eğitimde kaliteyi yakalamaya yardımcı olmanın yanında, SWOT analizinin de ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu verilerle MEB taşra teşkilatında eksiklerin tamamlanması için performans gösterilirken, MEB düzeyinde eğitim politikalara yön verilmesini sağlayacaktır.

4.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Düşünme stilleri ölçeğini belirlenen bir ders üzerinden o dersi alan öğrenci ve dersi veren öğretmene uygulanarak öğrencilerin o dersten aldıkları not karşılaştırılarak öğretmen ve öğrencinin düşünme stili uyumunun ders başarısına etkisi incelenebilir.
- İlkokul öğrencileri için düşünme stilleri ölçeği geliştirilip öğretmenin tercihleri ile öğrencinin tercihleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Ortaöğretim düzeyinde öğretmenin sınıf yönetim stili ile öğrenci başarısı veya derse karşı tutumu arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Sınıf yönetim stilleri ile ilgili deneysel bir çalışmada öğrencilerin motivasyonu araştırılabilir.
- Ölçekler sadece sınıf öğretmenlerine değil farklı branş öğretmenlerine de uygulanarak branşlar arası fark ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

- Adak, A. (2006). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210894).
- Ağcayazı Altuntaş, E. (2008). *Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözümebecerileri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219922).
- Akçadağ, T. (2018). Sorun davranışların yönetimi. H.Kıran ve K. Çelik (ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.255-287). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, Ş. Ö. (2019). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin düşünme stilleri ile çeşitlideğişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 683-700. doi:10.24106/kefdergi.2687
- Akman, B. , Umay, A. (2007,Mayıs). Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine yönelik bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü: Azerbaycan.
- Aktan,S. , Sezer. F (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*,439-449. doi:10.24106/kefdergi.389803
- Aluçdibi, F (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279798).
- Aseel, A. (2018). *Crossing cultures with style: the relationships between thinking styles and cross-cultural adaptability of international students during their academic sojourn in the united states* (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (ProQuest Number: 10751716)
- Aydın, A. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balgalmış, E. (2007). *Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204641).
- Balgalmış, E., Baloğlu, M. (2010). Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri açısından çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 01-10. Erişim adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-438.html
- Balkıs, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin değişkenler açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 130173).
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başol, G. , Türkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Der-*

- gisi*, 6(1), 732-757. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/687>
- Bilgiç, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünme stillerinin karşılaştırılması (Adana ili örneği)* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249097).
- Bosworth, B. (1997). What is your classroom management profile? Teacher talk-aPublication for secondary education teachers, 1(2). Erişim adresi: <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.
- Buluş, M. (2000). *Öğretmen adaylarında yükleme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişeltutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 99783).
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/egcefd/issue/4918/67295>
- Buluş, M. (2006). Assessment of thinking styles inventory, academic achievement and student teacher's characteristics. *Eğitim ve Bilim*, 139 (31), 35-48. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4983/1087>
- Buluş, M. (2016). Öğretmen adaylarında düşünme stilleri, amaç yönelimleri ve akademik başarı arasındaki yordayıcı ilişkilerin analizi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 62-71. doi:10.2399/yod.16.009
- Büyükuysal, E. (2016). *Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438424).
- Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294158).
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, B. (2015). *Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426149).
- Çekiç Şençaçlar, C. (2009). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin düşünme stilleri ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240276).
- Çelik, B. (2008). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219926).
- Çelik, D. (2016). *11. Sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423235).

- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 442980).
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 399329).
- Çubukçu, Z. (2004a, Temmuz). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Çubukçu, Z. (2004b). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 87-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30238/326586>
- Dedeoğlu, T. (2014). *Örgütsel düşünme stilleri ve örgütsel işlev bozuklukları: Türkiye uygulaması* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 367004).
- Değirmenci, A., Kurt, A., Akıncı, M., Orhan, G. (2017). Eğitim fakültesi temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *researchgate.net*. 199-208. doi: 10.14527/9786053188407.12
- Demir, Ö., Erginsoy Osmanoğlu, D. (2013). Lise öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 165-184. doi: 10.12973/jesr.2013.319a
- Demirtaş, H. (2018). Sınıf yönetimin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240078).
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26098/274984>
- Djigic, G., Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.310
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378264).
- Duman, B., Çelik, Ö. (2010, Mayıs). *İlköğretim öğretmenlerinin düşünme stilleri ile kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki ilişki*. 1. Ulusal Eğitim Prog-

- ramları ve Öğretim Kongresi. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. Balıkesir.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikosyal değişkenler açısından incelenmesi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 117039).
- Düzgün, Z. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin düşünme stilleri ile problem çözmebecerileri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298640).
- Ekici, G. (2004). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerindeğerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 131(29), 50-60. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5088/1166>
- Ekici, G. (2017). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi*(ss.155-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Emamipour, S. (2013). Developmental study of thinking styles in iranian students university, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1736-1739. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.023
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key To Emotional Intelligence*. Greenwood Publishing Group.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi*. (20.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erdoğan, Ş. , Güzel, H. (2013).Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48. Erişim adresi: <https://dergi-park.org.tr/tr/download/article-file/210697>
- Erkılıç, T. A. (2018). Zaman yönetimi. H.Kıran ve K. Çelik (ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*(ss.123-143). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esmel, E. (2013). *Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin (Düşünme stillerinin) incelenmesi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 339349).
- Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of classroom management research, practice and contemporary issues*. London, England:Taylor& Francis.
- Fan, J. , Zhang, L.F , Chen, C. (2018). Thinking styles:Distinct from personality? *Personality and Individual Differences*, 125, 50-55. doi:10.1016/j.paid.2017.12.026
- Hommerding, L. (2002). *Thinking style preferencesamong the public library directors of Florida*. (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3070128).
- Kalaycı, Ş. (2016).*SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (7. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen,A.(Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2013). *Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 345869).
- MEB. (2005). Millî eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>
- MEB. (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Merdin, S. (2010). *Lise öğrencilerinin düşünme stilleri* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249644).
- Moghtadaie, L., Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers—Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 11(8), 184-192. doi:10.5539/ies.v8n11p184
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and Interpretation*. Psychology Press.
- Moutsios-Rentzos, A., Simpson, A. (2010). The thinking styles of university mathematics students. *Acta Didactica Napocensia*, 3(4), 1-10. Erişim adresi: <http://adn.teaching.ro/>
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin düşünme stilleri ve epistemolojik inançlarının kullandıkları yöntemler ve ölçme araçlarına etkisi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 504666).
- Nergiz, V. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394662).
- Oflar, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263476).
- Oflar, Y., Yıldız, K. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 20-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijofe/issue/28468/303423>
- Okwori, R.O., Samuel,A.O., Abiodun M. (2015). Okwori, Owodunni and Abiodun Classroom Management Styles and Students' Performance in Basic Technology: A Study of Junior Secondary School in Bariga metropolis (Lagos State, Nigeria). *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial*

- Research*, 2 (5), 115-123. Erişim adresi: <http://www.jeper.org/index.php/JEPER/article/view/126>
- Olgun, K. B. (2014). *Programlamanın ortaokul öğrencilerinin düşünme stilleri üzerine etkisi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 380549).
- Önkuzu, E. (2013). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350201).
- Özbaş, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin kullandıkları yöntemler ve epistemolojik inançları açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353338).
- Özbaş, N., Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321. doi: 10.7822/egt198
- Özdemir, S. (2017). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi*(ss.1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, İ. E. (2017). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir Beceren, B., Adak Özdemir, A. (2010). The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2131-2136. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/search/advanced?authors=Burcu%20%C3%96zdemir%20Beceren>
- Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özden Akdağ, B. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemler ile akademik başarı sorumluluk alguları* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497985).
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430674).
- Özer, S., Yılmaz, E. (2018).Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-150. doi: 10.19126/suje.433765
- Özer, S., Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 11-20. doi:10.24106/kefdergi.374145
- Öztabak, M. Ü. (2013). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre düşünme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin*

- incelenmesi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328536).
- Paliç, G., Altun, E. (2011, Nisan). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile fizik laboratuvar tutumları arasındaki ilişki*. 2'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi, Antalya Erişim adresi: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/2011.international_conference.pdf
- Robinson, T. (2019). Improving Classroom Management Issues by Building Connections with Families: Part 1. *General Music Today*. doi:10.1177/1048371319880877
- Rusch Blahnik, J. L. (2007). *Mental self-government and marital communication*. (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3284697)
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 167-184. doi: 10.7827/TurkishStudies.12680
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü sınıf yönetimi* (Çev.A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sökmen, Y. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının yürütücü biliş, düşünme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331703).
- Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri (12.sınıf)* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279575).
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 25-42. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5071>
- Sünbül, M., Teke, A. (2016). Sınıf yönetimine yaklaşımların sınıflandırılması ve öğretim stilleri sürecinin yükseltilmesi. A. Arı (Ed.), *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi* (ss. 49-171). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şenay, Ş. C. (2014). *Matematik öğretmen adaylarının sayılar teorisine yönelik soyutlamayı indirgeme eğilimlerinin düşünme stilleri ve matematik öz yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesi* (doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372285).
- Tabancalı, E. (2018). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.59-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tang, J. M. (2003). *Are asian thinking styles different? Acculturation and thinking styles in a Chinese Canadian population*. (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3126420)

- Türk Dil Kurumu (TDK). (1969). *Türkçe sözlük* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK.
- Toprakçı, E. (2015). *Sınıf yönetimi: Hababam sınıfının Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Tsagaris, G. S. (2006). *The relationships between thinking style preferences, cultural orientations and academic achievement*. (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3232048)
- Tucker, R. W. (1999). *An examination of accounting students' thinking styles*. (doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.9936922)
- Tüzer, L. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 422550).
- Uğurlu, M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşünme stilleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 321238).
- Umar, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412354).
- Ural, O., Esmer, E. (2018). Açık öğretim lisesi öğrencilerinin düşünme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 592- 604. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.36350-411093
- Uyanık, N. (2017). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stilleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 470234).
- Varol, E., Ertürk, N., Dursun, D. Ö. (2014). Moda tasarımı bölümü öğrencilerinin düşünme stillerinin belirlenmesi. *Vocational Education*, 9(3), 28-37. doi:10.12739
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460457).
- Yaşar, M., Erol, A. (2015). Determination of relationship between the empathic tendency levels and thinking styles of preschool teacher candidates. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2(2),38-65. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/ijate/issue/22372>
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetim modelleri* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 322256).
- Yıldırım, N. (2016). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372285).
- Yıldız, G., Fer, S. (2013). Düşünme stilleri ve matematik öz kavramı matematik başarısına göre farklılaşır mı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 440-453. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87227>
- Yıldız, K. (2012). Primary schools administrators' social skill levels and thinking styles. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(2), 49-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6011/80347>
- Yıldızlar, M. (2010). Farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının düşünme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 383-393. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102190>
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(9), 147-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29179/312458>
- Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262409).
- Zhang, L. F. (2000a). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. *Personal and Individual Differences*, 29(5), 841-856. Doi: 10.1016/S0191-8869(99)00236-6
- Zhang, L. F. (2000b). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20 (3) 271-283. doi: 10.1080/713663742
- Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self rated abilities? *The Journal of Psychology Interdisciplinary*, 135(6), 621-637. doi: 10.1080/00223980109603724
- Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179-195. doi: 10.1080/00221320209598676
- Zhang, L. F. (2002b). Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348. doi: 10.1080/01443410220138557
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal Of Psychology*, 37 (1), 3-12. doi: 10.1080/00207590143000171

Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı¹

Murat Baş²

Özet

Bütünleştirilmiş yaklaşım olarak ilk tanım 1900'lerin ilk çeyreğinde yapıldığı görülmektedir. Bütünleştirilmiş yaklaşım eğitim sürecinde kavram ve kazandırılmak istenen becerilerin ya da birden çok disiplinin öğelerinin birlikte işe koşulan, ortak temalar ya da disiplinlerarası bağlantılardan oluşan araştırma modeli olarak belirtmiştir. Birden çok disiplinin işe koşulması ile öğrencilere sunulacak zengin öğrenme yaşantıları onların ihtiyaç duydukları an sahip oldukları zengin öğrenme yaşantıları ile bilgiyi transfer ederek daha kolay problem çözebileceklerdir. Yapılan diğer tanımlara bakıldığında bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri davranışlar için uygun ilişkilendirmeler yapılması gerektiği de dikkat çeken bir diğer detay olarak sunulabilir. Disiplinlerin bütünleştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde alan yazında farklı bütünleştirme desenlerine rastlamak mümkün. Örneğin 1980-90'lı yıllarda disiplinleri birleştirme yöntemlerinin farklılık göstermesi sonucu "birleşik/bütünleşik program" kavramı yerini disiplinlerarası, geçişli disiplinler, çoklu disiplinler gibi kavramlara bırakmıştır. Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programını bir tema, konu, kavram ya da bir problem durumu merkezinde birden çok disiplinle bilinçli bir şekilde ilişki kurarak yeni bir bütün oluşturma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Yapılan disiplinlerarası modellerin her biri incelendiğinde ortaya çıkan ortak bir görüş niteliğinin amaca hizmet etmesi için doğru bir bütünleştirme yapılması gerekliliği düşünülmekte. Yapılan alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkan nitelikler öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak problem çözebilme becerilerine sahip olmalarını ve geliştirmelerini, akademik başarılarını artırmalarını amaçladığı görülmektedir. Eğitim durumları düzenlemede birçok seçeneği içinde barındıran ve eğitim ortamlarının gelişimi

- 1 Bu çalışma Dr. Murat Baş tarafından hazırlanan "Bütünleştirilmiş Matematik Ve Hayat Bilgisi Öğretiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Hoşgörü Değeri Edinimlerine Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir. Tez danışmanlarının bu kitap bölümünde yazar olmaktan feragat ettikleri imzalı dilekçe yayın evine ulaştırılmıştır.
- 2 Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, muratbas@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3616-769X

yönünden önemli olan bütünleştirilmiş yaklaşımın uygulanmasının pek çok olumlu yönleri vardır. Derslerin programlanmasından tamamlanmasına kadar tema seçimi ile zaman zaman aileler, öğrenciler, öğretmenler okul yönetimi ekip halinde çalışmalar yapabilmektedir.

1. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı

Yaşadığı dünyayı keşfetme ve anlamlandırma çabası içinde olan insan sürekli yeni bilgiler öğrenmektedir. Bilgilerin gün geçtikçe artması disiplin alanlarının genişlemesini ve dolayısıyla yeni disiplinlerin oluşmasını sağlamıştır. Akins ve Akerson (2002) disiplini bir alanla ilişkili olan geçerli, güvenilir ve işlevsel bilgi birikimi olarak tanımlarken Diker (2004) disiplini kavramları, tanımlamaları, sayıltıları, önermeleri, denenceleri, bilişsel değerleri ve simgesel sistemleri olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bütünleştirilmiş yaklaşım olarak ilk tanım ise 1900'lerin ilk çeyreğinde yapıldığı görülmektedir. Aynı yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde ise bu tanımların çeşitlendiği ve detaylandırıldığı zirveye ulaştığı görülmektedir (Lattuca, 2001). Alan yazın incelendiğinde bütünleştirilmiş yaklaşım için çok fazla tanımlama yapıldığı tespit edilmiştir (Klein, 2010; Burke ve Peterson, 2007; Yalçın, 2013; Lake, 1994; Good ve Power, 1976; Apostel, 1970; Mathison ve Freeman, 1997).

Klein (1996) iki yada daha fazla disiplin arasındaki etkileşimi, Burke ve Peterson (2007) derslerin birbiri ile organize edilme süreci, Yalçın (2013) farklı konuların veya bilgilerin uygun ilişkilendirmelerle daha kapsamlı hale getirilerek bütünleştirilme süreci, Lake (1994) düşünme becerilerinde yeni yolların bulunması için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kapasitenin ön plana çıkarılması olarak belirtilmektedir. Apostel (1970) disiplinlerarası kavramını birden çok disiplinlerin işe koşularak ortaya çıkan disiplinlerarası ilişki olarak tanımlamıştır. Bütünleştirilmiş yaklaşım Mathison ve Freeman (1997) tarafından ise eğitim sürecinde kavram ve kazandırılmak istenen becerilerin ya da birden çok disiplinin öğelerinin birlikte işe koşulan, ortak temalar ya da disiplinlerarası bağlantılardan oluşan araştırma modeli olarak belirtmiştir. Klein (2010), Burke ve Peterson (2007), Mathison ve Freeman (1997), Apostel (1970) ve Yalçın'ın (2013) tanımları incelendiğinde bütünleştirilmiş yaklaşımın odağında disiplinler bir anlayışın aksine birden çok disiplinin işe koşularak birden çok dersin, konunun veya kavramın birleştirilmesi olduğu görülmektedir. Bunun amacının yetiştirilmek istenen bireylerin daha önceki bölümlerde yapılan eğitim tanımlamalarında olduğu gibi çağın gereksinimlerine uygun bilgi, beceri ve davranışlarla donatılması amaçlandığı düşünülebilir. Birden çok disiplinin işe koşulması ile öğrencilere sunulacak zengin öğrenme yaşantıları onların ihtiyaç duydukları an sahip

oldukları zengin öğrenme yaşantıları ile bilgiyi transfer ederek daha kolay problem çözebileceklerdir. Yapılan diğer tanımlara bakıldığında bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri davranışlar için uygun ilişkilendirmeler yapılması gerektiği de dikkat çeken bir diğer detay olarak sunulabilir. Bu durumu Good ve Power (1976) “*Kapsamlı yaşam problemleri ya da anlamlı bir ilişki içerisinde programın çeşitli bölümlerini bir araya getiren geniş tabanlı çalışma alanlarına odaklanmak için konunun çizgilerini ayıran öğretim programı düzenlemesidir.*” şeklinde ifade etmiştir (Good ve Power, 1976, s.52). Benzer şekilde Yıldırım (1996) da disiplinlerarası kavramını” *Konu alanlarının temsil edildiği daha kapsayıcı kavramlar çatısı altında ilişkili bir şekilde bütünleştirilerek sunulmasıdır.*” şeklinde tanımladığı görülmektedir. Diker (2004) ve Jacobs (2004) yine benzer bir tanımlama yaparak merkeze koyduğu konu, kavram ya da mevcut bir problemi iki veya daha fazla disiplini işe koşarak inceleyen bir program yaklaşımı şeklinde ifade etmiştir. Good ve Power (1976), Yıldırım (1996), Diker (2004) ve Jacobs’un (2012) açıklamalarına bakıldığında bütünleştirilmiş yaklaşımın sadece birden çok disiplini işe koşma süreci olarak tanımlamanın son derece yanlış olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır. Buradaki amaç disiplinler anlayıştan uzaklaşırken bir disipline ait olan kavram, konu yada temanın aslında ilişkili olduğu farklı disiplinlerde yer alan konu, kavram, kazanım yada temalar ile ilişkilendirilerek anlamsal bütünlük oluşturmak ve bu bütünden yararlanılarak öğrencilere zengin bir öğrenme yaşantısı sunmak olarak değerlendirilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın disiplinlerarası yaklaşıma uygun şekilde ilişkilendirmelerdeki amacın öğrenenlere sunulacak zengin öğrenme yaşantılarının daha anlamlı ve ilişkili hale getirilmesi olarak açıklanabilir. Örneğin hayat bilgisi dersinde “*Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.*” kazanımı işlenirken kullanılan örneklerde atletizm ile ilgilenen ve ülkemizi uluslararası olimpiyat yarışlarında temsil eden bir milli sporcu örnek olarak verilirken bu kazanım ile ilgili yapılan etkinlikte bu örnek ile hayat bilgisi dersindeki kazanım ile matematik dersinde “*Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.*” kazanımı ilişkilendirilebilir. Aynı zaman da bu ilişkiyi Good ve Power’ın (1976) açıklamasında yer verdiği kapsamlı yaşam problemi haline getirmek istenir ise değer eğitimi ile de ilişkilendirilerek öğrencilere sorumluluk ve vatanseverlik değerleri de kazandırılabilir. Bu örnekte olduğu gibi ilişkiler eğer doğru kurularsa bütünleştirilmiş yaklaşım ile yapılmak istenen ilişkilendirmeler sayesinde dersler daha zengin bir öğrenme ortamı ile sunulmuş olacaktır. Bu ilişkilendirmeler yapılırken dikkat edilmesi gereken ise konu, kavram yada temalar arasında kurulan bağların anlamlı olması ve sadece bütünleştirmek için bir birleştirme yapılmamasıdır. “*Bütünleştirilmiş yaklaşım bir ders saati içerisinde biraz tarih, biraz coğrafya, biraz matematik*

ya da müzik işlemek değildir.” (Yıldırım, 1996, s. 89). Böyle bir birleştirme daha çok soyut kalacağı için bütünleştirilmiş yaklaşımın uygulanmadığı sadece “konu alanları” yaklaşımına benzerlik göstereceği söylenebilir. Bunun aksine disiplinlerarası yaklaşıma göre öğretimde farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilerin ortak bir tema etrafında etkili ve anlamlı bir şekilde birleştirilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 1996). DeZure (2000) disiplinlerarası öğretimini açıklarken öğrencilere en önemli katkılarından birinin düşünme becerisinde disiplinlerin sınırlarından kurtularak yeni yolları keşfetmelerini ve her yeni keşfin onlarda karmaşık bir sürecin başlangıcını tetikleyeceğini savunduğu görülmektedir. Oluşan bu karmaşanın çözümünü ise tıpkı evren gibi düzensizlikten yeni bir düzenin oluşması ve yeni hayatların başlangıcı gibi öğrencilerde yeni bir becerinin oluşma süreci olarak tanımlamaktadır.

Geçmişten günümüze yapılan bütünleştirilmiş yaklaşım tanımlamaları incelendiğinde, kavramsal olarak bütünleştirilmiş yaklaşımın genellenebilir evrensel nitelikte tek bir tanımda buluşulmadığı ancak yapılan tüm tanımlamalarda vurgulanan ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşım, iki veya daha fazla disiplinin bilgi, beceri ve konu alanları ile yaşantıların bütünleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Yapılan bütünleştirilmiş yaklaşım tanımları incelendiğinde ise aşağıdaki bileşenleri içerdiği söylenebilir:

- Bir tema etrafında oluşturulan ünitelere önem verilmesi
- Birbiri ile ilişkili konuların bütünleştirilmesi
- Farklı kaynakların kullanılması
- Mevcut programlara göre daha esnek programların oluşturulması
- Merkeze alınan konu, kavram ya da problem durumunun iki ya da daha fazla disiplinle ilişkilendirilmesi

Yukarıda sıralanan bileşenler üzerine bir değerlendirme yapacak olursak bütünleştirilmiş yaklaşımın temelde öğrenme ortamlarında anlamlı temsiller oluşturarak birden çok disiplini bütünleştirme olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılacak bütünleştirmelerde ortak bir nokta arayışı oluşturulacak bir tema ile ifade edilecek olursa bu temanın bütünleştirilmek istenen tüm disiplinleri kapsayıcı nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Temanın kapsayıcı olabilmesi için ise seçilecek konu, kavram ya da ünitelerin mutlaka ilişkili olması gerektiği vurgusu yapılmalıdır. Bu anlamda bütünleştirilmiş yaklaşımın yapısının esnek bir yapıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu esneklik yapılacak bütünleştirmede öğretmenlere özgür bir seçim alanı sunduğu göz önünde tutulduğunda farklı kaynaklar işe koşularak birden çok disiplini birbiri ile ilişkilendirmesi oldukça kolaylaşacaktır. Tüm bu özellikleri düşünüldüğünde

mevcut eğitim programlarına bir alternatif olarak değil bir yardımcı olarak bütünleştirilmiş yaklaşımın daha çok önem kazanmaktadır. Şimdiye kadar yapılan tartışmalarda yetiştirilmek istenen bireylerde sahip olması beklenen bilgi, beceri, davranış vb. özelliklerin kazandırılmasında faydası alan yazınla ortaya konmuş bu yaklaşımın önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımı daha iyi anlamak için bu amaçla bütünleştirilmiş yaklaşımın önemi ayrı bir bölüm olarak aşağıda tartışılmıştır.

1.1.Bütünleştirilmiş Öğretim Modelleri

Disiplinlerin bütünleştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde alan yazında farklı bütünleştirme desenlerine rastlamak mümkün. Örneğin 1980-90'lı yıllarda disiplinleri birleştirme yöntemlerinin farklılık göstermesi sonucu "birleşik/bütünleşik program" kavramı yerini disiplinlerarası, geçişli disiplinler, çoklu disiplinler gibi kavramlara bırakmıştır (Coşkun, 2009). Eğitim sistemleri üzerine yapılan bütünleştirme çalışmaları incelendiğinde program, ortam, araç-gereç, öğretmen ve öğrenen gibi öğelerin odağında bütünleştirme çalışmalarının yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Buna karşın yakın tarihe bakıldığında ise en çok program odaklı bütünleştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Kaya, 2018). Birden çok farklı yaklaşım, tasarım ve desen bulunmasına karşılık disiplinlerarası yaklaşımda öğretim programlarının bütünleştirilmesine yüklenen anlamın ortak olduğu görülmektedir. Bu anlam, bütünleştirilmiş program ile bireye bilgiden ziyade iyi bir davranış ve tutum kazandırma durumu şeklinde açıklanabilir.

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programını bir tema, konu, kavram ya da bir problem durumu merkezinde birden çok disiplinle bilinçli bir şekilde ilişki kurarak yeni bir bütün oluşturma süreci olarak tanımlamak mümkündür. Tanımın bu çerçevede yapılmasına karşın bütünleştirme modellerinde benimsenen farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir (Jacobs, 1989; Drake, 2004; Loepppe, 1999; Jensenius, 2012; Erickson ve Kruschke, 1998; Michaelis ve Garcia, 1996; Fogarty, 1991). Jacobs (1989b) bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımını tasarlarken konudan öğrenci merkezliliğine doğru sıralandığı görülmektedir. Buna göre 6 farklı desen tasarlamıştır. Bunlar;

- Disiplin Temelli Desen
- Paralel Disiplinler Deseni
- Çok Disiplinli Desen
- Disiplinlerarası Üniteler Deseni
- Bütünleştirilmiş Gün Desen

- Tam Bütünleştirilmiş Desen olarak sıralanabilir.

Drake ve Burns (2004) bütünleştirme yaklaşımında desenleri tasarlarken bütünleştirme mantığına göre bir sınıflama yapmış ve disiplinleri birbiri ile çizgilerle ayırmadan ortak bir çerçevede toplamıştır. Drake ve Burns'ün (2004) yapmış olduğu sınıflama şu şekildedir:

- Çok Disiplinli Desen
- Disiplinlerarası Desen
- Disiplinlerüstü Desen

Loepp (1999) ise Drake ve Burns'e benzer şekilde 3 farklı desen ortaya koyarak bir sınıflama yapmıştır. Yaptığı bu sınıflamaya göre bütünleştirme desenleri;

- Disiplinlerarası Desen
- Problem Temelli Desen
- Tema Odaklı Desen şeklinde sıralanmaktadır.

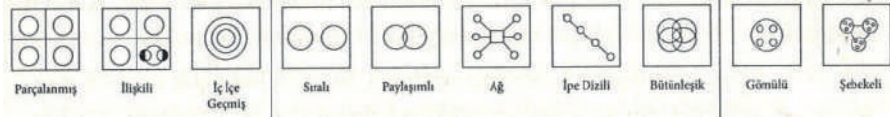
Jensenius'un (2012) yapmış olduğu bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımında ise program modelleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Disipliniçi Desen
- Çapraz Disiplinli Desen
- Çok Disiplinli Desen
- Disiplinlerarası Desen
- Disiplinlerüstü Desen.

Erickson ve Kruschke (1998) ise bütünleştirilmiş program tasarımı yapılırken bütünleştirmenin çok disiplinli, tek disiplinli ve disipliniçi desenlerden yola çıkılarak yapılabileceği görüşünü savunmuştur. Erickson ve Kruschke (1998) desenler oluşturulurken ders adlarının korunabileceği ancak içeriklerinin öğrenci seviyelerine uygun şekilde indirgenebileceği görüşünü savunduğu görülmektedir. Bunun amacının ise çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarının önüne geçmek olduğu görüşü savunulmaktadır.

Fogarty'nin (1991) bütünleşik öğretim modeli geliştirme çalışmalarını yaparken ortaya koymuş olduğu "*Bütünleştirilmiş Öğretim Modeli Geliştirmek İçin On Yol*" adlı çalışmasında bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımını 10 desene ayırmış ve bu desenleri 3 başlık altında toplamıştır. Fogarty'nin bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımının oluşturduğu desenler şu şekilde sıralanmıştır:



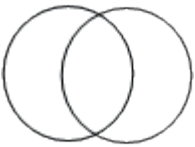
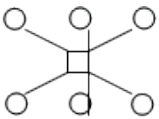
- Tek Disiplin Dayalı Desenler
 - *Parçalanmış desen*
 - *İlişkili desen*
 - *İç içe geçmiş desen*
- Çok Disiplinli Desenler
 - *Sıralı desen*
 - *Paylaşımlı desen*
 - *Ağ deseni*
 - *İpe dizili desen*
 - *Bütünleşik desen*
- Öğrenci Temelli Desenler
 - *Gömülü desen*
 - *Şebekeli desen*


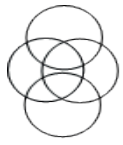
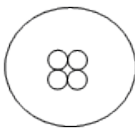
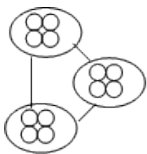


Şekil 1.1.1 Fogarty'nin tasarladığı toplu öğretim programı desenleri (Fogarty, 1991, s.62)

Şekil 1.1.1'de görüldüğü üzere programlar; istenilen amaçlar doğrultusunda, tek bir disiplin içinde disiplinlerarası ya da öğrenciye (öğrenene) yönelik olarak farklı modeller kullanılarak bütünleştirilebilir. Fogarty (1991) tarafından geliştirilen 10 desenlik bütünleştirme modelinde desenlerin avantaj ve dezavantajlarına karşılaştırmalı olarak gösterimi Tablo 1.1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1.1 Fogarty'nin Tasarlanmış Olduğu Toplu Öğretim Program Desenleri, Avantajları ve Dezavantajları (Fogarty, 1991; Lake, 2001'den uyarlayan: Işık Tertemiz ve Aslantaş, 2018)

Desen	Desen Tasarımı	Avantajları	Dezavantajları
Parçalanmış desen		<ul style="list-style-type: none"> Bir disiplin görünüşü ayrı ayrı kısımlardan oluşur ve açıktır. Bir disiplinle ilgili net kararlar verilebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenci için, konular arası bağ kurma ve öğrenilenlerin transferi zordur.
İlişkili desen		<ul style="list-style-type: none"> Bir disiplin içindeki anahtar kavramlar, fikirler tekrar tekrar gözden geçirilir ve bağlantıları kurulur. 	<ul style="list-style-type: none"> Disiplinler arası bağlantı söz konusu değildir. Kavram belli bir disiplin içinde kalır.
İç içe geçmiş desen		<ul style="list-style-type: none"> Konu öğrenme sırasında farklı bölümlerde ele alınarak zenginleştirilir ve çeşitlenerek verilir. Kavram farklı konu alanlarında ele alınır. Öğrenmelerin zenginleşmesine yol açar. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler konu etkinlikleriyle kavramın temel anlamını kaybedebilirler.
Sıralı desen		<ul style="list-style-type: none"> Diğer kavramların öğrenilmesinde öğrenilenlerin transferi kolaylaşır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenin aşamalı programda kendi kendine düzenleme esnekliği azalır ve işbirliğine ihtiyaç duyar.
Paylaşımlı desen		<ul style="list-style-type: none"> Paylaşımlı planlama ve öğretim, birbirine benzeyen kavram ve düşüncelerin elementleri düzenleyici olarak ortaya çıktığı iki disiplinde oluşur. Farklı alanlardaki iki öğretmen bir tema üzerinde işbirliği yaparak öğretim yaşantıları düzenler. 	<ul style="list-style-type: none"> Uzlaşma ve bağlantı kurma esnekliği ve zamana ihtiyaç duyulur.
Ağ deseni		<ul style="list-style-type: none"> Program içeriğine ve disiplinlere zengin bir tema ağı sağlar. Tema diğer konu alanları ile bağlantılır. Öğrenciler farklı dersler arasındaki bağlantıyı görebilirler. 	<ul style="list-style-type: none"> Tema dikkatli ve düşünülerek seçilmelidir.

İpe dizili desen		<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler nasıl öğrenecekleri ve öğrenilenlerin gelecekte transferi kolaylaşır. • Konu ve kavramların aynı zamana denk gelmesi için konular bütünlendirilebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disiplinler değişmeyip olduğu gibi kalır. Disiplinler birbirinden ayrı kalır.
Bütünlük desen		<ul style="list-style-type: none"> • Disiplinler arası konular, birbirine benzeyen kavramlar ve ortaya çıkan örnekler bir plan çerçevesinde düzenlenir. Öğrenciler farklı disiplinlerarasındaki bağları görürler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı zümrelerin ortak planlama ve aynı zamanda, aynı temayı işleme ihtiyacı duyarlar.
Gömülü desen		<ul style="list-style-type: none"> • Bütünlendirmede öğrenci rol alır. • Bütünlendirilmesi gereken yerler öğrenci tarafından gerçekleştirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin odağını sınırlandırır. • Öğrenci dar bir öğrenme alanına odaklanabilir.
Şebekeli desen		<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci aktiftir. • Yeni bilgiler, kavramlar ve becerilerle aktif hale getirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin dikkati dağılabilir ve çabası etkisiz hale gelebilir.

Tablo 1.1.1 incelendiğinde Fogarty'nin desenlerinin 3 ayrı bölümden oluştuğu görülmektedir. Tek disipline dayalı desenler olarak gruplandırılan parçalanmış desen, ilişkili desen ve iç içe geçmiş desen incelendiğinde tek disiplinin ele alınarak kısımlara ayrıştırıldığı ve bu kısımların ya net ve açık şekilde ayrı ayrı kalması, ya konular arasında bağ kurulması ya da ayrı ayrı kalarak etkinliklerle zenginleştirilmesi ve bu sayede zengin öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Üç deseninde ortak olarak söylenebilecek dezavantajı ise öğrencilerin bağ kurma ve konuları anlamada yaşadıkları zorlukları gösterilebilir.

Çok disiplinli desenler olarak gruplandırılan *sıralı desen*, *paylaşımli desen*, *ağ deseni*, *ipe dizili desen* ve *bütünlük desen* incelendiğinde birden çok disiplin işe koşulmak zorundadır ve planlamada zümreler için içine girmek durumunda kalacaktır. Bu kapsamda kavramların, konuların yada temaların öğretiminde konular sıralı, birlikte yada ortak olarak verilmektedir. Öğrencilerin konular

ve kavramlar arasında bağ kurması kolaylaşacaktır. Buna karşın desenlerin işe koşulmasında öğretmen zamana ve işbirliğine ihtiyaç duyacaktır.

Öğrenci temelli desenler olarak gruplandırılan *gömüülü desen ve şebekeli desen* incelendiğinde ise diğer desenlerden farklı olarak bu desenlerin odağında öğrenci vardır ve öğretmenden çok öğrenci aktiftir. Bütünleştirme çalışmaları öğrenci tarafından yapılması beklenirken bu durum öğrencinin dikkatinin hemen dağılmasına yada odağının dar bir kapsama odaklanmasına neden olabilir.

Yapılan bu bütünleştirme modelleri okulöncesi ve ilkökul çağındaki çocuklar düşünüldüğünde, çocukların gelişimleri için öğretim programlarının vermek istediği içeriğin bu modeller işe koşularak verilmesinin çocuğun bağ kurma ve anlamlandırma çalışmalarını yapmasında önemli olduğu aşikardır. Ayrıca çocuklar doğal öğrenme ortamlarında bu konu alanlarını birbirinden ayırarak öğrenmezler. Bunlar yetişkinler tarafından belirlenmiştir. Çocukların doğal öğrenmeleri ilginç bir konu alanıyla ortaya çıkmaya daha eğilimlidir. Örneğin bir kale yapma, bir kum masası icat etme, kışın yağın karla oynama vb. Bu açıdan ele alındığında bütünleştirilmiş programın yapısının “*tema*” tik olduğu görülmektedir (Işık Tertemiz ve Aslantaş, 2018).

Yapılan disiplinlerarası modellerin her biri incelendiğinde ortaya çıkan ortak bir görüş niteliğinin amaca hizmet etmesi için doğru bir bütünleştirme yapılması gerekliliği düşünülmekte. Bu anlamda yapılacak disiplinlerarası yaklaşıma uygun bir bütünleştirme çalışmasında disiplinlerin ilişkilendirilerek bir program tasarlanmasında bazı aşamalar olduğu açıklanmıştır. Bu aşamaların detaylı bir şekilde incelenmesi sağlıklı bir bütünleştirme için önemli olduğu düşünüldüğü için disiplinlerarası yaklaşımda disiplinlerin nasıl bütünleştirilmesi gerektiği aşağıda tartışılmıştır.

1.2. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımında Disiplinler Nasıl Bütünleştirilir?

Bütünleştirilmiş öğretim anlayış kapsamlı ve detaylı olarak program geliştirme sürecine dâhil edilirse öğrenci başarısına büyük katkılar sağlar. Bütünleştirilmiş programın geliştirilmesi sürecinde disiplinlerarası anlayıştan uzaklaşmamalıdır. Aksi takdirde disiplinler bir anlayışın devamı söz konusu olur. Çünkü disiplinlerarası anlayış farklı disiplinleri bir araya getirerek bağlantılar kurar. Kurulan bağlarda bir disiplinin diğer disiplinleri gölgede bırakılmamasına dikkat edilmelidir. Mathison ve Freeman (1997) disiplinlerarası anlayışla desenlenen bir öğretim programının geliştirilmesinde öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgilerinin önemli olduğunu vurgularken Vars (1991) ihtiyaç ve problemle tasarımın geliştirilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Alan

yazında disiplinlerarası yaklaşıma dayalı desenlenen ilgili birçok programın tasarımları bulunmaktadır. Pring (1971) geliştirdiği dört aşamalı tasarımın aşamalarını şu şekilde sıralamıştır.

1. Temel konuların seçimi: Gerekli olan ve öğrenci ihtiyacına uygun olan konular belirlenmelidir.

2. Tema, fikir veya kavramların belirlenmesi: Farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapılacak olan tema veya kavramların tam olarak öğretilmesi için özellikleri belirlenir.

3. Düşünme becerilerin geliştirilmesi: Bu aşamada öğrencilerin düşünme becerileri geliştirilirken öğrenme durumları disiplinlerarası anlayışa göre düzenlenir ve gerekli olduğu durumlarda program dışına da çıkıla bilinir

4. Öğrenme değerlendirmesi: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri önemlidir. Disiplinlerarası ilişkilerle disiplini sorgulamak, aydınlatmak ve yapılandırmak için değerlendirmeler yapılmalıdır.

Jacobs (1989b) tarafından geliştirilen dört aşamadan oluşan öğretim programı tasarımı ise şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Temanın seçilmesi
- Hangi disiplinlerin bütünleştirileceğine karar verilmesi
- Kaynakların ve öğretimin programlarındaki ilgili hedeflerin ve davranışların seçilmesi
- Programdaki hedef ve davranışlara farklı alanlardaki etkinliklerin belirlenmesi (Krong 1995; Jacobs 1989b).

Temanın seçilmesi: Merkeze alınacak odak noktası bir konu, bir tema, olay, sorun veya problem olabilir. İyi bir entegre konusu, birçok alana uygulanabilir. İyi bir entegre konusu, ayrıntılı olarak ele alınabilir. İyi bir entegre konusu, derslerin temelini oluşturan yapıları açıklar. İyi bir konu, disiplinlerarasındaki temel benzerlik ve farkları gösterir. İyi bir konu aynı zamanda öğrencinin ilgisini çekmelidir. Onlarda merak ve araştırma isteği yaratır (Perkins ve Salomon, 1989). Bununla birlikte bu odak noktası belirlenirken ciddi bir çalışma kriteri belirlenmelidir (Jacobs 1989b). Merkeze alınacak tema vb. diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar da sınırlı olmalıdır. Öğrenciler, konuların seçimine katkıda bulunarak sürece yardım edebilirler ya da konular öğretim yılı başında öğrenciler ve diğer öğretmenlerle birlikte belirlenebilir (Perkins ve Salomon, 1989).

Hangi disiplinlerin bütünleştirileceğine karar verilmesi: Bütün disiplin alanlarından konunun bilinçli olarak keşfedilmesine cesaretlendirmek için öğretmenler ve öğrenciler temayı merkeze almalıdırlar. Bütünleştirmenin bir avantajı da öğrencilerin başlangıçtan beri her bir disiplinin görüş noktasından düzenleme merkezine yansıtma yapmasıdır. (Krong 1995; Jacobs 1989b). Burada önemli olan temanın diğer disiplinlerle bütünleştirilebilecek olmasıdır. Bütünleştirme çabaları, tüm dersleri kapsamak zorunda değildir. Bunun bir diğer çözümü de konunun genişletilmesidir. Bir konuyu tek başına yeterli olmayabilir. Temel yapıları incelemek ve disiplinlerarası önemli benzerlik ve farkları açıklamak için kavramsal altyapıya ihtiyaç duyulabilir.

Diğer bir açıdan önemli olan entegre konunun örüntüleridir. Kavramın son derece genel olması nedeniyle uygulama alanı geniş olabilir. Her derste bu tür temalar yer alabilir. (Örneğin; barış ve savaş). Aynı zamanda bu esneklik ciddi sorunları da beraberinde getirebilir. Bu konu çok geniştir. İyi konu temel yapıları göstermekle kalmayıp alanlar arasındaki benzerlik ve farkları da ortaya koymalıdır. Örneğin fizikteki “yapılar” ile edebiyattaki “yapılar” arasında karşılaştırma yapılması ilginç olmayabilir. Ulaşım konusu çok dar kapsamlı bir konudur ancak örüntü konusu da son derece geniştir. İyi bir tema seçimi bilim değil sanattır. İyi bir temanın standartları sürecin sistematikleştirilmesine yararlı olabilir. Bununla beraber bu mekanik olarak yapılamaz. Daha da ötesi bir konuda problemler ortaya çıktığında bunlar onarılabilir (Perkins ve Salomon, 1989).

Kaynakların ve öğretimin programlarındaki ilgili hedeflerin ve davranışların seçilmesi: Belirlenen temaya ve disiplin alanlarına yönelik öğretim programlarındaki hedefler gözden geçirilerek ilgili hedefler seçilir (Krong 1995; Jacobs 1989b).

Programdaki hedef ve davranışlara farklı alanlardaki etkinliklerin belirlenmesi: Hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik tüm kaynakların gözden geçirilerek ilgili yerlerin belirlenmesi aşamasıdır. Kaynakların gözden geçirilmesi ve ilgili materyallerin belirlenmesinde rehberlik soruları oluşturulur ve hedefler göz önüne alınırsa öğrenciler ya da öğretmenler tarafından etkinlikler belirlenmesi daha kolay olacaktır (Jacobs 1989b). Etkili planlamanın prensiplerinden biri, öğretmenlerin planlarında eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi cesaretlendirecek şekilde çalışmalarınıdır. Kısacası öğretmenler, günlük çalışmalarında düşünen bireyler olarak öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunu iyi bilmelidir.

Programların bütünleştirilmesi, yüksek düzeyli düşünce süreçlerinin yetiştirilmesini sağlamak amacıyla etkinliklerin düzenlenmesine rehberlik etmelidir. Ayrıca etkinlikler ağa yerleştirildikten sonra disiplinlerarası ve

disiplinlere ayrılan ders saatlerine uygun olması açıları da gözden geçirilmelidir.

Jacobs'un (1989b) önerdiği bu model; öğrencilerin düşünme becerilerini, farklı bakış açıları geliştirmeyi, yaratıcılığı ve aktif öğrenmeyi ön planda tutmaktadır. Jacobs (2004) daha sonra geliştirmiş olduğu disiplinlerarası programın adımlarını genişleterek yediye çıkarmış ve iki aşamalı başlangıç bölümü eklemiştir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır

Başlangıç Bölümü

1. Öğrenci özelliklerinin/ihtiyaçlarının değerlendirilmesi: Disiplinlerarası programı geliştirmeden önce öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu süreçte öğrencilerin geçmiş ve şimdiki durumları, performans becerileri ve kişisel özellikleri ile ilgili veriler toplanabilir. Ayrıca çocukların bilmesi ve yapması gerekenler düşünülür ve ihtiyaç analizi yapılabilir.

2. Ortamın özelliklerini belirleme: Öğrencilerin öğrenim gördüğü ortam disiplinlerarası öğretim programının uygulanmasını etkilemektedir. Bu nedenle öğrenme ve çevresel ortamın özellikleri tam olarak belirlenmelidir. Bunun için;

- Disiplinlerarası öğretim programı geliştirmek ve uygulamak için ne kadar zaman var?
 - Disiplinlerarası öğrenme için verimli bir ortam sağlayan kırk dakikalık veya daha uzun bloklarım var mı?
 - Ders saati uygulama sürecinde yeterli mi?
 - Öğretmenler bu konuda gerekli desteklerini sağlayabilecek mi?
 - Öğrenmeyi engelleyecek faktörler nelerdir?
 - Programa yönelik hedeflerimi geliştirmek için neler yapılabilir?
- sorularına yanıtlar aranabilir.

Planlama Süreci

1. Format Seçimi: Disiplinlerarası anlayışın doğasına uygun öğretim ortamı ve öğrenci ihtiyaçları belirlenir.

2. Başlık veya temanın belirlenmesi: Bu aşamada içeriğe ve öğrenci ihtiyacına uygun tema veya problem belirlenir.

3. Kavram çarkı kullanarak beyin fırtınası yapma: Çalışma başlığına uygun tema, konu veya kavram bir daire çizilerek ilişkilendirilmek için yazılır.

Daireden kollar çıkarılarak ilişkilendirilmek istenilen disiplinler yazılır. Her bir kol için “Ne olması gerekir?” sorusu sorulur ve beyin fırtınası yapılır.

4. Temel soruların geliştirilmesi: Temel sorular öğrencilerin öğrenmesi gereken ve disiplinlerarasındaki doğal bağlantıları kurdurabilecek şekilde olmalıdır. En iyi öğrenmeler disiplinlerarasında kolayca aktarılan asıl sorularla yönlendirilir. Böylece öğrenciler ünitenin organizasyon merkezinin anlamalarını zenginleştirir ve farklı bakış açılarından tekrar tekrar inceleyebilir. Üniteye yönelik soruların geliştirilme sürecinde aşağıdaki kriterlere dikkat edilmelidir.

- Üst düzey düşünmeyi teşvik etmeli,
- Disiplinlerin kavram ve ilkeleri birbirine bağlayarak disiplinlerarası anlayışı oluşturmali,
- Uygulama süresini etkin kullanmaya yardımcı olmalı,
- Derinlemesine öğrenmeler sağlamalı,
- Günlük yaşamla ilişkili problemler olmalı,
- Öğrencilere ilgi çekici gelmeli.

Böylece öğrencilere neleri nasıl öğreteceğimizin çerçevesi belirlenmiş olur. Öğrencilerin disiplinlerarası ilişkiyi keşfetmesine yönelik öğrenme süreçleri hazırlanmalıdır.

5. Temel sorularla becerileri ve değerlendirmeleri birleştirme: Başlangıç bölümünde belirlenen değerlendirme standartlarına uygun bir liste yapılır ve öğrencilerin öğrenmeleri değerlendirilir. Öğrenme süreci ve öğrenme ürünü ayrı ayrı değerlendirilmeli böylece programın etkililiği hakkında daha fazla bilgi toplanabilir. Ayrıca grup çalışması, akran ve öz değerlendirmeler yapılarak değerlendirme süreci zenginleştirilebilir.

6. Günlük etkinliklerin planlanması: Bu aşamaya kadar belirlenen standartlar, sorular ve becerilere bağlı etkinlikler ve buna uygun ders planları hazırlanır. Ders planları belirli bir formata göre hazırlanma ihtiyaç duyulduğunda esnetilebilir de olmalıdır. Öğretim sürecinde grup çalışmasına, gezi-gözleme, örnek olay incelemeye; değerlendirme sürecinde metin inceleme, açık uçlu ve doğru yanlış sorularına, grup çalışmasına, portfolyoya yer verilebilir. Öğretim sürecinde kullanılacak olan materyaller, yöntem/teknikler ve değerlendirme soruları temel sorularla ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

7. Son incelemeleri yapma: İlk altı aşama tekrar gözden geçirilerek eksiklikler varsa belirlenmesi ve giderilmesi söz konusudur.

Jacobs (2004) yeni modelinde öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, öğretim ortamlarını düzenleme, değerlendirme standartlarını belirleme ve yeniden düzenlenmenin yapılması aşamalarını eklemiştir.

1.3. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımında Disiplinleri Bütünleştirmenin Nitelikleri

Bütünleştirilmiş yaklaşımın eğitim ortamlarının gerek program ve uygulama gerekse öğrenci ve eğitimci, okul yönünden hedeflerine ulaşabilmesi belli kriterlerin yerine getirilmesi ile gerçekeşebilir. Eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi ve eğitim içeriğinin daha kapsayıcı ve disiplinlerarası ilişkilendirilerek sunulması için planlamadan uygulamaya kadar bu sürecin planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda başarılı disiplinlerarası çalışmaların bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerle şu şekilde sıralanabilir:

- Disiplinlerarası yaklaşımı uygulayacak eğitimci ya da ekibin kendi alanlarında uzmanlaşmış olmaları,
- Disiplinlerarası çalışacak kişilerin başkaları ile iş birliği halinde çalışma becerisinin olması,
- Enformasyon (bilgi) paylaşımı,
- Bilgi alışverişinde, çalışmada karşılıklıliğa ve değiş tokuşa değer vermek,
- Sorunu, konuyu, problemi diğer disiplinlerin sağladığı bakış açısından da görebilmeyi sağlamak,
- Sadece bilgi toplamakla kalmayıp belli bir disiplinin normu ve metodolojisinin ötesine gečen bütünleřtirici bir çözüme ulařabilmek,
- Bunlarla birlikte okulun araç gereç, malzeme, fiziki ortamı gibi etkenlerin de disiplinlerarası çalışmalarda verimliliği ve başarıyı etkilemektedir (Roberts, Patricia ve Kellough, 2000).

Bu özelliklerin yanında ayrıca başarılı bir disiplinlerarası çalışmada öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak problem çözebilme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir ve program boyunca sahip oldukları bu becerileri geliştirilmeleri hedeflenmektedir (Roberts, Patricia ve Kellough, 2000). Bütünleştirilmiş yaklaşım ile tasarlanan programlarda bireysel öğrenmeleri ve özdenetimlerini yapabilmeleri için öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmelidir. Bu amaçla öğrencilerin birbirleri ile daha yoğun şekilde iş birliği içerisinde olmaları, soru sormaları ve katılımcı olmaları beklenmektedir (Roberts, Patricia ve Kellough, 2000). Disiplinlerarası anlayış

ile hazırlanan programda yer alan temalar öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişi yapmaları ve grup çalışmaları için zemin hazırlar nitelikte olmalıdır. Bu nedenle öğrenciler grup çalışmasına istekli olmalı, grubundakilerin düşüncelerine önem vermeyi bilmeli ve sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkan nitelikler öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak problem çözebilme becerilerine sahip olmalarını ve geliştirmelerini, akademik başarılarını artırmalarını amaçladığı görülmektedir. Bu niteliklerin kazandırılmasında bütünleştirilmiş yaklaşımın disiplinlerin bütünleştirilmesi ile nasıl bir avantaj sunacağına daha iyi anlaşılması için bütünleştirmenin faydalarının ayrı bir başlıkta tartışılması yerinde olacaktır.

1.4. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımında Disiplinleri Bütünleştirmenin Faydaları

Eğitim durumları düzenlemede birçok seçeneği içinde barındıran ve eğitim ortamlarının gelişimi yönünden önemli olan bütünleştirilmiş yaklaşımın uygulanmasının pek çok olumlu yönleri vardır. Derslerin programlanmasından tamamlanmasına kadar tema seçimi ile zaman zaman aileler, öğrenciler, öğretmenler okul yönetimi ekip halinde çalışmalar yapabilmektedir. Programları bütünleştirmenin sağladığı avantajlar program, içerik, öğretmen, öğrenci ve ebeveynler açılarından ayrı ayrı ele alınacak olursa şöyle özetlenebilir (Krong 1995; Miller, 1997; Yarımca, 2011; Kırıçoğlu, 2009; Keskin Coşkun ve Kaplan, 2007; Özkök, 2004; İşler, 2004; Aybek ve Duman, 2003; Yıldırım, 1999):

- Program açısından sağladığı avantajlar:
 - Programların bütünleştirilmesi, programların tamamında hedefler arası geçişlerin ayrıntılı bir şekilde yapılması ve seçilmesi konusunda esneklik sağlar.
 - İhmal edilen, ayrı tutulan disiplinler öğrenci ve öğretmen açısından işe koşulur.
 - Çocuğun zorlandığı durumları fark eden öğretmen özgün değerlendirme bilgileriyle faaliyetlerini değiştirebilir
- İçerik açısından sağladığı avantajlar:
 - Disiplinlerarası bağlantılar kurulur.
 - Bütünleştirilmiş program yaklaşımlarında içerik sistematik bir şekilde verildiğinden öğrenme daha etkilidir.
 - Gereksiz tekrarlar önlendiği için zaman daha iyi değerlendirilir.

- Öğretmen açısından sağladığı avantajlar:
 - Öğretmen bütünleştirilmiş program yaklaşımından kazanç sağlar. Çünkü bu yaklaşım öğretmenlerin kendileri için anlamlı olan bir program yaratması, geliştirmesi ve uygulaması gücü verir.
 - Öğretmenlerin yaratıcı olmalarını teşvik eder.
 - Sınıfında olanları daha fazla kontrol eder. Öğretmenler kendi hedeflerini seçerler ve kendi değerlendirmelerini yaparlar.
 - Öğretmen ve okul yönetimi ile çalışanların uzmanlıklarını geliştirmelerini sağlayabilir.
 - Bütünleştirilmiş yaklaşım benimsenerek ders işlenmesi eğitimcinin ve eğitim ortamlarının gelişimini sağlarken, eğitimciler arasındaki mesleki iş birliğini arttırıcı yönde katkısı olmaktadır.
- Öğrenci açısından sağladığı avantajlar:
 - Farklı disiplinlerin bir arada olduğu doğal öğrenme ortamı sağlar. Çocuklar kendi doğal ortamlarında matematiği fen bilgisinden, fen bilgisini Türkçe dersinden ayırt ederek öğrenmezler.
 - Çocuklara ilginç gelecek, onları öğrenmeye güdüleyecek konular çerçevesinde programların bütünleştirilmesi öğrenmeyi daha doğal ve etkili kılar.
 - İçerik çocuklar için daha anlamlı ve çekici olur.
 - Çocuklara bağımsız ya da ortaklaşa araştırma yapma ve yazma fırsatları verir.
 - Öğrenciler farklı birkaç alanın bilgilerini paylaştıkları için öğrenmelerini daha güçlü ve anlamlı yaşarlar.
 - Bütünleştirilmiş yaklaşım benimsenerek yapılan dersler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkılar sağlayabilir.
 - Okulda değişik aktivitelere katılan öğrenciler, bir alandaki bilgi ve becerilerini başka bir alana nasıl transfer edeceğini ve yaşama nasıl geçirebileceklerini öğrenebilirler.
 - Öğrencinin çalışma programını bilme, sembolleştirme, soyutlama, diğerleri ile ilişkilendirme ve değiştirme, yeni bir şeyler üretme, uygulama yapma, bağımsız düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

- Bir disiplini diğer disiplinler ile bir arada ilişkilendirilmesi ile öğrencilere derslere etkin katılımcı olarak “problem çözme”, “sentez”, “analiz”, “değerlendirme” yapma bu program içinde alışılmış düşünme şekli halini alır.
- Bu programın uygulandığı okullarda öğrencilerde “özgüven”, “vatandaşlık”, “akademik başarı” dallarında öğrenci başarısı artarken sanat ve diğer alanlarda üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini göstermesinde etkili olduğu görülür.
- Öğrencilerin becerileri uygulamasına yardımcı olur.
- Çoklu bakış açıları daha entegre bilgi temeli sağlar.
- Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik eder.
- Olumlu tutumları teşvik eder.
- Ebeveyn açısından sağladığı avantajlar:
 - Çocuklarının öğrenmelerine yakınlaşmaları artar.
 - Çocuklar okulda yaptıkları konusunda daha fazla bilgilerle eve gelirler.
 - Okul ile ev arasında ilişki kuran ev faaliyetlerinde yer almalarına olanak verir.
 - Velilerin ev öğretmenliği rolünü güçlendirir.
 - Bu yaklaşımda ailelerle ilgili faaliyetler, alan gezileri, okunacak kitaplar konusunda öneriler, proje çalışmaları istenir.

Genel olarak bakıldığında disiplinlerarası yaklaşımda disiplinlerin bütünleştirilmesinin program, içerik, öğretmen, öğrenci ve ebeveyn gibi bir çok boyutta avantaj sağladığı görülmektedir. Yukarıda ifade edilen faydaların yanında disiplinlerin bütünleştirilmesinde oluşturulan faaliyetlerin çoğu konusuz, yorucu çalışmalar da olabilir. Kimi zaman ise önerilen faaliyetler öğrencilerin hazırlıkları olmayan şeyleri yapmasını gerektirmektedir. Bunlar ya çelişik konulardır (örneğin, aç bir insan yüzü çizilmesi... vb.) ya da programda öğretilmeyen konuların kullanılması istenmektedir.

Bu tür problemler göz önüne alındığında eğitimciler bütünleştirmeyi bazı durumlarda olası ve istendik araç olarak görmeli, her durumda bütünleştirmenin kullanılamayacağını anlamalıdır (Işık Tertemiz ve Aslantaş, 2018). Faaliyetler dersin sınırlarını aşmamalı ve eğitsel hedeflere yönelik olmalıdır. Bunun yanında temel hedeflerin de zarar görmesine yol açmamalı, sadece bu hedeflere ulaşılmasını sağlamalıdır (Alleman ve Brophy, 1991).

Sıralanan bu nedenlerin daha net anlaşılması için disiplinlerarası yaklaşımda disiplinleri bütünleştirmenin sınırlılıklarının bilinmesi önemli olabilir.

1.5. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımında Disiplinleri Bütünleştirmenin Sınırlılıkları

Bütünleştirmenin gerekli olmadığı durumlarda bile aslında bütünleştirme yapılmakta olduğu söylenebilir. Çünkü bir dersten alınan konu bir diğer konunun zenginleştirilmesinde kullanılır ya da bir derste öğrenilen beceriler bir diğer derste öğrenilen bilgilerin uygulanmasında ya da işlenmesinde kullanılır. Ancak programların bütünleştirilmesi bir son değil temel eğitimsel becerilerin elde edilmesi için araçtır (Coşkun Keskin, 2007; İşler, 2004). Programların bütünleştirilmesinin sağladığı avantajlar yanı sıra her zaman iyi bir fikir olmayabilir. Daha da ötesi önerilen faaliyetler hedeflere ulaşmada her zaman etkili olmayabilir ya da her zaman etkili uygulanmayabilir (Yarımca, 2011). Eğitim ortamlarında birçok seçeneği içinde barındıran ve eğitim ortamlarının gelişimi yönünden önemli olan bütünleştirilmiş yaklaşımın uygulanmasının olumlu yönleri gibi sınırlı yönleri de görülebilmektedir

Programların bütünleştirilmesi, programların tamamında hedefler arası geçişlerin ayrıntılı bir şekilde yapılmasında ve seçilmesi konusunda esneklik sağlar. Ancak bu durum disiplin odaklı programdan, disiplinlerarası öğrenme yöntemine geçişte önemli bazı içeriklerin terk edilmesi veya değiştirilmesine neden olabilir (Yıldırım, 1996). Bunun yanında disiplinlerin kendi içindeki bütünlüğü, mantıksal kavrama gücü ve sırası disiplinlerarası çalışmalarda kaybolabilir. Öğretmenler planlamada objektif olamaz iseler istemeden de olsa sadece kendileri için önemli gördükleri içeriği daha etkili öğretmeye yönelmelerine neden olabilir (Kırıçoğlu, 2009; Özkök, 2004).

Bazı durumlarda, bütünleştirilmiş yaklaşım bir disiplinin büyük oranda diğer disiplini gölgelemesine sebep olabilir (Aybek ve Duman, 2003). Öğretmenler arasında tema seçimi, ortak toplantılar, materyal hazırlama, etkinlikler ile ilgili karar verme, iş bölümü, zaman ve kaynakların kullanımı, iletişim kopukluğu gibi konularda her zaman ortak fikir oluşamayacağı gibi aynı zamanda sorunlar da yaşanabilir (Coşkun Keskin, 2007).

Bir başka sınırlılık ise öğretmenler disiplinlerarası çalışmalarla ilgili yeterince hizmet içi eğitim alamama durumunda bu çalışmalarda yetersiz kalabilirler (Aybek ve Duman, 2003). Alanları ile ilgili akademik yönden yeterli olamayan öğretmenler kavram ve becerileri ilişkilendirmede sorun yaşayabilirler (Özkök, 2004). Ayrıca okul imkanlarından dolayı planlanan aktivite ve etkinlikler için yeterince uygun fiziki koşullar ile gerekli materyal bulunamayabilir. Bu durumlarında uygulama üzerinde bir sınırlılık

oluşturacağı beklenmektedir. Sonuç olarak disiplinlerarası çalışmalarda kaliteli bir öğretim ortamı için süre ve çaba ile iyi bir yönetim ve risk almayı gerektirir (Kırıçoğlu, 2009; Özkök, 2004).

Değerlendirme sürecinin planlanması da disiplinlerarası yaklaşımda karşılaşılabilecek bir diğer sınırlılık olarak belirtilebilir. Birden çok disiplinin birleştirilerek öğretim sürecinin yürütüldüğü düşünöldüğünde öğrencilerin değerlendirme süreçlerinin hangi disiplinin öğretmeninin yapacağı ya da hangi boyutu kimin değerlendirme sürecine alacağı bir belirsizlik oluşturabilir. Disiplinlerarası bütünleştirme de örneğin matematik dersi ile ilgili bir sınavın dil bilgisi açısından değerlendirme sürecini Türkçe öğretmenin yapması beklenebilir. Buna karşın Türkçe öğretmeni değerlendirme aldığı yazının içeriğini dikkate alınmamış olacaktır. Değerlendirme sürecini matematik öğretmeni yürüttüğü zaman ise yazılının dil bilgisi boyutu göz ardı edilmiş olacaktır. Bu nedenle disiplinlerarası yaklaşımda bir bütünleştirme planlanırken öğretmenler arasında da ortak bir değerlendirme süreci oluşturulması gerekliliği vurgulanmalıdır (Yıldırım, 1996).

2.Kaynakça

- Akins, A., & Akerson, V. L. (2002). Connecting science, social studies, and language arts: An interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, 10(3), 479-498.
- Alleman, J., & Brophy, J. (1991). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies?. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Apostel, L. (1970). The justification of formalisation. *Quality and Quantity*, 4(1), 3-38.
- Aybek, B. ve Duman, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,11, 1-12.
- Burke, A., & Peterson, S. S. (2007). A multidisciplinary approach to literacy through picture books and drama. *English Journal*, 74-79.
- Coşkun, M. (2009). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. İçinde. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*,83-126. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeZure, D. (2000). Interdisciplinary teaching and learning. *Class Action*, 2(3).111-143.
- Diker, Y. (2004). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erickson, M. A., & Kruschke, J. K. (1998). Rules and exemplars in category learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(2), 107.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum . *Educational Leadership*, 49(2), 61- 65.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th Ed.)*. New York. Mcgraw-Hill Companies. <https://Archive.Org/Details/Methodolo Gy-Alobatnic-Libraries>.
- Good, T. L. & Power, C. N. (1976) Designing successful classroom environments for different types of students, *Journal of Curriculum Studies*, 8:1, 45- 60, Doi: 10.1080/0022027760080106
- Işık Terremiz, N. ve Aslantaş, S. (2018). Thematic learning in interdisciplinary approach. *Lamber Academic Publiction*.
- İşler, Ş. A. (2004). Sanat eğitiminde disiplinler arası tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 16.
- Jacobs, H. H. (1989a). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, H. H. (1989b). The interdisciplinary models: A step by step approach for developing integrated units of study. In. H. H. Jacobs (Ed.) *In in-*

- terdisciplinary curriculum: Design and İmplementation (P. 53-66). Usa: ASED.
- Jacobs, H. H. (1991). The growing need for interdisciplinary curriculum content. In. H. H. Jacobs (Ed.) In interdisciplinary curriculum: Design and İmplementation (P. 1-12). Usa: ASED.
- Jacobs, H. H. (2004). Getting results with curriculum mapping. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Jensenijs, A. R. (2012). Disciplinarity: intra, cross, multi, inter, trans. Blog post, 12(03), 2012.
- Kaya, N. G. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.
- Keskin Coşkun, S., & Öztuna Kaplan, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin teknolojik değişimin etkileri üzerine eleştirel düşünceleri: Disiplinlerarası bir yaklaşım. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). Sanat kültür yaratıcılık: görsel sanatlar ve kültür eğitimi öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Klein, J. T. (2010). A Taxonomy of interdisciplinarity. *The oxford handbook of Interdisciplinarity*, (15), 15-30.
- Klein, T. J. (1996). Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity. Charlottesville: The University Press Of Virginia.
- Krong, S. L. (1995). Social studies the integrated early childhood curriculum. Mc Graw Hill, Inc.
- Lake, K. (1994). Integrated curriculum. school improvement program: School Improvement Research Series. Portland: Northwest Regional Education Laboratory's.
- Lattuca, L. R. (2001). Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty. United States of America: Vanderbilt University Press. On the http://books.google.com/tr/books?id=y_7obnlbmbec&printsec=frontcover&dq=creating+interdisciplinarity:+interdisciplinary+research+and+teaching+among&hl=tr&sa=x&ei=p9cct4mwkop34qsuirm7bw&ved=0cd1q6aewaa#v=onepage&q&f=true.
- Locke, J. (1779) Some thoughts concerning education. London: J. and R. Tonson.
- Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The journal of technology studies*, 25(2), 21-25.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies. Chicago: Annual Meet of The American Educational Research Association.

- Özkök, A. (2004). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound?. *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Pring, R. (1971). Curriculum integration. *Journal of Philosophy of Education*, 5(2), 170- 200.
- Roberts, L. Patricia, R.. & Kellough. D. (2000). A guide for developing interdisciplinary thematic units. . New Jersey, Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14-15.
- Yalçın, M. (2013). Biyoloji dersinde disiplinler arası çalışmaların öğrenme üzerine etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 117-122.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-22.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Eğitimde Güncel Araştırmalar- II

Editör: Doç. Dr. nder Baltacı

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-724-5

9 789754 477245