

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

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

E Ğ İ T İ M ve Ö Ğ R E T İ M

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

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

HAZİRAN / JUNE 2017 CİLT / VOL: 7 SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **A qualitative study about enriching programming and algorithm teaching with flipped classroom approach**
Programlama ve algoritma öğretiminin ters yüz sınıf yaklaşımı ile zenginleştirilmesine yönelik nitel bir çalışma
- **Investigating the effects of personality traits on cyberbullying**
Kişilik özelliklerinin siber zorbalığa etkisinin incelenmesi
- **Organizational flexibility of Turkish universities: Evaluations in the institutional reports of European University Association**
Türk üniversitelerinin örgütsel esnekliği: Avrupa Üniversiteler Birliği'nin kurum raporlarındaki değerlendirmeler
- **Purposes and characteristics of internet use of adolescents**
Ergenlerin internet kullanım amaçları ve kullanım özellikleri
- **Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education**
Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri
- **Examining the indexes of the journal of announcements between 1980 -2014 in terms of Fullan's Educational Change Model**
1980 - 2014 yılları tebliğler dergileri fihristlerinin Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli açısından incelenmesi

CİLT / VOL: 7 SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

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



ISSN: 2146-0655
9772146065007

E-ISSN: 2148-239X
9772148239000

PEGEMAKADEMİ

- **A qualitative study about enriching programming and algorithm teaching with flipped classroom approach**
Programlama ve algoritma öğretiminin ters yüz sınıf yaklaşımı ile zenginleştirilmesine yönelik nitel bir çalışma
- **Investigating the effects of personality traits on cyberbullying**
Kişilik özelliklerinin siber zorbalığa etkisinin incelenmesi
- **Organizational flexibility of Turkish universities: Evaluations in the institutional reports of European University Association**
Türk üniversitelerinin örgütsel esnekliği: Avrupa Üniversiteler Birliği'nin kurum raporlarındaki değerlendirmeler
- **Purposes and characteristics of internet use of adolescents**
Ergenlerin internet kullanım amaçları ve kullanım özellikleri
- **Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education**
Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri
- **Examining the indexes of the journal of announcements between 1980 -2014 in terms of Fullan's Educational Change Model**
1980 - 2014 yılları tebliğler dergileri fihristlerinin Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli açısından incelenmesi

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

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr.

Associate Editor

Serkan DİNÇER, PhD.

Proofreading Editors

Meral ŞEKER, PhD.

Ayça DİNÇER, PhD.

Cover Art

Gürsel AVCI

Publication

Ayrıntı Matbaası

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

Abstracting - Indexing

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

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

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

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

Dr. Serkan DİNÇER

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Baskı

Ayrıntı Matbaası

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

Dizinleme

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

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



Editors
[Editörler]

Editor-in-Chief

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

Baş Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editor

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

Editör

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

Editorial Advisory Board**[Bilim Kurulu]**

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

List of Reviewers for Vol.7 – No.2
[Cilt.7 – Sayı.2 için Hakem Listesi]

Ayşe Negiş IŞIK, PhD.
Cyprus International University

Ayşe ÖZTÜRK, PhD.
Adnan Menderes University

Ayten Pınar BAL, PhD.
Çukurova University

Burcu DURMAZ, PhD.
Mehmet Akif Ersoy University

Çağlayan DİNÇER, PhD.
Hacettepe Üniversitesi University

Çiğdem APAYDIN, PhD.
Akdeniz University

Ferudun SEZGİN, PhD.
Gazi University

Fırat SARSAR, PhD.
Ege University

Figen AKÇA, PhD.
Uludağ University

Figen KILIÇ, PhD.
Mersin University

Filiz AKAR, PhD.
Bozok University

Gözdegül ARIK KARAMIK, PhD.
Gazi University

İlke EVİN GENCEL, PhD.
Çanakkale Onsekiz Mart University

Kemal ÖZGEN, PhD.
Dicle University

Mehmet YÜKSEL, PhD.
Çukurova University

Melis YEŞİLPINAR UYAR, PhD.
Çukurova University

Meltem ACAR GÜVENDİR, PhD.
Trakya University

Murat POLAT, PhD.
Muş Alparslan University

Necmi GÖKYER, PhD.
Fırat University

Onur DÖNMEZ, PhD.
Ege University

Ömer Faruk İSLİM, PhD.
Ahi Evran University

Öner ÇELİKKALELİ
Muğla Sıtkı Kocaman University

Pervin TANERİ, PhD.
Çankırı Karatekin University

Sedat GÜMÜŞ, PhD.
Konya Necmettin Erbakan University

CONTENTS
[İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief
Editörden..... vii

Özcan ÖZYURT, Hacer ÖZYURT

A qualitative study about enriching programming and algorithm teaching with flipped classroom approach
Programlama ve algoritma öğretiminin ters yüz sınıf yaklaşımı ile zenginleştirilmesine yönelik nitel bir çalışma 189

Ali SEMERCİ

Investigating the effects of personality traits on cyberbullying
Kişilik özelliklerinin siber zorbalığa etkisinin incelenmesi 211

Barış USLU

Organizational flexibility of Turkish universities: Evaluations in the institutional reports of European University Association
Türk üniversitelerinin örgütsel esnekliği: Avrupa Üniversiteler Birliği'nin kurum raporlarındaki değerlendirmeler 231

Filiz AKAR

Purposes and characteristics of internet use of adolescents *Ergenlerin internet kullanım amaçları ve kullanım özellikleri* 257

Nuray KURTDEDE FİDAN

Views of the classroom teachers about the contributions of certain days and weeks to value education
Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri..... 287

Sezen TOFUR

Examining the indexes of the journal of announcements between 1980 -2014 in terms of Fullan's Educational Change Model
1980 - 2014 yılları tebliğler dergileri fihristlerinin Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli açısından incelenmesi..... 313

From the Editor in Chief

Dear producers and consumers of knowledge,

I would like to share the happiness of being with you again with 7th Volume 2nd Issue of *Pegem Journal of Education and Instruction (PEGEGOG)*. I hope you could find time to have a rest after your busy schedule. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

As mentioned before, we had applied to many indexes. Our efforts have started to yield fruitful results. Thanks to the valuable contributions of our authors and readers, I am happy to announce that *Pegem Journal of Education and Instruction* is now being indexed in Emerging Sources Citation Index (E-SCI) effective from 2017. I am hoping to give the announcements of other indexing news for the next issues.

We shared with you in previous issues and announcements that our journal got high scores by many indexes. I'm pleased to inform you in this issue that the journal's *h*-index rose to 9. However, our aim is always to have much higher scores. Therefore, we invite you to share studies comprehensive, built on strong theoretical basis, innovative and bringing a vision on various fields of educational sciences increasing the number of readers.

There has been 43 articles sent for publication to our journal. This is good news for our journal and country. On the other hand, I have to indicate that there were critical problems in terms of format within these articles as stated in the previous issue. First of all, unfortunately we had to reject some articles as in many of them there were texts very similar to ones in different articles. At first step, we scan all articles in i-Thenticate program to determine the exact quotations from other resources. After this scan, we reject the articles detected to have exact quotations at a high rate without initiating peer-review process. Apart from that, we also send back the articles not written in an academic format not to disturb our reviewers unnecessarily.

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

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

Sincerely yours,

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Editor in Chief

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) 7. Cilt 2. Sayısı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Yoğun bir çalışma döneminin ardından umarım dinlenme fırsatı bulabiliyorsunuzdur. Öncelikli olarak dergimize olan ilginin sürekli artması nedeniyle sizlere teşekkür etmek isterim.

Daha önceden belirttiğimiz gibi birçok indekse başvurmuştuk. Bu başvurularımız sonuç vermeye başladı ve siz değerli yazar ve okuyucularımızın katkısı ile 2017 yılından itibaren Emerging Sources Citation Index (E-SCI) tarafından taranmaya başladığımızı bildirmekten mutluluk duyuyorum. Önümüzdeki sayılarda diğer indekslerce taranmanın bilgisini vermeyi umut ediyorum.

Dergimizin birçok indeks tarafından yüksek puanlar aldığını önceki sayılarımızda ve duyurularımızda sizlerle paylaşmıştır. Bu sayımızda da dergimizin *h*-indeksinin 9'a yükseldiğini sizlere bildirmekten mutluluk duyuyorum. Ancak bu değerden daha yüksek değerler hedefimizdir. Bu nedenle sizlerden dergimizin okuyucu kitlesini artıran eğitim bilimlerinin farklı alanlarında kapsamlı, kuramsal temelleri sağlam, yeni değişim ve vizyon açıcı araştırmaları bizimle paylaşmaya davet ediyoruz.

Dergimize bir öncesi sayının yayımlanmasından itibaren 43 makale başvurusu olmuştur. Bu, dergimiz ve ülkemiz için sevindirici bir haberdur. Ancak üzülerek belirtmem gerekiyor ki, önceki sayıda belirttiğimiz gibi bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülerek ret etmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntılarını belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmalarını da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

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

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

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Baş Editör

A Qualitative Study about Enriching Programming and Algorithm Teaching with Flipped Classroom Approach

Özcan ÖZYURT^a, Hacer ÖZYURT^a

^a Karadeniz Teknik University, Of Technology Faculty, Trabzon/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.007

Article History:

Received 09 June 2016
Revised 07 February 2017
Accepted 10 February 2017
Online 08 April 2017

Keywords:

Educational technology,
Engineering education,
Flipped classroom approach.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aims to detect the students' views about enriching programming and algorithm teaching with flipped classroom approach. The study was conducted with freshman students in Karadeniz Technical University, Faculty of Technology; Software Engineering Department in fall semester of 2015-2016 academic year. Qualitative research method was used in this study. Semi-structured interview form, which was developed by the researchers, was used as data collecting tool. The study was carried out with the participation of 94 students in the scope of Introduction to Programming and Algorithm course during 14 weeks and this course was designed and carried out in accordance with flipped classroom approach. At the end of the semester, interviews were held with 32 voluntary students among the students taking the course. The data analyzed through content analysis. According to the results of the study, majority of the students expressed positive views about the flipped classroom approach. With regard to the findings of the study, it can be said that flipped classroom approach can be used effectively in programming and coding based courses.

Programlama ve Algoritma Öğretiminin Ters Yüz Sınıf Yaklaşımı ile Zenginleştirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.007

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Haziran 2016
Düzeltilme 07 Şubat 2017
Kabul 10 Şubat 2017
Çevrimiçi 08 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

Eğitim teknolojisi,
Mühendislik eğitimi,
Ters yüz sınıf yaklaşımı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı programlama ve algoritma öğretiminin ters yüz sınıf yaklaşımı ile zenginleştirilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Yazılım Mühendisliği birinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Çalışma Programlamaya Giriş ve Algoritma dersi kapsamında 14 hafta boyunca 94 öğrencinin katılımıyla sürmü ve ders ters yüz sınıf yaklaşımına göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Dönemin sonunda çalışmaya katılan öğrencilerden gönüllü olan 32 öğrenci ile mülakat yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu ters yüz sınıf yaklaşımına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, ters yüz sınıf yaklaşımının programlama ve kodlama ağırlıklı derslerde etkin bir şekilde kullanılabilceği söylenebilir.

Introduction

Studies on education focus on rather student centered education environment than teacher centered education environments in accordance with the current modern education understanding. In this regard, use of information communication technologies in education in different ways becomes prominent. Educational use of such tools as blog, wiki, online learning environments and social networks has become widespread thanks to the developing technology (Mazman & Usluel, 2011). These technologies have changed not only in form and content of the communication but also habits and understanding regarding the learning. Thanks to different technologies, creation of learning environments in which students take the central position and take responsibility for their learning has become possible (Andrews, Leonard, Colgrove, & Kalinowski, 2011; Bergmann & Sams, 2012; Davies, Dean, & Ball, 2013).

One of the approaches to studies on student centered teaching is Flipped Classroom Approach (FCA). FCA can be typically described as doing the work in class which should be done at home, and doing the work at home which should be done in class and studying the course material before the course time (Bergmann & Sams, 2012; Moravec, Williams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, 2010; Sever, 2014; Turan & Göktaş, 2015). FCA takes the constructivist approach as a basis in education, and videos and materials about the course are studied by the students before the course time. Tasks, projects and practices are carried out in class environment following this process. Here, the aim is to make students to come the class as prepared to learn life (Bristol, 2014; Demiralay & Karataş, 2014; Doğan, 2015). Fundamental philosophy of this approach is that such activities as understanding, comprehending and thinking about the subject are realized by the students before the course time. FCA can be thought as turning information transmission in crowded class environments into individual learning and pave the way for individual learning (Filiz & Kurt, 2015). One of the most important aspects of the FCA is that giving information to students about the course in limited course hours and carrying out some of the processes such as understanding these information and making practice which take long time outside of the class (Doğan, 2015; Kong, 2014). Thanks to this, the environment, source and time required for internalizing the subject and knowledge the students have to learn are provided to them (Davies et al., 2013). Enrichment and diversification of learning environments through the technology has an important role in the creation and spread of FCA. Especially the development of internet technologies makes it easy to include the information communication tools such as blog, wiki, social networks into the teaching and education process (Doğan, 2015; Friedman & Friedman, 2013; Jacot, Noren, & Berge, 2014). In this regard, Facebook, one of the social network websites, has been used effectively in many studies with this purpose for realizing FCA. (Doğan, 2015; Turan & Göktaş, 2015).

Examples for implementation of FCA can be found in the literature. This approach has been applied in various disciplines from educational studies to nursing and medical science (Arnold-Garza, 2014; Doğan, 2015; Hawks, 2014). There are studies which examine the views of students about this method in terms of the courses in which this approach is used. Majority of the views found out in such studies are positive, while there are also negative views though in a limited number about the FCA. Positive views about FCA can be listed as students' taking active role and responsibility during the learning process (Arnold-Garza, 2014; Başal, 2012; Gannod, Burge, & Helmick, 2008; Hwang, Lai, & Wang, 2015; Mason, Shuman, & Cook, 2013; Musib, 2014), making it easy to learn and providing a better learning (Doğan, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Mok, 2014; Zappe, Leicht, Messner, Litzinger, & Lee, 2009; Turan & Göktaş, 2015), and more communication (Doğan, 2015), developing positive attitude toward the course, increasing motivation (Abeysekera & Dawson, 2015; Butt, 2014; Gaughan, 2014; Davis et al. 2013; Kong, 2014; Sever, 2014), and decreasing the level of anxiety (Marlowe, 2012). It is also possible to come across with the studies which emphasize the negative aspects of the FCA despite the positive views about this approach. That the students come to the course unprepared (Bristol, 2014), and lack of communication (Doğan, 2015) can be mentioned as the negative aspects of this approach.

While the studies in this field became widespread in the middle of 2000s abroad, such studies gained speed in recent years in our country (Abeysekera & Dawson, 2015; Chen, Wang, Kinskuh, & Chen, 2014; Filiz & Kurt, 2015; Turan & Göktaş, 2015). It can be said that the studies expand from primary school level to high school level (Filiz & Kurt, 2015; Turan & Göktaş, 2015). It is seen that the studies at higher education level are conducted in various fields, such as language teaching, accounting training, nursing education and also with various study groups such as candidate teachers in different branches of education faculty. Additionally, rarity of the studies conducted with candidate engineers draw attention. However, it is difficult to come across studies in this field conducted with the students in engineering departments. Mason et al. (2013) emphasized that the goal of the engineering education is to raise individuals who can solve problems, have strong technical knowledge, are responsible for their own learning and the FCA can contribute to engineering education. The fact that engineering departments concentrate more on application, and the abundance of project based applications show that such applications can be carried out with these learner groups. Furthermore, the scarcity of the studies conducted in this field make this study important and necessary. In this regard, it is necessary to determine the potentiality of the use of FCA in engineering education and assess the views of the students about this approach in order to utilize it. In this sense, this study deals with the views of the freshman software engineering students regarding the use of this approach in introduction to programming and algorithm course. Main research question of the study is that “what are the views of the students about the use of FCA in programming and algorithm learning?”

Method

Research Design

The study has been conducted as a specific case study. Specific case study aims to make a deep analysis on a subject (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Qualitative research method has been used in this study in order to analyze the views of the students with a deeper view.

Participants

The study group of the research consists of 94 freshman students (19 female, 75 male) from Karadeniz Technical University, Of Faculty of Technology, Software Engineering Department. The study was conducted in fall semester of 2015-2016 academic year. At the end of the study, interviews were conducted with 32 students (8 female, 24 male) who volunteered to participate.

Instrument

Semi-structured interview form created by the researchers was used as data collecting tool in this study. While creating the interview form, it was deliberately planned that the questions were not elaborated in order not to lead the students through a specific direction. In other words, by asking such general questions, a basis was provided for students to express their opinions about the implementation from a broader framework without being dependent on questions. The interview form was examined by two experts working in the same university, one of whom studies on assessment and evaluation and the other studies Turkish Language. After the examination of the interview form by two experts, some modifications were made on the questions and the interview form was put into its final form. At the end of the semester, interviews were conducted with students individually. The interview form was distributed to the students and students were asked to express their opinions in a written form. The interview questions are as follows:

- What do you think about carrying out the Introduction to Programming and Algorithm course through the Facebook with this method?
 - a) What are the positive aspects of it according to you?
 - b) What are the negative aspects of it according to you?
- Do you want such applications for other courses?
- Do you have any other opinion/suggestion(s) about this matter?

Procedure

The main objective of the Introduction to Programming and Algorithm Course is to help students to gain fundamental programming skill and teach them algorithm design. It is aimed in this course to teach C# programming language in Visual Studio environment of Microsoft. The content of the course consists of fundamental algorithm concepts, flow diagrams and programming constituents (variables, control phrases, loops, series, matrixes, functions, sequence algorithms, search algorithms and exemplary practices about them). Before starting the activity, a Facebook group where all the materials about the course would be shared was set up and all the students taking the course became a member of it. In addition, fundamental information about the method to be utilized during the course was given to the students at the first week of the course.

The students taking the course were informed that the course would be taught according to the FCA and Facebook would be used for the share of course sources and materials and discussions about FCA, how to apply it in the course, and the roles of the students and instructor were introduced to the students. Furthermore, students were also informed that their opinions would be taken in terms of assessing the course taught in accordance with FCA in order to generate a kind of awareness among the students. Afterwards, necessary sources such as video, material, web site about the subjects to be taught during the next course were weekly shared through the Facebook group after course time in each week.

The instructor was not the only person who shared the sources; the students were also advised to share materials about the subject of the related course. Materials shared by the students were examined and approved by the instructor, and then they were included in the group. Besides, exercises, practices and small projects were also sent through the Facebook group and thanks to this, students came to the course in an informed manner about the subject and tasks. Furthermore, the students had the opportunity to study on the practice, project and the task to be dealt with during the course time and these activities were realized during the course time. Computer laboratory at school was used for the course which lasts 4 hours in a week. The students reviewed the information about the course in laboratory and tried to carry out the practice/project to be performed in that course. This process continued during one semester. At the end of the semester, interviews were conducted with the voluntary students who took the course. The screen shot of the posts of two students and the post of the instructor of the course are given in Figure 1 and 2. Names and profile pictures of the instructor and the students were given unrevealingly.

Source sharing of the instructor about the functions is presented in Figure 1. This post consists of web sites and videos in which there are function descriptions, and types in C# programming language and concepts, and model applications regarding the describing and calling function, returning value from a function. The students examined the concepts about the subject and studied on them in accordance with FCA in addition to these sources. During the course time, concepts were rapidly discussed and coding practices were realized on computer as the second stage of FCA. These activities were carried out as programming activities to put into practice the concepts that students study on. For example, one of the products resulting at the end of this study is the creation and coding of the function by taking two whole numbers as the exponent and power and calculating the result and return it to the main program.

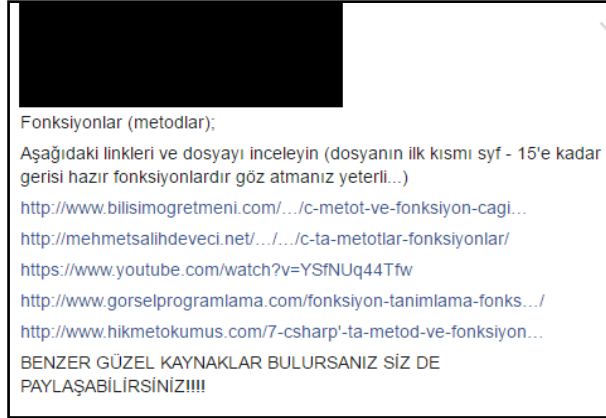


Figure 1. Screenshot of a post about functions sent by the instructor.

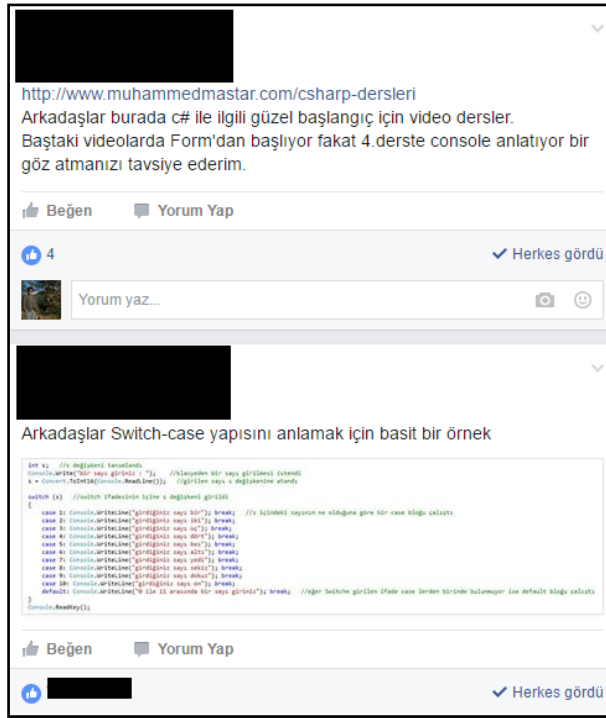


Figure 2. Screenshot of posts sent by two students.

Figure 2 shows the source sharing of two students about C# programming basics and switch-case. The sharing was examined by the instructor and broadcasted on Facebook group. The first post includes the general videos about C# programming language and the second post is a about conditional phrases. The first source can be thought as a source used for general goals, but the second source is directly related with the subject of the course. The students obtained information about multiple control structure (for the programming language if-else-if structure) with the second source. Exemplary coding activity regarding this subject was carried out during course time. One of the implementations carried out during this course is the coding activity calculating an input grade between 0-100 turns into which letter grade within the predefined intervals with switch-case structure.

The study was carried on for 14 weeks in the scope of Introduction to programming and Algorithm Course. In summary, materials appropriate for the subject of the week were presented systematically to the students before the course time and thanks to this students came to the course with comprehensive knowledge about the subject. Coding practices were carried out directly during the course. Course plan followed during the semester, subjects dealt with weekly and activities prepared regarding these subjects including coding practices are shown on Table 1.

Table 1.
Lists of Weekly Subjects and Activities.

Weeks	Subject	List of Activities
1	Giving general information about course, discussion about FCA	
2	Problem solving and algorithm	Finding out whether a given number is prime number or not Finding prime numbers till a given number is the factorial of another number or not Finding out whether an input number
3	Flow Diagrams	Creating the flow diagrams of algorithms in the first week.
4	Programming languages and C#	Visual Studio code environment recognition
5	Data types and variables	Developing simple applications about the data types
6	Assignment, operator, data type transformation	Developing simple application
7	Input/output Operations conditional phrases.	Printing message on the screen Conditional Blocks Finding letter equivalent of an input grade
8	Loops	Calculating a power b for the input a and whole numbers (separately with for, while, and do..while) Writing ascii code of the character as long as the input character is different from A Finding the Fibonacci numbers until a whole number which is externally input. Finding the Fibonacci number closest to a number which is externally input. Finding out whether an externally input number is the perfect number or not.
9	Midterm Exam	
10	Functions	Verification of the operations carried out in 8 th week with function.
11	One-dimensional arrays	Finding lowest and greatest element of the sequence Finding out how many times each character repeats Inverting the sequence Listing the consecutive elements which make the greatest sum.
12	Two-dimensional arrays (matrix)	Written on the screen in the form of matrix Matrix operations (addition, multiplication) Finding the lowest and greatest element on each line of the matrix
13	Recursive Functions	Writing recursive function Finding factorial with recursive function Finding Fibonacci numbers with recursive function Exponentiation with recursive function
14	Sorting Algorithm	Implementation of sorting algorithms (bubble, selection, insertion and merge)
15	Searching Algorithm	Implementation of linear search Implementation of binary search
16	Final Exam	

Data Analysis

Students were coded as Std1, Std2, ... , Std32. Qualitative data obtained as a result of the interviews were subjected to content analysis. Content analysis is a kind of research method through which classification and comparison operations are made on the texts to obtain some results from the qualitative data (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). The texts taken from the students in a written form were coded categorically. Themes were obtained from these coding. Some factors were taken into consideration in order to increase the validity and reliability of the research. In order to provide reliability, the students were allowed to fill the form whenever they want and they were not limited in terms of the time while filling the form and they were also allowed to change their opinions in case that they see it necessary. Students ID information were not placed on the form. During the content analysis process, interview forms were read and analyzed by two researchers separately. Both researchers made coding and obtained themes according to the answers given to the interview questions. Then, the results of these two analyses were compared and final themes were decided. It can be said that there is a consensus at high level in terms of the results of analysis of two researchers. Finally, opinions of the students were given without adding them any comments. Qualitative data obtained from the students were analyzed systematically through these operations; opinions taken from the answers of the students were grouped under two themes as positive and negative. These main themes and related sub themes and also frequency information about them are presented.

Results

In this chapter, the results are presented with the content analysis of the answers that were given by the students for the interview form. Themes obtained as a result of the analysis are presented on tables with direct allocations. Some allocations are given under more than one theme, because they include more than one theme on their body. Themes resulting from the analysis are presented under two main themes as positive and negative views.

Positive Views

Table 2 presents the frequency information and subthemes under which positive opinions of students about the environment created on Facebook in accordance with FCA for the programming and algorithm learning were collected.

According to Table 2, it is observed that students' positive opinions about this application are collected under ten subthemes. The frequencies of these sub themes vary between 24 and 1. Positive views are expressed as with 24 repetitions coming to course preparedly and with 1 repetition making the student active.

Negative Views

Frequency information and themes under which students' negative views about this environment are given in Table 3.

Table 2.
Information about Positive Aspects of FCA according to Students.

Themes	f	Students Views
Coming to course preparedly	24	Std5: ...It was good for my preparation for the course that the sources about the courses were given before the course time... Std7: ...We know which subject will be taught before we come to the course and we learn something before the course, we don't learn only during the course time, which is we actually learn before the course, this is beneficial for us... Std10: ...It helps me become familiar with the subjects taught during the course to study the materials before the course...
Cooperation/communication outside of the class	16	Std2: ...We can help each other about the subject, it increases the communication between us, and almost everybody communicate with each other... Std9: ...An interaction is created among us... Std14: ... This environment increased our communication... Std16: We had the opportunity for the beneficial sharing among us...
Making understanding easy	5	Std5: ...It became easier for me to understand the course because I have an opinion about the subject before the course... Std9: ...Thanks to this, I think I have more comprehensive knowledge about the subject... Std30: ...It was good for me to understand the subject and to make information Exchange with my friend with whom I am at the same level in terms of knowledge...
Suitability for the coding weight courses	5	Std15: ...I think its utilization in coding weight courses will be beneficial... Std32: ...Including such practices in professional courses is beneficial for the motivation for research and learning, for this reason it should be used in Professional courses more frequently...
Motivating for the research	4	Std10: ...It leads a person to research more and wander about the subject, it is very good for this reason...
Making more time for studying	3	Std6: ...Knowing the subjects and assignments before the course increases the time we make for study, we make more time for study... Std15: ...We have more time to research...
Becoming aware of one's own deficiencies	2	Std6: ...We see our deficiencies and mistakes and we solve them by discussing in group...
Increasing the interest for the course	2	Std26: ...It increased our interest for the course... Std29: ...We tried and made effort for learning on our own, this familiarized us to the course, it made me feel more close to the course...
Making more time for the practice during the course time	2	Std8: ...The sources and examples are shared, we carry out the lecturing part of the course before and more time is left for the practice... Std29: ...Time is saved in this way, more time is left for the examples and practices...
Making student active	1	Std9: ...It helped us to be active...

Table 3.
Information about Negative Aspects of FCA according to Students.

Themes	f	Views of Students
Timid personality	4	Std4: ...as I am a timid person, I hesitate for asking question, because individuals who are active in group, make progress in the course. As I fall behind, I do not write anything as I think that my problems may be underestimated...
Self-Learning	4	Std3: ...Some of my friends who cannot understand the subject on their own did not want to come to the course... Std15: ...I can learn by listening, the lecturing style of the sources is not appropriate for individuals with low level. I cannot learn the subjects well in this way...
Obligation for making preparation	2	Std1: ...When I did not study on the subjects before the course, I became unfamiliar with the subject during the course time and I did not understand... Std13: ...I have difficulty during the course time, when I do not know the subject before and when I come to the course without studying before...

As Table 3 displays, students' negative views about this application are grouped under 3 subthemes which can be regarded as more limited in comparison to the positive views. The frequencies of these subthemes vary between 4 and 2, which is also less than that of positive views. Negative views are expressed as with 4 repetitions timid personality and not achieving self-learning and with 2 repetitions the obligation for preparation.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study presents the students' views about enrichment of algorithm and programming learning through Facebook group created in accordance with FCA. In other words, reflections from the utilization of FCA in Introduction to Programming and Algorithm Course are explored. According to the results of the study, FCA can be effectively used in programming and algorithm learning. It can be said that positive views are more than the negative views about the effect of this approach on programming learning, according to the findings obtained from the study. While the positive views are categorized under ten subthemes, the negative views are grouped under three different subthemes. This finding supports that FCA can be used as an important tool in programming and algorithm learning.

With regards to the positive views found out in the study, it is possible to say that FCA provides enrichment to the students in terms of many different aspects and makes important contributions to their learning. When the themes representing the positive cases are analyzed, it is seen that this situation comes out with different aspects such as coming to course prepared, increasing the cooperation and interaction outside of the class, making understanding easy and encouraging to do research. There are also studies in the literature concluding the same results (Davis et al., 2013; Doğan, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Musib, 2014; Turan & Göktaş, 2015). The study reaches that when the students come to the course by structuring their foreknowledge about the subject regarding coding and algorithm, this influences their learning positively.

The results of the study are in parallel with the results of many studies in the literature, and also this study presents important findings about the programming and algorithm course in which FCA is utilized. The students' views reveal important information about the suitability of the FCA for the coding and programming weight courses. The students stated that they had the opportunity to make more practices during the course time thanks to this approach and this kind of practices can be used in specifically coding weight courses and all the practice oriented courses in general. It is thought that students' coming to the course prepared for the subjects of the course and makes more practices during the course time become influential on this view. It is very important to make time for practice for the comprehension of the coding and programming weight courses. In this regard, problems arise from giving both theoretical and practical information during the course in terms of the planning of the course hours. With the use of FCA, this problem can be overcome and the opportunity can be created for making time for practice during the course time.

According to the results obtained from the study, there are negative views about FCA even in limited number even though students' views are mostly positive about the use of FCA approach in programming and algorithm learning. In terms of the negative views, the first factor that attracts the attention is that students with timid personalities cannot adapt to this environment. It is thought that this situation arises from the characters of the students participated in the study. And this finding is not directly related with FCA as a negative aspect but it is thought as an indicator for the timid personality of the students in terms of using the communication and cooperation opportunities provided them with FCA through Facebook. This result of the study corresponds with the negative view in the study of Doğan (2015). Doğan (2015) shows the hesitation of the students who cannot express themselves effectively, and domination of some students as negative aspects of FCA. Such individuals should be encouraged and motivated to participate in the courses in which FCA is utilized. Another negative aspect is the views of the students who cannot achieve self-learning. Actually this situation is thought to arise from the habits brought by traditional teaching. Students who have this view state that they learn the subject by

listening to it in the class environment and cannot learn the subject on their own, and this situation affects their learning negatively. It is also thought that the fact that students do not or cannot take the responsibility of their own learning becomes effective in the rise of such views. In order to eliminate this negative situation, assignments can be given to students in order to make them aware of their responsibility in learning. Additionally, students' learning habit can be changed by including such practices in traditional teaching process more frequently and applying it in different courses. In this way, students can be provided with opportunities in order to adapt themselves to this approach and internalize that taking one's own responsibility for learning, which is the key this approach. And the last negative view is that coming to the course unprepared causes difficulties in understanding the subject of the course. In another words, it is found out that not reviewing the materials presented before the course time poses an obstacle for the use of FCA. There is a similarity between this situation and the result in the study of Bristol (2004). When the negative views are assessed as a whole it can be seen that these problems do not arise from the structural features of the FCA but rather from individual characteristics and study habits of the students. By taking this factor into consideration, it can be said that some kind of habits rising from traditional teaching are still influential on the integration of FCA into real class environments. In order to overcome this problem, to motivate the students and to use such environments more commonly can be effective.

When the results of the study are dealt with as a whole, it is seen that students mostly have positive opinions about the use of FCA in programming and algorithm learning, but there are also few negative views about it. These negative views show that integration of such applications into the real class environment causes some difficulties. Negative views about these environments should be carefully taken into consideration and removed in order to maintain such practices better. In other words, this process can be made better by taking into consideration the negative views rather than the positive views. In addition, it can be said that the use of FCA in different courses will have contributions specifically for programming and algorithm learning and for engineering education in general. Mason et al. (2013) regard the rising of individuals who can achieve self-learning as the most important goals of engineering education. In this regard, FCA can be used as an effective tool.

The fact that this study was carried out with students in limited number in the scope of introduction to programming and algorithm course and it deals with only the views of the students can be regarded as the limitations of this study. As the FCA includes important differences from the traditional teaching, various studies can be conducted with different study groups and by applying different research designs specifically in programming teaching and in engineering education in general. The effects of FCA on students' academic success and study habits can be analyzed in these studies. It will be possible to apply the FCA in higher education and diversify the student centered studies by conducting such studies.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim araştırmaları günümüz modern eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmen merkezli öğrenme ortamlarından çok öğrenci merkezli ortamlarda yürütülmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde farklı biçimlerde kullanımı öne çıkmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte blog, viki, çevrimiçi öğrenme ortamları ve sosyal ağlar gibi araçların da eğitim amaçlı olarak kullanımı yaygınlaşmıştır (Mazman & Usluel, 2011). Söz konusu teknolojiler yalnızca iletişimin biçimini ve içeriğini değiştirmemiş, aynı zamanda öğrenmeye ilişkin alışkanlıkları ve anlayışı da değiştirmiştir. Farklı teknolojilerin işe koşulması ile öğrencilerin merkezde olduğu, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları öğrenme ortamları mümkün hale gelmektedir (Andrews, Leonard, Colgrove, & Kalinowski, 2011; Bergmann & Sams, 2012; Davies, Dean, & Ball, 2013).

Öğretimin öğrenci merkezli yapılmasına yönelik çalışmalarla ilgili ortaya atılan yaklaşımlardan birisi Flipped Classroom - Ters Yüz Sınıf (TYS) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım genel olarak sınıfta yapılan işlerin evde, evde yapılacak işlerin sınıfta yapılması ve dersle ilgili materyallerin dersten önce incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; Moravec, Williams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, 2010; Sever, 2014; Turan & Göktaş, 2015). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı esas alan TYS'de ders ile ilgili videolar, materyaller öğrenci tarafından dersten önce incelenir, çalışılır. Ödevler, projeler ve uygulamalar ise bu süreçten sonra sınıf ortamında yürütülür. Buradaki temel amaç öğrenenlerin sınıfa öğrenme yaşantılarına hazır bir şekilde gelmesini sağlamaktır (Bristol, 2014; Demiralay & Karataş, 2014; Doğan, 2015). Bu yaklaşımın altında yatan temel felsefe, öğrenmenin hazırlık aşaması olarak kabul edilebilecek anlama, kavrama, konu üzerinde düşünme gibi aktivitelerin öğrenciler tarafından sınıfa gelmeden ders öncesinde gerçekleştirilmesidir. TYS yaklaşımı bu yönü ile kalabalık sınıf ortamlarında gerçekleştirilen bilgi aktarımının bireysel öğrenme şekline dönüştürülmesi ve bireysel öğrenmenin önünü açması olarak düşünülebilir (Filiz & Kurt, 2015).

TYS yaklaşımının en önemli taraflarından birisi de sınırlı ders saatleri içerisinde öğrencilere dersle ilgili bilgi verme, bunların anlaşılması ve uygulama yapma gibi çok zaman alan süreçlerin bir kısmının ders dışına taşınmasıdır (Doğan, 2015; Kong, 2014). Bu sayede öğrenenlerin öğrenmeleri gereken konu ve bilgileri içselleştirmeleri için gerekli ortam, kaynak ve zaman öğrenciye sunulmuş olmaktadır (Davies et al., 2013). TYS yaklaşımının ortaya çıkışında ve yaygınlaşmasında öğrenme ortamlarının teknolojiye bağlı olarak zenginleşmesi ve çeşitlenmesi önemli bir rol oynamıştır. Özellikle internet teknolojilerinin gelişmesi, blog, viki, sosyal ağlar gibi bilgi iletişim araçlarının eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin önünü açmıştır (Doğan, 2015; Friedman & Friedman, 2013; Jacot, Noren, & Berge, 2014). Bu bağlamda TYS yaklaşımının hayata geçirilmesinde sosyal ağ sitelerinden biri olan Facebook ortamı bu amaçla birçok çalışmada etkin bir şekilde kullanılmıştır (Doğan, 2015; Turan & Göktaş, 2015).

Literatürde yükseköğretimde TYS yaklaşımına ilişkin uygulamaların yapıldığından söz edilebilir. Bu yaklaşım eğitim bilimlerinden hemşirelik ve tıp bilimine kadar farklı birçok disiplinde uygulanmıştır (Arnold-Garza, 2014; Doğan, 2015; Hawks, 2014). Bu çalışmalar kapsamında TYS'nin uygulandığı derslerde bu yöntemle ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği çalışmalardan söz edilebilir. Bu çalışmalarda TYS yaklaşımına ilişkin büyük oranda olumlu görüş ortaya konulmuşken sınırlı sayıda da olumsuz görüşle karşılaşılmaktadır.

TYS'ye ilişkin olumlu görüşlerin arasında; öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol ve sorumluluk almaları (Arnold-Garza, 2014; Başal, 2012; Hwang, Lai, & Wang, 2015; Mason, Shuman, & Cook, 2013; Musib, 2014), öğrenmeyi kolaylaştırması ve daha iyi öğrenmenin gerçekleşmesi (Doğan, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Mok, 2014; Turan & Göktaş, 2015), daha fazla iletişim (Doğan, 2015), derse karşı olumlu tutum geliştirme, motivasyonu ve güdülenmeyi artırma (Abeysekera &

Dawson, 2015; Butt, 2014; Gaughan, 2014; Davis et al., 2013; Kong, 2014; Sever, 2014), kaygıyı azaltma (Marlowe, 2012) gibi durumlar sayılabilir. TYS yaklaşımına ilişkin olumsuz görüşler arasında öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri (Bristol, 2014) ve iletişim eksikliği (Doğan, 2015) sayılabilir.

Literatüre bakıldığında yurt dışında bu yaklaşımı ele alan çalışmaların 2000’li yılların ortalarından itibaren yaygınlaştığı görülmekte iken ülkemizde son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir (Abeysekera & Dawson, 2015; Chen, Wang, Kinskuh, & Chen, 2014; Filiz & Kurt, 2015; Turan & Göktaş, 2015). Bu çalışmaların ilköğretim seviyesinden yükseköğretime kadar hemen her seviyede olduğu söylenebilir (Filiz & Kurt, 2015; Turan & Göktaş, 2015). Yükseköğretim seviyesindeki çalışmaların ise eğitim fakültelerinin farklı branşlarındaki öğretmen adayları, dil öğretimi, muhasebe ve hemşire eğitimi gibi çok farklı alanlarda yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte mühendis adayları ile yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmekte olup bu çalışmaların da yurtdışında yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise mühendislik öğrencileri ile bu alanda yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mason vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada mühendislik eğitiminin hedefinin problem çözebilen, güçlü teknik bilgiye sahip ve kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler yetiştirmek olduğunu, TYS yaklaşımının modern mühendislik eğitimine yardımcı olabileceğine vurgu yapmışlardır. Mühendislik bölümlerinin uygulamaya ağırlık vermesi, proje tabanlı uygulamaların çokluğu bu öğrenen grupları ile bu tür uygulamaların yapılabilirliğini göstermektedir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların azlığı bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, TYS’nin mühendislik eğitiminde kullanımına ilişkin potansiyelin belirlenmesi ve bundan faydalanılması için öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmada yazılım mühendisliği birinci sınıf öğrencilerinin programlamaya giriş ve algoritma dersinde bu yaklaşımın kullanılmasına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın ana araştırma sorusu “Öğrencilerin programlama ve algoritma öğreniminde ters yüz sınıf yaklaşımı kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

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

Araştırma Modeli

Çalışma bir özel durum çalışması olarak yürütülmüştür. Özel durum çalışmasının amacı bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Araştırmada öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Of Teknoloji Fakültesi, Yazılım Mühendisliği birinci sınıf öğrencilerinden toplam 94 öğrenci (19 kız; 75 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda çalışma grubu içerisinde amaçlı örnekleme seçimine göre gönüllü olarak mülakata katılan 32 öğrenci (8 kız, 24 erkek) ile mülakat yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

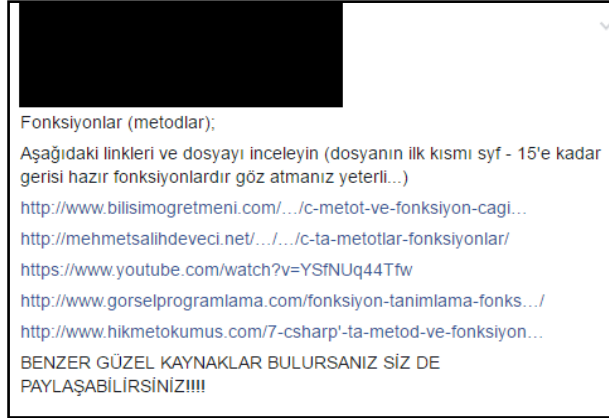
Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakat formu oluşturulurken öğrencileri yönlendirmemesi için soruların fazla detaylandırılmaması özellikle düşünülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrencilere bu şekilde genel sorular

sorarak onların görüşlerini belirtirken sadece sorulara bağlı kalmadan, uygulamaya ilişkin tüm görüşlerini daha geniş bir çerçevede ifade edebilmelerine zemin hazırlanmıştır. Oluşturulan mülakat formu aynı üniversitede görev yapan bir ölçme değerlendirme ve bir Türkçe alanında çalışan olmak üzere iki uzmanı tarafından incelenmiş, bu sayede soruların açık ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Bu inceleme sonucunda sorular düzeltilmiş ve mülakat formuna son hali verilmiştir. Öğrencilerle dönem sonunda bireysel olarak görüşme yapılmıştır. Mülakat formu öğrencilere dağıtılmış öğrencilerin görüşlerini yazılı olarak iletmeleri istenmiştir. Mülakat soruları aşağıdaki gibidir:

- Programlamaya Giriş ve Algoritma dersinin Facebook aracılığıyla, bu şekilde yürütülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Sizce olumlu yönleri neler oldu?
 - b) Sizce olumsuz yönleri neler oldu?
- Bu tür uygulamaları diğer derslerde de ister misiniz?
- Bu konuda söylemek istediğiniz farklı bir görüş/öneriniz var mı?

Uygulama Süreci

Programlamaya Giriş ve Algoritma dersinin amacı, öğrencilere temel programlama becerisi kazandırmak ve algoritma tasarımı öğretmektir. Derste programlama dili olarak Microsoft'un Visual Studio ortamında C# dilinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Dersin içeriğini temel algoritma kavramları, akış diyagramları ve programlama bileşenleri (değişkenler, kontrol deyimleri, döngüler, diziler, matrisler, fonksiyonlar, sıralama algoritmaları, arama algoritmaları ve bunlarla ilgili örnek uygulamalar) yer almaktadır. Uygulama öncesinde dersi alan tüm öğrencilerin üye olacakları ve dersle ilgili tüm materyallerin paylaşılacağı Facebook grubu kurulmuştur. Buna ek olarak ilk hafta öğrencilere derste uygulanacak yöntemle ilişkin temel bilgiler verilmiştir. Bu dersi alan öğrencilerle TYS yaklaşımı, bu yaklaşımın uygulanış biçimi, öğrenci ve ders sorumlusunun rolleri hakkında tartışmalar yürütülmüş ve öğrencilere, dersin dönem boyunca bu yöntemle göre yürütüleceği, ders kaynakları ve materyallerin paylaşımı için Facebook'un kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerde farkındalık oluşturma adına, dersin TYS yaklaşımına uygun olarak yürütülmesinin değerlendirilmesine yönelik dönem sonunda görüşlerinin alınacağı da ifade edilmiştir. Ardından haftalık olarak, her hafta ders saatinden sonra gelecek haftadaki derste işlenecek konulara ilişkin video, materyal, web sitesi gibi gerekli kaynaklar Facebook grubu aracılığıyla öğrencilerle paylaşılmıştır. Kaynak paylaşımı sadece dersin sorumlusu tarafından yapılmamış, gruba üye olan öğrencilerin de ilgili dersin konularla ilgili paylaşım yapmaları tavsiye edilmiştir. Grup üyesi öğrenciler tarafından paylaşılan kaynaklar dersin sorumlusu tarafından incelendikten ve onaylandıktan sonra grupta yer almaları sağlanmıştır. Bunların yanında, her hafta derste yapılacak alıştırma, uygulama ve küçük projeler de grup üzerinden verilmiş ve öğrencinin derse o konu ve ödevlerden haberdar olarak gelmesi sağlanmıştır. Derste geliştirilecek uygulama, proje ya da ödev üzerinde öğrenciler dersten önce çalışma fırsatı bulmuş, derste ise bu uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Haftalık 4 saat olan bu dersin okulda işleniş için bilgisayar laboratuvarı kullanılmıştır. Laboratuvarda öğrenciler derse ilişkin bilgileri kısaca gözden geçirmiş ve o derste yapacakları uygulama/proje gibi etkinlikleri yerine getirmeye çalışmıştır. Bu süreç bir dönem boyu olan ders sürecince sürdürülmüştür. Dönem sonunda dersi alan öğrencilerden gönüllü olanlar ile mülakat yapılmıştır. Şekil 1 ve şekil 2'de dersin yürütücüsü tarafından ve iki farklı öğrenci tarafından yapılan paylaşımlardan ekran görüntüsü verilmiştir. Dersin sorumlusu ve öğrencinin kullanıcı adı ve profil resimleri gizlenerek verilmiştir.



Şekil 1. Dersin sorumlusu tarafından fonksiyonlar konusu için yapılan bir paylaşımın ekran görüntüsü.

Şekil 1'de fonksiyonlar konusuna ilişkin ders sorumlusunun kaynak paylaşımı görülmektedir. Bu paylaşımında öğrencilerin C# programlama dilinde fonksiyon tanımı, türleri, tanımlanması ve çağrılmasına ve fonksiyondan değer döndürmeye ilişkin kavram ve örnek uygulamaların yer aldığı internet siteleri ve video anlatım kaynakları yer almaktadır. Öğrenciler bu kaynaklarla birlikte TYS yaklaşımının temel özelliği uyarınca konuyla ilgili kavramları dersten önce incelemiş ve bunlar üzerinde çalışmışlardır. Ders saatinde ise TYS'nin ikinci aşaması olarak kavramlar üzerinden hızlı bir şekilde tartışmalar yürütülmüş ve bu kavramlara ilişkin bilgisayar ortamında kodlama uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalar öğrencilerin çalıştıkları kavramları kodlama ortamında hayata geçirmeye yönelik programlama etkinlikleri olarak yürütülmüştür. Örneğin bu dersin sonunda ortaya çıkan ürünlerden biri, girilen iki tam sayıyı taban ve üs olarak alıp sonucunu hesaplayarak ana programa döndüren fonksiyonun geliştirilmesi ve kodlanmasıdır.



Şekil 2. İki farklı öğrenci tarafından yapılan paylaşımlardan ekran görüntüsü.

Şekil 2’de C# programlama temelleri ve switch-case konularına ilişkin öğrenciler tarafından yapılan kaynak paylaşımı görülmektedir. Bu paylaşımlar ders sorumlusu tarafından incelenmiş ve grupta yayımlanmıştır. Birinci paylaşım C# programlama dili ile ilgili genel videoları içerirken, ikinci paylaşım şart deyimleri ile ilgili bir kaynaktır. İlk kaynak genel amaçlı olarak düşünülebilir ancak ikinci kaynak doğrudan ders konusuna hitap etmektedir. Öğrenciler ikinci kaynakla çoklu kontrol yapısına (programlama dili için if-else-if yapısı) ilişkin bilgiler edinmişlerdir. Ders saatinde de buna yönelik örnek kodlama yapılmıştır. Bu derste yapılan uygulamalardan biri, girilen 0-100 arasındaki bir notun önceden tanımlı aralıklarda hangi harf notuna karşı düştüğünü switch-case yapısı ile hesaplayan kodlama etkinliğidir.

Çalışma programlamaya giriş ve algoritma dersi kapsamında toplam 14 hafta yürütülmüştür. Özetle, sistematik bir biçimde her hafta işlenecek konu ile ilgili uygun materyaller önceden öğrencilere sunulmuş, öğrencilerin bu konulara hâkim bir biçimde derse gelmeleri sağlanmıştır. Derste bu konulara yönelik doğrudan kodlama uygulamaları yapılmıştır. Tablo 1’de dönem boyu ders planı, hafta hafta işlenen konular ve bu konulara ilişkin olarak hazırlanan ve kodlama uygulamalarını içeren etkinlikler verilmiştir.

Tablo 1.
Haftalık Konu ve Etkinlik Listesi.

Hafta	Konu	Etkinlik Listesi
1	Ders hakkında genel bilgilendirme, TYS yaklaşımı hakkında tartışma	Verilen bir sayının asal sayı olup olmadığını bulma
2	Problem çözme ve algoritma	Verilen bir sayıya kadar olan asal sayıları bulma Girilen bir sayının başka bir sayının faktöriyel olup olmadığını bulma
3	Akış diyagramları	İlk haftadaki algoritmaların akış diyagramlarının oluşturulması
4	Programlama dilleri ve C#	Visual Studio kod ortamını tanıma
5	Veri tipleri, değişkenler	Veri tipleri ile ilgili basit uygulamalar geliştirme
6	Atama, operatör, veri tipi dönüşümü	Basit uygulamalar geliştirme Ekran mesaj yazdırma
7	Girdi/çıkış işlemleri, koşul ifadeleri	Klavyeden bilgi okuma Şart blokları Girilen bir notun harf karşılığını bulma Girilen a ve tam sayıları için a üzeri b’yi hesaplama (for, while, ve do..while ile ayrı ayrı)
8	Döngüler	Girilen karakter A’dan farklı olduğu sürece o karakterin ascii kodunu yazma Dışarıdan girilen bir tam sayıya kadar olan Fibonacci sayılarını bulma Dışarıdan girilen sayıya en yakın Fibonacci sayısını bulma Dışarıdan girilen bir sayının mükemmel sayı olup olmadığını bulma
9	Ara sınav	
10	Fonksiyonlar	8. haftada yapılan işlemlerin fonksiyonla gerçekleştirilmesi Dizinin en küçük, en büyük elemanının bulunması
11	Tek boyutlu diziler	Dizi içerisinde her karakterin kaç kez tekrar ettiğinin bulunması Dizinin ters çevrilmesi Dizi içerisinde toplamı en büyük yapan ardışık elemanların listelenmesi Ekran matris formunda yazdırma
12	Çift boyutlu diziler (matrisler)	Matris işlemleri (toplama, çarpma) Matrisin her satırındaki en küçük, en büyük elemanı bulma Öz yinelemeli fonksiyon yazma
13	Öz yinelemeli (Recursive) fonksiyonlar	Öz yinelemeli fonksiyon ile faktöriyel bulma Öz yinelemeli fonksiyon Fibonacci sayılarını bulma Öz yinelemeli fonksiyon ile üs alma
14	Sıralama algoritmaları	Sıralama algoritmalarını (kabarcık, seçerek, eklemeli, birleştirmeli) gerçekleştirme
15	Arama algoritmaları	Ardışık arama ile ilgili uygulamalar İkili arama ile ilgili uygulamalar
16	Dönem sonu sınavı	

Verilerin Analizi

Öğrenciler Ogr1, Ogr2, ... , Ogr32 olarak kodlanmıştır. Mülakatlar sonucu elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, nitel verilerden belirli sonuçlar çıkarmaya yönelik metinler üzerinde yapılan sınıflama ve karşılaştırma işlemlerinin yapıldığı bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Öğrencilerden yazılı metin olarak alınan metinler kategorik olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalardan yola çıkılarak temalar elde edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik birtakim unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Geçerliğin sağlanması için öğrencilere formu istedikleri sürede ve zaman zarfında doldurmaları ve gerek görmeleri halinde görüşlerini düzeltebilme fırsatı verilmiştir. Form üzerinde öğrencilerin kimlik bilgilerine yer verilmemiştir. Ayrıca içerik analizi sürecinde mülakat formları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve analiz edilmiştir. Her iki araştırmacı mülakat sorularına verilen yanıtlara göre kodlamalar yapmış ve temalar elde etmişlerdir. Daha sonra bu iki analiz sonuçları bir araya getirilerek incelenmiş ve nihai temalara karar verilmiştir. İki araştırmacının analiz sonuçlarına ilişkin görüş birliği uyumunun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak öğrencilerin görüşleri herhangi bir yorum eklenmeden olduğu gibi verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen nitel veriler bu işlemler doğrultusunda sistematik olarak analiz edilmiş, öğrenci cevaplarından elde edilen görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar ile her bir ana temaya ilişkin alt tema ve bunlara ilişkin frekans bilgileri elde edilmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri yanıtların içerik analizi ile incelenmesi ile ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen temalar doğrudan alıntılarla tablolar şeklinde sunulmuştur. Bazı alıntılar içinde birden fazla temayı barındırdığından birden fazla tema altında sunulmuştur. Analizden elde edilen temalar olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana temada sunulmuştur.

Olumlu Görüşler

Öğrencilerin programlama ve algoritma öğreniminde Facebook ortamında ters yüz sınıf yaklaşımına uygun oluşturulan ortama ilişkin olumlu görüşlerinin toplandığı alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin olumlu görüşlerinin on alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu alt temaların frekansları ise 24 ile 1 arasında değişmektedir. Olumlu görüşler mülakata katılan öğrenciler tarafından 24 kez tekrar ile derse hazırlıklı gelme olarak ifade edilmişken 1 kez tekrar ile öğrenciyi aktiveleştirme olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilere Göre TYS Yaklaşımının Olumlu Yönlerine İlişkin Bilgiler.

Temalar	f	Öğrenci Görüşleri
Derse Hazırlıklı Gelme	24	Ogr5: ...Derse gelmeden önce konuyla ilgili kaynakların verilmesi derse hazırlanmam açısından iyi oldu... Ogr7: ...Derse gelmeden hangi konunun işleneceğini biliyoruz, dersteysen öğrenme değil de derse gelmeden bir şeyler öğrenmiş olarak geliyoruz, yani dersi dersten önce aslında öğrenmiş oluyoruz, bu da bizim için faydalı oluyor... Ogr10: ...Önceden bakıp gelmek derste anlatılanlara yabancı kalmamamı sağlıyor...
Ders dışı iş birliği/iletişim	16	Ogr2: ...Konu hakkında birbirimizden yardım alabiliyoruz iletişimimiz artıyor, neredeyse herkes birbiriyle iletişim kurmuş oluyor... Ogr9: ...Kendi aramızda etkileşim oluyor... Ogr14: ... Bu ortam iletişimimizi artırdı... Ogr16: Arkadaşlarımızla ders hakkında faydalı paylaşım fırsatı bulduk...
Anlamayı kolaylaştırma	5	Ogr5: ...Konu hakkında önceden fikrim olduğu için dersi anlamam daha kolay oldu... Ogr9: ...Bu sayede derse daha kolay hâkim olabildiğimi düşünüyorum... Ogr30: ...Aynı bilgi düzeyindeki sınıf arkadaşlarımla bilgi alış verişini yapmam anlama açısından iyi oldu...
Kodlama ağırlıklı derslere uygunluk	5	Ogr15: ...Kod ağırlıklı diğer derslerde de kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorum... Ogr32: ...Mesleki derslerde bu tür uygulamaların olması araştırmayı ve öğrenmeyi güdüleme açısından faydalı, bu açıdan meslek derslerinde daha sık kullanılmalı...
Araştırmaya özendirme	4	Ogr10: ...İnsanı daha çok araştırmaya ve merak etmeye yönlendiriyor, bu açıdan çok iyi...
Ders çalışmaya daha fazla zaman ayırma	3	Ogr6: ...Konuların ve ödevlerin önceden bilinmesi derse çalışma saatimizi artırıyor daha fazla zaman ayırıp çalışıyoruz... Ogr15: ...Araştırma için fazla zamanımız oluyor...
Eksikliklerinin farkına varma	2	Ogr6: ...Eksik yönlerimizi, hatalarımızı görüyoruz ve grupta tartışarak çözüyoruz...
Derse karşı ilgiyi artırma	2	Ogr26: ...Derse olan ilgimi artırdı... Ogr29: ...Kendimiz öğrenmek için çabaladık uğraştık, bu bizi derse daha da yakınlaştırdı, dersle daha iç içe olduğumu hissettirdi...
Ders içinde uygulamaya daha fazla zaman ayırma	2	Ogr8: ...Kaynaklar, örnekler paylaşılıyor, dersin anlatım kısmını biz bir anlamda önceden yapmış oluyoruz, uygulamaya daha fazla zaman kalıyor... Ogr29: ...Bu şekilde dersten zaman kazanılıyor ve örneklerle ve uygulamalara daha fazla zaman ayrılıyor...
Öğrenciyi aktifleştirme	1	Ogr9: ...Aktif olmamızı sağladı...

Olumsuz Görüşler

Öğrencilerin bu ortama ilişkin olumsuz görüşlerinin toplandığı temalar ve frekans bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilere Göre TYS Yaklaşımının Olumsuz Yönlerine İlişkin Bilgiler.

Temalar	f	Öğrenci Görüşleri
Çekimser kişilik	4	Ogr4: ...Çekingenden birisi olduğum için soru sormaya çekiniyorum, çünkü grupta aktif olan kişiler derste ilerlemiş oluyor, ben geriden geliyorum problemlerim küçümsenir diye yazmıyorum...
Kendi kendine öğrenememe	4	Ogr3: ...Kendi kendine anlayamayan bazı arkadaşlarım derse gelmek istemedi... Ogr15: ...Ben dinleyerek öğrenen biriyim, kaynakların anlatım biçimleri, düşük seviyedeki biri için uygun değil, konuları bu şekilde iyi öğrenemedim...
Hazırlık yapma zorunluluğu	2	Ogr1: ...Konulara bakmadığım zaman, derste konular havada kalıyor, pek bir şey anlamıyorum... Ogr13: ...Konuyu önceden bilmediğimde, derse çalışarak gelmediğimde derste zorluk çekiyorum...

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin olumsuz görüşlerinin olumlu görüşlere göre çok daha sınırlı sayılabilecek toplam 3 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bu alt temaların frekansları ise yine olumlulara kıyasla az olmakla birlikte 4 ile 2 arasında değişmektedir. Olumsuz görüşler mülakata katılan öğrenciler tarafından 4'er kez tekrar ile çekimsiz kişilik ve kendi kendine öğrenememe olarak ifade edilmişken 2 kez hazırlık yapma zorunluluğu olarak ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada algoritma ve programlama öğreniminin Facebook aracılığı ile oluşturulmuş TYS yaklaşımı ile zenginleştirilmesine ilişkin öğrenci görüşleri ortaya konulmuştur. Diğer bir ifade ile TYS yaklaşımının programlama ve algoritma dersinde uygulanmasından yansımalar elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, TYS yaklaşımının programlama ve algoritma öğreniminde etkin bir biçimde kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bu yaklaşımın programlama öğrenimi üzerindeki olumlu görüşlerin olumsuz görüşlere göre çok daha fazla olduğu söylenebilir. Nitekim olumlu görüşler on farklı tema altında gruplandırılmışken olumsuz görüşler sadece üç farklı tema altında gruplandırılmıştır. Ayrıca olumlu görüşlerin toplandığı temaların frekansları toplam 64 iken olumsuz görüşlerin toplandığı temaların frekansları toplam 10 olarak elde edilmiştir. Bu da TYS yaklaşımının programlama ve algoritma öğrenimini desteklemesi bağlamında önemli bir araç olarak kullanılabilirliğini göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen olumlu görüşler incelendiğinde TYS yaklaşımının öğrencilere birçok açıdan zenginlik sağladığı ve önemli katkılar yaptığını söylemek mümkündür. Olumlu durumları temsil eden temalara bakıldığında derse hazırlanarak gelme, ders dışı iş birliği ve etkileşimi artırma, anlamayı kolaylaştırma ve araştırmayı özendirme gibi farklı açılarla bu durumun ortaya konulduğu görülmektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Davis et al., 2013; Doğan, 2015; Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014; Musib, 2014; Turan & Göktaş, 2015). Çalışmada bu yönde sonuçlara ulaşılmış olması, öğrencilerin kodlama ve algoritma konularına ilişkin ön bilgilerini yapılandırarak derse gelmelerinin onların öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkiler yaptığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın sonuçları literatürdeki birçok çalışmanın sonucu ile paralellik göstermekle birlikte, bu çalışmada TYS yaklaşımının uygulandığı programlama ve algoritma dersine yönelik olarak da önemli ipuçları ortaya koymaktadır. Nitekim öğrencilerin görüşleri, TYS yaklaşımının kodlama ve programlama ağırlıklı derslere uygunluğu yönünde önemli bilgiler vermektedir. Öğrenciler bu yaklaşım sayesinde ders saatinde daha fazla uygulama yapma fırsatı bulduklarını, bu tür uygulamaların özelde kodlama ağırlıklı derslerde genelde ise uygulamaya dönük derslerin tümünde etkin bir biçimde kullanılabilirliği görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu görüş üzerinde öğrencilerin ders saati öncesinde ilgili konulara hazırlı gelmelerinin ve ders saatinde daha fazla uygulama yapmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim programlama ve kodlama ağırlıklı derslerin tam olarak kavranabilmesi için uygulama yapmaya yeterli zaman ayrılması oldukça önemlidir. Bu bakımdan ders saatleri içerisinde hem teorik hem de pratik bilgilerin verilmesi ders saatinin planlanması açısından sıkıntılar doğurabilmektedir. TYS yaklaşımının kullanılmasıyla bu problemin önüne geçilmiş ve ders saati içerisinde uygulamaya daha fazla zaman ayrılma fırsatı doğmuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, programlama ve algoritma öğreniminde TYS yaklaşımının kullanımına yönelik öğrenci görüşleri büyük ölçüde olumlu olmakla birlikte sınırlı sayıda olumsuz görüşün de olduğu görülmüştür. Olumsuz görüşlere bakıldığında ilk dikkati çeken faktörün çekimsiz kişilikteki öğrencilerin bu ortama adapte olamadıkları bulgusudur. Bu bulgunun çalışmaya katılan öğrencilerin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgu aslında doğrudan TYS yaklaşımına yönelik bir olumsuzluk olmayıp öğrencinin Facebook ortamında TYS ile kendilerine sağlanmış olan iletişim ve işbirliği olanaklarını kullanmadaki çekingenliklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Çalışmanın bu sonucu Doğan'ın (2015) çalışmasındaki olumsuz görüşle birebir örtüşmektedir. Nitekim Doğan (2015) çalışmasında, TYS sınıf yaklaşımının olumsuz yönü olarak öğrencilerin çekinmeleri,

kendilerini ifade edememeleri ve belirli kişilerin baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tür bireyler TYS yaklaşımı kullanılan derslere katılma konusunda cesaretlendirilmeli ve bu konuda motive edilmelidirler. Diğer bir olumsuzluk olarak ise kendi kendine öğrenemeyen bireylerin bu ortama ilişkin görüşleridir. Aslında bu durumun geleneksel öğretimin getirmiş olduğu alışkanlıklara bağlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu görüşü ortaya koyan öğrenciler dersi derste dinleyerek öğrendikleri, kendi başlarına öğrenemedikleri, bunun da kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almamalarının ya da alamamalarının bu görüşlerin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu olumsuzluğun ortadan kaldırılmasına yönelik olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının farkına varmaları için onlara bu tür görevler verilebilir. Benzer şekilde bu tür uygulamaların geleneksel öğretim sürecine daha sık dahil edilmesi ve farklı derslerde uygulanması ile öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları değiştirilmeye çalışılabilir. Böylece öğrencilerin bu yaklaşıma adapte olmaları ve bu yaklaşımın anahtar kelimelerinden biri olan öğrenme sorumluluğunu alma durumunu içselleştirmeleri konusunda onlara fırsatlar sunulabilir. Son olarak ortaya konan olumsuz görüş ise derse hazırlıksız gelmenin dersi anlamada zorluklara neden olduğudur. Diğer bir ifadeyle ders öncesinde sunulan ders materyallerinin incelenmemesinin TYS yaklaşımının kullanılmasına engel teşkil ettiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durum Bristol'ün (2004) çalışmasındaki sonuçla benzerlik taşımaktadır. Olumsuz görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu sorunların TYS yaklaşımının yapısal özelliklerinden çok öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve çalışma alışkanlıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında TYS yaklaşımının gerçek sınıf ortamlarına entegrasyonunda bireylerin geleneksel öğretimden gelen birtakım alışkanlıklarının hala etkili olduğu söylenebilir. Bunun yıkılması için öğrencilerin motive edilmesi ve bu tür ortamların daha yaygın bir şekilde kullanılması etkili olabilir.

Çalışmanın sonuçlarına bir bütün olarak bakıldığında, TYS yaklaşımının programlama ve algoritma öğreniminde kullanımına ilişkin öğrencilerin büyük oranda olumlu baktığını ancak az da olsa olumsuz düşündüğünü görülmektedir. Bu olumsuzluklar bu tür uygulamaların gerçek sınıf ortamlarına dâhil edilebilmesinin birtakım zorlukları beraberinde getirdiğini göstermiştir. Bu tür ortamlara ilişkin olumsuz görüşler, uygulamaların daha sağlıklı yürütülebilmesi için özenle dikkate alınmalı ve ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Diğer bir ifadeyle, olumlu görüşlerden çok olumsuz görüşler dikkate alınarak bu süreç iyileştirilmeye çalışılabilir. Bununla birlikte, özelde programlama ve algoritma öğrenimi için genelde ise mühendislik eğitimi için farklı derslerde TYS yaklaşımının kullanımının, mühendislik eğitiminde önemli kazanımlar sağlayacağı söylenebilir. Nitekim Mason vd. (2013), mühendislik eğitiminin en önemli hedeflerinden birisi olarak kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmeyi göstermektedir. TYS yaklaşımı bu doğrultuda etkin bir araç olarak kullanılabilir.

Bu çalışmanın, programlamaya giriş ve algoritma dersinde sınırlı sayıda öğrenci ile yapılmış olması ve sadece öğrenci görüşlerine yer verilmiş olması sınırlılığdır. TYS yaklaşımı geleneksel öğretimden önemli farklılıklar içerdiğinden bu tür ortamların özelde programlama eğitiminde genelde ise mühendislik eğitiminde farklı çalışma grupları ile farklı araştırma desenlerinin uygulanması ile çeşitli çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalarda TYS yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu çalışmaların yapılması ile TYS yaklaşımının yükseköğretim seviyesinde uygulanması ve öğrenci merkezli çalışmaların çeşitlendirilmesi mümkün hale gelmiş olacaktır.

References

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Andrews, T., Leonard, M., Colgrove, C. & Kalinowski, S. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *Life Sciences Education*, 10(4), 394-405.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for in formation literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- Başal, A. (2012). The use of flipped classroom in language teaching, In Ekmekçi E (Ed.), *Proceedings of The 3 rd Black Sea ELT Conference Technology, A Bridge to Language Learning*(pp. 8-12), Samsun: Türkiye.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25-25.
- Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(2014), 43-46.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79(2014), 16-27.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research methods in education*, (6th ed.). London: Routledge.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Filiz, O. & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Friedman, L. W. & Friedman, H. H. (2013). Using social media technologies to enhance online learning. *Journal of Educators*, 10(1), 1-22.
- Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spread sheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Demiralay, Ö. G. R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never?. *Journal of the American Association of Nurse Anesthetists*, 82(4), 264-269.
- Hwang, G. J., Lai, C. L. & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- Jacot, M. T., Noren, J. & Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: Fad or the future?. *International Society for Performance Improvement*, 53(9), 23-28.

- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78(2014), 160-173.
- Marlowe, C. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Unpublished master's thesis, Montana State University.
- Mason, G. S., Shuman, T. R. & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- Mazman, S. & Usluel, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Mendez, J. P., Le, K. & De La Cruz, J. (2014). Integrating Facebook in the classroom: Pedagogical dilemmas. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13, 1-6.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.
- Musib, M. K. (2014). Student perceptions of the impact of using the flipped classroom approach for an introductory-level multidisciplinary module. *CDTL Brief*, 17(2), 15-20.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 27-42.
- Turan, Z. & Gökteş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.

Investigating the Effects of Personality Traits on Cyberbullying

Ali SEMERCI^{a*}

^a General Directorate of Security, Ankara /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.008

Article History:

Received 27 April 2016
Revised 10 January 2017
Accepted 13 February 2017
Online 08 April 2017

Keywords:

Cyberbullying,
Personality traits,
Structural Regression Model.

Article Type:

Research paper

Abstract

Cyberbullying is a complicated and multifaceted phenomenon especially among youngsters, thus understanding the determinants of cyberbullying is prominent to explain what causes youngsters experience cyberbullying. Since little is known about the link between personality traits and cyberbullying, the current study aimed to explore the effects of vocational high school students' personality traits on their cyberbullying behaviors. In this regard, "Cyber victim/bully Scale", and "Adjective Based Personality Scale" were administered to 246 participant students. A structural regression model was developed with predictor variables and tested to see the effects of personality traits on cyberbullying. The goodness of fit indices indicated acceptable fitness ($\chi^2/df:2.63$, RMSEA: .08, GFI: .55, AGFI: .53, CFI: .61, IFI: .61). The results illustrated that openness is the strongest significant predictor of both cyberbullying ($R^2=-.83$, $p<.05$) and being bullied ($R^2=-.77$, $p<.05$). Yet another significant but positive predictor of cyberbully is extroversion ($R^2=.54$, $p<.05$). However, the weakest positive significant predictor of cyberbully is agreeableness ($R^2=-.14$, $p<.05$). In addition to openness, conscientiousness was also found to be another significant predictor of being bullied ($R^2=.64$, $p<.05$). Surprisingly, neuroticism has no significant effect on cyberbullying and being bullied.

Kişilik Özelliklerinin Siber Zorbalığa Etkisinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.008

Makale Geçmişi:

Geliş 27 Nisan 2016
Düzeltilme 10 Ocak 2017
Kabul 13 Şubat 2017
Çevrimiçi 08 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

Siber zorbalık,
Kişilik özellikleri,
Yapısal Regresyon Modeli.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Siber zorbalık özellikle gençler ve çocuklar arasında kendini gösteren son derece yaygın, karmaşık ve çok yönlü bir olgudur. Siber zorbalığın önlenmesi için zorbalığa neden olan hususların bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Kişilik özellikleri ve siber zorbalık davranışı arasındaki ilişkinin yeterince incelenmediği gerçeğinden hareketle bu araştırmanın amacı öğrencilerinin kişilik özelliklerinin siber zorbalık davranışlarına etkisini incelemektir. Araştırmada, "siber zorba/mağdur ölçeği" ve "sıfatlara dayalı kişilik testi" 246 meslek lisesi öğrencisine uygulanmıştır. Kişilik özelliklerinin siber zorbalık üzerindeki etkilerini araştırmak üzere yapısal regresyon modeli geliştirilmiştir. Analiz sonucunda model uyumu kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/df:2.63$, RMSEA: .08, GFI: .55, AGFI: .53, CFI: .61, IFI: .61). Deneyime açıklığın siber zorbalık ($R^2=-.83$, $p<.05$) ve mağduriyetin ($R^2=-.77$, $p<.05$) doğrudan ve anlamlı düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğu, dışa dönüklüğün ise ($R^2=.54$, $p<.05$) siber zorbalığın pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyumluluk/geçimlilik kişilik özelliğinin ($R^2=-.14$, $p<.05$) siber zorbalık üzerinde düşük ve pozitif düzeyde, sorumluluk ($R^2=.64$, $p<.05$) ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin ($R^2=-.77$, $p<.05$) mağduriyet üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmanın en anlamlı sonucu, deneyime açıklık kişilik özelliğinin hem zorbalık hem de mağduriyetin en güçlü ve negatif düzeyde yordayıcısı olmasıdır. Ayrıca, beklenenin aksine, nevrozik kişilik özelliğinin zorbalık ve mağduriyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Introduction

In line with the rapidly and constantly changing technology, mobile phones and the Internet have become indispensable tools for people of all ages throughout the world. Numerous reports, surveys and research confirm this notion. Digital in 2016 Report, which contains digital, social and mobile data and statistics for 232 countries around the world displays that global internet penetration is approaching 50.00% and 3.79 billion unique mobile users representing 51.00% global penetration. When these statistics compared with 2015 report, the number of reported internet users is up by 10.00% growing by 332 million, mobile social media users leapt 17.00%, adding 283 million new users (Kemp, 2016). On the other hand, Turkish Statistical Institute Household Information Technologies Usage Survey (2015) reveals that computer and internet usage rates reached to 54.80% and 55.90% respectively in the 16-74 age group. These rates rise to 64.00% and 65.80% for males and 45.60% and 46.10% for females. The survey mentioned indicates that 96.80% of the households have mobile phone or smart phone and 80.90% of them use the internet for social networking.

Despite numerous opportunities offered by information and communication technologies to ease our lives, there are several negative effects especially on youngsters. These negative impacts include social ostracism, cyberbullying and issues of safety and surveillance from a parental perspective (Campbell, 2005). Another negative aspect is problematic, excessive Internet use, commonly referred as Internet addiction, and considered as a behavioral disorder (Randler, Horzum, & Vollmer, 2014).

The growing use of information and communication technologies by youngsters is increasingly creating such environments where students can exhibit unenviable behaviors in and out of schools. In this context, cyberbullying has gained some prevalence especially amongst the youngsters recently. Though bullying has long been acknowledged as a serious issue in and around schools, this new sort of bullying has been targeting and threatening the youngsters by utilizing the special features and capabilities of the cyberspace (Srivastava, Gamble, & Boey, 2013).

As a relatively new form of bullying, cyberbullying is perpetuated through the Internet, mobile phones or other technologies persistently and repeatedly hurting other(s) deliberately (Belsey, 2012; Hinduja & Patchin, 2012). Cyberbullies aim at attacking others' reputations and friendship relations through rumors, gossip and exclusion as it is in relational bullying (Jackson, Cassidy, & Brown, 2009). In addition to unauthorized sharing of embarrassing photos, videos or private information of victims via cellular phone or the Internet, sending threatening, insulting, derisive, sexual and harassment messages/e-mails are also considered as common forms of cyberbullying.

Even though similarities between traditional bullying and cyberbullying (Hinduja & Patchin, 2008; Li, 2007), there are some determinants of cyberbullying that helps distinguish it from traditional bullying (Çetin, Yaman, & Peker, 2011; Kowalski & Limber, 2007; Mason, 2008). Firstly, cyberbullying is more pervasive and more insidious; it does not require the culprit or the victim to share the same physical space. It can occur at any time and in any place; an audience can grow exponentially from a single recipient to an uncertain number in seconds. While traditional bullying usually stops when the school day ends (Chadwick, 2014), in cyberbullying, perpetrator(s) can be anonymous; and, perhaps most damaging, the offending communication can be read and/or seen repeatedly (Srivastava et al. 2013).

Undoubtedly, cyberbullying occurs in virtual environments; however, its effects are not only limited with cyberspace; they are real, and potentially have serious negative consequences (Willard, 2005). Negative consequences of cyberbullying range from minor to lethal depending on the content, frequency, intensity, anonymity, type of technology used and medium where cyberbullying occurs. Cassidy, Faucher and Jackson (2013) noted that many of the negative effects stemming from cyberbullying overlap with the consequences of traditional bullying such as depression, poor self-esteem, anxiety, suicidal ideation and some sort of psychosomatic problems.

Impact and consequences of cyberbullying appears in different forms such as worry, sadness, nightmares (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010), increased distress (Juvonen & Gross, 2008), headaches, abdominal pain, sleeping difficulties (Marees & Petermann, 2012), lack of self-confidence, unwillingness to attend school, decrease of academic achievement and having family problems (Price & Dalgleish, 2010). Likewise, Cassidy et al. (2013) underlined the negative impacts of cyberbullying on the learning environment and the health and well-being of the families. Hereof, students can be afraid to come to school or go home, for fear of what awaits them on the internet.

Cyberbullying victims are also thought to be confronted with problems such as depression, loneliness, low self-esteem, school phobia and social anxiety (Çelik, Atak, & Erguzen, 2012). Moreover, many researchers exemplified that cyberbullying can cause more serious mental health problems such as self-harm, suicidal ideations and attempts (Horzum & Ayaş, 2014; Klomek et al. 2009; Price & Dalgleish, 2010).

The term personality is defined as a “distinctive characteristic that an individual creates with impression that he/she encounters in the social environment” (TDK, 2016). However, there are several definitions in the literature about personality traits. Roberts and Mroczek (2008) defined it as relatively enduring patterns of thoughts, feelings, and behaviors that distinguish individuals from one another. Likewise, Mayor (2007) defined personality “as a system of parts that is organized, developed and expressed in a person’s actions”. On the other hand, some researchers emphasized personality trait as a comprehensive term, which consists of several different dimensions (Aydın, Bavlı, & Alcı, 2013; Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009).

Therewithal, bullying occurs in a social context and determined by the individual characteristics of the participants (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). In this line, Lonigro et al. (2015) pointed out vulnerability among bullies and victims who experience anger as a personality trait, which illustrates the link between state anger, cyberbullying and cyber victimization. Research studies examining personality are generally based on five-factor model or “big five” personality theory (Goldberg, 1990). According to big five-personality theory, there are five dimensions of personality, which are extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness (Bacanlı et al. 2009; McCrae & John, 1992).

As its nature, cyberbullying is challenging youngsters, families, teachers and psychological consultants at schools all around the world. Together with cyberbullying, the literature indicates that cyberbullying is relatively common in schools (Arıcak, 2009; Ayas, 2011; Horzum & Ayas, 2014; Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2006; Raskauskas & Stoltz, 2007). However, literature review reveals that there is still lack of studies regarding the personality traits’ effects on cyberbullying. Cassidy et al. (2013) emphasized that especially young people are not more capable of handling challenging online situations any better than they would in the ‘real world’. One of the main reasons is that several factors affect the existence and solution of this crucial problem. Since many questions remained unanswered (Seeley, Tombari, Bennett, & Dunkle, 2009), to develop effective prevention and intervention strategies, more research with a wider perspective is irremissible. By exploring the effects of personality traits on cyberbullying, thus far as a rarely studied subject, the current study aims to provide a deeper understanding to factors that influence cyberbullying. Since its results are robust and promising, the current study sheds light into school managers, teachers, consultants, families and students to develop effective strategies to cope with cyberbullying, as well as providing insights for future studies.

Method

Research Design

The present study aimed to explore the effects of personality traits on vocational high school students’ bullying behaviors. Thus, a cross-sectional correlational design was employed utilizing a structural regression model (Creswell, 2012). The model was developed and tested to investigate the

direct, indirect and total effects of personality types on cyberbullies and being bullied. The indigenous variables were set as cyberbully and being bullied. The predictor variables included five personality traits: neuroticism, extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness.

Participants

Convenience sampling is a sampling technique that enables researchers to select participants who are willing to participate and available in research context (Creswell, 2012). The rationale for employing convenience-sampling method is to overcome bureaucratic, economic and time constraints. In this context, the participants consisted of 290 students who were studying at Ostim Vocational and Technical Anatolian High School in Ankara. A questionnaire was administered to 290 students who voluntarily accepted to complete the questionnaires. Prior to the data analysis, 44 questionnaires were excluded because of the missing data. Thus, 246 valid questionnaires were used for the analyses of the data. The majority of the 246 student participants were males (89.00%). 13.00% of them were 9th grades, 27.00% of them were 10th grade, 35.00% of them were 11th grades and finally 24.00% of them were 12th grades.

Instruments

Framed by “Big Five Personality Theory”, an Adjective Based Personality Test (ABPT) (Bacanli et al. 2009), comprising of 40 items on a 5 point Likert type scale was administered to measure the students’ personality traits. In addition, Cyberbully & Victim Scale (CBVS) developed by Ayas and Horzum (2010) was employed to examine students’ cyberbully and victim behaviors. Reliability analyses were conducted for both scales. The Cronbach Alpha coefficients for subscales and scales overall are presented in Table 1 below. A personal data form was also used to obtain demographics of the students.

Table 1.
Cronbach Alpha (α) Coefficient for Scales and Subscales.

ABPT	n	α	Cyberbullying	n	α
Neuroticism	7	.63	Cyberbully	19	.96
Extraversion	9	.85	Being bullied	19	.95
Openness	8	.79			
Agreeableness	9	.85			
Conscientiousness	7	.84			
ABPT Total	40	.92	Total	38	.96

Table 1 clearly indicates that both scales and subscales have high level of reliability standard (ABPT $\alpha=.92$; CBVS $\alpha=.96$). In addition, a confirmatory factor analyses (CFA) have been conducted for the scales in order to ensure scale construct validity and evaluate the fitness of the data. CFA results for both scales are presented in Table 2.

Table 2.
Confirmatory Factor Analyses of Scales.

Scales	χ^2	df	p	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI
ABPT first-order covaried	6545.55	2914	.00	2.25	.07	.70	.70
CBVS first-order covaried	2464.71	664	.00	3.71	.10	.75	.75

* $p < .01$

Assessing a range of goodness-of-fit indices presented in Table 2, the first-order CFA results for each scale illustrated a good fitness of the data. Accordingly, ABPT first-order covaried: $\chi^2=6545.55$; $df= 2914$; $p<.00$; $\chi^2/df=2.25$; RMSEA=.07; GFI=.70; IFI=.70. CBVS primary results were as; $\chi^2=2464.71$; $df=664$; $p<.00$; $\chi^2/df=3.71$; RMSEA=.10; CFI=.75; IFI=.75. Since first-order, covaried CFA results show better fitness indices a structural regression model was performed with latent variables via AMOS 21.0.

Data Analysis

Descriptive statistics were administered to analyze students’ demographics. Structural regression model with latent variables was utilized in the current study to test the developed model at a .05 significance level. SPSS 21.0 (Statistical Packet for Social Sciences) and AMOS 21.0 (Analysis of Moment Structures) software were utilized to analyze the data. Model assumptions such as variable relations and the sample size were tested prior to test the hypothesized model.

Results

Relationship among the Variables

In order to understand the relationship between vocational high school students’ personality traits and their perceived bullying behaviors, firstly Pearson correlation coefficient was calculated for each variable. Then, a structural regression model was designed in order to explore these relations and examine direct, indirect and total effects of personality traits on cyberbullying. Table 3 below shows correlations between the observed variables.

Table 3.
Zero-order Correlations Among the Variables.

	N	1	2	3	4	5	6	7
1. Neuroticism	246	1	.14*	.17**	.00	.06	.09	.10
2. Extraversion	246		1	.76**	.57**	.66**	-.23**	-.15*
3. Openness	246			1	.66**	.64**	-.20**	-.19**
4. Agreeableness	246				1	.59**	-.22**	-.16**
5. Conciseness	246					1	-.19**	-.13*
6. Cyberbully	246						1	.66**
7. Being bullied	246							1

* $p < .05$, ** $p < .01$

As displayed in Table 3, the lowest negative relation was observed between being bullied and conciseness ($r=-.13$, $p<.01$). Yet, the highest relation rate occurred with openness ($r=-.19$, $p<.01$). Surprisingly, no significant relation was observed between being a victim of bullying and neuroticism. On the other hand, the four personality traits showed relation with bullying of others are observed as extraversion ($r=-.23$, $p<.05$) openness ($r=-.20$, $p<.05$), agreeableness ($r=-.22$, $p<.01$) and conciseness ($r=-.19$, $p<.05$).

Structural Regression Model

In order to explore the effects of students’ personality traits on their cyberbullying cases, a structural regression model was developed. First, the hypothesized model was tested in which covaried personality variables predict the cyberbullying cases of the students. The fit indices of the hypothesized model suggested an acceptable fit ($\chi^2 /df= 2.63$), for the data set (See Figure 1 and Table 4). When the fit indices of the hypothesized model in Table 4 were investigated, it can be seen that chi-square is 6672.78 and it is statistically significant ($p<.01$). Chi-square is one of the most important fit indices that show how well the model fits the data set and when it is near zero but not significant it means that the model shows a perfect fit (Hu & Bentler, 1999).

Table 4.
Hypothesized and Modified Model.

Models	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI
Hypothesized model	6672.78	2907	2.29	.07	.60	.57	.69	.69
Modified model	7709.41	2922	2.63	.08	.55	.53	.61	.61

χ^2/df is also another fit parameter and when it is between 1 and 5, which means that the model fit value is acceptable. The modified model has an acceptable value of χ^2/df (2.63). This means the model fit is acceptable (See Figure 1 and Table 4).

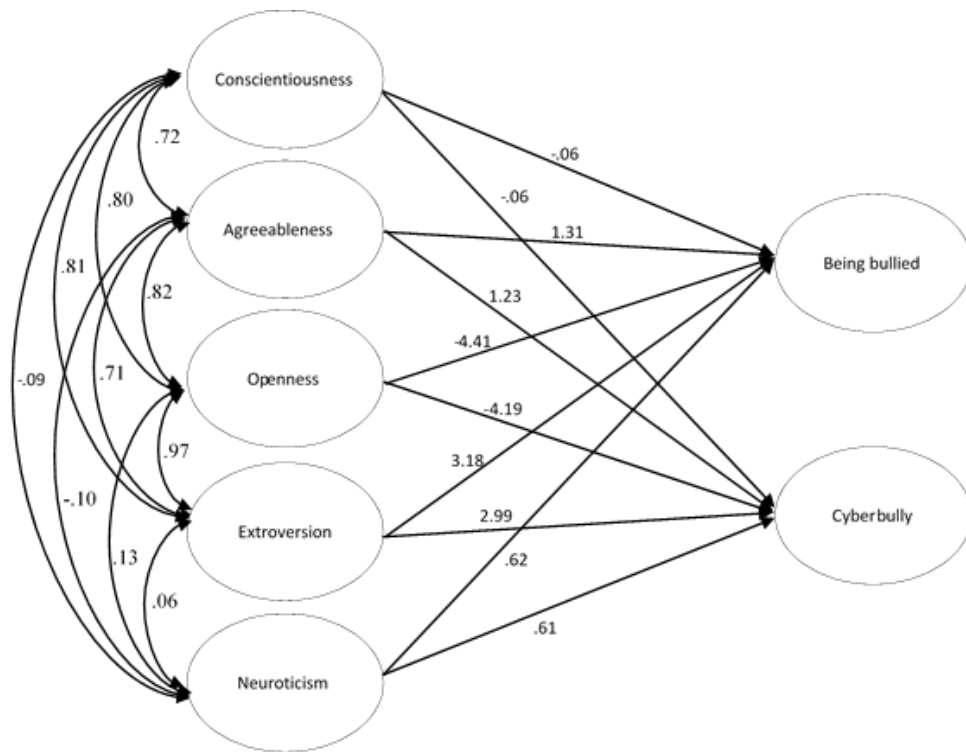


Figure 1. *Standardized estimates of hypothesized model.*

Even though the analysis illustrated that the model fit was acceptable, the non-significant paths were systematically removed from the model as suggested by Meydan and Şeşen (2011). In this context, agreeableness → being bullied, extroversion → being bullied, neuroticism → being bullied, neuroticism → cyberbully and conscientiousness → cyberbully excluded from the model respectively. Then the modified model re-run and the fit indices generated slightly better results than the first model (See Table 5 and Figure 2 for the modified model). The modified model illustrated an acceptable fit with the data set.

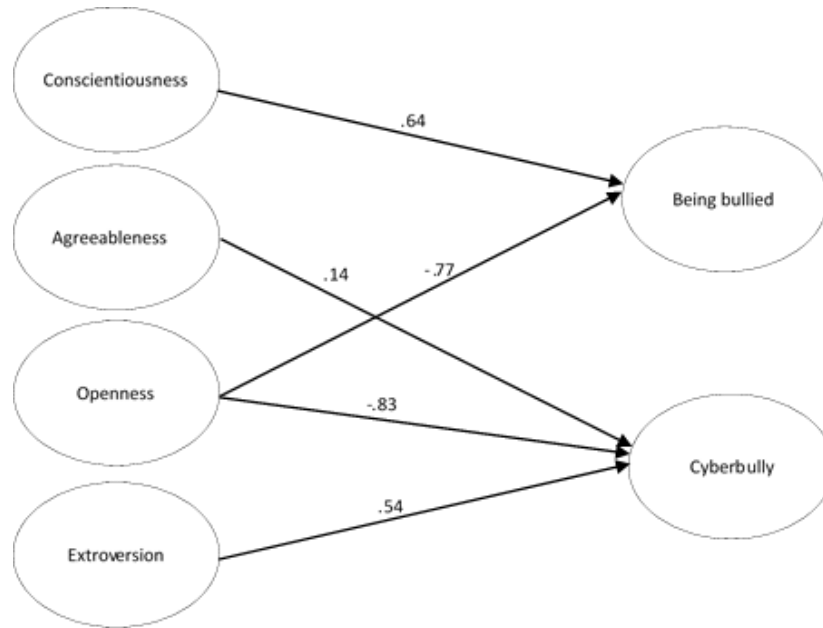


Figure 2. Standardized regression estimates of the modified model.

Unstandardized and standardized regression weights that show the significance and predictive power of predictor variables in the modified model are presented below in Table 5 and Table 6.

Table 5. Regression Weights, Standard Errors, Critical Ratio and p Values for Modified Model.

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Cyberbully	<---	Openness	-1.42	.14	-10.01	***
Cyberbully	<---	Extroversion	.99	.12	8.14	***
Being bullied	<---	Openness	-.97	.10	-9.24	***
Being bullied	<---	Conscientiousness	.83	.09	8.51	***
Cyberbully	<---	Agreeableness	.20	.04	5.11	***

Table 6. Standardized Regression Weights for Modified Model.

			Estimate
Cyberbully	<---	Openness	-.83
Cyberbully	<---	Extroversion	.54
Being bullied	<---	Openness	-.77
Being bullied	<---	Conscientiousness	.64
Cyberbully	<---	Agreeableness	.14

The unstandardized and standardized regression weights given in Table 5 and 6 are illustrated in the significant paths in Figure 2. In view of this, openness is the strongest significant predictor of both cyberbully ($R^2=-.83, p<.05$) and being bullied ($R^2=-.77, p<.05$), whereas these relations were found to be negative. In addition, the weakest positive significant predictor of cyberbully is agreeableness ($R^2=.14, p<.05$). Yet, conscientiousness is also another significant predictor of being bullied ($R^2=.64, p<.05$).

Effects of Personality Traits on Cyberbullying

In order to explore how students' personality traits influence their perceived cyberbullying behaviors, a structural regression model was developed. The direct, indirect and total effects of personality traits on cyberbullying were estimated.

Table 7.

Standardized Direct, Indirect and Total Effects of Personality on Cyberbullying.

	Conscientiousness			Agreeableness			Openness			Extroversion			Neuroticism		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
Cyberbully	.00	.00	.00	.14	.00	.14	-.83	.00	-.83	.54	.00	.54	.00	.00	.00
Being bullied	.64	.00	.64	.00	.00	.00	-.77	.00	-.77	.00	.00	.00	.00	.00	.00

* DE: Direct Effects, IE: Indirect Effects, TE: Total Effects.

Discussion, Conclusion & Implementation

The purpose of this study was to explore the effects of personality traits on vocational high school students' bullying behaviors. On the grounds that this relation is rarely under scrutiny, the current study intended to provide a deeper understanding for research community, along with school managers, teachers, consultants, families and students, in incorporating effective strategies to cope with cyberbullying cases.

Prior to presenting the results and discussing the findings, it is imperative to note that a number of limitations are inherent to the research design. Since cyberbullying is a complicated and multifaceted phenomenon, its prevalence and solution might be explained by several factors. In view of this, it is prominent to understand the determinants of cyberbullying to prevent cyberbullying among youngsters. In this regard, the current study aimed to investigate the effects of vocational high school students' personality traits on their cyberbullying cases. It should also be noted that investigating the effects of personality traits on students' bullying behaviors is only one of these factors that influence cyberbullying. Thus, the findings of the present study can only be generalized along with these limitations.

Firstly, as a negative personality trait, neuroticism is associated with anxiety, hostility, depression, self-consciousness, impulsiveness and vulnerability (McCrae & Costa, 1996; McCrae & John, 1992). Since loneliness has been associated with increased Internet use, neurotic people experience inner loneliness more than other people do (Morahan-Martin & Schumacher, 2003). On the other hand, neurotic individuals feel themselves alone (Batigun & Hasta, 2010), and may experience an overuse of cyber environments. Henceforth, this may lead to an exposure to bullying, and being exposed to trigger developing bullying behavior (Çelik et al. 2012). By contrast, the current research findings illustrated that there is no significant relationship between neuroticism and cyberbullying. In this respect, this result differed from several other research results claiming that neuroticism is a relatively strong predictor of cyberbullying (Çelik et al. 2012; Gleason, Jensen-Campbell, & Richardson, 2004; Kim, LaRose & Peng, 2009; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). In their study, Çelik et al. (2012) collected data from university students aged between 18 and 25, and employed path analysis with observed variables. However, in our study the data were collected from vocational high school students aged between 14 and 18, and a structural regression model with latent variables was administered; thus, this contradicting result may be explained by differences between data analysis techniques and age groups of participants.

Secondly, the findings also indicated that agreeableness was relatively the weakest significant predictor of cyberbully. This finding concurred with the findings of the previous study (Li, 2011). In this respect, this may be an indicator of that agreeable students may occasionally perform cyberbullying

behaviors since they shape their behaviors considering the conditions in which they need to behave. On the other hand, no significant effect of agreeableness on being bullied was observed. Another major finding is that extraversion had significant effect on cyberbully. However, this result contradicted with some recent research findings. For example, Çelik et al. (2012) found that extrovertedness have a negative predictive role on bullying. This contradicting result may be an indicator of extraverted students may also show bullying behaviors, even though they are regarded as easygoing, sociable and tend to interact face-to-face. On the contrary, there were no significant effects of extraversion on being bullied.

Next, concerning the effects of conscientiousness on cyberbully, there was no significant effect of conscientiousness on cyberbully. As a positive personality trait, conscientiousness refers to a person's degree of efficiency, decisiveness, reliability, responsibility, dutifulness and self-discipline (McCrae & John, 1992). In line with this, in the current study conscientiousness was observed as a significant predictor of being bullied. In other words, students with high-level conscientiousness may be vulnerable to cyberbullies and eventually they may become victims more frequently.

Finally, the most remarkable finding of the current study was the relationship between openness and cyberbullying. Openness was found to be the strongest significant predictor for both cyberbully and being bullied. More specifically, it had a negative total effect respectively on cyberbully and being bullied. In this vein, what can be drawn from this finding is that those students who are open to experience, change and personal development along with a creative, intellectual and imaginative personality are less likely to become cyberbully and being bullied. This finding partly overlapped with the findings of Çelik et al. (2012).

Even though the research results provided some invaluable contribution to the literature and some insights into future research, there is still a need for further studies. In this respect, future studies may employ qualitative methods to incorporate deeper analyses as to examine the determinants of cyberbullying. In addition, future research might also focus on investigating the links between personality traits and cyberbullying with a broader perspective including more variables such as sex, age, internet use, socio-economic status.

Türkçe Sürüm

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi cep telefonu ve interneti her yaş ve gelir grubundan insan için günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Bu görüşü doğrulayan çok sayıda araştırma raporu ve çalışma bulunmaktadır. Dünya genelinde 232 ülke için sayısal, sosyal ve mobil veri ve istatistikleri kapsayan 2016 Raporu, dünya üzerindeki internet kullanıcılarının sayısının %50.00'ye yaklaştığını, 3.79 milyar cep telefonu kullanıcısının küresel düzeyde cep telefonu kullananların %51.00'üne karşılık geldiğini göstermektedir. Bu veriler 2015 raporuyla karşılaştırıldığında 332 milyon yeni kullanıcıyla birlikte internet kullanıcısı sayısının bir önceki yıla oranla %10.00 arttığı, cep telefonu ve sosyal medya kullanıcılarına ise 283 milyon yeni kullanıcı eklenerek %17.00 oranında artış gösterdiği anlaşılmaktadır (Kemp, 2016). Diğer taraftan, Türkiye İstatistik Kurumu Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Anketi (2015) bilgisayar ve internet kullanım oranlarının 16-74 yaş grubundaki kullanıcılar için sırasıyla %54.80 ve %55.90'a ulaştığını ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırma çerçevesinde, bilgisayar ve internet kullanım durumlarının cinsiyete göre artışı incelendiğinde, erkeklerde %64.00 ve %65.80, kadınlarda ise %45.60 ve %46.10 oranında artış olduğu anlaşılmaktadır. Aynı çalışma, hane halkının %96.80'inin cep telefonu veya akıllı telefon sahibi olduğunu, %80.90'unun sosyal paylaşım ağlarına erişim amacıyla interneti etkin olarak kullandıklarını göstermektedir.

Günlük hayatı büyük ölçüde kolaylaştıran bilişim teknolojileri, sağladığı avantajlar yanında, özellikle çocuk ve gençler açısından bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzlukların başında siber zorbalık, toplumdaki soyutlanma ve çocukların güvenlik, gözetim ve denetimi gibi hususlar gelmektedir (Campbell, 2005). Teknoloji kullanımı söz konusu olduğunda ön plana çıkan olumsuz etkilerden biri de problemlili, aşırı internet kullanımı olarak bilinen ve bir tür davranış bozukluğu olarak görülen İnternet bağımlılığıdır (Randler, Horzum, & Vollmer, 2014).

Çağdaş gelişmeler doğrultusunda özellikle çocuklar ve gençler bilişim teknolojilerini kontrollü ya da kontrolsüz, bilinçli ya da bilinçsiz artan bir şekilde kullanmaya devam edecektir. Bununla birlikte bilişim teknolojilerinin bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı bazı olumsuz davranışların kolaylıkla sergilendiği ya da olumsuz davranışlara muhatap kalınan yeni ortamlar yaratmaya devam etmektedir.

Geleneksel zorbalık halen önemli bir sorun olarak öğrencileri, eğitimcileri, okul yöneticilerini, rehber öğretmenleri ve aileleri ciddi anlamda meşgul etmekteyken, teknolojinin yaygın kullanımı ile birlikte yeni bir zorbalık türü hızla yaygınlaşmaktadır. Srivastava, Gamble ve Boey (2013) tarafından işaret edildiği gibi bu yeni tür zorbalık sanal ortamın bir takım özelliklerini ve yeteneklerini de kullanarak daha sinsi ve daha ciddi bir tehdit unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Siber zorbalık İnternet, bilgisayar, cep telefonu ve diğer iletişim teknolojilerini ısrarlı ve tekrar edici bir şekilde başkasına ya da başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle siber zorbalığın en önemli öğelerinin başında ısrar edicilik, tekrar ve zarar verme gelmektedir (Belsey, 2012; Hinduja & Patchin, 2012).

Siber zorbalıklar gerçek hayatta karşılaşılan zorbalıkta olduğu gibi dedikodu, iftira ve dışlama gibi yöntemlerle mağdurun arkadaşlık ilişkilerini bozmayı ve saygınlıklarını azaltmayı amaçlamaktadır (Jackson, Cassidy, & Brown, 2009). Kişilerin istek ve iradeleri dışında özel fotoğraf, video veya bilgilerini cep telefonu ya da İnternet aracılığıyla yetkisiz olarak paylaşma, tehdit niteliği taşıyan, aşağılayıcı, alay edici, cinsel taciz ya da şiddet içeren mesaj/e-posta gibi paylaşımlarda bulunma, sıklıkla karşılaşılan siber zorbalık davranışları arasında yer almaktadır.

Gerçek hayatta karşılaşılan ve geleneksel zorbalık olarak da ifade edilen zorbalık türü ile siber zorbalık arasındaki benzerliklere rağmen (Hinduja & Patchin, 2008; Li, 2007), siber zorbalığı geleneksel zorbalıktan ayıran bazı belirleyici farklılıklar bulunmaktadır (Çetin, Yaman, & Peker, 2011; Kowalski &

Limber, 2007; Mason, 2008). Öncelikle, siber zorbalık daha yaygın ve sinsidir; suçlu veya mağdurun aynı fiziksel alanı paylaşmasına gerek yoktur. Siber zorbalık herhangi bir zamanda veya yerde meydana gelebilmekte; saniyeler içinde hızla yayılarak çok fazla sayıda kişiye ulaşabilmektedir.

Geleneksel zorbalıkta zorbalık davranışı genellikle okul sonrası sona ermesine rağmen (Chadwick, 2014), siber zorbalığa konu rahatsız edici mesajlar tekrar tekrar okunabilmekte ya da görülebilmektedir (Srivastava et al. 2013). Bu durum doğal olarak mağdurun olayı unutmamasını engellemekte, daha kalıcı ve daha büyük olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Başka bir ifadeyle, gerçek hayatta karşılaşılan zorbalık olayları bir süre sonra mağdurlarının hafızasından silinip gitmesine rağmen, sanal ortamlarda karşılaşılan zorbalığın olumsuz etkilerinden kurtulmak çoğu zaman kolay olmamaktadır.

Kuşkusuz, siber zorbalık sanal ortamlarda meydana gelmektedir; ancak neden olduğu etkiler bu ortamlarla sınırlı kalmamakta ve daha ciddi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Willard, 2005). Siber zorbalığın neden olduğu olumsuzluklar zorbalığa konu davranışın konusu, içeriği, yoğunluğu, gönderenin bilinip bilinmemesi ve zorbalık davranışının gerçekleştiği ortama bağlı olarak önemsiz bir etkiden ölümcül boyutlara kadar ulaşan daha ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Cassidy, Faucher ve Jackson (2013), siber zorbalığa bağlı depresyon, düşük özbenlik saygısı, endişe, intihar düşüncesi ve psikosomatik sorunların çoğunun, geleneksel zorbalık davranışı sonrası ortaya çıkan sorunlarla benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Siber zorbalığın etki ve sonuçları; endişe, üzüntü, gece kâbusları (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010), artan sıkıntı (Juvonen & Gross, 2008), baş ağrısı, karın ağrısı, uyku güçlükleri (Marees & Petermann, 2012), öz güven eksikliği, okula devam etmede isteksizlik, akademik başarının azalması ve bazı ailevi sorunların ortaya çıkması (Price & Dalgleish, 2010) gibi değişik biçimlerde kendini göstermektedir. Benzer şekilde; Cassidy vd. (2013), siber zorbalığın öğrenme ortamı ve aile içindeki huzur ve esenlik üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadır. Öğrenciler sanal ortamda kendilerini neyin beklediğinden korkarak okula gelmekten veya eve gitmekten endişe duyabilmektedirler. Bunun yanında, siber zorbalık mağdurlarının yalnızlık, depresyon, düşük benlik saygısı, okul fobisi ve sosyal kaygı gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır (Çelik, Atak, & Erguzen, 2012). Çok sayıda araştırmacı siber zorbalığın bireylerin kendine zarar verme, intihar düşüncesi ve girişimleri gibi daha ciddi sorunlara neden olabileceğini ortaya koymuştur (Horzum & Ayaş, 2014; Klomek et al. 2009; Price & Dalgleish, 2010).

Kişilik terimi, “Bireyin, toplumsal çevresi içinde karşılaştığı ve edindiği izlenimlerle oluşturduğu davranış özelliği” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Alanyazın incelendiğinde kişilikle ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Roberts ve Mroczek (2008) bunu, “kişileri birbirinden ayıran nispeten kalıcı düşünce, duygu ve davranış kalıpları” olarak tanımlamıştır. Mayor (2007) ise “bir kişinin eylemlerine temel teşkil eden sistemin organize, geliştirilmiş ve açıklanmış parçaları” olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar ise kişiliğin farklı boyutlardan oluşan kapsamlı bir yapısı olduğuna vurgu yapmıştır (Aydın, Bavlı, & Alcı, 2013; Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009).

Zorbalık sosyal ortamlarda gerçekleşmekte ve katılımcıların bireysel özelliklerine göre şekillenmektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Bu kapsamda, Lonigro vd. (2015), öfke durumu, siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki bağlantı ile öfkeli kişilik özelliği, mağduriyet ve zorbalık arasındaki kırılganlığa, hassasiyete vurgu yapmıştır. Kişiliği inceleyen araştırmaların çoğunun beş faktörlü model veya beş faktörlü kişilik kuramını temel aldıkları görülmektedir (Goldberg, 1990). Beş faktörlü kişilik kuramına göre kişiliğin beş yönü vardır; bunlar duygusal denge/nevrotizm, uyumluluk/geçimlilik, deneyime açıklık, sorumluluk/öz denetim ve dışa dönüklüktür (Bacanlı et al. 2009; McCrae & John, 1992).

Günümüzde siber zorbalık, dünyanın dört bir yanındaki okullarda gençlere, ailelere, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara karşı meydan okur boyutlara erişmiştir. Bu alanda yapılan çok sayıda çalışma, siber zorbalığın olumsuz sonuçlarını farklı boyutlarıyla ortaya koymuştur (Arıcak, 2009; Ayas, 2011; Horzum & Ayas, 2014; Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2006; Raskauskas & Stoltz, 2007). Siber zorbalığın bu kadar yaygın olmasına rağmen, kişilik özelliklerinin siber zorbalık üzerine etkileri konusunda yapılan

çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Cassidy vd. (2013), özellikle gençlerin siber ortamlarda karşılaştıkları zorbalık durumlarıyla "gerçek dünyaya" kıyasla daha iyi başa çıkma yeteneğine sahip olmadıklarına vurgu yapmaktadır. Siber zorbalıkla başa çıkmakta zorlanmaya iten temel nedenin sorunun varlığını oluşturan çok sayıda faktörlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Siber zorbalıkla ilgili cevap bekleyen çok sayıda sorunun olması (Seeley, Tombari, Bennett, & Dunkle, 2009) siber zorbalıkla etkili mücadele ve sonuç odaklı önleme stratejileri geliştirilebilmesi için konunun farklı boyutlarıyla ele alındığı daha fazla araştırma yapılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu çalışma ile çok fazla çalışılmamış bir konu olan kişilik özelliklerinin siber zorbalık üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının siber zorbalıkla baş etmeye yönelik çözüm önerileri ve stratejilerinin geliştirilmesinde öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, danışmanlara ve ailelere yararlı olması, gelecekte yapılacak benzeri çalışmalar için katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada kişilik özelliklerinin meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen yapısal regresyon modeli ile kişilik türlerinin siber zorbalık ve mağduriyet üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri incelenmiş ve test edilmiştir. Araştırmada gizil değişkenler siber zorbalık ve mağduriyet olarak belirlenirken, yordayıcı değişkenleri ise beş faktörlü kişilik kuramındaki duygusal denge/nevrotizm, uyumluluk/geçimlilik, deneyime açıklık, sorumluluk/öz denetim ve dışa dönüklük oluşturmuştur.

Katılımcılar

Araştırmada bürokratik engellerin kolaylıkla aşılması, ekonomik olması ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu, Ostim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya istekli 290 öğrenci oluşturmuştur. Anket gönüllülük esasına göre 290 öğrenciye sınıf ortamında uygulanmıştır. Verilerin analizi öncesi yapılan değerlendirme sonrası 44 anket eksik veri nedeniyle analize dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarını belirlemek amacıyla Bacanlı vd. (2009) tarafından geliştirilen 40 maddelik beşli Likert tipi "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ile Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen "Siber Zorba/Kurban Ölçeği" kullanılmıştır. Her iki ölçek için güvenilirlik analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları.

ABPT	n	α	Siber zorbalık	n	α
Duygusal denge	7	.63	Siber zorba	19	.96
Dışa dönüklük	9	.85	Mağdur	19	.95
Deneyime açıklık	8	.79			
Uyumluluk/geçimlilik	9	.85			
Sorumluluk/öz denetim	7	.84			
ABPT Toplam	40	.92	Toplam	38	.96

Ölçeğin siber zorba ve mağdur alt boyutlarının iç tutarlık kat sayısı $\alpha=.96$, sıfatlara dayalı kişilik testinin iç tutarlık katsayısı ise $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeklerin psikometrik niteliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeklerin yapı geçerliğini ve veri uyumunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ve modelin uyum iyiliği sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Ölçekler	χ^2	df	p	χ^2/df	RMSEA	CFI	IFI
ABPT birinci düzey	6545.55	2914	.00	2.25	.07	.70	.70
CBVS birinci düzey	2464.71	664	.00	3.71	.10	.75	.75

* $p < .01$

Tablo 2’de görülen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, ABPT birinci düzey analiz sonuçları; $\chi^2=6545.55$; $df=2914$; $p<.00$; $\chi^2/df=2.25$; $RMSEA=.07$; $GFI=.70$; $IFI=.70$ olarak, CBVS birinci düzey analiz sonuçları ise; $\chi^2=2464.71$; $df=664$; $p<.00$; $\chi^2/df=3.71$; $RMSEA=.10$; $CFI=.75$; $IFI=.75$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin demografik özelliklerini analiz etmek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testleri $\alpha=.05$ düzeyinde yapılmıştır. Veriler sosyal bilimlerde temel istatistiksel analiz programlarından SPSS 21.0 ve AMOS 21.0 istatistik paketleri kullanılarak analiz edilmiştir. Geliştirilen modelde öncelikle değişkenler arası ilişkiler ve örneklem büyüklüğü gibi varsayımlar test edilmiştir.

Bulgular

Değişkenler Arasındaki İlişki

Meslek lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile algılanan zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla her bir değişken için öncelikle Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra, bu ilişkileri keşfetmek ve araştırma çerçevesinde kullanılan beş faktörlü kişilik özelliğinin siber zorbalık üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini incelemek amacıyla yapısal regresyon modeli geliştirilmiştir. Tablo 3’de yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 3.
Modeldeki Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları.

	N	1	2	3	4	5	6	7
1. Duyusal denge	246	1	.14*	.17**	.00	.06	.09	.10
2. Dışa dönüklük	246		1	.76**	.57**	.66**	-.23**	-.15*
3. Deneyime açıklık	246			1	.66**	.64**	-.20**	-.19**
4. Uyumluluk/geçimlilik	246				1	.59**	-.22**	-.16**
5. Sorumluluk/öz denetim	246					1	-.19**	-.13*
6. Siber zorba	246						1	.66**
7. Mağdur	246							1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 3’de görüleceği üzere en düşük negatif ilişki mağduriyet ile sorumluluk/öz denetim kişilik özelliğine sahip öğrenciler arasında gözlenmiştir ($r=-.13$, $p<.01$). En yüksek negatif ilişki ise yine mağduriyet ve deneyime açıklık kişilik özelliği arasında olduğu görülmüştür ($r=-.19$, $p<.01$). Araştırmada, beklenenin aksine nevrotik kişilik özelliğinin zorbalık ve mağduriyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan dışa dönüklük ($r=-.23$, $p<.05$) deneyime açıklık ($r=-.20$, $p<.05$), uyumluluk ($r=-.22$, $p<.01$) ve sorumluluk ($r=-.19$, $p<.05$) kişilik özellikleri ile siber zorbalık davranışı sergileme arasında farklı düzeylerde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır.

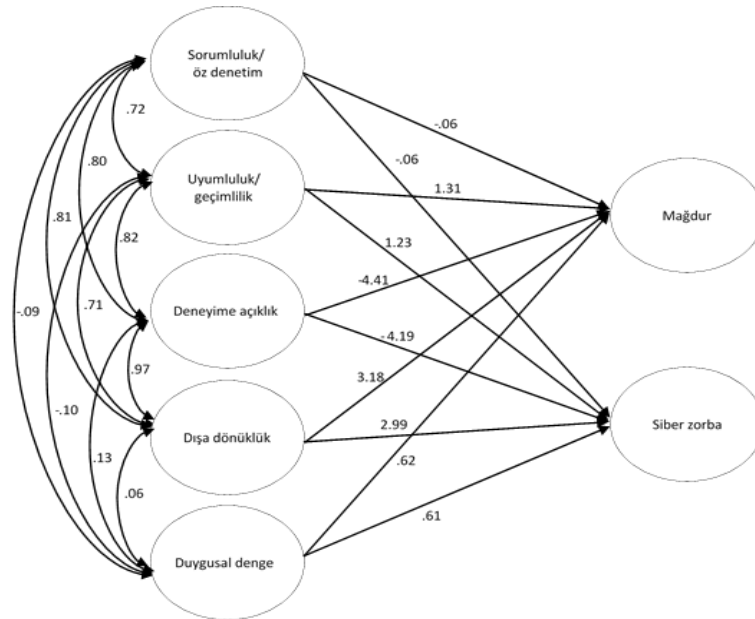
Yapısal Regresyon Modeli

Kişilik özelliklerinin siber zorbalık durumlarına etkisini araştırmak amacıyla yapısal bir model geliştirilmiştir. Modelin veri ile uyum ya da uyumsuzluğu test sonucu ortaya çıkan uyum indekslerinin değerlendirilmesine bağlıdır. Bu kapsamda geliştirilen modeldeki kişilik değişkenlerinin öğrencilerin siber zorbalık durumlarına etkileri test edilmiştir. Modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde ($\chi^2/df = 2.63$) bulunmuştur (Bkz. Şekil 1 ve Tablo 4). Geliştirilen ilk modelin Tablo 4’deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ki-kare 6672.78 olarak bulunmuş ve değer istatistiksel olarak anlamlı ($p<.01$) görülmüştür. Ki-kare, modelin veri setine ne kadar uyduğunu gösteren en önemli uyum indekslerinden biridir ve bu değer sifıra yaklaştıkça model uyumunun artması anlamına gelmektedir (Hu & Bentler, 1999).

Tablo 4.
Modellere ilişkin Uyum İyiliği Sonuçları.

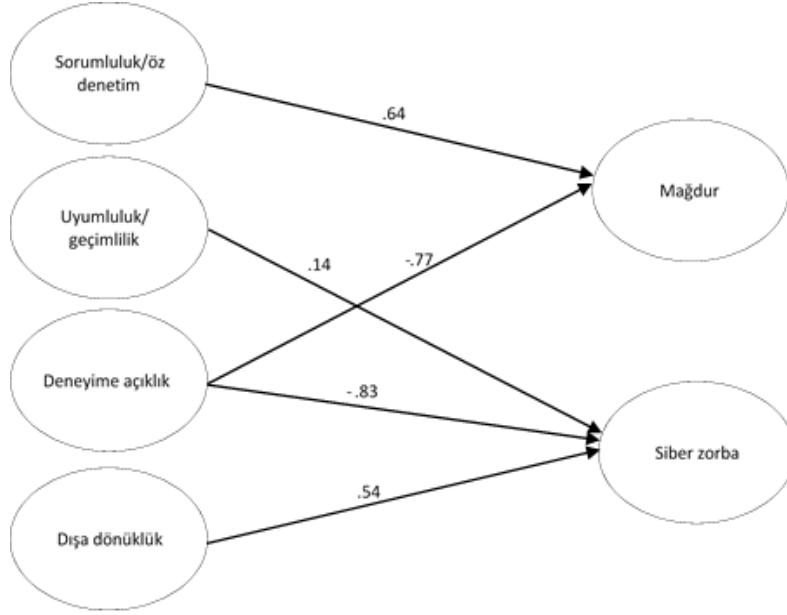
Modeller	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI
Hipotez model	6672.78	2907	2.29	.07	.60	.57	.69	.69
Modifikasyon sonrası model	7709.41	2922	2.63	.08	.55	.53	.61	.61

χ^2/df model uyumunu gösteren bir başka parametredir ve 1 ile 5 arasında olduğunda, model uyum değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlamına gelir. Modelin modifikasyon sonrası χ^2/df (2.63) değeri de kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur.



Şekil 1. Hipotez modele ilişkin standartlaştırılmış değerler.

Analiz sonuçları hipotez modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermesine rağmen Meydan ve Şeşen (2011) tarafından önerildiği üzere modeldeki anlamsız yollar sistematik bir şekilde modelden çıkarılmıştır. Bu çerçevede sırasıyla uyumluluk → mağdur, dışa dönüklük → mağdur, duygusal denge → mağdur, duygusal denge → zorba ve sorumluluk → zorba sırasıyla modelden çıkarılmıştır. Daha sonra model tekrar değerlendirmeye tabi tutulduğunda Tablo 5 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi uyum değerlerinde daha iyi sonuçlar elde edilmiştir. Modifikasyon sonrası model kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Modifikasyon sonrası standardize edilmiş regresyon ağırlıkları.

Modifikasyon sonrası modelde yer alan anlamlı ve yordayıcı değişkenlerin standartlaştırılmamış ve standardize edilmiş regresyon ağırlıkları Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5.

Modifikasyon Sonrası Modelin Regresyon Ağırlıkları, Standart Hata, Kritik Oran ve p Değerleri.

		Tahmin	S.H.	K.O.	P
Siber zorba	<---	Deneyime açıklık	-1.42	.14	-10.01 ***
Siber zorba	<---	Dışa dönüklük	.99	.12	8.14 ***
Mağdur	<---	Deneyime açıklık	-.97	.10	-9.24 ***
Mağdur	<---	Sorumluluk/öz denetim	.83	.09	8.51 ***
Siber zorba	<---	Uyumluluk/geçimlilik	.20	.04	5.11 ***

Tablo 6.

Modifikasyon Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlıkları.

		Tahmin	
Siber zorba	<---	Deneyime açıklık	-.83
Siber zorba	<---	Dışa dönüklük	.54
Mağdur	<---	Deneyime açıklık	-.77
Mağdur	<---	Sorumluluk/öz denetim	.64
Siber zorba	<---	Uyumluluk/geçimlilik	.14

Modele ilişkin standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları Tablo 5 ve Tablo 6’da, anlamlı bulunan yollar ise Şekil 2’de sunulmuştur. Bu veriler deneyime açıklığın hem siber zorbalık ($R^2=-.83$, $p<.05$) hem de mağduriyetin ($R^2=-.77$, $p<.05$) en güçlü ve negatif yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uyumluluk kişilik özelliğinin ise siber zorbalığın en zayıf pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.14$, $p<.05$). Bununla birlikte, sorumluluk/öz denetim kişilik özelliğinin de mağduriyetin diğer bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R^2=.64$, $p<.05$).

Kişilik Özelliklerinin Siber Zorbalığa Etkileri

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin algılanan siber zorbalık davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla yapısal regresyon modeli geliştirilmiştir. Kişilik özelliklerinin siber zorbalık üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri ölçülmüştür.

Tablo 7.

Kişiliğin Siber Zorbalık Üzerindeki Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkisi.

	Sorumluluk			Uyumluluk			Deneyime Açıklık			Dışa Dönüklük			Duygusal Denge		
	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE	DE	IE	TE
Siber Zorba	.00	.00	.00	.14	.00	.14	-.83	.00	-.83	.54	.00	.54	.00	.00	.00
Mağdur	.64	.00	.64	.00	.00	.00	-.77	.00	-.77	.00	.00	.00	.00	.00	.00

* DE: Doğrudan Etkiler, IE: Dolaylı Etkiler, TE: Toplam Etkiler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, kişilik özelliklerinin meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık davranışlarına etkisini araştırmaktır. Kişilik özelliklerinin siber zorbalığa etkisinin az çalışılmış bir konu olması nedeniyle çalışmanın siber zorbalık durumlarıyla baş etmeye yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler, danışmanlar, aileler ve öğrencilere yararlı olması amaçlanmaktadır.

Araştırma bulgularını tartışmadan önce araştırma modelinden kaynaklanan bazı sınırlılıkların olduğunu hatırlatılmasında yarar bulunmaktadır. Siber zorbalığın karmaşık ve çok yönlü bir olgu olması nedeniyle sorunun ortaya çıkarılması ve çözümünü son derece zordur. Bu nedenle, öncelikle siber zorbalığın nedenleri ve olayın boyutlarının tüm yönleriyle ortaya konulması önemlidir. Mevcut araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin siber zorbalık davranışlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Ancak, kişilik özelliklerinin öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisinin araştırılması, siber zorbalığa etki eden faktörlerden sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Kişilik özelliklerinin aynı yaş grubundaki bireyler üzerindeki etkisinin incelenmesi için bile farklı boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle, konu ile ilgili daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun göz önünde bulundurulması ve bulgularının bu sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Negatif bir kişilik özelliği olarak değerlendirilen nevroitiklik, kaygı, düşmanlık, depresyon, benlik bilinci, dürtüsellik ve savunmasızlık ile ilişkilidir (McCrae & Costa, 1996; McCrae & John, 1992). Yalnızlık ile daha fazla internet kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde, nevroitik kişilik özelliğine sahip bireylerin iç dünyalarında yalnızlığı diğer bireylerden daha fazla hissettikleri ve daha fazla süre internet kullandıkları anlaşılmaktadır (Batigun & Hasta 2010; Morahan-Martin & Schumacher, 2003). Bu durum, nevroitik kişilik özelliği sergileyen bireylerin siber ortamlarda zorbalık yapmaya ve zorbalık davranışına maruz kalmasına neden olabilmektedir (Çelik et al. 2012). Bu görüşün aksine mevcut araştırma bulguları, nevroitik kişilik özelliği ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde mevcut araştırma sonucu, nevroitik kişilik özelliğinin siber zorbalığın oldukça güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşan diğer araştırma sonuçlarına göre farklılık göstermektedir (Çelik et al. 2012; Gleason et al. 2004; Kim, LaRose & Peng, 2009; Tani et al. 2003). Çalışmalarında, Çelik vd.

(2012), araştırma verilerini 18-25 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinden toplamış ve gözlenen değişkenlerle yol analizi uygulamıştır. Bu çalışmada veriler, 14-18 yaşları arasındaki meslek lisesi öğrencilerinden toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçları arasındaki farklılığın kullanılan veri analizi tekniği ile katılımcıların yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklanmış olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları uyumluluk/geçimliliğin siber zorbalık davranışı sergilemeyi oldukça düşük düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, önceki bazı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Li, 2011). Bu sonuç, uyumluluk/geçimlilik davranış özelliğine sahip öğrencilerin davranışlarını içinde buldukları duruma göre şekillendirebilmeleri nedeniyle bazen zorbalık davranışı sergileyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, uyumluluk/geçimlilik ile siber mağduriyet arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, deneyime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin siber zorbalık üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç, konuya ilişkin olarak yapılmış bazı araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Örneğin, Çelik vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları dışa dönüklüğün zorbalık üzerinde negatif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, dışa dönük davranış özelliği sergileyen öğrenciler her ne kadar sosyal, kolay arkadaşlık kurabilen, yüzyüze iletişime açık bireyler olsa da zorbalık davranışı gösterebildiklerinin bir göstergesi olabilir. Öte yandan, araştırma bulguları dışa dönüklüğün mağduriyet üzerinde doğrudan ve anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmadığını göstermiştir.

Bir diğer kişilik özelliği olan sorumluluk/özdenetimin siber zorbalık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Olumlu bir kişilik özelliği olan sorumluluk/özdenetim kişinin etkinlik derecesi, kararlılığı, güvenilirliği, sorumluluğunu, görev yeteneğini ve öz disiplinini ifade eder (McCrae & John, 1992). Mevcut çalışmada sorumluluk siber zorbalığa maruz kalmanın önemli bir yordayıcısı olarak gözlemlenmiştir. Başka bir ifade ile yüksek sorumluluk ve öz denetim kişilik özelliği sergileyen bireyler siber zorbalara karşı daha savunmasız kalabilmekte ve daha fazla siber zorbalık mağduru olabilmektedir.

Son olarak, araştırmanın en anlamlı sonucunun deneyime açıklık ve siber zorbalık arasındaki ilişki arasında olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları deneyime açıklığın hem zorbalık hem de mağduriyetin negatif düzeyde en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Dahası deneyime açıklığın hem zorbalık hem de mağduriyet üzerinde en yüksek negatif toplam etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak deneyime, değişime, kişisel gelişime açık, entelektüel ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin siber zorba ve zorbalık mağduru olma ihtimallerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlaması ve daha sonra yapılacak benzeri çalışmalar için fikir vermesi beklenmekle birlikte kişilik özelliklerinin siber zorbalığa etkisinin farklı boyutlarıyla ele alındığı geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, siber zorbalığa neden olan hususların belirlenebilmesi ve siber zorbalığın önlenmesine yönelik etkili stratejilerin geliştirilebilmesi için daha detaylı analizler yapılmasına imkân sağlayan nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde kişilik özellikleri ile siber zorbalık ve mağduriyet arasındaki ilişkinin daha detaylı araştırılmasına yönelik olarak cinsiyet, yaş, internet kullanımı, internet erişimi, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenlerin etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılması önerilmektedir.

References

- Aricak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eğitim Araştırmaları*, 34, 167-184.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729.
- Ayas, T. (2011). Lise öğrencilerinin sanal zorba ve kurban olma yaygınlığı. 11. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirisi*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye.
- Ayas, T. & Horzum, M. B. (2010). Cyberbully/victim scale development study. *Akademik Bakış*, 19, 1-17.
- Aydın, M. K., Bavlı, B., & Alcı, B. (2013). Examining the effects of pre-service teachers' personality traits on their teaching competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 575-586.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 261-279.
- Batigun, A.D. & Hasta, D. (2010). Internet addiction: An evaluation in terms of loneliness and interpersonal relationship styles. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11 (3), 213-219.
- Belsey, B. (2012). Internet usage: Facts and news. Retrieved July 22, 2015, from <http://www.cyberbullying.ca/>
- Campbell, M. (2005). The impact of the mobile phone on young people's social life. *Paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference*. Centre for Social Change Research Queensland University of Technology.
- Cassidy W., Faucher, C., & Jackson M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34 (6), 575-612.
- Chadwick, S. (2014). SpringerBriefs in Education. *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. 201410.1007/978-3-319-04031-8_2.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çelik, S., Atak, H., & Erguzen, A. (2012). The effect of personality on cyberbullying among university students in Turkey. *Eğitim Araştırmaları Dergisi [Eurasian Journal of Educational Research]*, 49, 129-150.
- Çetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education*, 57 (4), 2261-2271.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior*, 30, 43-61.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (5), 539-543.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29 (2), 129-156.
- Horzum, M.B. & Ayas, T. (2014). Orta öğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1 (2), 21-36.

- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jackson, M., Cassidy, W., & Brown, K. (2009). Out of the mouth of babes: Students' voice their opinions on cyberbullying. *Long Island Educ Rev*, 8, 24–30.
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? eBullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Kemp, S. (2016). Digital in 2016 Special Reports. Retrieved December 08, 2016, from <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (4), 451-455.
- Klomek, A.B., Sourander, A., Niemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F., & Gould, M.S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 254–261.
- Kowalski, R. M. & Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 522-530.
- Li, K.T. (2011). A Study of relationship between cyber-bullying and personality of the elders at Kaohsiung, Taiwan. Master's Thesis. Retrieved February 23, 2015, from http://140.127.82.35/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0720111-231019
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23 (4), 435-454.
- Lonigro, A., Schneider, B. H., Laghi, F., Baiocco, R., Pallini, S., & Brunner, T. (2015). Is cyberbullying related to trait or state anger? *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 445–454.
- Marees, v.N. & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33 (5) 467-476.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 323-348.
- Mayor, J.D. (2007). Asserting the definition of personality. *The Online Newsletter for Personality Science*, 1, 1-4.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T.J. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J.S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor Model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York: Guilford.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Meydan, C.H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19, 659–671.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4 (2), 148-169.
- Price, M. & Dagleish, J. (2010). Cyberbullying experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29 (2), 51-59.
- Randler, C., Horzum, M.B., & Vollmer, C. (2014). Internet addiction and its relationship to chronotype and personality in a Turkish university student sample. *Social Science Computer Review*, 32(4), 484-495.

- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564-575.
- Roberts, B.W. & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science, 17* (1), 31-35.
- Seeley, K., Tombari, M. L., Bennett, L. J., & Dunkle, J. B. (2009). Peer victimization in schools: A set of quantitative and qualitative studies of the connections among peer victimization, school engagement, truancy, school achievement, and other outcomes. *National Center for School Engagement, 1*, 13-46.
- Srivastava, A., Gamble, R., & Boey J. (2013). Cyberbullying in Australia: Clarifying the problem, considering the solutions. *The International Journal of Children's Rights, 21*, 25-45.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant role in bullying incidents. *School Psychology International, 24*, 131-146.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2016). Kişilik. Bilim ve sanat terimleri. Retrieved December 09, 2016, from http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=ki%C5%9Filik&hngget=md
- Turkish Statistical Institute Household Information Technologies Usage Survey [TUİK] (2015). Retrieved December 07, 2016, from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>
- Willard, N. (2005). Cyberbullying and cyber threats. OSDFS National Conference. Retrieved July 29, 2015, from <http://bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf>

Purposes and Characteristics of Internet Use of Adolescents

Filiz AKAR^{*a}

^aBozok University, Faculty of Education, Yozgat/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.010

Article History:

Received 23 June 2016
Revised 12 February 2017
Accepted 20 February 2017
Online 09 April 2017

Keywords:

Internet,
Student,
Adolescent,
Purposes of internet use.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the purposes and characteristics of adolescents' internet use. Furthermore, the study compared adolescents' internet use purposes in terms of gender, school type and grade level variables. The study group consisted of 1002 students who were studying in 10 public high schools in 2012-2013 academic year in İstanbul. The data were collected through the Internet Use Purposes Scale (IPUS) and were analyzed using descriptive statistics, t-test and ANOVA. Research revealed that duration of internet use of adolescents' increased over years. Also, more than half of the adolescents access internet at home, in the evening and at night. Girls use mobile phone two times more than boys in order to access internet. One out of every ten adolescents were found to be at risk of internet addiction. Results indicate that adolescents use internet mostly for the communication and learning purposes whereas they use the internet for the purposes of education, psychological needs and entertainment at lower levels. Significant differences were observed in terms of gender and school types. However, grade level did not have a significant effect on the purposes of adolescents' internet use.

Ergenlerin İnternet Kullanım Amaçları ve Kullanım Özellikleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.010

Makale Geçmişi:

Geliş 23 Haziran 2016
Düzeltilme 12 Şubat 2017
Kabul 20 Şubat 2017
Çevrimiçi 09 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

İnternet,
Öğrenci,
Ergen,
İnternet kullanım amaçları.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencisi ergenlerin internet kullanım özellikleri, internet kullanım amaçları ve internet kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli'nde 10 kamu lisesinde öğrenim gören 1002 öğrenci oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen İnternet Kullanım Amaçları Ölçeği (İKAÖ) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Araştırmada ergenlerin evden internet kullanımlarının arttığı, en çok evden, akşam ve gece internete erişim sağlandığı, kızların erkeklere göre cep telefonu ile internete erişimlerinin iki kat fazla olduğu, her on ergenden birinin internet bağımlılığı risk grubunda olduğu bulunmuştur. Ergenlerin interneti büyük ölçüde sosyalleşme ve bilgilenme amacıyla, az düzeyde psikolojik ihtiyaçlar, eğitim ve eğlence amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Ergenlerin internet kullanım amaçları cinsiyet ve lise türüne göre farklılaşırken, sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Introduction

Internet use is growing rapidly among adolescents worldwide and in Turkey. The Internet has become an indispensable part of life for youth at school and home in daily life. Initially celebrated with its positive aspects of facilitating global communication, access to information and interpersonal communication, the internet has also become the focus of studies over time addressing its emerging academic, psychosocial and physiological negative consequences.

Young people are the primary group that uses the Internet the most and Internet use is growing exponentially (Alavi, Maracy, Jannatifard & Eslami, 2012; Sorj & Lissovsky, 2010; Dinçer, Mavaşoğlu, & Mavaşoğlu, 2014; Tarı Cömert & Kayıran, 2010). 44.00% of boys and 15.00% of girls between the ages of 15 and 24 are playing on the internet and video games, and online gaming has increased twofold (Thomee, 2012). A study on adolescents of ages 12-18 found that 85.00% of the participants used the internet while another study conducted on 596 students found that adolescents spent 2.5 hours on average on the internet daily (Li, 2008; Ling, Ramadass, Altaher & Arjuman, 2011). The number of internet subscribers in Turkey has reached 55 million (TUIK, 2016). With 57.00% of its population using the internet, Turkey is the 17th country in internet usage in the world (IWS, 2016). Another study conducted on a teenager group of ages 11-16 in 25 European countries found that 25.00% of the adolescents participating from Turkey showed most of the excessive internet usage symptoms. The study indicated that Turkey with 2.00% of its participants that showed all of the symptoms was among the five countries (Lobe, Livingstone, Olafstone & Vodeb, 2012; Smahel et al., 2012).

Information technologies are seen to be more effective particularly on the young adults (Dinçer, 2012; Thomee, 2012). According to Deniz (2010), internet use among young people of ages 16-24 is increasing while causing various problems. On the other hand, young people are at the physical and mental development stage and their psychological functions have not developed yet (Xiong, 2011). While adults can cope with any problem they face on the internet, children need help about it (Orhan & Akkoyunlu, 2004). In this respect, it is important to investigate the characteristics of internet usage among adolescents in order to encourage healthy use of the internet, minimize “cyber bullying” and “internet addiction” risks, and prevent its negative psychosocial, mental and physical consequences.

Gender is an important variable in internet use. Most of the studies suggest that boys use the internet for an extended period compared to girls (Aksüt & Batur, 2007; Balcı, Gölcü & Öcalan, 2013; Canan, Ataoğlu, Özçetin & İcmeli, 2012; Yüksel & Yılmaz, 2016). The study conducted by Aksüt & Batur (2007) discovered that boys spent 12 hours and girls spent 9 hours on average on the internet per week. Gender appears to be an important predictor of problematic internet use, and men appear to be more prone to internet addiction than women (Özkan, 2013) or men’s ratio of becoming addicted to the internet is higher (Canan et al., 2012; Dinçer, 2016; Gür, Yurt, Bulduk & Atagöz, 2015).

Today, adolescents meet the internet at early ages. A study conducted with 1018 participants of ages 9-16 found that 45.00% used the internet for the first time between the ages of 7-10 (Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun & Ogan, 2014). Similarly, another study found that 63.00% of 435 high school students had been using the internet for two years (Aylaz, Güneş, Günaydın, Kocaer & Pehlivan, 2016). Duration of internet use among adolescents varies (Oktan, 2015; Yüksel & Yılmaz, 2016). The study by Yüksel and Yılmaz (2016) found that adolescents used the internet 22 hours and more, while another study found that 36.00% of the participants used the Internet one hour a day and that 22.00% used it one-two hours daily (Kaşıkçı et al., 2014). Another study conducted with university students (Dinçer et al., 2014; Say & Durak Batıgün, 2016) found that almost half of the participants spent 3-5 hours a day on the internet. The internet use of adolescents appears to vary between two and five hours.

The duration of internet use is also an important variable. As the internet usage increases, the problematic internet use is seen to increase. The study by Oktan (2015) found that, if three or more hours were spent on the Internet, the problematic internet use increased, and the study by Yüksel and Yılmaz (2016) with 400 high school students found that internet addiction increased as the duration of internet use increased.

There are few studies in literature focusing on internet use of adolescents based on the school type variable. According to one of such studies by Yüksel and Yılmaz (2016), internet addiction does not vary based on school type in high school students while the study by Ceyhan (2011) suggests that attending an industrial vocational school is a risk factor in developing a problematic internet use habit.

One of the important variables for internet use is the purposes of internet use of adolescents (Ceyhan, 2011; Ling et al., 2011; Siyez & Uz Baş, 2013). Adolescents use the internet for different purposes such as entertainment, gaming, academic support, chatting with friends, communication, expressing themselves in global and social networks and socializing. A study conducted by Aydın (2011) investigated the purposes of internet use under the headings of homework-research, gaming, communication-chatting and cybercrimes. Another study found that the internet was used for entertainment-time spending (71.00%), need for information access (59.00%), self-expression (%51.00), unwinding from academic pressure (47.00%) and socializing with others (28.00%) (Ling et al., 2011). According to Donoso and Roe (2006), internet use is expected to be for purposes such as academic success and supporting class work; however, it is mostly used outside the school environment for other than academic purposes such as information access, avoiding boredom, sexually explicit purposes and entertainment.

Internet use is subjective, however, its positive or negative consequences on individuals depend on many factors. In literature, these factors are explained by the time spent on the Internet, personal characteristics, gender, purposes of use, the intention behind the internet usage behavior, family factors and social anxiety (Hazelhurst, Johnson & Sanders, 2011; Ling, et al., 2011; Weinstein & Lejoyeux, 2010; Young, 1998). The time spent on the internet is not the only criterion in terms of “negative consequences” and “addiction”, and is, however, one of the most frequently used basic criteria. Use of the internet for 40 hours or more per week suggests an excessive internet use and internet addiction. In addition to its advantages when used healthily and for useful purposes, the Internet may cause negative consequences when used excessively and unhealthily (Bernardi & Pallanti, 2009; Hinic, 2008). The benefits of the internet are information access without the limits of time and location (Orhan & Akkoyunlu, 2004), achieving efficiency at tasks and works, freely expressing ideas and console disillusionments (Ling et al., 2011). Connecting with people with similar interests and values (Bargh & McKenna, 2004), increasing communication, being useful in the academic field (Balta & Horzum, 2008) and developing the feeling of identity (Siyez & Uz Baş, 2013) are also among the potential benefits of the internet. The negative consequences of internet use are knowledge overload, misinformation, loss of reality, loss of the boundary between public and private, neglecting roles and duties (Brey, 2006). Also, loneliness and depression, the weakening of the ties with relatives and society (Bargh & McKenna, 2004), wasting time, asociality (Hazelhurst et al., 2011), social isolation (Steven & Morris, 2007), cyber bullying (Myers, McCaw & Hemphill, 2011), and most importantly, the risk of internet addiction are among the reported negative effects.

One of the problems experienced in the family and the school in Turkey is excessive internet use. Students can easily access the Internet via mobile devices and phones even during class sessions and communicate with their classmates not face-to-face, but over the internet in the same environment. According to Watson (2005) young people have developed a multi-dimensional communication model and become a community that adapts the communications and information technology to their needs. However, families and teachers are quite ineffective and weak against this community created by young people. It appears to be important to describe the characteristics of internet use among adolescents, their purposes of internet use. Identifying the variables affecting these purposes is thought to be important in minimizing the negative consequences of the relationship created by adolescents with the Internet and increasing the awareness of healthy internet use.

The present study aims to identify the characteristics of internet use among adolescents, their purposes of internet use and whether or not their opinions on the purposes of internet use vary based on gender, high school type and grade level. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What is the distribution of locations and times of internet access, age and level of computer use, and the duration of internet use among adolescents?
- What are the purposes of internet use among adolescents?
- Do their purposes of internet use vary according to their gender, high school type and grade level?

Method

Research Design

The study followed a survey method. The study was conducted by quantitative research method as the aim was to identify the current purposes of internet use and user characteristics of adolescents.

Participants

The study group consisted of 1002 high school students attending 10 schools in four districts in Istanbul province during the 2012-2013 academic year. Two criteria were followed when determining the study group. The first is the inclusion in the study of districts representing different socio-economic status, and the second is the representation of three types of high schools (Anatolian, general and vocational) as the school type, which is an important variable in terms of the social environment. Demographic characteristics of the participants in the study are presented in Table 1.

As seen in Table 1, 467 of the adolescents participating in the study are male (47.40%) and 519 are female (52.60%). Most of the participants are from vocational schools (n=402, 40.10 %), are 11th grade students (N=279, 27.80%), and 17 years old (n=316, 31.80%). They have 1-3 unsuccessful classes (n=279, 28.10%), have a high school graduate mother (n=358, 36.10%) and have a high school graduate father (n=354, 35.60%). The participant groups represented by the least number of adolescents are from general high schools (n=258, 26.70%), 12th grade students (n=229, 22.90%), 19 years or older (n=31, 3.10%). They were repeating the previous year's grade (n=27, 2.70%), and have parents that are not literate (mother n=36, 3.60% and father n=25, 2.50%).

Instruments

Data was collected with the "Internet Use Purposes (IUP) Scale" developed by the researcher. While the scale was being developed a) the literature was scanned and the classes of two grades (10th and 11th) were visited to identify internet use purposes using the students' statements and create an items pool; b) the scale was submitted to the academic members that are experts in information technology and in the subject field for their opinion on the content validity; c) a draft scale form was prepared in line with the experts' opinions; d) a practice was conducted with the participation of 702 high school students; and e) data analysis was performed. The structure validity of the scale was investigated using exploratory and confirmatory factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis: The total variance explained by the structure comprising five major factors with the eigenvalue greater than 1 is 53.72 %. Load values in the five factors vary between .42 and .82, and the variance explained by sub-scales varies between 17.18% and 7.57 %. The confirmatory factor analysis revealed as a result of the second level DFA that the five-dimensional structure represented an acceptable fit (RMSEA = .06, RMR = .13, NFI=.88, CFI =.92, IFI=.92, RFI=.86 AGFI =.81, GFI =.84). The Cronbach-Alpha reliability coefficients of the sub-dimensions in the scale vary between $\alpha = .70$ and $\alpha = .89$. The Cronbach-Alpha reliability coefficient of the entire scale is $\alpha = .86$. The IU Scale comprises a total of 48 items in three sections entitled Personal Information, Characteristics of Internet Use and Purposes of Internet Use. The third section of the IUP Scale is a Likert-type scale aimed to identify use purposes. The scale comprises five sub-dimensions entitled Education (8 items), Entertainment (8 items), Psychological Needs (5 items), Socialization (4 items), and information access (4 items), all totaling 29 items. The students were asked about their agreement with the internet use purposes provided in the scale sub-dimensions. The scale responses range between 1- "I strongly disagree" and 5- "I strongly agree".

Table 1.
Demographic Characteristics of the Participants.

Variable	Characteristic	N	(%)
Gender	Boys	467	47.40
	Girls	519	52.60
Type of high school	Anatolian	342	34.10
	General	258	25.70
	Vocational	402	40.10
Grade level	9th Grade	236	23.60
	10th Grade	258	25.70
	11th Grade	279	27.80
	12th Grade	229	22.90
Age	14-15 years	206	20.70
	16 years	273	27.50
	17 years	316	31.80
	18 years	168	16.90
	19 years and older	31	3.10
Education status of mother	Primary	358	36.10
	Secondary	188	19.00
	High school	284	28.70
	University	125	12.60
	Other	36	3.60
Education status of father	Primary	246	24.70
	Secondary	198	19.90
	High school	354	35.60
	University	172	17.30
	Other	25	2.50
Achievement level at school	Failure	27	2.70
	Succeeded	265	26.70
	Not succeeded in 1-3 subjects	279	28.10
	Not succeeded in 4 or more subjects	51	5.10
	High honored	371	37.40

Procedure

Since the districts in Istanbul were far from each other and the data had to be collected within a certain time period, the experts were asked for their help, and the data was collected in 7 months with two rounds of visits by the researcher. In addition, the local school guidance counselors who were commissioned by school administrations assisted the researcher during the data collection period and provided written directions on the implementation.

Data Analysis

The data on the first and the second sub-scales (i.e., characteristics of internet use and purposes of internet use of the adolescents) were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation and percentage. The third sub scale (i.e., the comparison of the opinions on purposes of internet use according to gender) was analyzed by t-test while One Way Anova (ANOVA) was conducted to compare the results based on grade level and school type.

Results

The findings are provided in line with the objectives of the study under three headings: 1) Characteristics of internet use among adolescents, 2) Purposes of internet use among adolescents and 3) A comparison of purpose of internet use among adolescents according to gender, high school type, and grade level variables.

Characteristics of Internet Use among Adolescents

Descriptive statistics of adolescents’ internet use characteristics are displayed in Table 2.

Table 2.
Descriptive Statistics of Adolescents’ Internet Use Characteristics.

		Female		Male		Total	
		N	(%)	N	(%)	N	(%)
Place of access to internet	Home	345	66.90	358	77.00	712	71.50
	School-Lab.	2	.40	5	1.10	7	.70
	Internet Cafe	2	.40	25	5.40	27	2.70
	Mobile Phone	160	31.00	74	15.90	239	24.00
	Other	7	1.40	3	.60	11	1.10
Density of Access internet	Weekdays	53	10.50	26	5.80	82	8.40
	Weekend	105	20.80	91	20.10	197	20.30
	Every day	347	68.70	335	74.10	692	71.30
Time to Access Internet	School day	16	3.10	11	2.40	27	2.70
	Out of school day	187	36.50	142	30.60	333	33.60
	Evening	235	45.80	229	49.40	472	47.60
	Night	21	4.10	31	6.70	52	5.20
	Other	54	10.50	51	11.00	108	10.90
Age of first computer use	2-5 ages	38	7.80	61	13.60	101	10.70
	6-9 ages	218	44.90	217	48.20	440	46.40
	10-13 ages	211	43.50	160	35.60	377	39.80
	14-17 ages	18	3.70	12	2.70	30	3.20
Level of computer skills	Beginner	17	3.30	8	1.70	25	2.50
	At some level	37	7.10	19	4.10	56	5.60
	Moderate	199	38.30	162	34.80	365	36.50
	Advanced	212	40.80	188	40.30	408	40.80
Duration of internet use (Years)	Highly skilled	54	10.40	89	19.10	147	14.70
	1-2 years	20	3.90	23	4.90	43	4.30
	3-4 years	64	12.40	61	13.10	126	12.60
	5-6 years	166	32.10	137	29.40	305	30.50
	7 years – above	259	50.10	240	51.50	512	51.30
Duration of internet use (weekly)	Non-user	8	1.50	5	1.10	13	1.30
	1 – 10 hours	259	50.20	194	41.60	458	45.90
	11-20 hours	157	30.40	125	26.80	286	28.70
	21-30 hours	66	12.80	103	22.10	171	17.10
	31-40 hours	16	3.10	20	4.30	37	3.70
	41 hours - above	18	3.50	24	5.10	46	4.60

As seen in Table 2, adolescents connect to the Internet mostly at home (71.50%) and secondly via a mobile phone (24.00%). The girls (31.00%) use mobile phones two times more than the boys (15.90%) do when connecting to the internet. Around 71.30% of the adolescents connect to the Internet every day while 20.30% connect on weekends. More than half of the adolescents connect to the Internet in the evening (47.60%) and at night (5.20%) and have been using the Internet for seven years or more (51.30%). According to these findings, the internet use of the adolescents at home and during evening-night hours instead of environments such as internet cafes and schools-laboratories have increased. The very small percentage of the use of internet cafes to connect to the Internet can be explained by the increased connectivity via mobile phones and home computers.

Almost half the adolescents began to use a computer at ages 6-9 (46.40%). The percentage of the adolescents that began to use a computer at ages 2-5 is 10.70%. One out of every two participants became familiar with a computer at ages 6-9, and one of every ten participants did so until age 5. Also, 40.80% of the adolescents consider themselves to be good at computers, and 14.70% thereof consider themselves to be very good at computers. When examined in terms of gender, while there is no significant difference between the boys and the girls in almost all of the groups, the percentage for boys (19.10%) is higher than girls (10.40%). One out of every ten adolescents in the study began to use the Internet at such a very young age as 2-5, and almost half of them, i.e. one out of every two adolescents began to use the Internet before school or in the first two years of primary school. According to the findings, the teenager age of meeting with computers is quite young.

The large majority of the adolescents (45.90 %) use the Internet 1-10 hours a week. The percentage is higher for the girls (50.20%) than the boys (41.60%). The percentage of the boys (22.10%) using the Internet 21-30 hours a week is twice that of the girls (12.80%). Furthermore, 5.10% of the boys appear to meet the criterion of 40 hours of use, which is considered as a risk for internet addiction, and more boys (5.10%) appear to be in the risk group compared to the girls (3.50%). When considered together with the group using 30-40 hours of internet per week (3.70%), 8.30% of the adolescents appear to be in the risk group of internet addiction and excessive use. 1-20 hours of use, which may be considered a relatively controlled use, is more common among the girls than the boys, while in 21 hours or more of use, in other words, as the duration of weekly use gets longer, the boys appear to use the Internet more than the girls.

The Results of the Purposes of Internet Use among Adolescents

The second sub goal of the study is to identify the purposes of internet use of the adolescents. In the following Table 3, the mean, standard deviation and order of importance in respect of purposes of internet use in the IUP Scale's Education, Entertainment, Psychological needs, Socialization and Information access dimensions.

Table 3.
Descriptive Statistics Regarding Purposes of Internet Use among Adolescents.

Dimensions	\bar{X}	Sd	Order of Importance
1. Education	23.57/2.94	7.19	3
2. Entertainment	19.35/2.41	5.93	5
3. Psychological Needs	13.64/2.72	5.03	4
4. Socialization	14.71/3.67	3.60	1
5. Information access	13.67/3.41	3.58	2

As seen in Table 3, the sub-dimension mean scores for the adolescents' internet use purposes are divided by the number of items to provide a comparison by a rating between 1 (none) - 5 (completely). The adolescents' mean scores in the IUP Scale sub-dimensions are (\bar{X} =2.94) in the Education dimension, (\bar{X} =2.41) in the Entertainment dimension, (\bar{X} =2.72) in the Psychological needs dimension, (\bar{X} =3.67) in the Socialization dimension, and (\bar{X} =3.41) in the information access dimension. The adolescents use the Internet to a large extent for "Socialization" and "Information access", and "to some extent" for "Psychological needs", "Education" and "Entertainment". When the order of importance according to the levels of agreement is analyzed, the adolescents use the Internet for "Socialization" the most and for "Entertainment" purposes the least.

Descriptive statistics regarding the items most and least agreed by the adolescents in the IUP Scale are provided in Table 4.

Table 4.
Descriptive Statistics Regarding the Items Most and Least Agreed By the Adolescents in the IUP Scale.

Sub dimensions	Items	\bar{X}	Sd	Order of importance
Education	Doing homework	3.56	1.10	1
	Preparing for new course subjects	2.34	1.24	2
Entertainment	Watching movies and serials	3.46	1.16	1
	Gambling on the internet	1.75	1.30	2
Psychological needs	Spending free time	3.30	1.28	1
	Forgetting about being lonely	2.19	1.42	2
Socialization	Talking with friends	4.00	1.15	1
	Socialization with others	3.12	1.31	2
Information access	Following up the news and agenda	3.52	1.21	1
	Learning new technologies	3.33	1.29	2

1= highest, 2= lowest, N = 1002

When Table 4 is examined, the highest level of agreement by the adolescents in all sub-dimensions are with items "Chatting with my friends" (\bar{X} =4.00), "Doing homework" (\bar{X} =3.56) "Following up the news and agenda" (\bar{X} =3.52), "Watching movies and series" (\bar{X} =3.46), and "Spending free time" (\bar{X} =3.30). The least agreement is with items "Gambling" (\bar{X} =1.75), "Forgetting about being lonely" (\bar{X} =2.19), and "Preparing for new course subjects" (\bar{X} =2.34), respectively. According to these findings, the adolescents use the Internet "to a large extent" for chatting with friends; and "to some extent" for "spending time" and for "watching movies and series". According to the least agreed items, the adolescents do not use the internet for "Gambling" "at all", and use it "rarely" to forget about their loneliness and prepare for new course subjects.

Findings on the Comparison of Opinions on Purposes of Internet Use by Gender, High School Type and Grade Level

The third sub goal of the study is to investigate whether or not the adolescents' purposes of internet use vary based on gender, high school type and grade level. A comparison of the adolescents' opinions on purposes of internet use by gender is provided in Table 5.

In Table 5, when the t-test results for independent sampling regarding the comparison of the total sub-dimension scores of the IUP Scale by gender, there is no significant difference in the Socialization dimension by gender. Due to the separate t-test was applied for each sub dimension of the scale, Bonferroni correction was applied to control for Type I error rate. New nominal alpha value is calculated as $.01 (B = \alpha / (k, 2) = \frac{\alpha}{c} = \frac{.05}{5} = .01)$.

Table 5.

A Comparison of the Adolescents' Opinions on Purposes of Internet Use by Gender (t-Test Results for Independent Samples).

Sub dimensions	Gender	N	\bar{X}	Sd	t	p
Education	1.Female	519	24.19	7.41	2.85	.00
	2.Male	467	22.89	6.91		
Entertainment	1.Female	519	18.19	5.59	6.29	.00
	2.Male	467	20.54	6.04		
Psychological needs	1.Female	519	12.90	4.99	4.84	.00
	2.Male	467	14.44	4.97		
Socialization	1.Female	519	14.59	3.73	.89	.36
	2.Male	467	14.80	3.49		
Information access	1.Female	519	13.06	3.78	5.90	.00
	2.Male	467	14.37	3.21		

There is a significant difference in education [$t_{(982.74)} = 2.85$; $p < .01$], entertainment [$t_{(952.58)} = 6.29$; $p < .01$], psychological needs [$t_{(984)} = 4.84$; $p < .01$] and information access [$t_{(980.57)} = 5.90$; $p < .01$] sub-dimensions. The mean score of the boys is higher than that of the girls in entertainment ($\bar{X} = 20.54$), psychological needs ($\bar{X} = 14.44$) and information access ($\bar{X} = 14.37$) dimensions. In education sub-dimension, the mean score of the girls ($\bar{X} = 24.19$) is higher than that of the boys ($\bar{X} = 22.89$). According to these findings, the gender variable is a factor that affects purposes of internet use. Compared to the boys, the girls use the Internet more for educational purposes, while the boys use the Internet more for entertainment, psychological needs and information access.

Comparison of the purposes of internet use among adolescents in relation to types of school is presented in Table 6.

Table 6.

Comparison of the Purposes of Internet Use among Adolescents in Relation to Types of School (One Way ANOVA).

Sub dimensions	Types of school	N	\bar{X}	Sd	F	p	Significant Difference Dunnet C
Education	1. Anatolian	342	23.15	7.32	3.41	.03	
	2. General	258	24.57	7.17			
	3. Vocational	402	23.28	7.06			
Entertainment	1. Anatolian	342	20.41	6.19	21.79	.00	1-2,2-3
	2. General	258	17.35	5.01			
	3. Vocational	402	19.73	5.96			
Psychological needs	1. Anatolian	342	12.74	4.81	22.18	.00	1-3, 2-3
	2. General	258	12.85	5.23			
	3. Vocational	402	14.90	4.84			
Socialization	1. Anatolian	342	14.34	3.85	9.06	.00	1-3, 2-3
	2. General	258	14.27	3.60			
	3. Vocational	402	15.29	3.31			
Information access	1. Anatolian	342	13.74	3.75	1.31	.26	
	2. General	258	13.36	3.54			
	3. Vocational	402	13.81	3.44			

According to the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) provided in Table 6 for the comparison of the total scores of the IUP Scale sub-dimensions by school type, there is a significant difference between the students views in the “Entertainment” [$F_{(2, 999)} = 21.79$; $p < .01$], “Psychological needs” [$F_{(2, 999)} = 22.18$; $p < .01$] and “Socialization” [$F_{(2, 999)} = 9.06$; $p < .01$] sub-dimensions by school type. In the “information access” [$F_{(2, 999)} = 1.31$; $p > .01$] and “education” [$F_{(2, 999)} = 3.41$; $p > .01$] sub-dimensions, there is no significant difference. When the Dunnett C results are examined to identify the source of the difference, there is a significant difference between the general ($\bar{X} = 17.35$), anatolian ($\bar{X} = 20.41$) and vocational ($\bar{X} = 19.73$) high school groups in the entertainment dimension. According to the findings, the adolescents attending an Anatolian high school use the Internet for entertainment purposes the most, while those attending a general high school use the Internet for entertainment purposes the least.

In the psychological needs dimension, there is a significant difference between the vocational ($\bar{X} = 14.90$), anatolian ($\bar{X} = 12.74$) and general ($\bar{X} = 12.74$) high school groups. In the socialization dimension, there is a significant difference between the vocational ($\bar{X} = 15.29$), anatolian ($\bar{X} = 13.74$) and general ($\bar{X} = 13.36$) high school groups. According to these findings, the school type appears to be a factor affecting the purposes of internet use. The adolescents in vocational high schools make up the group using the Internet more for socialization and psychological needs than other school types. In the information access dimension, there is no significant difference between the groups by school type.

According to the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) for the comparison of the total scores of the IUP Scale sub-dimension by grade level, there is no significant difference between the views of the adolescents in the “education” [$F_{(3, 998)} = .82$; $p > .01$], “entertainment” [$F_{(3, 998)} = 2.29$; $p > .01$], “psychological needs” [$F_{(3, 998)} = .88$; $p > .05$], “socialization” [$F_{(3, 998)} = 2.20$; $p > .01$] and “information access and general culture” [$F_{(3, 998)} = .77$; $p > .01$] sub-dimensions by grade level. According to this finding, the grade level appears not to be a factor affecting the purposes of internet use among the adolescents.

Discussion, Conclusion and Implementation

The present study investigated the characteristics of internet use, purposes of internet use and the variables affecting the purposes of internet use among the adolescents. The large majority of the adolescents connect to the Internet primarily from home and then from a mobile phone, and more than half of the adolescents use the Internet during evening and night hours. This suggests that use from home and during evening-night hours is increasing and becoming personalized. The study by Thomee (2008) also found that the participants connected to the Internet at home the most and that 88.00 % of the participants connected regularly and every day. Another study identified that 59.50 % of the female students and 54.50 % of the male students used computer at home (Tor & Erden, 2004). The present study found that access to the Internet at an internet cafe was as low as 3.00% while a study conducted in 2007 identified the percentage of the students connecting to the Internet at home as 22.30 % (Deveci et al., 2007). At this point, it may be suggested that the students’ use of the Internet at home has increased while accessing at an internet cafe has decreased in the last 7-8 years.

According to the findings, girls use mobile phones two times more than boys when connecting to the Internet. The study by Karaaslan and Budak (2012) also found that female students (78.00%) used mobiles phones more than boys to connect to the Internet, and another study found that girls used the “text messaging” on the phone more than boys (Thomee, 2012). When it is looked at from the adolescents’ developmental characteristics and the social gender perspective, the girls’ inclination to get social support by talking to their fellow girlfriends and communicate may be a factor in their mobile phone usage. The study also showed that more than half of the adolescents had met with a computer as early as when they were 6-9 years old and had been using the Internet for seven years. The age of the study participants is 14-18, and so the adolescents’ exposure to the effects of the Internet appears to begin at very young ages. When considering the decreasing age to meet computers, the inclination to use the Internet excessively increases (Öztürk & Özmen, 2011) and the importance of taking psychosocial measures for the healthy internet usage during the childhood is suggested.

The large majority of adolescents use the Internet 1-10 hours a week. 1-10 hours of internet use is higher in girls than in boys. The percentage of boys using the Internet 30 hours or more per week is higher than that of girls. In other words, as the weekly usage increases, boys appear to use the Internet more than girls. Another finding of the study that could be considered important is that 8.30 % of the adolescents are in the internet addiction and excessive use risk group. The findings regarding excessive use and addiction are in parallel with the literature. The study by Morahan-Martin and Schumacher (2000) also found that 8.00% of the university students were in the group of problematic internet use, while a study conducted in our country on 211 high school students found that 24.20% of the adolescents were in the internet addiction group (Üneri & Tanıdır, 2011). A study conducted in the TRNC on the secondary education students found that 20.70% were in the high-risk group of internet addiction (Özdamlı & Beyatlı, 2013). Also in the present study, the facts that one out of every 10 students is in the internet addiction risk group in respect of duration of usage, that they meet with computers during their childhood between the ages of 6 and 9 and that night and evening time internet usage is high may be suggested to indicate some possible risks regarding the mental health and the development of personal and social skills of the adolescents. The adolescence is a very sensitive period in which the look for communication and socialization increases. It also contains risks of developing unhealthy identities within the anonymity of the virtual world instead of developing personal and social skills in the real world (Özkan, 2013; Sorj & Lissovsky, 2010).

The results showed that the adolescents primarily used the Internet “to a large extent” for socialization, and lastly “to some extent” for entertainment. The adolescents appear to tend to fulfill their need of socialization through the Internet. Similarly, socializing with others and expressing themselves were found to be the factors stimulating internet usage (Dinçer et al., 2014; Ling et al., 2011). Another study states that high school students tend towards virtual socialization as a result of their inadaptability to the environment they live in and try to fulfill their need of making friends through social networks on the Internet (Aydın, 2011). The internet usage among the adolescents is primarily for socialization purposes. The possible reasons for this may be the increasing exam stress, the need for developing their personality, socialization on the Internet being easier and more accessible than that in real life (Aksüt & Batur, 2007; Alavi et al., 2011).

According to Özkan (2013) people with a high anxiety score are expected to prefer communicating through social networks rather than face to face. Programs aiming to increase adolescents’ social skills by directing them towards art, sports, cultural and social activities in real life to meet their need of socialization may be recommended. For, students’ psychosocial development is not less important than their academic and intellectual development. A paradigm change in the education management may be necessary to develop programs aiming to meet their socialization needs by improving the real-life skills instead of the Internet. For, the Internet may lead to various negative consequences instead of its intended use by causing “social isolation” (Kelleci, 2008) and “asocial behaviors” (Hazelhurst et al., 2011). Adolescents use the Internet secondly and “to a large extent” for information access. The study by Aksüt and Batur (2007) found that 60% of the adolescents described “accessing information at any time” as an impressive aspect of the Internet; another study (Griffiths, 2000) found that the adolescents used the Internet for information access, and that the primary motivation of internet usage was “information access” (Philipovic, 2013).

Another finding of the present study is that the internet use for educational purposes is at the level of “to some extent”. Contrary to popular belief, the use of the Internet for the purpose of supporting courses and doing homework etc. appears to fall behind the need for socialization and information access in adolescents. This finding may be explained by their tendency to consider the Internet as a reference and information medium. The tendency to fulfill the need for information access on the Internet may be considered a worrisome result in respect to the structure and function of schools. Adolescents who were born after 1980 and are between the ages of 14 and 15 are called “digital natives” in the literature (Şahin, 2009), and the primary focal points are their relationship with the digital technology and the importance of the characteristics of their perceptions, knowledge and communication.

Adolescents use the Internet “to a large extent” for “socialization and information access”. However, the level of usage for educational purposes as “to some extent” and how this generation explains the meaning of “knowledge” in the course of their real-life experiences and the education provided by the school may be suggested as a focus of a future study. There are parallel findings in the literature suggesting that, contrary to popular belief, internet usage for educational purposes is not very common. A study conducted in the U.S. found that only 32.00% of the children between the ages of 13 and 17 used the Internet for educational purposes (American National School Boards Foundation, 2002, as cited by Orhan & Akkoyunlu, 2004, p.109). The study by Chisholm (2006) also found that only 1.00% of the adolescents between the ages of 12 and 18 used the Internet for research and spent time on the Internet to study (as cited by Tarı Cömert & Kayıran, 2010) and that the use of the Internet for study came after communication and gaming among adolescents (Günel, Turhal & İmal, 2011). The probable reason for such results may be explained by the fact that adolescents perceive the Internet not as a tool providing educational support but as a medium and a “purpose” fulfilling the need for socialization and information access. It is also suggested in the literature that such perceptions during adolescence result in a perception mechanism that functions reversely such as internet addiction, asociality instead of sociality and avoiding family and friends (Turel, Serenko & Giles, 2011).

In the study, gender was found to be a factor affecting purposes of internet use. While girls use the Internet for educational purposes more than boys, boys use it for entertainment, psychological needs and information access more than girls. Another study found that the percentage of internet use to access information was higher among girls while that for gaming purposes was higher among boys (Orhan & Akkoyunlu, 2004). In this respect, the finding that boys use the Internet for entertainment more than girls is in parallel with the literature. A study found that boys spent a large of amount time compared to girls for gaming (Aktaş, Alioğlu & Vardar, 2007) and that boys’ internet gaming addiction (Ayas, 2012) and frequency of online gaming and web navigation were higher than that of girls (Erdoğan, 2008). Boys’ use of the Internet for psychological needs is higher than that of girls. A study reported that boys’ frequency of internet use and level of loneliness were higher than that of the girls (Erdoğan, 2008). The high level of the boys’ internet use for psychological needs may be explained by the restrictive nature of social identity and gender roles imposed on men and the identity confusion during adolescence. A study conducted on 700 high school students found a positive relationship between the adolescents’ internet addiction and loneliness and a negative relationship between their internet addiction and perception of social support from family (Esen & Siyez, 2011). In this context, it may be recommended to implement programs supporting male students’ self-expression and social skills in high schools. Another finding of the study is that the students of the vocational high schools make up the group using the Internet more for psychological needs. In other words, being a man and a student in a vocational high school are important factors in internet use for psychological purposes. Students of vocational high schools may be suggested to use the Internet because of their low academic success and being a socially disadvantaged group. The Internet can also be a tool for adolescents to escape from the problems of everyday life and the tension and pressures caused by the environment (Ceyhan, 2011).

The present study revealed that the high school type was a factor affecting the purposes of internet use. Internet use for educational purposes is higher in adolescents attending a vocational or Anatolian high school than those attending a general high school. Use for entertainment purposes is the highest in the Anatolian high schools and the lowest in the general high schools. The students of vocational high schools use the Internet more for psychological needs and socialization while the students of general high schools make up the group using it for educational purposes the most. The probable reason for this is that the students of general high schools use the Internet more for education and course support due to the concerns for the future since the students of vocational schools have a relative job guarantee and the graduates of Anatolian high schools are at more advantage about receiving higher education. On the other hand, the high level of internet use for socialization and psychological needs in vocational high schools compared to other school types may be suggested to point psychological problems and communication needs of the students of vocational high schools. A study conducted on 307 high school students found that school type was an important predictor of problematic internet use and that

attending an industrial vocational high school was an important risk factor in problematic internet use (Ceyhan, 2011). In this context, the internet habits, mental health and socialization needs of the students of vocational schools may be a focus for further studies.

In short, the present study has concluded that the age of meeting with the Internet has significantly decreased, that the adolescents connect to the Internet mostly at home and during the evening and night hours, that girls' internet use over mobile phones is two times more than that of boys, that the percentage of boys using the Internet for extended periods is higher than that of girls, and that one out of every ten adolescents is in the internet addiction risk group. While adolescents use the Internet for socialization the most and for entertainment the least, girls use the Internet more for educational purposes whereas boys more for entertainment, psychological needs and information access. Purposes of internet use vary significantly based on gender and school type, and do not vary based on grade level. For future studies, focusing on the meaning of socialization and information access in adolescents, and multidisciplinary studies investigating the psychological factors affecting "state of well-being", particularly boys and students of vocational high schools, and expectations from internet use are recommended.

Acknowledge

This study was presented in the 5th European Conference on Social and Behavioral Sciences which held in St Petersburg, Russia on 11-14 September 2014.

Türkçe Sürüm

Giriş

Dünyada ve Türkiye’de ergenlerin internet kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Gençler için internet, okulda, evde, günlük yaşamda ayrılmaz bir parça haline gelmiştir. Başlangıçta küresel iletişim, bilgiye ulaşma ve kişilerarası iletişimde sağladığı kolaylıklar açısından olumlu yönleri ile anılan internet, zaman içinde ortaya çıkan akademik, psikolo-sosyal ve fizyolojik olumsuz sonuçları ele alınarak da incelenmeye başlamıştır.

Gençler interneti en çok kullanan grupların başında gelmekte ve internet kullanımı katlanarak artmaktadır (Alavi, Maracy, Jannatifard & Eslami, 2012; Sorj & Lisovsky, 2010; Dinçer, Mavaşoğlu, & Mavaşoğlu, 2014; Tarı Cömert & Kayıran, 2010). 15-24 yaş arasındaki erkeklerin %44.00’ü, kızların %15.00’i internet ve video oyunları oynamaktadır ve online oyun oynama iki kat artmıştır (Thomee, 2012). 12-18 yaş ergenlerle yapılan bir araştırmada, katılımcıların %85.00’inin internet kullandığı, 596 öğrencinin katıldığı bir diğer çalışmada ergenlerin günde ortalama 2.5 saatini internette geçirdiği bulunmuştur (Li, 2008; Ling, Ramadass, Altaher & Arjuman, 2011). Türkiye’de ise internet aboneliği 55 milyona ulaşmıştır (TUIK,2016). Dünyada internet kullanımı sıralamasında Türkiye, nüfusunun % 57.00’si internet kullanan 17. sıradaki ülkedir (IWS, 2016). 25 Avrupa ülkesinden 11-16 yaş grubu ergenlerle yapılan araştırmada, Türkiye’den katılan ergenlerin %25.00’inin, aşırı internet kullanımı semptomlarının çoğunu gösterdiği bulunmuş, aynı zamanda Türkiye, katılımcılarının %2.00’si semptomların tümünü gösteren, beş ülke içinde yer almıştır(Lobe, Livingstone, Olafstone & Vodeb, 2012; Smahel et al., 2012).

Bilişim teknolojilerinin, özellikle genç yetişkinler üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir (Dinçer, 2012; Thomee, 2012). Deniz’e (2010) göre 16-24 yaş aralığındaki gençlerde internet kullanımı, çeşitli sorunlar oluşturarak artmaktadır. Diğer yandan gençler fiziksel ve zihinsel gelişim sürecinde olduklarından, psikolojik işlevler henüz olgunlaşmamıştır (Xiong, 2011). Yetişkinler internette her hangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında sorunla baş edebilirken, çocuklar bu konuda yardıma ihtiyaç duymaktadır (Orhan & Akkoyunlu, 2004). Bu bağlamda sağlıklı internet kullanımının teşvik edilmesi, “sanal zorbalık” ve “internet bağımlılığı” riskinin en aza indirilmesi “olumsuz psiko sosyal, zihinsel ve fiziksel sonuçların engellenmesi” açısından ergenlerin internet kullanım özelliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

İnternet kullanımında cinsiyet önemli bir değişkendir. Yapılan çalışmaların çoğunda erkeklerin kızlara göre interneti daha uzun süre kullandığı anlaşılmaktadır (Aksüt & Batur, 2007; Balcı, Gölcü & Öcalan, 2013; Canan, Ataoğlu, Özçetin & İcmeli, 2012; Yüksel & Yılmaz, 2016). Aksüt ve Batur’un (2007) çalışmasında erkeklerin haftada ortalama 12 saat, kızların 9 saat internet kullandıkları bulunmuştur. Cinsiyetin problemlili internet kullanımının önemli bir yordayıcısı olduğu, erkeklerin kadınlara göre internet bağımlılığına daha yatkın (Özkan, 2013) ya da internet bağımlısı olma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Canan et al., 2012; Dinçer, 2016; Gür, Yurt, Bulduk & Atagöz, 2015). Günümüzde ergenler, internetle küçük yaşlarda tanışmaktadır. 9-16 yaş aralığında 1018 katılımcı ile yapılan bir araştırmada katılımcıların %45.00’inin 7-10 yaş aralığında ilk kez interneti kullandığı (Kaşıkçı, Çağiltay, Karakuş, Kurşun & Ogan, 2014); bir başka çalışmada ise 435 lise öğrencisinin %63.00’ünün 2 yıldan beri internet kullandığı (Aylaz, Güneş, Günaydın, Kocaer & Pehlivan, 2016) bulunmuştur. Ergenlerin internet kullanım süreleri ise değişiklik göstermektedir (Oktan, 2015; Yüksel & Yılmaz, 2016). Yüksel ve Yılmaz’ın (2016) çalışmasında ergenlerin interneti haftada 22 saat ve üzerinde kullanma oranının yüksek olduğu; bir diğer çalışmada katılımcıların %36.00’sinin günde bir saat, %22.00’sinin bir-iki saat internet kullandığı (Kaşıkçı et al., 2014); üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada ise katılımcıların yarıya yakınının günde 3-5 saatini internette geçirdiği bulunmuştur (Dinçer et al., 2014; Say & Durak Batıgün, 2016). Ergenlerin internet kullanım süresinin günde 2-5 saat değişebildiği görülmektedir.

İnternet kullanım süresinin de cinsiyet gibi önemli bir değişkendir, kullanım süresi arttıkça, problemler internet kullanımının da arttığı görülmektedir. Oktan'ın (2015) çalışmasında günde 3 saat ve daha fazla internette kalındığında problemler internet kullanımının; Yüksel ve Yılmaz'ın (2016) 400 lise öğrencisinin katıldığı çalışmalarında ise internet kullanım süresi arttıkça internet bağımlılığının arttığı ortaya konulmuştur.

Alanyazında okul türü değişkenine göre ergenlerin internet kullanımına ilişkin çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmalardan biri olan Yüksel ve Yılmaz'ın (2016) çalışmasına göre, lise öğrencilerinde internet bağımlılığının okul türüne göre farklılık göstermezken; Ceyhan'ın (2011) çalışmasında ise endüstri meslek lisesine devam etmek, problemler internet kullanımını geliştirmede bir risk faktörüdür.

İnternet kullanımında önemli değişkenlerden biri de ergenlerin internet kullanım amaçlarıdır (Ceyhan, 2011; Ling et al., 2011; Siyez & Uz Baş, 2013). Ergenler interneti eğlence, oyun, akademik destek, arkadaşlarla konuşmak, iletişim, küresel ve sosyal ağlarda kendini ifade etmek, sosyalleşmek gibi pek çok farklı amaçla kullanılmaktadır. Aydın'ın (2011) çalışmasında öğrencilerin internet kullanım amaçları ödev-araştırma yapma, Oyun oynama, iletişim-sohbet, Bilişim Suçları olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Bir diğer çalışmada internetin, eğlence-zaman geçirme (%71.00), bilgilendirme ihtiyacı (%59.00), kendini ifade etme (%51.00), akademik baskıdan kurtulmak için rahatlama (%47.00), başkalarıyla sosyalleşmek (%28.00) amacıyla kullanıldığı bulunmuştur (Ling et al., 2011). Donoso ve Roe'ya (2006) göre internetin akademik başarı, dersleri destekleme gibi amaçlarla kullanımı beklenmekte ancak internet çoğunlukla okul ortamı dışında, bilgi edinme, can sıkıntısından kurtulma, cinsel içerikli amaçlar, eğlenme gibi akademik amaçlar dışındaki amaçlarla kullanılmaktadır.

İnternet kullanımı özeldir, ancak bireyler üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olması pek çok faktöre bağlıdır. Alanyazında bu faktörler internette geçirilen süre, kişisel özellikler, cinsiyet, kullanım amaçları, internet kullanımı davranışının ardındaki niyet, ailevi faktörler ve sosyal kaygı ile açıklanmaktadır (Hazelhurst, Johnson & Sanders, 2011; Ling et al., 2011; Weinstein & Lejoyeux, 2010; Young, 1998). İnternette geçirilen süre "olumsuz sonuçlar" ve "bağımlılık" açısından tek ölçüt değildir ancak en sık kullanılan temel ölçütlerdendir. Haftada 40 saat ve üstü kullanım, aşırı internet kullanımı ve internet bağımlılığı riski taşımaktadır (Bernardi & Pallanti, 2009; Hinic, 2008). Sağlıklı ve yararlı amaçlar için kullanıldığında kullanıcıya yarar sağlayan internet, aşırı ve sağlıksız kullanıldığında olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. İnternetin yararları; zaman ve mekan sınırı olmaksızın bilgiye ulaşma (Orhan & Akkoyunlu, 2004), görev ve işlerde etkinlik sağlamak, fikirleri özgürce ifade etmek, hayal kırıklıklarını teselli etmektir (Ling et al., 2011). Benzer ilgi, yetenek ve değerlere sahip kişilerle bağlantı kurabilme (Bargh & McKenna, 2004) iletişimi artırma, akademik alanda yarar sağlama (Balta & Horzum, 2008) kimlik duygusunun gelişmesi de (Siyez & Uz Baş, 2013) internetin potansiyel yararları arasındadır. İnternet kullanımının olumsuz sonuçları ise aşırı bilgi yükü, yanlış bilgilendirme, gerçeklik duygusunun kaybı, kamu-özel sınırlarının kaybolması, rol ve görevleri ihmal etme (Brey, 2006) yalnızlık, depresyon, akrabalık ve toplumla bağların zayıflaması (Bargh & McKenna, 2004) zamanı boşa harcama, asosyalite (Hazelhurst et al., 2011), sosyal izolasyon (Steven & Morris, 2007) sanal zorbalık (Myers, McCaw & Hemphill, 2011) ve en önemlisi internet bağımlılığı riskidir.

Türkiye'de aile ve okul ortamında yaşanan sorunlardan biri de aşırı internet kullanımıdır. Öğrenciler, mobil araçlar ve cep telefonları ile ders sırasında bile kolayca internete ulaşabilmekte, aynı sınıftaki arkadaşları ile iletişimini aynı ortamda yüz yüze değil, internet üzerinden sürdürebilmektedir. Watson'a (2005) göre gençler çok boyutlu bir iletişim modeli geliştirmiş, iletişim ve bilişim teknolojisini kendi ihtiyaçlarına uyarlayan bir topluluk olmuşlardır. Ancak gençlerin oluşturdukları bu topluluğa karşı aile ve öğretmenler oldukça etkisiz ve güçsüz durmaktadır. Ergenlerin internet ile kurdukları ilişkide internet bağımlılığı, aşırı internet kullanımı gibi olumsuz sonuçların en aza indirilmesi, sağlıklı internet kullanımı farkındalığının artması bağlamında ergenlerin internet kullanım özelliklerinin, internet kullanma amaçlarının ve bu amaçları etkileyen değişkenlerin betimlenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışma ergenlerin internet kullanım özelliklerini, internet kullanım amaçlarını ve internet kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Lise öğrencisi ergenlerin:

- İnternete erişim yer ve zamanı, bilgisayar kullanma yaşı ve düzeyi, internet kullanım süresine ilişkin dağılım nasıldır?
- İnternet kullanım amaçları nasıldır?
- İnterneti kullanma amaçları, cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama türündedir. Araştırma mevcut durumda ergenlerin internet kullanım amaçları ve kullanıcı özelliklerinin saptanmasını amaçladığından nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim öğretim yılında, İstanbul İli'nde dört ilçe ve 10 okulda öğrenim gören 1002 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken iki ölçüt gözetilmiştir. Birincisi araştırmada farklı sosyo ekonomik statüden kesimleri temsil eden ilçelerin yer alması, ikincisi sosyal çevre açısından okul türünün önemli bir değişken olması nedeniyle üç türdeki lisenin (anadolu, genel ve meslek lisesi) öğrencilerinin temsil edilmesidir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ergenlerin 467'si erkek (%47.40), 519'u kızdır (%52.60). Katılımcıların en fazla meslek liselerinden (n=402, %40.10), 11. Sınıf öğrencisi(n=279, %27.80), 17 yaş (n=316, %31.80), 1-3 zayıfı olan (n=279, %28.70), anne eğitim düzeyi ilköğretim(n=358, %36.10), baba eğitim düzeyi lise(n=354, %35.60) olan grupta oldukları görülmektedir. Katılımcıların en az sayıda grupları ise genel liselerden (n=258, %25.70), 12. Sınıf öğrencisi (n=229, %22.90), 19 yaş ve üstü (n=31, %3.10), bir önceki yıl sınıfta kalan (n=27,%2.70), anne (n=36, %3.60) ve babası (n=25, %2.50) okuma yazma bilmeyen ergenlerin oluşturduğu gruplardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İnternet Kullanım Amaçları (İKA) Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında: a) alanyazın taraması ile iki sınıfta (10. ve 11. Sınıf) derse girilerek internet kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik öğrenci ifadelerinden yararlanılarak madde havuzunun oluşturulması b) Kapsam geçerliği için bilişim teknolojisi uzmanı ve alan uzmanı akademisyenlerin görüşüne sunulması c) Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek taslak formun hazırlanması d) 702 lise öğrencisinin katılımı ile uygulama yapılması e) Veri analizi aşamaları takip edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. AFA sonucunda: özdeğeri 1 den büyük beş faktörden oluşan yapının, açıkladığı toplam varyans oranı % 53.72'dir. Beş faktördeki faktör yük değerleri .42 ile .82 arasında, alt ölçeklerin açıkladığı varyans ise %17.18 ile %7.57 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ikinci düzey DFA sonucunda beş boyutlu bu yapının iyi uyum verdiği bulunmuştur (RMSEA = .06, RMR = .13, NFI=.88, CFI =.92, IFI=.92, RFI=.86 AGFI =.81, GFI=.84). Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayıları $\alpha=.70$ ile $\alpha=.89$ arasında değişmektedir. Ölçeğin tümünün Cronbach-Alfa Güvenirlik Katsayısı $\alpha=.86$ 'dır. İKA Ölçeği, Kişisel bilgiler, İnternet kullanım özellikleri, İnternet kullanım amaçları olmak üzere üç bölümde toplam 48 maddeden oluşmaktadır. İKA Ölçeğinin kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik üçüncü bölümü Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Eğitim (8 madde), Eğlence (8madde), Psikolojik İhtiyaçlar (5 madde), Sosyalleşme (4

madde), Bilgilenme (4 madde) olmak üzere beş alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilere ölçek alt boyutlarında ifade edilen internet kullanım amaçlarına katılım düzeyleri sorulmuştur. Ölçek 1-“hiç katılmıyorum” dan, 5-“tamamiyle katılıyorum” şeklinde cevaplanmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler.

Değişken	Düzye	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	519	52.60
	Erkek	467	47.40
Lise Türü	Anadolu	342	34.10
	Genel	258	25.70
	Meslek	402	40.10
Sınıf düzeyi	9. sınıf	236	23.60
	10. sınıf	258	25.70
	11. sınıf	279	27.80
	12. sınıf	229	22.90
Yaş	14-15 yaş	206	20.70
	16 yaş	273	27.50
	17 yaş	316	31.80
	18 yaş	168	16.90
	19 ve üstü	31	3.10
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	358	36.10
	Ortaokul	188	19.00
	Lise	284	28.70
	Üniversite	125	12.60
	Diğer	36	3.60
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	246	24.70
	Ortaokul	198	19.90
	Lise	354	35.60
	Üniversite	172	17.30
	Diğer	25	2.50
Okul başarı durumu	Kaldım	27	2.70
	Doğrudan geçtim	265	26.70
	1-3 zayıf	279	28.10
	4-üstü zayıf	51	5.10
	Takdir-teşekkür	371	37.40

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde İstanbul da ilçelerin ve okulların mesafelerinin uzak olması, verilerin belli bir zaman diliminde toplanması gereği nedeniyle rehberlik servislerindeki uzmanların yardımına başvurulmuş ve veriler araştırmacının yanı sıra araştırma hakkında kendilerine önceden bilgi ve uygulamaya dair yazılı yönergeler verilmek kaydıyla okul yönetimlerinin görevlendirdiği okul rehberlik servislerindeki uzmanların yardımı ile 7 ay süresince iki turda gerçekleşen ziyaretlerle toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacı olan, ergenlerin internet kullanım özellikleri ve internet kullanım amaçlarına ilişkin veriler, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde gibi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan internet kullanım amacına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırmasında t-testi; sınıf düzeyi ve lise türüne göre karşılaştırmasında Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda 1) Ergenlerin internet kullanım özellikleri 2) Ergenlerin internet kullanım amaçları 3) Ergenlerin internet kullanım amaçlarının cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması olmak üzere üç başlıkta verilmiştir.

Ergenlerin İnternet Kullanım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de ergenlerin internet kullanım özelliklerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 2.
Ergenlerin İnternet Kullanım Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.

		Kız		Erkek		Toplam	
		N	(%)	N	(%)	N	(%)
İnternete erişim yeri	Evden	345	66.90	358	77.00	712	71.50
	Okul-lab	2	.40	5	1.10	7	.70
	İnternet Cafe	2	.40	25	5.40	27	2.70
	Cep telefonu	160	31.00	74	15.90	239	24.00
	Diğer	7	1.40	3	.60	11	1.10
İnternete bağlanma zamanı	Hafta içi	53	10.50	26	5.80	82	8.40
	Hafta sonu	105	20.80	91	20.10	197	20.30
	Her gün	347	68.70	335	74.10	692	71.30
İnternete bağlanma saatleri	Gündüz okulda	16	3.10	11	2.40	27	2.70
	Gündüz okul dışı	187	36.50	142	30.60	333	33.60
	Akşam	235	45.80	229	49.40	472	47.60
	Gece	21	4.10	31	6.70	52	5.20
	Diğer	54	10.50	51	11.00	108	10.90
Bilgisayar kullanma Yaşı	2-5 yaş	38	7.80	61	13.60	101	10.70
	6-9 yaş	218	44.90	217	48.20	440	46.40
	10-13 yaş	211	43.50	160	35.60	377	39.80
	14-17 yaş	18	3.70	12	2.70	30	3.20
Bilgisayar Kullanım düzeyi	Başlangıç düzeyinde	17	3.30	8	1.70	25	2.50
	biraz düzeyinde	37	7.10	19	4.10	56	5.60
	orta düzeyde	199	38.30	162	34.80	365	36.50
	iyi düzeyde	212	40.80	188	40.30	408	40.80
	cok iyi düzeyde	54	10.40	89	19.10	147	14.70
İnternet kullanım Süresi (yıl)	1-2 yıl	20	3.90	23	4.90	43	4.30
	3-4 yıl	64	12.40	61	13.10	126	12.60
	5-6 yıl	166	32.10	137	29.40	305	30.50
	7 ve üstü	259	50.10	240	51.50	512	51.30
	Kullanmıyorum	8	1.50	5	1.10	13	1.30
İnternet kullanım süresi (haftalık)	1 – 10 saat	259	50.20	194	41.60	458	45.90
	11-20 saat	157	30.40	125	26.80	286	28.70
	21-30 saat	66	12.80	103	22.10	171	17.10
	31-40 saat	16	3.10	20	4.30	37	3.70
	41 ve üstü	18	3.50	24	5.10	46	4.60

Tablo 2’de görüldüğü gibi ergenler internete en çok (%71.50) evden, ardından cep telefonu ile (%24.00) bağlanmaktadır. Kızlar, internete bağlanırken cep telefonunu (%31.00) erkeklere göre (%15.90) iki kat fazla kullanmaktadır. Ergenlerin %71.30’u internete her gün bağlanırken, %20.30’u hafta sonu bağlanmaktadır. Ergenlerin yarıdan fazlası akşam (%47.60) ve gece (%5.20) saatlerinde internete bağlanmakta; 7 yıl ve daha fazla süredir (%51.30) internet kullanmaktadır. Bu bulgulara göre ergenlerin internet kafeler ve okul-laboratuvar gibi ortamlar yerine interneti evden ve akşam-gece saatlerinde kullanımları yaygınlaşmıştır. İnternet kafelerin internete bağlanma yeri olarak çok küçük bir oranda kalması, internet kullanımının mobil telefonlar ve ev bilgisayarları üzerinden bağlantının artması ile açıklanabilir.

Ergenlerin yarıya yakını bilgisayar kullanmaya 6-9 yaşlarında (%46.40) başlamıştır. 2-5 yaşlarında bilgisayar kullanmaya başlayan ergenlerin oranını ise %10.70’dir. Her iki katılımcıdan biri 6-9 yaşlarında, on katılımcıdan biri 5 yaşına kadar bilgisayarla tanışmaktadır. Ergenlerin %40.80’i bilgisayarı iyi düzeyde, %14.70’i çok iyi düzeyde kullandığı görülmektedir. Cinsiyete göre hemen hemen tüm gruplarda erkekler ve kızlar arasında belirgin bir fark görülmezken, bilgisayarı daha iyi düzeyde kullandıkları görüşünde olan erkeklerin oranı (%19.10) kızlara göre (%10.40) daha fazladır. Araştırma kapsamındaki her on ergenden biri, interneti kullanmaya 2-5 yaş gibi çok küçük yaşlarda; yarıya yakını yani her iki ergenden biri okul öncesi ve ilkokulun ilk iki yılında internet kullanmaya başlamıştır. Bulgulara göre ergenlerin bilgisayar ile tanışma yaşı oldukça küçüktür.

Ergenlerin büyük çoğunluğu (%45.90) haftada 1-10 saat internet kullanmaktadır. Bu oran kızlarda (%50.20) erkeklere(%41.60) göre daha yüksektir. İnterneti haftada 21-30 saat kullanan erkeklerin (%22.10) oranı ise kızlardan (%12.80) iki kat fazladır. Ergenlerin %5.00’inin internet bağımlılığı için risk kabul edilen haftalık 40 saat kullanım ölçütünü karşıladığı, erkeklerin (%5.10) kızlara(%3.50) göre görece daha fazlasının risk grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Haftada 30-40 saatlik kullanıcı dilimi (%3.70) ile birlikte düşünüldüğünde ergenlerin %8.30’unun internet bağımlılığı ve aşırı kullanım risk grubunda olduğu görülmektedir. Haftalık internet kullanım süresi görece kontrollü sayılabilecek 1-20 saat kullanım kızlarda erkeklere göre daha fazla iken, 21 saat ve üstü sürede, bir başka deyişle haftalık kullanım süresi uzadıkça erkeklerin kızlardan daha fazla internet kullandığı görülmektedir.

Ergenlerin İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı ergenlerin interneti kullanım amaçlarının neler olduğunun belirlenmesidir. Aşağıda Tablo 3’te ergenlerin İKA Ölçeği’nin Eğitim, Eğlence, Psikolojik İhtiyaçlar, Sosyalleşme ve Bilgilenme boyutlarında, internet kullanım amaçlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve önem sırası yer almaktadır.

Tablo 3.

Ergenlerin İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Boyutlar	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1. Eğitim	23.57/2.94	7.19	3
2. Eğlence	19.35/2.41	5.93	5
3. Psikolojik İhtiyaçlar	13.64/2.72	5.03	4
4. Sosyalleşme	14.71/3.67	3.60	1
5. Bilgilenme	13.67/3.41	3.58	2

Tablo 3’te görüldüğü gibi ergenlerin internet kullanım amaçlarına ilişkin alt boyut ortalama puanları madde sayısına bölünerek ölçekte 1(hiç)-5(tamamiyle) derecelendirmesine dayalı karşılaştırma sağlanmıştır. Ergenlerin İKA Ölçeği alt boyutlarındaki ortalamaları Eğitim boyutunda (\bar{X} =2.94), Eğlence boyutunda (\bar{X} =2.41), Psikolojik ihtiyaçlar boyutunda (\bar{X} =2.72), Sosyalleşme boyutunda (\bar{X} =3.67) ve

Bilgilenme boyutundadır ($\bar{X}=3.41$). Ergenler interneti büyük ölçüde “Sosyalleşme” ve “Bilgilenme” amaçlı, “Biraz” düzeyinde “Psikolojik ihtiyaçlar”, “Eğitim” ve “Eğlence” amacıyla kullanmaktadır. Katılım düzeylerine göre önem sırası gözetildiğinde ergenler en fazla “Sosyalleşme”, en az düzeyde “Eğlence” amaçlı interneti kullanmaktadır. İKA Ölçeği alt boyutlarında ergenlerin en çok ve en az katılım gösterdikleri maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ergenlerin İKA Ölçeği Alt Boyutlarında En Çok ve En Az Katıldıkları Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alt Boyutlar	Madde	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
Eğitim	Ödev yapmak	3.56	1.10	1
	Yeni ders konusuna hazırlanmak	2.34	1.24	2
Eğlence	Film - dizi izlemek	3.46	1.16	1
	Şans oyunları oynamak	1.75	1.30	2
Psikolojik ihtiyaçlar	Zaman geçirmek	3.30	1.28	1
	Yalnızlığımı unutmak	2.19	1.42	2
Sosyalleşme	Arkadaşlarımla konuşmak	4.00	1.15	1
	Sosyalleşmek	3.12	1.31	2
Bilgilenme	Haberleri ve gündemi takip etmek	3.52	1.21	1
	Yeni teknolojileri öğrenmek	3.33	1.29	2

1= en yüksek, 2= en düşük N = 1002

Tablo 4 incelendiğinde, ergenler tüm alt boyutlarda en yüksek katılımı “Arkadaşlarımla konuşmak” ($\bar{X}=4.00$), “Ödev yapmak” ($\bar{X}=3.56$) “Haberleri ve gündemi takip etmek” ($\bar{X}=3.52$), “Film ve dizi izlemek” ($\bar{X}=3.46$), “Zaman geçirmek” ($\bar{X}=3.30$) maddelerine göstermişlerdir. En düşük katılım ise sırasıyla “Şans oyunları oynamak” ($\bar{X}=1.75$), “Yalnızlığımı unutmak” ($\bar{X}=2.19$), “Yeni ders konusuna hazırlanmak” ($\bar{X}=2.34$) maddelerine göstermişlerdir. Bu bulgulara göre ergenler interneti “büyük ölçüde” arkadaşları ile konuşmak; “biraz” düzeyinde “zaman geçirmek”, “film ve dizi izlemek” amacıyla kullanmaktadır. En az katılım gösterilen maddelere göre ise ergenler, interneti “Şans oyunları oynama” amaçlı “hiç” kullanmamakta, “çok az” düzeyde yalnızlıklarını unutmak ve yeni ders konusuna hazırlanmak amacıyla kullanmaktadırlar.

İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet, Lise Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı ergenlerin interneti kullanım amaçlarının cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Ergenlerin internet kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırması aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’te, İKA Ölçeği alt boyut toplam puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, Sosyalleşme boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Eğitim [$t_{(982,74)}= 2.85$; $p<.01$], eğlence [$t_{(952,58)}= 6.29$; $p<.01$] psikolojik ihtiyaçlar [$t_{(984)}= 4.84$; $p<.01$] ve bilgilenme [$t_{(980,57)}= 5.90$; $p<.01$] alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark vardır. Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı t testi yapılmasından dolayı Tip 1 hatanın artması söz konusudur. Bu nedenle Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi/bağımlı değişken sayısı formülü ile hesaplanmaktadır (Miller, 1991). Bu durumda ikili karşılaştırma sonuçlarının yeniden belirlenen nominal bir alfa değeri ile yapılması gerekmektedir. Bonferroni düzeltmesi ile belirlenen yeni nominal alfa değeri ($B = \frac{\alpha}{k, 2} = \frac{\alpha}{c} = \frac{.05}{5} = .01$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.

İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Bağımsız örneklem için t testi).

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Eğitim	1.Kız	519	24.19	7.41	2.85	.00
	2.Erkek	467	22.89	6.91		
Eğlence	1.Kız	519	18.19	5.59	6.29	.00
	2.Erkek	467	20.54	6.04		
Psikolojik İhtiyaçlar	1.Kız	519	12.90	4.99	4.84	.00
	2.Erkek	467	14.44	4.97		
Sosyalleşme	1.Kız	519	14.59	3.73	.89	.36
	2.Erkek	467	14.80	3.49		
Bilgilenme	1.Kız	519	13.06	3.78	5.90	.00
	2.Erkek	467	14.37	3.21		

Eğlence (\bar{X} =20.54), psikolojik ihtiyaçlar (\bar{X} =14.44) ve bilgilenme (\bar{X} =14.37) boyutlarında erkeklerin ortalaması kızlardan yüksektir. Eğitim boyutunda ise kızların ortalaması (\bar{X} =24.19) erkeklerden (\bar{X} =22.89) yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyet, internet kullanım amaçlarını etkileyen bir faktördür. Kızlar erkeklere göre interneti daha çok eğitim amacıyla, erkeklerin ise kızlara göre interneti eğlence, psikolojik ihtiyaçlar ve bilgilenme amacıyla daha fazla kullanmaktadır. İnternet kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinin lise türüne göre karşılaştırması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşlerin Lise Türüne Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA).

Alt Boyutlar	Lise Türü	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark Dunnet C
Eğitim	1. Anadolu	342	23.15	7.32	3.41	.03	
	2. Genel	258	24.57	7.17			
	3. Meslek	402	23.28	7.06			
Eğlence	1. Anadolu	342	20.41	6.19	21.79	.00	1-2,2-3
	2. Genel	258	17.35	5.01			
	3. Meslek	402	19.73	5.96			
Psikolojik İhtiyaçlar	1. Anadolu	342	12.74	4.81	22.18	.00	1-3, 2-3
	2. Genel	258	12.85	5.23			
	3. Meslek	402	14.90	4.84			
Sosyalleşme	1. Anadolu	342	14.34	3.85	9.06	.00	1-3, 2-3
	2. Genel	258	14.27	3.60			
	3. Meslek	402	15.29	3.31			
Bilgilenme	1. Anadolu	342	13.74	3.75	1.31	.26	
	2. Genel	258	13.36	3.54			
	3. Meslek	402	13.81	3.44			

Tablo 6'da sunulan, İKA Ölçeği alt boyut toplam puanlarının lise türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde "Eğlence" [$F_{(2,999)}= 21.79$; $p<.01$], "Psikolojik ihtiyaçlar" [$F_{(2, 999)}= 22.18$; $p<.01$] ve "Sosyalleşme" [$F_{(2, 999)}=9.06$; $p<.01$] boyutlarında lise türüne göre öğrenci görüşleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. "Bilgilenme" [$F_{(2,999)}= 1.31$; $p>.01$] ve "Eğitim" [$F_{(2, 999)} = 3.41$; $p>.01$] alt boyutlarında ise anlamlı bir fark yoktur. Farkın kaynağını belirlemek üzere Dunnet C sonuçları incelendiğinde Eğlence boyutunda genel liseler (\bar{X} =17.35) ile anadolu (\bar{X} =20.41) ve meslek lisesindeki (\bar{X} =19.73) gruplar arasında anlamlı fark vardır. Bulgulara göre anadolu lisesine

devam eden ergenler interneti eğlence amaçlı en yüksek düzeyde; genel liselere devam eden ergenler ise interneti eğlence amaçlı en düşük düzeyde kullanan gruptur. Genel lisede eğitim gören ergenlerin interneti en az eğlence amacıyla en fazla eğitim amacıyla kullandığı görülmektedir.

Psikolojik ihtiyaçlar boyutunda, meslek liseleri ($\bar{X}=14.90$) ile anadolu ($\bar{X}=12.74$) ve genel lise ($\bar{X}=12.74$) grupları arasında anlamlı fark vardır. Sosyalleşme boyutunda ise yine meslek liseleri ($\bar{X}=15.29$) ile anadolu ($\bar{X}=13.74$) ve genel lise ($\bar{X}=13.36$) grupları arasında anlamlı fark vardır. Bu bulgulara göre lise türünün internet kullanım amaçlarını etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Meslek liselerindeki ergenler diğer lise türlerine göre interneti daha çok sosyalleşme ve psikolojik ihtiyaçlara dayalı amaçlarla kullanan grubu oluşturmaktadır. Bilgilenme boyutunda ise lise türüne göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

İKA Ölçeği alt boyut toplam puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, "Eğitim" [$F_{(3, 998)} = .82; p > .01$], "Eğlence" [$F_{(3, 998)} = 2.29; p > .01$] "Psikolojik ihtiyaçlar" [$F_{(3, 998)} = .88; p > .01$] ve "Sosyalleşme" [$F_{(3, 998)} = 2.20; p > .01$] ve "Bilgilenme" alt boyutunda ise [$F_{(3, 998)} = .77; p > .01$] olmak üzere tüm boyutlarda sınıf düzeyine göre ergenlerin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf düzeyinin ergenlerin internet kullanım amaçlarını etkileyen bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ergenlerin internet kullanım özellikleri, internet kullanım amaçları ve internet kullanım amaçlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğu incelenmiştir. Ergenlerin büyük çoğunluğu internete öncelikle evden, ardından cep telefonu ile bağlanmakta; ergenlerin yarısından fazlası interneti akşam ve gece saatlerinde kullanmaktadır. Bu durum ergenlerin evden ve akşam-gece saatlerinde kullanımlarının yaygınlaştığını ve özel alana yayılarak kişiselleştğini göstermektedir. Thomee'nin (2008) çalışmasında da internete en çok evden bağlanıldığı, katılımcıların %88.00'inin düzenli ve her gün internete bağlandığı bulunmuştur. Bir başka çalışmada da kız öğrencilerin % 59.50'si erkek öğrencilerin ise %54.50'sinin bilgisayarı evde kullandıkları saptanmıştır (Tor & Erden, 2004). Bu çalışmada, internet kafeden internete erişim oranı %3.00'de kalırken, 2007 yılında yapılan bir araştırmada internete evden bağlanan öğrencilerin oranının %22.30 olduğu bulunmuştur (Deveci et al., 2007). Bu noktada son 7-8 yılda öğrencilerin interneti evde kullanma oranlarının arttığı, internet kafeden kullanım oranlarının azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre kızlar internete bağlanırken erkeklere göre cep telefonunu iki kat fazla kullanmaktadır. Karaaslan ve Budak'ın (2012) araştırmasında da kız öğrencilerin (%78.00) erkeklere göre cep telefonunu internete bağlanmak için daha fazla kullandıkları ve "olmazsa olmaz" bir teknoloji olarak gördükleri; bir diğer çalışmada da kızların cep telefonu ile "SMS" kullanımının erkeklere göre daha yaygın olduğu bulunmuştur (Thomee, 2012). Ergenlerin gelişimsel özellikleri ve toplumsal cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kızların hemcinsleriyle konuşarak sosyal destek almaya ve iletişime yatkınlıklarının cep telefonu kullanımını artırdığı söylenebilir. Araştırmada ergenlerin yarısından fazlasının bilgisayarla tanışma yaşının 6-9 yaşına kadar düştüğü, 7 yıldan beri internet kullanıldığı bulunmuştur. Araştırmaya katılanların yaş aralığı 14-18'dir, bu bağlamda ergenlerin internetin etkilerine çok küçük yaşlardan itibaren açık oldukları görülmektedir. Bilgisayarla tanışma yaşı küçüldükçe internetin aşırı kullanımına yönelik eğilimin arttığı bulgusu (Öztürk & Özmen, 2011) ile birlikte düşünüldüğünde ise çocukluk döneminde internetin sağlıklı kullanımına yönelik psiko sosyal tedbirlerin alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Ergenlerin büyük çoğunluğu haftada 1-10 saat internet kullanmaktadır. Haftada 1-10 saat internet kullanımı kızlarda erkeklere göre daha yüksektir. İnterneti haftada 30 saat ve üstü kullanan erkeklerin oranı ise kızlardan daha yüksektir. Bir başka deyişle haftalık kullanım süresi arttıkça erkeklerin kızlardan daha fazla internet kullandığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer önemli sayılabilecek bulgusuna göre ergenlerin % 8.30'u internet bağımlılığı ve aşırı kullanım risk grubundadır. Aşırı kullanım ve bağımlılık

açısından bulgular alanyazınla paraleldir. Morahan-Martin ve Schumacher'in (2000) çalışmasında da üniversite öğrencilerin % 8.00'ünün problemleri internet kullanım grubunda oldukları, ülkemizde 211 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada ise ergenlerin %24.20'sinin internet bağımlılığı grubunda yer aldığı (Üneri & Tanıdır, 2011); KKTC de ortaöğretim öğrencilerinin katılımı çalışmada %20.70'inin internet bağımlılığı yüksek risk grubunda oldukları bulunmuştur (Özdamlı & Beyatlı,2013). Bu çalışmada da her 10 öğrenciden birinin kullanım süresi itibariyle internet bağımlılığı risk grubunda olması, 6-9 yaş arasında çocukluk döneminde bilgisayar ve internet ile tanışmaları, akşam ve gece internet kullanım oranının yüksekliğinin ergenlerin ruhsal sağlıkları, bireysel ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından olası riskleri vurgulayan bulguları ifade ettiği söylenebilir. Çünkü ergenlik dönemi, iletişim ve sosyalleşme arayışının arttığı, gerçek hayatta bireysel ve sosyal becerileri geliştirmek yerine, sanal dünyanın anonimliği içinde sağlıklı kimlik geliştirebilme açısından riskleri içeren hassas bir dönemdir (Özkan, 2013; Sorj & Lissovsky, 2010).

Araştırmada ergenlerin interneti ilk sırada ve "büyük ölçüde" sosyalleşme, son sırada ve "biraz" düzeyine eğlence amaçlı kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin internet aracılığıyla sosyalleşme ihtiyaçlarını giderme eğiliminde oldukları görülmektedir. Benzer şekilde başkalarıyla sosyalleşmek ve kendini ifade etmenin interneti kullanmaya güdüleyen etkilerden olduğu bulunmuştur (Dinçer et al., 2014; Ling, et al., 2011). Bir başka çalışmada ise lise öğrencilerinin yaşadıkları çevreyle uyumsuzluk sonucu, sanal sosyalleşmeye yöneldikleri, arkadaş edinme ihtiyaçlarını internette sosyal ağlarla gidermeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Aydın, 2011). Görüldüğü gibi ergenlerin interneti sosyalleşme amaçlı kullanımları öne çıkmaktadır. Bunun olası nedenlerinin ergenlerde artan sınav stresi, kişiliklerini geliştirme ihtiyacı, internette sosyalleşmenin gerçek yaşamda sosyalleşmekten daha kolay ve erişilebilir olması (Alavi et al., 2011; Aksüt & Batur, 2007) ile açıklanabilir. Aksüt ve Batur'un (2007) araştırması, lise öğrencilerinin sınava girme sıklığı arttıkça internet kullanma süresinin de arttığı; Koçak ve Köse'nin (2014) çalışmasında ise günde iki saat bilgisayar oyunu oynayan 8. Sınıf öğrencilerinin sosyalleşme sorunlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkan'a (2013) göre ise kaygı puanları yüksek olan kişilerin yüz yüze iletişimden ziyade sosyal ağlar üzerinden iletişimi tercih etmesi beklenen bir durumdur. Ergenlerin sosyalleşme ihtiyacının gerçek yaşamda sanat, spor, kültürel ve sosyal etkinliklere yönelterek sosyal becerilerini artırma yönünde programların uygulanması önerilebilir. Zira öğrencilerin psiko sosyal gelişimleri, akademik ve zihinsel gelişimlerinden daha az önemli değildir. Sosyalleşme ihtiyacının internet yerine gerçek yaşam becerilerinin artırılması yoluyla giderilmesine dönük programların geliştirilmesi, eğitim yönetimi bağlamında bir paradigma değişiminin gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü internet çocuklar ve ergenlerde "sosyal izolasyona" (Kelleci, 2008) ve "asosyal davranışlara" (Hazelhurst et al., 2011) yol açarak amacı dışında farklı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Özkan'a (2013) göre bireyler ergenlikten olgunlaşma sürecine kadar çeşitli sosyalleşme kademelerinden geçmekte ve sanal ortamlar, sosyalleşme adı altında bireylere yeni ortamlar sağlamaktadır. Çağır ve Gürkan'a (2010) göre de "özellikle lise ve üniversite gençliğinin hem cins ve karşı cinsleri ile sosyal etkileşiminde interneti tercih etmesi, onların sosyal becerilerini geliştirmelerini engelleyebilmektedir." Doğal sosyal ortamda, sosyal becerilerini geliştiremeyen gençlerin, hayatlarının sonraki dönemlerinde özellikle okul, aile ve iş ortamında iletişim sorunları yaşaması olasıdır."

Ergenler, ikinci sırada ve "büyük ölçüde" interneti bilgilenme amaçlı kullanmaktadır. Aksüt ve Batur'un (2007) çalışmasında ergenlerin %60.00'ü "istendiği zaman bilgiye ulaşmayı" internetin etkileyici yönü olarak belirtmiş, ergenlerin bilgi edinme amacıyla interneti kullandığı (Griffiths, 2000), bir diğer çalışmada internet kullanımında birincil motivasyonun "bilgi edinme" olduğu bulunmuştur (Philipovic, 2013).

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu eğitim amaçlı internet kullanımının "biraz" düzeyinde kalmasıdır. Sanılanın aksine ergenlerde internetin dersleri desteklemek, ödev yapmak vb. amaçlarla kullanımının, sosyalleşme ve bilgilenme ihtiyacının gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu bulgu, ergenlerin interneti bir bilgilenme mecrası olarak referans kabul etme eğiliminde oldukları şeklinde açıklanabilir. Bilgilenme ihtiyacının internette giderilmesi eğilimi, okulun yapı ve işlevi konusunda düşündürücü bir sonuç olarak değerlendirilebilir. 1980 den sonra doğan 14-15 yaş aralığında olan ergenler alan yazında "dijital yerliler"

adıyla da anılmakta (Şahin, 2009) dijital teknoloji ile ilişkileri, algı, bilgi ve iletişim özelliklerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada da lisede eğitim gören ergenlerin interneti “büyük ölçüde” sosyalleşme ve bilgilenme amaçlı kullanıldığı ortaya konulmuştur. Ancak eğitim amaçlı kullanımın “biraz” düzeyinde kalması bu neslin bilgiyi ve bilgilenmeyi internetle eşleştiren, gerçek yaşam deneyimleri ve okulun verdiği öğretim sürecindeki “bilgi” yi nasıl anlamlandırdığı da başka araştırmanın konusu olarak önerilebilir. Alanyazında eğitim amaçlı internet kullanımının sanılanın aksine çok yaygın olmadığını ortaya koyan paralel bulgular yer almaktadır. Amerika’da yapılan bir araştırmada 13-17 yaş arasındaki çocukların ancak %32.00’sinin interneti eğitim amaçlı kullandıkları bulunmuştur (Amerikan Ulusal Okul Kurulu Vakfı, 2002; as cited by Orhan & Akkoyunlu, 2004, 109). Chisholm’ün (2006) araştırmasında da 12-18 yaş aralığındaki ergenlerin sadece %1.00’inin araştırma yapmak ve ders çalışmak için internette zaman geçirdiği (as cited by Tarı Cömert & Kayıran, 2010), bir başka çalışmada ergenlerde ders çalışma amaçlı kullanımın, iletişim ve oyundan sonra geldiği (Günel, Turhal & İmal, 2011) bulunmuştur. Bu sonuçların olası nedeninin internetin ergenler için eğitim desteği sağlayan bir araç olarak değil, sosyalleşme ve bilgilenme ihtiyacını karşılayan bir mecra “amaç” olarak algılanması ile açıklanabilir. Ancak ergenlik döneminde bu tip algıların internet bağımlılığı, sosyallik yerine asosyallik, aile ve arkadaşlardan uzaklaşma gibi tersine işleyen bir algı mekanizması doğurduğu da alanyazında ifade edilmektedir (Turel, Serenko & Giles, 2011).

Araştırmada cinsiyetin internet kullanım amaçlarını etkileyen bir faktör olduğu belirlenmiştir. Kızlar, erkeklere göre interneti daha çok eğitim amacıyla kullanırken, erkekler ise kızlara göre daha yüksek düzeyde eğlence, psikolojik ihtiyaçlar ve bilgilenme amacıyla kullanmaktadır. Bir başka çalışmada da bilgiye ulaşma amaçlı internet kullanım yüzdesinin kızlarda, oyun amaçlı internet kullanım yüzdesinin ise erkeklerde yüksek olduğu bulunmuştur (Orhan & Akkoyunlu, 2004). Bu açıdan erkeklerin, kızlara göre interneti eğlence amaçlı kullandıkları bulgusu alanyazınla paraleldir. Bir araştırmada erkeklerin kızlara göre oyun oynamaya büyük oranda vakit ayırdıkları (Aktaş, Alioğlu & Vardar, 2007), erkeklerin internet oyun bağımlılığının (Ayas, 2012), online oyun ve internette gezinti sıklıklarının kızlardan yüksek olduğu (Erdoğan, 2008) bulunmuştur. Burada dikkat çekici olan bulgu, erkeklerin psikolojik ihtiyaçlara dayalı amaçlarla internet kullanım düzeyinin kızlardan daha yüksek olmasıdır. Ergenlerin internet kullanımı ile yalnızlık, utangaçlık, depresyon, kaygı, özyeterlik gibi psiko sosyal faktörlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Batıgün & Kılıç, 2011; Erdoğan, 2008; Mehroof & Griffiths, 2010; Morsünbül 2014; Öztürk & Özmen, 2011). Bir diğer çalışmada erkeklerin interneti kullanma sıklıkları ve yalnızlık düzeylerinin kızlardan daha fazla olduğu raporlanmıştır (Erdoğan, 2008). Erkeklerin yalnızlığını unutmak, rahatlamak, sorunlarından uzaklaşmak gibi psikolojik ihtiyaçlara dayalı amaçlarla internet kullanım düzeyinin yüksek olması, erkeklere yüklenen sosyal kimlik, cinsiyet rollerinin kısıtlayıcılığı ve ergenlik dönemindeki kimlik karmaşasıyla açıklanabilir. 700 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada, ergenlerde internet bağımlılığı ile yalnızlık arasında pozitif yönde; aileden algılanan sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Esen & Siyez, 2011). Bu bağlamda erkek öğrencilerin kendilerini ifade, sosyal beceri konularında destekleyici programların liselerde işe koşulması önerilebilir. Araştırmadaki diğer bir bulgu ise meslek lisesi öğrencilerinin interneti daha çok psikolojik ihtiyaçlara dayalı amaçlarla kullanan grubu oluşturmasıdır. Yani erkek olmak ve meslek lisesi öğrencisi olmak, internetin psikolojik amaçlarla kullanımında önemli faktörlerdir. Meslek liselerinde öğrencilerin, diğer türdeki liselere göre görece akademik başarıları düşük, sosyal olarak dezavantajlı gruptan olmalarının etkisiyle internete yöneldikleri söylenebilir. İnternetin ergenler için günlük yaşam sorunlarından, çevrenin yarattığı gerilim ve baskılardan kaçışın bir aracı olduğu da ifade edilmektedir (Ceyhan, 2011).

Bu çalışmada, lise türünün internet kullanım amaçlarını etkileyen bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim amaçlı internet kullanımı, genel liselerdeki ergenlerde, meslek ve anadolu lisesinde okuyan ergenlere göre daha fazladır. Eğlence amaçlı kullanım ise anadolu liselerinde en yüksek, genel liselerde en düşük düzeydedir. Meslek lisesi öğrencileri interneti daha çok psikolojik ihtiyaçlar ve sosyalleşme amacıyla kullanırken, genel lise öğrencileri interneti en yüksek düzeyde eğitim amaçlı kullanan gruptur. Bunun olası nedeni meslek lisesi mezunlarının görece iş garantisi sağlaması ve anadolu lisesi mezunlarının yükseköğretime devam konusunda daha avantajlı olmaları nedeniyle genel lise

öğrencilerinin gelecek kaygısı ile interneti eğitim ve ders desteği sağlama amaçlı daha fazla kullanabilmeleridir. Diğer yandan meslek liselerinin diğer okul türlerine göre sosyalleşme ve psikolojik ihtiyaçlara dayalı amaçlarla internet kullanımlarının yüksek olması, meslek lisesi öğrencilerinin psikolojik sorunlarına ve iletişim ihtiyaçlarına işaret etmektedir denilebilir. 307 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, okul türünün problemli internet kullanımının önemli yordayıcılarından biri olduğu ve endüstri meslek lisesine devam etmenin, problemli internet kullanımında önemli risk faktörü olduğunu bulunmuştur(Ceyhan, 2011). Bu bağlamda meslek liselerinde öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları, ruh sağlıkları, sosyalleşme ihtiyaçları incelenmesi gereken bir olguyu işaret etmektedir denilebilir. Mehroof ve Griffiths'e (2010) göre de insanlar sosyal ve psikolojik zorlukları ve günlük yaşamlarında iyi olma haline zarar veren eksiklikleri telafi etmek için interneti aşırı kullanırlar. Meslek liselerinde eğitim öğretim gören öğrencilerin psikolojik sağlıkları, gerçek yaşam ve iletişim becerilerinin artırılması, daha çok sosyal etkinlik, rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının yoğunlaştırılması önerilebilir.

Kısaca bu çalışmada internetle tanışma yaşının oldukça düştüğü, ergenlerin internete çoğunlukla evden, akşam ve gece saatlerinde bağlandığı, kızların cep telefonu ile internet kullanımının erkeklerden iki kat fazla olduğu, interneti uzun süre kullanan erkeklerin oranının, kızlara göre iki kat fazla olduğu; her on ergenden birinin internet bağımlılığı risk grubunda oldukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ergenlerin interneti en çok sosyalleşme, en az eğlence amacıyla kullandıkları; kızların interneti daha çok eğitim amacıyla, erkeklerin ise eğlence, psikolojik ihtiyaçlar ve bilgilendirme amacıyla daha fazla kullandığı internet kullanım amaçlarının cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı fark gösterirken, sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya koymuştur. Geleceğe dönük olarak, ergenlerde sosyalleşme ve bilgilendirmenin anlamını inceleyen çalışmaların yapılması; özellikle erkekler ve meslek liselerine yönelik "iyi olma hallerini" etkileyen psikolojik faktörlerin, internet kullanım neden, sonuç ve beklentilerinin inceleyen multidisipliner çalışmaların yapılması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu araştırma 11-14 Eylül 2014 tarihinde, St Petersburg, Rusya'da yapılan 5. Sosyal ve Davranış Bilimleri Avrupa Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Aksüt, M. & Batur, Z. (2007). *İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci*. Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı (pp. 39-43) Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Aktaş, E., Alioğlu, A. & Vardar, E. (2007). *Effects of information technology use on the education of students and information technology expenditure elasticity: The case of Biga faculty of economics and administrative sciences of Canakkale Onsekiz Mart University*. Munich Personal RePEc Archive. MPRA Paper No. 28834. Retrieved April 20, 2014, from <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/28834/MPRA>.
- Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F. & Eslami, M. (2011). The effect of psychiatric symptoms on the Internet addiction disorder in Isfahan's university students. *Journal of Research in Medical Sciences*, 16 (6), 793- 800.
- Amerikan Ulusal Okul Kurulu Vakfı (National School Boards Foundation) (2002). *Research and guidelines for children's use of the internet*. Retrieved from March 3, 2014 from <http://www.nsb.org/safesmart/fullreport.htm>.
- Ayas, T. (2012). The relationship between internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 632- 635.
- Aydın, Y. (2011). *Liselerde bilgisayar ve internet kullanımının eğitim öğretime olumsuz etkileri*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aylaz, R., Güneş, G., Günaydın, Y., Kocaer, M. & Pehlivan, E. (2016). Problematic internet usage among high school students and the relevant factors. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 13(3), 184-192.
- Balcı, Ş., Gölcü, A. A., & Öcalan, M. E. (2013). Üniversite öğrencileri arasında internet kullanım örüntüleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 5-22.
- Balta, Ö. & Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 187-205.
- Bargh, J. A. & McKenna, K. Y. A. (2004). The internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-23.
- Batıgün, A. & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1-10.
- Bernardi, S. & Pallanti, S. (2009). Internet addiction: a descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 50, 510-516.
- Brey, P. (2006). Evaluating the social and cultural implications of the Internet. *SIGCAS Computers and Society*, 36(3), 41-48.
- Canan, F., Ataoglu, A., Ozcetin, A., & Icmeli, C. (2012). The association between Internet addiction and dissociation among Turkish college students. *Comprehensive psychiatry*, 53(5), 422-426.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlerli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemlerli internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 18(2), 85-94.
- Chisholm, J. F. (2006). *Cyberspace violence against girls and adolescent females*, *Annals New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89. <http://dx.doi.org/10.1196/>
- Çağır, G. & Gürkan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlerli internet düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(24), 70-85.
- Dinçer, S. (2012). A study of the relationship between pupils and parents' computer literacy level and use. In G. A. Baskan, F. Ozdamli, S. Kanbul, & Ö. Deniz (Eds.), *Procedia - Social and Behavioral Sciences [4th World Conference on Educational Sciences]* (Vol. 46, pp. 484-489). Barcelona: Elsevier.

- Dinçer, S. (2016). Assessing the computer literacy of university graduates. In C. Li Kam & E. Tsang (Eds.), *Proceedings of the Third International Conference on Open and Flexible Education* (pp. 294–303). Hong Kong: The Open University of Hong Kong.
- Dinçer, S., Mavaşoğlu, M. & Mavaşoğlu F. (2014). Üniversite öğrencilerinin İnternet kullanımlarının sosyal yaşamları üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 145-157.
- Donoso, V. & Roe, K. (2006). Are They Really Learning Online? The Impact of the İnternet on Chilean Adolescents' Learning Experiences. In E. Pearson & P. Bohman (Ed.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp.1679-1686). Orlando, Florida.
- Deniz, L. (2010). Excessive internet use and loneliness among secondary school students. *Journal of Instructional Psychology*. 37(1), 20-23.
- Deveci, D.S., Açık, Y., Gülbayrak, F., Demir, M., Karadağ, M., & Koçdemir, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi elektromanyetik alan oluşturan cihazları kullanım sıklığı. *Fırat Tıp Dergisi*, 12(4), 279-283.
- Esen, E. & Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 127-138.
- Erdoğan, Y. (2008). Exploring the relationships among internet usage, internet attitudes and loneliness of Turkish adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), 1-8. Retrieved June 10, 2014 from <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111802vearticle=4>
- Filipovic, J. (2013). The attractiveness of different online formats motives and frequencies of use. *Digiworld Economic Journal*, 89, 105-115.
- Günel, A., Turhal, Ç. Ü., & İmal, N. (2011). İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması. 4. *Ağ ve Bilgi Güvenliği Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Gür, K., Yurt, S. , Bulduk, S. & Atagöz, S. (2015). İnternet addiction and physical and psychosocial behavior problems among rural secondary school students. *Nursing and Health Sciences*, 17, 331–338.
- Griffiths, M. (2000) Does internet and computer “addiction” exist? some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 211–218.
- Hazelhurst, S., Johnson, Y. & Sanders, I. (2011). An empirical analysis of the relationship between web usage and academic performance in undergraduate students. *Proceedings of the Annual Conference of the South African Computer Lecturer's Association*(pp.29-37), Ballito, South Africa.
- Hinić, D.(2011). Problems with ‘internet addiction’ diagnosis and classification. *Psychiatria Danubina*, 23 (2), 145–151.
- IWS (2016). *İnternet World Stats:Usage and population statistics. Top 20 countries with the highest number of internet users.* retrieved january 18, 2017 from <http://www.internetworldstats.com/top20.htm>
- Karaslan, İ. & Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4548 – 4525.
- Kaşıkçı, D. N., Çağiltay, K., Karakuş, T., Kurşun, A., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Education and Science*, 39(171), 230-243.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, Cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 253-256.
- Koçak, H., & Köse, Z. (2014). Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma (Kütahya İli Örneği). *Dumlupınar University Journal of Social Science*, 21-32.
- Li, Y.(2008). İnternet usage status among Chinese collage students. *Hybrid Learning and Education, Lecture Notes*, 5169, 415-427.

- Ling, C.S., Ramadass, S., Altaher, A. & Arjuman, N. C. (2011). Malaysian internet surfing addiction (MISA): Factors affecting the internet use and its consequences. *International Conference on Computer Applications and Industries Electronics*, 585-590.
- Lobe, B., Livingstone, S., Olafsson, K. & Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*. EU Kids Online, Deliverable D6. Newyork, London. Retrieved April 21, 2014 from <http://eprints.lse.ac.uk/39608/>.
- Myers, J. J., McCaw, D. S. & Hemphill, L. S. (2011). *Responding to cyberbullying: An action tool for school leader*. California: A Sage Company.
- Mehroof, M. & Griffiths, M.D. (2010) 'Online gaming addiction: The role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety and trait anxiety'. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(3), 313-316.
- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Morsünbül, Ü.(2014). Ergenlik döneminde internet bağımlılığı: Kimlik stilleri ve seçeneklerin saplantılı araştırılması ile ilişkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 77-83.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Özdamlı, F. & Beyatlı, O (2013). Determining the students' internet addiction level in secondary education and the factors that affect it. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(2), 171-178.
- Öztürk, E. & Özmen, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemlerli internet kullanım davranışlarının, kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785- 1808.
- Özkan, N. P. (2013). Sosyal ağ kullanıcılarının e-sosyalleşme sürecindeki kimlik yapılandırma süreçleri. *II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design* (pp. 386-391). Famagusta: Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Özkan, Ö. (2013). *İnternet kullanımıyla ilgili değişkenlerin cinsiyet, kişilik özellikleri, yaşam doyumu ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, G. & Durak Batıgün, A.(2016). the assessment of the relationship between problematic internet use and parent-adolescent relationship quality, loneliness, anger, and problem solving skills. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29, 324-334.
- Siyez, D. M. & Uz Baş, A.(2013). İnternet bağımlılığı ve psikososyal faktörler. M. Kalkan & C.Kaygusuz(Ed.) *İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümler*(pp. 115-150). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Smahel, D., Helpsher, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka & L. Olafsson, K. (2012). *Excessive Internet use among European Children*. EU Kids Online, London School of Economics ve Political Science, London, UK. Retrieved April 4, 2013 from [http://eprints.lse.ac.uk/47344/1/Excessive%20internet%20use%20\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/47344/1/Excessive%20internet%20use%20(lsero).pdf).
- Sorj, B. & Lisovsky, M. (2010). İnternet in Brazilian public schools: Policies beyond politics. *International Review of Information Ethics (IRIE)*, 14, 41-63.
- Stevens, S. P. & Morris, T. L. (2007). College dating and social anxiety: Using the internet as a means of connecting to others. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 680-688.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencileri'nin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.

- Tarı Cömert, I. & Kayıran, S. (2010). Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı. *Çocuk Dergisi*, 10(4),166-170.
- Thomee, S. (2012). *ICT use and mental health in young adults. effects of computer and mobile phone use on stress, sleep disturbances, and symptoms of depression*. Unpublished thesis. Gottenburg University, Sweden.
- Tor, H. & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 120-130.
- TUIK (2016). *Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. 2016 yılı haberleşme istatistikleri*. Retrieved January 16, 2017, from <http://www.tuik.gov.tr>
- Turel, O., Serenko, A. & Giles, P. (2011). Integrating technology addiction and use: an empirical investigation of online auction users. *MIS Quarterly*, 35 (4), 1043-1062.
- Üneri, Ö. Ş. & Tanıdır, C. (2011). Evaluation of internet addiction in a group of high school students: A cross-sectional study. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 265-272.
- Watson, J. C.(2005). Internet addiction diagnosis and assessment: Implications for counselors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 33(2),17- 30.
- Weinstein, A. & Lejoyeux,. M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American Journal of Drug & Alcohol Abuse*, 36 (5), 277-283.
- Xiong, J. (2011). Excessive internet use and major learning embarrassment of undergraduates. 2011 International Conference on Agricultural and Natural Resources Engineering. *Advances in Biomedical Engineering*, 3(5), 280- 284.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net*. New York: John Wiley & Sons.
- Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1031-1042.

Organizational Flexibility of Turkish Universities: Evaluations in the Institutional Reports of European University Association

Bariş USLU^{*a}

^aCanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Canakkale /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.009

Article History:

Received 14 June 2016
Revised 09 January 2017
Accepted 15 February 2017
Online 08 April 2017

Keywords:

Organizational flexibility,
Turkish universities,
Institutional evaluation reports,
European University Association.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to examine the level of organizational flexibility in Turkish universities. The institutional evaluation reports of the European University Association (EUA) related to Turkish universities were used as the data sources. The EUA's reports of 14 universities were selected by taking the locations and dates of their reports into consideration. The research was then designed in a case study pattern, as a qualitative inquiry. During the analysis of the EUA's reports, descriptive thematic analysis was carried out. According to the findings, it can be said that the general level of organizational flexibility in Turkish public universities is not high, as in their institutional autonomy level calculated by the EUA. It seems that financial autonomy initiates the formation of strategy flexibility in universities, and conformable rules and regulations of national higher education provide room to universities for precept and managerial flexibility. The stronger organizational flexibility will then provide a greater university autonomy in terms of financial, managerial, employment, and academic autonomy. Based on these results, several recommendations are proposed to higher education policy makers, as well as to university managers in Turkey.

Türk Üniversitelerinin Örgütsel Esnekliği: Avrupa Üniversiteler Birliği'nin Kurum Raporlarındaki Değerlendirmeler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.009

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Haziran 2016
Düzeltilme 09 Ocak 2017
Kabul 15 Şubat 2017
Çevrimiçi 08 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel esneklik,
Türk üniversiteleri,
Kurumsal değerlendirme raporları,
Avrupa Üniversiteler Birliği.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türk üniversitelerinin örgütsel esneklik düzeylerinin incelenmesidir. Veri kaynağı olarak, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (AÜB) Türk üniversitelerine ilişkin kurumsal değerlendirme raporları kullanılmıştır. Buldukları bölge ve değerlendirme raporlarının tarihleri göz önüne alınarak 14 üniversiteye ait AÜB'nin kurumsal değerlendirme raporları seçilmiştir. Ardından; araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. AÜB raporlarının analizi ise betimsel tematik analiz tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre; AÜB tarafından hesaplanan üniversitelerin kurumsal özerlik çıktılarıyla benzer şekilde, Türk devlet üniversitelerinin örgütsel esneklik düzeyinin yüksek olmadığı söylenebilir. Finansal özerkliğin, üniversitelerde strateji esnekliğinin oluşumunu kolaylaştırdığı ve uyumlu ulusal yükseköğretim kanunları ile düzenlemelerinin, kural ve yönetsel esnekliğe zemin hazırladığı görülmüştür. Güçlü örgütsel esnekliğinin ise finansal, yönetsel, işgücü ve akademik açılardan daha geniş bir üniversite özerkliği sağladığı ifade edilebilir. Bu sonuçlara dayalı olarak, Türkiye'deki yükseköğretim politika yapıcılara ve üniversite yöneticilerine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Introduction

In organizational theory, one of the contemporary approaches is the 'System Approach', which asserts that modern organizations collect inputs from their environment, cultivate these inputs throughout their organizational process, and then release the outputs of the processed inputs into their environment (Hoy & Miskel, 2015). Universities are perfect examples of open systems by their complex relations with both internal and external stakeholders. Thus, universities are deeply influenced by changes in the national economy, science and technology policies, public administration understanding (e.g. managerialism, accountability, performance management, budget cuts, and privatization), educational practices (e.g. practical/professional training, technology-assisted teaching, and distance education), and global trends in higher education (e.g. mass/universal education, international collaboration, staff/student exchange initiatives, joint degree programmes, and Massive Open Online Courses – MOOCs) (Aktan, 2007; Chapman & Austin, 2002; Erkan, 2011). Modern universities, to keep pace with changes in their fast-paced environment, need to make serious alterations within their structures, policies, and procedures. Moreover, some internal forces for change in universities are: the nature of academic work, stakeholders' demands, managerial personnel changes, policy-making processes, existing organizational structures, power distribution, political relations, organizational cultures, and individuals' characteristics (Boonstra, 2004; Kondakci & van den Broeck, 2009; Stefani, 2008). University managements can only cope with these complex change factors by creating flexible structures in their organizations (Chan, 2012; Clark, 1998, 2001).

Flexibility of organizations means the adaptation of organizations to new opportunities or threats in their environments (Maldonado, 2003; Özden, 2005). Organizational flexibility is defined as the ability of organizations to give proper responses at the right time to changes in their environment by altering their policies and strategies, managerial operations and work procedures, and organizational structures (Adonisi & van Wyk, 2012; Skorstad & Ramsdal, 2009). Ceylan (2001, pp. 38-47) identified seven dimensions of organizational flexibility in service organizations: *Strategy Flexibility*, *Managerial Flexibility*, *Precept Flexibility*, *Labour Flexibility*, *Organizational Clarity and Appreciation*, *Organizational Structure Flexibility*, and *Communication Flexibility* (as cited in Uslu, 2015, p. 41).

Strategy Flexibility is defined as shifting organizational strategies according to changes in their environments and competitors. *Managerial Flexibility* is the rapid alteration of management style to attain organizational goals rapidly, and impressing other dimensions of organizational flexibility by these managerial alterations. Firmness of rules and regulations in organizations and their accordance level to allow resilience for employees' own decisions is called *Precept Flexibility*. The diversity and development level of employees' skills in organizations is entitled *Labour Flexibility*. *Organizational Clarity and Appreciation* means to create trust among employees by clear job procedures and reward approaches which take into account diverse aspects of employees' efforts. *Organizational Structure Flexibility* indicates systems in which employees are less controlled and can plan their work individually, and is suitable for collaborative team projects and process oriented tasks. *Communication Flexibility* includes alternative channels in organizations for horizontal and transversal communication among employees alongside vertical communication channels between juniors and seniors.

This theoretical frame can be used as a parameter to evaluate organizational flexibility in universities. However, some important points related to current situations of organizational flexibility in universities might be missed during their self-evaluation. On the other hand, institutional evaluations performed by external bodies might provide more objective results for universities to decide which types of initiatives they need to generate more flexible organizational structures (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Rosa, Cardoso, Dias, & Amaral, 2011). In Europe, in terms of quality assurance and transparency in higher education, as well as integration of universities from different countries, one of the major external evaluation mechanisms for universities is the European University Association (EUA).

The EUA offers three evaluation options for universities, regions, and countries, and universities can request individual evaluation for their organization within the Institutional Evaluation Programme (IEP). During the IEP, the authorised committee (usually composed of four experienced academics or experts) evaluates a university, generally in terms of institutional norms and values, governance and operations, quality assessment activities, and strategic management and change capacity (EUA, 2015a). This committee, after two site visits, presents its final report containing recommendations to manage institutional change and enhance quality in the university.

Since 1998-99, many Turkish universities (23 public and 9 foundation universities) have benefited from institutional evaluations by the EUA; several universities even took follow-up evaluations a couple of years after from their first evaluations (EUA, 2015b; Visakorpi, Stankovic, Pedrosa, & Rozsnyai, 2008). These reports offer valuable assessments, comments, and suggestions about the Turkish Higher Education System, universities, and their organizational structure, in terms of both their strengths and weaknesses, based on the opinions of senior academic managers around Europe. Therefore, EUA's evaluations are an important source to interpret the organizational flexibility of Turkish universities. The recommendations of foreign evaluators related to essential organizational units, effective policies, and efficient practices can also be useful for university managers to improve the flexibility level of their institutions. In this regard, the purpose of this study is to examine organizational flexibility in Turkish universities by using the results in the institutional evaluation reports of the EUA.

Literature Review

Although the necessity of a flexible organizational structure in modern, entrepreneurial universities has been underlined in higher education literature (Aktan, 2007; Aypay, 2015; Barblan, Ergüder, & Gürüz, 2008; Chan, 2012; Chapman & Austin, 2002; Clark, 1998, 2001; Çetinsaya, 2014; Maldonado, 2003; Yamaç, 2009), none of these studies directly investigated organizational flexibility in universities. Uslu (2015, 2016a) developed a scale to measure managerial flexibility regarding scholarly practices (MFRSP) in universities by taking Ceylan's (2001) framework into consideration. Uslu (2016b) then evaluated faculty's perceptions of MFRSP by checking the effect of their managerial duties, and faculty reported a higher level of managerial flexibility regarding research practices than teaching and service practices in Turkish public universities. Uslu & Arslan (2015) also examined the relations between MFRSP, organizational communication, organizational climate, and faculty's academic intellectual leadership and found that managerial flexibility regarding service practices was a significant predictor for all six dimensions of academic intellectual leadership while managerial flexibility regarded teaching practices only in the 'Guardian' dimension.

On the other hand, Çalık & Bumin-Süzen (2013) investigated the agreement level of faculty from three Turkish public universities to improvement suggestions (related to management, finance, research, education, external stakeholders, and international perspectives) in the institutional reports of the EUA for their institutions using a questionnaire. They found that the faculty from an international university among the three participant institutions showed the lowest agreement to recommendations in the EUA's reports, and the faculty from educational science had the highest acceptance of recommendations related to external stakeholders and international perspectives. Another study based on evaluations in the EUA's reports on Turkish universities was the evaluation report of the Turkish higher education system in 2007-2008 (Visakorpi et al., 2008). To empower financial autonomy and strategic flexibility in Turkish universities, this report recommended the re-arrangement of nation-wide higher education management (refer: The Council of Higher Education, Turkey (CofHE)) by taking global trends and national requirements into consideration, strategy-focused and performance-based budgeting, both at national and institutional level, the inclusion of internal and external stakeholders in decision-making, generating alternative income (by life-long education activities, distance education programmes, contract research for industry and business, universities' own start-up companies, selling institutional/health/technical services, and leasing venues and royalties), collaboration with local actors,

partnering with universities abroad, improving student/staff exchange/mobility, attracting international students, the accreditation, both nationally and internationally, of degree programmes, developing practical education content, and operating internal quality assurance systems.

The broadest study related to the state of university autonomy around Europe was carried out by the EUA (2015c) based on the national and institutional evaluation reports until late 2010. In this study, the EUA (2015c) evaluated 29 countries from Europe within four dimensions. They used seven indicators for *Organizational Autonomy*, 11 indicators for *Financial Autonomy*, eight indicators for *Staffing Autonomy*, and 12 indicators for *Academic Autonomy*; and their indicators have many conjoint criteria with the dimensions of organizational flexibility. They found that Institutional autonomy in Turkish universities was limited; their organisational autonomy was rated as 'low' (with the rank of 28th), and their financial (23rd), staffing (21st), and academic autonomy (25th) as 'medium low'. However, in terms of staffing autonomy, Turkey scored (with 60.00%) at the top of developing European countries. With the similar results, there are also several studies about the autonomy level of Turkish universities in terms of university-society-government-market/capital relations, finance, academic performance, and management (Çelik & Gür, 2014; Erdem, 2013; Özcan & Çakır, 2016; Öztürk, 2006).

Method

Research Design

In order to investigate organizational flexibility in universities, the research was designed in a case study pattern. Creswell (2007, p. 73) defined the case study as "a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection..., and reports a case description and case-based themes". In line with this definition, the research includes multiple cases of various Turkish universities via their reports by the EUA.

Data Source

The CofHE and 66 Turkish universities are members of the EUA (EUA, 2015d), and 32 universities already took institutional evaluation within the IEP (EUA, 2015b; Visakorpi et al., 2008). These universities involved in the IEP constituted the targeted study group. However, eight foundation universities were excluded from the study group because of financial, managerial, and structural differences between foundation and public universities. The researcher then aimed to include at least two public universities from each geographical region in Turkey, but there is no institutional evaluation report for any public universities in the southeast part of Anatolia. Thus, the researcher included two more public universities from Marmara and Central Anatolia into the study group instead of the Southeast Anatolian universities. Moreover, the researcher took the dates of the EUA's evaluations into consideration while deciding the public universities from each region, but there are a limited number of Turkish universities which took the evaluation service from the EUA between 1999-2004 and 2011-16. As a result, 14 Turkish public universities (see Table 1) were selected for the analysis.

Data Collection and Analysis

The researcher first attempted to access the Turkish versions of the EUA's institutional evaluation reports, but could collect a very limited number of Turkish reports. Therefore, the researcher decided to use the English versions of the reports. The researcher then accessed the EUA's reports from the EUA's website (only including reports after 2009) and the EUA secretariat by requesting reports via e-mail before 2009.

After receiving reports for the selected Turkish universities, the researcher analysed the documents related to the EUA's evaluations by using a descriptive thematic analysis, as one of the qualitative data analysis techniques. The researcher benefited from the dimensions of organizational flexibility in Ceylan's (2001) study as themes: *Strategy Flexibility, Managerial Flexibility, Precept Flexibility, Labour Flexibility, Organizational Clarity and Appreciation, Organizational Structure Flexibility, and Communication Flexibility*. During the analysis, the researcher followed the steps of qualitative data analysis proposed by Miles, Huberman, & Saldana (2014). These steps are: i) Data Condensation, ii) Data Display, and iii) Drawing/Verifying Conclusions.

Table 1.
Distribution of Turkish Public Universities in the Data-Set

Region / Date	1999-2001	02-04	05-07	08-10	11-13	14-16
Aegean	-	-	Ege U.	Adnan Menderes U.	-	-
Black Sea	-	-	-	Karadeniz Technical U. Abant İzzet Baysal U.	-	-
Central Anatolia	-	Middle East Technical U.	Erciyes U.	Anadolu U.	-	-
East Anatolia	-	-	Atatürk U.	Yüzüncü Yıl U.	-	-
Marmara	Boğaziçi U.	Uludağ U.	-	-	-	Marmara U.
Mediterranean	-	-	Akdeniz U. Süleyman Demirel U.	-	-	-
South-East Anatolia	-	-	-	-	-	-
Total	1	2	5	5		1

Firstly, the researcher coded each report by noted keywords and phrases under the themes and formed the complete code-list. Another expert who had experience in qualitative research methodology also coded the reports using the code-list. The researcher then calculated the inter-coder reliability as .87 using Miles & Huberman's (1994) formula [$\text{Consensus on data} / (\text{Consensus on data} + \text{Dissidence on data}) \times 100$]: an inter-rater reliability of .70 and above can be accepted as evidence for adequate internal reliability. After ensuring internal reliability, the results of the research were summarized according to the themes and are presented with direct quotations from the reports in the next section.

Results

The results extracted from the EUA's reports, both positive comments and negative evaluations about Turkish public universities, were categorized in accordance with the seven dimensions of organizational flexibility. However, the researcher had to use too broad a code-scheme due to the amount of data, and each code noted findings repeats many times within each report. Thus, he preferred to present only the prominent findings, by combining direct quotations from the reports, under the sub-sections regarding organizational flexibility and its sub-dimensions.

General Evaluations Related to Organizational Flexibility

The EUA's evaluations reported points affecting all dimensions of organizational flexibility in the universities. According to the evaluators, the centralised and bureaucratic national higher education structure was the main factor that negatively influences university autonomy in Turkey. They stated for example that "Turkish universities have a low degree of autonomy and suffer under a heavy and centralised bureaucratic system" (Boğaziçi University, 1999, p. 11)¹ and "the team...reported limitations on determining strategy, internal decision-making, responsibility and innovation due to the strong

¹ Throughout the results, this reference system indicates the EUA's report of the university in the quotation.

influence of the central Council of HE in Ankara” (Marmara University, 2014, p. 6). Another clue related to limited organizational flexibility was the control-based budgeting system, cumbersome rules, and heavy administrative duties. They also commented that “a comprehensive set of rules and regulations which state universities are subject to...are clear contrast with the freedom. ...However the Team suggests that the university should explore the possibility of establishing its own internal aggregated financial structure...[to] allow...some flexibility” (Middle East Technical University, 2003, p. 6).

On the other hand, there are several positive assessments in the report. In one of these assessments, the evaluators underlined that “Currently, the Turkish higher education system is about to introduce a new management system based on management by objectives and their achievement in combination with the introduction of lump-sum budgeting” (Atatürk University, 2006, p. 16). In addition, they counted “Actions concerning the changes needed in order to adapt to the new European landscape built through the establishment of the European Higher Education Area” (Süleyman Demirel University, 2006, p. 34) and “efforts to embrace the Bologna reforms” (Yüzüncü Yıl University, 2009, p. 5) were among important attempts related to regional² and international higher education schemes. They also reported hospitals in some universities as main income provider in revolving fund, English as the official medium of instruction in several universities, and distance education operations in a few universities were other factors that contributed to various dimensions of the organizational flexibility in universities. In other words, the evaluators stated that entrepreneurial practices in universities increase their financial independency, and increasing financial independency positively reflects on all dimensions of organizational flexibility, in particular strategy flexibility.

Evaluations Related to Strategy Flexibility

In respect of strategy flexibility, the main issue in the reports was the necessity of “creating more room for manoeuvre for new developments which implies more financial independence from government in terms of autonomy and also by the generation of additional income” (Abant İzzet Baysal University, 2008, p. 41). Other important points to integrate human and financial resources with institutional strategies were the urgency of reconceptualization of ‘personnel’ functions to ‘human resource management’ functions and the establishment of a central financial operation unit. On the other hand, the evaluators mentioned the limited, but promising, fund rising activities in Turkish public universities by private foundations, hospitals, continuous education centres (refer lifelong learning units open to public), international programmes, external research funds, donations, etc. They also highlighted the importance of institutional strategic plans; for example, “The METU has...commenced with the formulation of a new strategic plan. In this plan the development of its own research and technology policy, as well as the strengthening of the internationalisation programme will, without any doubt, be important chapters” (Middle East Technical University, 2003, p. 10).

Evaluations Related to Managerial Flexibility

According to the EUA’s reports, “a rationalisation and simplification of organisational structures [including managerial organization]” (Akdeniz University, 2007, p. 40), “Their [*internal and external stakeholders*] active...participation in the governance” (Yüzüncü Yıl University, 2009, p. 27), “the establishment of central [management] mechanisms...[to] financially make best use of its resources” (Süleyman Demirel University, 2006, p. 24) were the requirements in order to empower managerial flexibility in universities. The evaluators also added that “This segmentation of the financial incomes, leading to a fragmentation of the financial allocation processes within the university, is obviously not adequate for fostering a university-wide and shared vision...of the institution, its needs, its diversity and its priorities” (Erciyes University, 2005, p. 8). Thus, they underlined the importance of the co-ordination

² ‘Regional’ refers here to Europe as a continental region.

of income generation activities at university level to provide fair fund allocation among units for their own managerial operations. In contrast to some unfavourable comments, they reported several practices operating in universities to increase the effectiveness of the management system such as different vice-rectors and committees related to teaching and research, a rectorate advisory system, student representation (generally without voting rights) in the senate, central information and data analysis units, and evaluation and consultation from international organizations.

Evaluations Related to Precept Flexibility

Consistent with their previous remarks, the evaluators pointed out the priority of “Refining rules and criteria for the allocation of funds and making them public (making sure that those concerned are aware of them)” (Erciyes University, 2005, p. 13). Furthermore, within precept flexibility, they underlined the requirement to form new regulations, both at national and institutional levels, to establish more selective student entrance in study programmes, especially in vocational higher schools (similar with technical colleges or fachschules), and to allow greater flexibility in tuition fees. In terms of well-designed regulations, they gave the example of: “a financial incentive structure of 6.00% to programme co-ordination; 52.00% the Revolving Fund (half to the academic unit); 42.00% to the teachers which seems fair enough” (Akdeniz University, 2007, p. 33). Another good example they mentioned is the rule about carrying out independent research by students as a prerequisite of graduation from many undergraduate programmes.

Evaluations Related to Labour Flexibility

Within labour flexibility, the EUA’s reports generally proposed developing various solutions to increase salaries granted by the government in order to attract young talent and to avert unfair competition with foundation universities on appointing quality staff. The other two points in the reports are the limited job positions provided by central higher education management and the low motivation among academics “Due to job security [...] ...the members of the University neglect activities in research and in the modernisation of study programmes and teaching activities, because there are no incentives for further promotion or a threat of disadvantages in case of inactivity” (Uludağ University, 2003, p. 8). In addition to comments related to adversities in labour flexibility, the evaluators highlighted several practices to develop the abilities of human resources; for example, “to ensure that all academic staff become familiar with the new teaching methodologies, ...a ‘Train the Trainers’ programme at the Medical Faculty and similar undertakings in other units” (Adnan Menderes University, 2010, p. 10) and “a unit...established to develop programmes for supporting all students and staff in their skills in writing, speaking and conducting projects in English” (Marmara University, 2014, p. 10). They also noted efforts related to the inclusion of students/staff in international exchange programmes, as follows: “We are aware that Ege University has been ranked first among Turkish universities regarding student and teaching staff mobility [in Erasmus exchange programmes] in the academic years 2004-05/2005-06” (Ege University, 2007, p. 23).

Evaluations Related to Organizational Clarity and Appreciation

Firstly, the evaluators commented that “The National Higher Education Framework may be presented as a barrier to change when in fact decision-making capacity is held by the University” (Karadeniz Technical University, 2010, p. 17), and “Because of the lack of transparency of the decision-making processes, it is difficult for the staff to be involved and to take responsibility at the different levels of the decision-making processes” (Atatürk University, 2006, p. 11). They then claimed that there was a need to review national regulations related to university management and to clarify the decision-making process in order to empower organizational clarity in universities. Moreover, they underlined

the importance of appreciating good examples of teaching, research, and managerial practices, and the requirement to establish a well-designed reward system, including both material and achievement awards. In line with their comments, they shared an example from Anadolu University (2010, p. 10), as follows: “In spite of the legal constraints that limit the possibilities to reward individual or unit high performance, AU is developing a complex evidence-based incentives and reward system.”

Evaluations Related to Organizational Structure Flexibility

In terms of organizational structure flexibility, the EUA’s reports mainly suggested that Turkish public universities need to develop a campus master-plan to prevent fragmentation among units and to realign faculties by abandoning the juxtaposition faculty/unit model in order to enable inter-disciplinary studies. These reports also showed that because of the limited amount of research funds in universities as a reflection of scarce research money at a national level, universities have “to rely on [their] internal funds. To become a research oriented university..., UU is aware that the realisation of this aim is not entirely a question of funding, but also it is a question of an institutional structure that supports researchers” (Uludağ University, 2003, p. 12). Furthermore, the evaluators believed that “research centres are a good initiative to organise and monitor (interdisciplinary) research activities and therefore it should be further developed” (Boğaziçi University, 1999, p. 17). They also mentioned the good examples in several universities related to effective organizational structures such as central research management units, research hubs/units to operate inter-departmental projects, central laboratories and incubators, internal research and travel funds, and easy access to academic sources through library facilities.

Evaluations Related to Communication Flexibility

To enhance flexibility in communication, the evaluators suggested instituting internal and external communication systems by improving ICT-based networks, establishing central information and data analysis offices, and creating clear lines between administrative units and top management. They also asserted that universities must “ensure linkages between strategic goals and funding on all levels and that communication and coordination between all units, including vocational schools and the central level are assured” (Adnan Menderes University, 2010, p. 18). Furthermore, the EUA’s reports presented a couple of examples about how institutional information networks contribute to the formation of a quality culture due to their functions within internal quality assurance mechanisms, and how deans can benefit from students’ opinions via regularly meeting with student representatives. Lastly, these reports added the importance of an open door policy towards society and positive relations with regional actors for communication flexibility. For instance:

“Regional and local governing entities and other bodies say that they have very good relationships with the University and value the input of the University. They find individuals within the University approachable and accessible to engage in new projects and have gained many grants to develop these.” (Karadeniz Technical University, 2010, p. 12).

Discussion, Conclusion & Implementation

The EUA’s evaluators have carried out many site visits to Turkish universities since 1998. Based on their visits, they comprehensively perused the general characteristics of Turkish national higher education systems. They then underlined many adversities arising from the centralized nation-wide higher education governance structure, as well as the positive reflection of recent policies and practices on the organizational flexibility level of Turkish universities.

The evaluators argued that the Turkish higher education system is highly bureaucratic due to the strict rules, especially in financial matters. As a known fact, these state regulations cause cumbersome administrative duties at all levels in universities, and a control-based budgeting system leads public universities to establish private foundations to operate most of their income generation (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Öztürk, 2006). At this point, recent state initiatives related to performance-based (lump-sum) budgeting for universities can be accepted as an important advancement to empowering financial autonomy in public universities. The performance-based (lump-sum) budgeting model will provide more flexibility to universities to define their priorities and allocate their budget to units in line with their performance prescience (Barblan et al., 2008; Erdem, 2013; Kohtamäki & Lyytinen, 2004; Mensah & Werner, 2003).

On the other hand, almost all financing for public (even foundation) universities in Turkey depends on state funding, and the greater part of their revenue is reserved for basic spending items such as personnel expenses, infrastructure services, and maintenance-repair work (Kurt & Gümüş, 2015). This causes limited investment in developing universities on education, research, and service areas in which they obtain extra income and leaves them behind developed universities within the budget system based on performance predictions (Çınar & Ağcakaya, 2016; Özkan & Gedikoğlu, 2014). In this sense, additional financial resources might be allocated to younger universities in order to support their entrepreneurial income generation activities. Here, a promising example is the special support for five post-2005 universities within the “Regional Development Focused Mission Differentiation and Specialization” Project of the CofHE to enhance their ‘knowledge and technology transfer’ activities in at least one prior research area for the development of their region (YÖK, 2016c).

Additionally, a lump-sum budgeting model looks promising for public universities in terms of creating more space to generate alternative income (through health services, continuous education activities, distance education programmes, joint projects with industry/business organizations, and donations) and to distribute revolving funds to units in line with their strategies (Erdem, 2013; Öztürk, 2006). To achieve organizational goals in their strategic plans, Turkish public universities also need flexibility in the recruitment of human resources (Efe & Ozer, 2015; Visakorpi et al., 2008). However, by using its legal power based on state regulations, the nation-wide central higher education management unit (CofHE) have interfered in universities’ staff choices more than ever in recent years (Özcan & Çakır, 2016). Nevertheless, with its recent initiatives and practices, the CofHE have delegated more power to universities’ management boards and senates to operate the investments of infrastructure and superstructure (Çelik & Gür, 2014) and to form their degree programmes by taking the minimum criteria determined by the CofHE into account, even by heightening these criteria (Çetinsaya, 2014).

However, the EUA’s evaluators strongly underlined that the multi-layer and clumsy management structure in Turkish public universities resulted in the limitations related to the participation of various stakeholders (e.g. staff, students, local actors, etc.) in decision-making. Therefore, to increase managerial flexibility in universities, they suggested simplifying the management structure by establishing, not too many, only few effective committees, a distinctive duty/responsibility sharing among top level managers (e.g. vice-rectors for education, research, financial operations, human resource management, or international relations), central coordination units both for financial and academic matters (e.g. central data and analysis unit, research office, quality monitoring centre, etc.), and short and functional lines between administrative units and their responsible senior academic managers. In addition, to empower flexibility in universities, it is important to form clear organizational rules and internal regulations to form a transparent process in fund allocation among units, as well as in evaluation of teaching and research outcomes (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Lewis, Hendel, & Kallsen, 2007).

Moreover, according to the EUA’s reports, clear job descriptions for academics as for administrative staff and well-designed reward systems can help to enhance organizational clarity and appreciation in Turkish public universities. However, beyond motivation via material and achievement awards, universities have to support their academic workforce by providing the necessary financial, technical,

and academic assistance (Çetinsaya, 2014; Yamaç, 2009). Therefore, it is crucial to provide satisfactory research funds and to establish well-developed facilities such as advanced laboratories, inter-disciplinary research centres, techno-classrooms, libraries with large academic collections and data-base connections, etc. (Uslu, 2016a; Visakorpi et al., 2008). However, most Turkish universities are relatively young and do not have the essential facilities to support the scholarly activities of their academics (Özoğlu, Gür, & Gümüş, 2016); thus, the government and the CofHE should take these infrastructural handicaps of younger universities into consideration during budget allocation among public universities (Uslu, 2016b).

Furthermore, as in Süngü's (2013) and Akgeyik's (2013) studies, the EUA's reports commented that academic salaries in Turkey are relatively low, so the government should seek to ways to increase salaries and fringe benefits to attract younger talent to Turkish academia. In this regard, the academic incentive programme initiated by the Turkish government in 2016 is an important implementation despite its potentially unfavourable influence on the quality of scholarly products and academic ethics. In addition, the Programme for 2,000 Doctoral Scholarships in 100 Thematic Areas and Legal Regulations for Post-Doctoral Appointments, both initiated by the CofHE in 2016, are new practices to increase the number of researchers employed in Turkish universities (YÖK, 2016d). To enhance the flexibility in academic labour, the EUA's reports suggested that university managers operate various pedagogical training schemes to inform their academic staff about recent teaching methodologies and approaches and to support the development of the staff and students' foreign language abilities by offering free (or at a reasonable cost) foreign language courses and promoting the participation of their staff and students in international exchange/mobility programmes (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Gündeğer, Soysal, & Yağcı, 2012). On the other hand, the EUA's evaluators underlined that the number of incoming students from abroad to many Turkish universities was very limited. It is a fact that 75.00% of Turkish universities reported more outgoing students/staff than incoming in 2014-2015, despite a total of 2,752 outgoing and 4,305 incoming students to Turkey (YÖK, 2016a). The evaluators also highlighted the contributions of incoming students/staff (mainly thorough Erasmus/Erasmus+ programmes) to the constitution of an international medium in Turkish universities. On this point, the Mevlana Student/Staff Exchange Programme operated by the CofHE is a good attempt to increase the number of incoming students/staff. However, financial support for the Mevlana programme, especially for Turkish students, is relatively low (YÖK, 2016b); thus, the number of outgoing students (only 65) is far behind incoming (447 students) (YÖK, 2016a). In this regard, the policy-makers in the CofHE should re-assess the amount of financial support to heighten the number of outgoing students/staff.

Collaboration with universities/institutes abroad through research projects, joint degree programmes with overseas higher education institutions, and appointment of foreign staff are other practices suggested in the EUA's report to empower the contribution of international human resources to Turkish higher education. The reports also emphasised the critical role of an open door policy to society and positive relations with local actors in terms of mutual benefit between universities and local community, such as the participation of universities in city-life via educational, cultural, and social activities, supplying a high-skilled workforce to local industry, partnership in research projects related to regional³ priorities with local bodies, and donations from local actors to universities (Aktan, 2007; Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Özcan & Çakır, 2016; Yamaç, 2009). In addition to positive connections with external stakeholders, the requirement of quality communication between management, personnel, and students was also interpreted through the EUA's reports. To increase communication flexibility, university managers can benefit from ICT-based communication networks, establish central coordination units, initiate committees including representatives from each department, and organize periodic meetings with students and staff (Uslu, 2015; Uslu & Arslan, 2015). In this respect, despite many glitches in its initial period, the recent electronic document circulation system in universities (Electronic Information Management System – EBYS), is a good example of accelerating information dissemination among units.

³ 'Regional' refers here to the area close to the university.

Overall, it can be said that the general level of organizational flexibility in Turkish public universities is not high, as in their institutional autonomy level calculated by the EUA based on their reports on Turkish universities (EUA, 2015c). Here, it is important to accentuate that institutional autonomy and organizational flexibility are not the same concepts even though they have many conjoint points. It seems that financial autonomy initiates the formation of strategy flexibility in universities, and the conformable rules and regulations of national higher education provides room for universities to adopt precept and managerial flexibility. Furthermore, flexibility in strategies, management structure, and internal rules and regulations will allow university managers to act more freely in the matter of infrastructural, technological, and human resource investments. Then, the stronger organizational flexibility will provide a greater university autonomy in terms of financial, managerial, employment, and academic autonomy (Çelik & Gür, 2014; Erdem, 2013; Öztürk, 2006).

In line with this general result, the CofHE would make a greater contribution to autonomy and organizational flexibility in Turkish universities if the policy-makers re-designed the CofHE as a nationwide coordination unit of fair and logical budget allocation among universities instead of a highly centralized control mechanism of national higher education. Furthermore, operating independently (although founded by the CofHE), the Board of Quality in Higher Education, Turkey (BofQinHE) is an important institution for evaluating the quality of universities' outputs (YKK, 2016). If the BofQinHE takes qualitative criteria into account, as well as quantitative data, during the evaluation and monitoring process, this may contribute considerably to the establishment of a culture of quality in Turkish universities.

In this study, although different institutional characteristics of Turkish universities were evaluated within organizational flexibility and its dimensions, only the major findings could be detailed here. Therefore, it would be valuable for further research to analyse separately each sub-section of the EUA's reports (i. *Governance and Institutional Decision-Making*, ii. *Teaching and Learning*, iii. *Research*, iv. *Service to Society*, v. *Quality Culture*, and vi. *Internationalization*) in order to examine the weaknesses of Turkish universities, as well as their strengths more comprehensively. Researchers could also carry out comparative studies through the sub-sections in the EUA's reports of universities from different European countries or the organizational flexibility in European universities.

Acknowledgement

This article was generated by elaborating the paper presented at the 22th European Conference on Educational Research (ECER 2015), 07-11 September 2015, Corvinus University, Budapest, Hungary.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgüt teorisindeki son dönem kuramlardan biri, örgütlerin çevrelerinden girdi alarak bu girdileri örgüt içi süreçlerde işlediklerini ve oluşan çıktıları da çevrelerine geri sunduklarını savunan 'Sistem Yaklaşımı'dır (Hoy & Miskel, 2015). Üniversiteler ise, hem iç hem de dış paydaşları ile olan çok yönlü karmaşık ilişkileri nedeniyle açık sistemlere mükemmel örnek oluşturmaktadırlar. Bu nedenle; üniversiteler, buldukları ülkelerin ekonomi, bilim ve teknoloji politikalarındaki, kamu yönetimi anlayışındaki (örn. işletmecilik, hesap verebilirlik, performans yönetimi, bütçe kesintileri ve özelleştirme), eğitim uygulamalarındaki (örn. uygulamalı/mesleki eğitimler, teknoloji-destekli öğretim ve uzaktan eğitim) değişimlerden ve yükseköğretim ile ilgili küresel eğilimlerden (örn. kitlesel/evrensel eğitim, uluslararası işbirliği, öğrenci/personel değişim girişimleri, ortak derece programları ve Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOCs)) derinlemesine etkilenmektedirler (Aktan, 2007; Chapman & Austin, 2002; Erkan, 2011). Sürekli hareketli olan çevrelerindeki değişimlere ayak uydurabilmek için, modern üniversitelerin yapılarında, politikalarında ve prosedürlerinde ciddi değişiklikler yapmaları gerekmektedir. Ayrıca, akademik çalışmanın doğası, paydaşların talepleri, yönetimde kişilerin değişmesi, politika oluşturma süreçleri, var olan örgütsel yapılar, güç dağılımı, politik ilişkiler, örgüt kültürü ve bireylerin kişisel özellikleri gibi içsel değişkenler de üniversitelerdeki değişimi etkilemektedir (Boonstra, 2004; Kondakci & van den Broeck, 2009; Stefani, 2008). Üniversite yöneticileri ise tüm bu kompleks değişim faktörleriyle yalnızca kurumlarında esnek bir yapı oluşturarak başa çıkabilirler (Chan, 2012; Clark, 1998, 2001).

Örgütler için esneklik, kurumların çevrelerindeki yeni olanaklara ve beliren tehditlere adaptasyonunu ifade etmektedir (Maldonado, 2003; Özden, 2005). Örgütsel esneklik ise; kurumların politikalarında ve stratejilerinde, yönetsel işlemlerde, iş prosedürlerinde ve örgütsel yapılarında değişiklikler yaparak kurumların çevrelerinde yaşanan değişimlere doğru zamanda uygun cevaplar vermeleri olarak tanımlanmaktadır (Adonisi & van Wyk, 2012; Skorstad & Ramsdal, 2009). Ceylan (2001, pp. 38-47) hizmet kuruluşlarında örgütsel esneklik için yedi boyut tanımlamıştır; bunlar, *Strateji Esnekliği, Yönetsel Esneklik, Kural Esnekliği, İşgücü Esnekliği, Organizasyonel Açıklık ve Tanıma, Organizasyonel Yapı Esnekliği ve İletişim Esnekliği*'dir (as cited in Uslu, 2015, p. 41).

Strateji Esnekliği, kurumların çevrelerindeki ve rakiplerindeki değişikliklere göre örgütsel stratejilerin değişimi ve yenilenmesi olarak tanımlanmaktadır. *Yönetsel Esneklik*, örgütsel amaçlara daha hızlı ulaşmak için yönetim stillerinde yapılan çabuk değişiklikler ve bu değişiklikler aracılığıyla örgütsel esnekliğin diğer boyutlarını etkilemedir. Örgütlerdeki kanunlar ve düzenlemelerin kesinlik ve çalışanlara kendi kararlarını vermeye müsaade etme düzeyleri ise *Kural Esnekliği* olarak belirtilmektedir. Çalışanların yeteneklerinin gelişim düzeyleri ve çeşitliliği, *İşgücü Esnekliği* olarak isimlendirilmektedir. *Organizasyonel Açıklık ve Tanıma*, açık iş tanımlamaları ve çalışanların ortaya koydukları performansı farklı boyutları gözetenek değerlendirilen ödül yaklaşımları aracılığıyla çalışanlar arasında güven oluşturmayı ifade etmektedir. *Organizasyonel Yapı Esnekliği* ise, çalışanların daha az kontrol edildiği ve kendi iş planlarını yapabildikleri ve işbirlikli takım projeleri ile süreç odaklı çalışmalara uygun örgütsel yapıları ve sistemleri belirtmektedir. *İletişim Esnekliği* de, çalışanlar arasındaki yatay ve çapraz iletişim için örgütlerdeki alternatif kanallarını yanı sıra ast ve üstler arasındaki dikey iletişim kanallarını içermektedir.

Bu teorik çerçeve, üniversitelerdeki örgütsel esnekliği değerlendirmek için gerekli parametreler olarak kullanılabilir. Yapılacak kurum içi öz değerlendirmelerde ise, üniversitelerin örgütsel esnekliklerinin son durumu ile ilgili bazı önemli noktalar gözden kaçabilir. Bu anlamda; kurum dışı oluşumlar tarafından yapılacak kurumsal değerlendirmeler, daha esnek örgütsel yapılar oluşturmak için ne gibi girişimlere ihtiyaç duyulduğu konusunda üniversitelere daha objektif sonuçlar sağlayabilir (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Rosa, Cardoso, Dias, & Amaral, 2011). Farklı ülkelerden üniversitelerin

entegrasyonu ile kalite güvencesi ve şeffaflık açılarından, Avrupa çapında üniversitelere dışsal değerlendirme hizmeti sunan mekanizmalarından biri ise Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB)'dir.

AÜB tarafından kurum, bölge ve ulus düzeyinde üç farklı değerlendirme opsiyonu sunulmakta ve üniversiteler, Kurumsal Değerlendirme Programı (KDP) kapsamında kendi örgütlerine yönelik kurumsal değerlendirme talep edebilmektedirler. KDP sürecinde, yetkilendirilen komite (genellikle dört deneyimli akademisyen veya uzmandan oluşan), kurumsal normlar ve değerler, yönetim ve operasyonlar, kalite güvence etkinlikleri, stratejik yönetim ve değişim kapasitesi yönünden üniversiteleri değerlendirmektedirler (EUA, 2015a). Bu komite, yaptıkları iki saha ziyareti sonrası, üniversitelerdeki kaliteyi arttırmaya ve kurumsal değişimin yönetimine ilişkin önerileri içeren bir sonuç raporu sunmaktadır.

1998-99'dan günümüze, birçok Türk üniversitesi (21 devlet ve 8 vakıf üniversitesi) AÜB'nin kurumsal değerlendirmelerinden yararlanmış; hatta birkaç üniversite, ilk değerlendirmeden birkaç (genellikle 4 ile 5) yıl sonra izleme (follow-up) değerlendirmelerine de katılmışlardır (EUA, 2015b; Visakorpi, Stankovic, Pedrosa, & Rozsnyai, 2008). Bu kurumsal değerlendirme raporları, Avrupa ülkelerinden üst düzey akademik yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak, hem güçlü hem de zayıf yönleri açısından Türk yükseköğretim sistemi, üniversiteler ve örgütsel yapılarıyla ilgili kritik değerlendirmeler, önemli yorumlar ve değerli öneriler sunmaktadır. Bu anlamda; AÜB'nin değerlendirmelerinden oluşan set, Türk üniversitelerinin örgütsel esnekliğini yorumlayabilmek için önemli bir kaynaktır. Ayrıca, gerekli olan başlıca örgütsel birimler, etkili politikalar ve verimli uygulamalara ilişkin yurtdışından değerlendiricilerin önerileri, üniversite yöneticileri için kurumlarındaki esneklik düzeyini geliştirmek adına kullanışlı ve yönlendiricidir. Bu bağlamda; araştırmanın amacı, AÜB'nin kurumsal değerlendirme raporlarındaki sonuçları kullanarak Türk üniversitelerinin örgütsel esnekliğini incelemektir.

Literatür Taraması

Yükseköğretim literatüründe, modern girişimci üniversitelerin esnek örgütsel yapılanma ihtiyacı birçok çalışmada belirtilmiş olsa da (Aktan, 2007; Aypay, 2015; Barblan, Ergüder, & Gürüz, 2008; Chan, 2012; Chapman & Austin, 2002; Clark, 1998, 2001; Çetinsaya, 2014; Maldonado, 2003; Yamaç, 2009), bu çalışmalardan hiçbiri üniversitelerdeki örgütsel esnekliği doğrudan sorgulamamaktadır. Yalnızca, Uslu (2015, 2016a) tarafından, Ceylan'ın (2001) ortaya koyduğu çerçeveyi dikkate alarak, üniversitelerdeki bilimsel ve sosyal uygulamalara ilişkin yönetsel esnekliği (bsUiYE) değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ardından, Uslu (2016b), Türk devlet üniversitelerinde görevli öğretim üyelerinin yönetsel görevlerinin etkisini kontrol altında tutarak, bsUiYE algılarını değerlendirmiş ve öğretim üyeleri tarafından, öğretim ve toplum hizmeti uygulamalarına göre araştırma uygulamalarına ilişkin yönetsel esnekliğin daha yüksek düzeyde algılandığını belirlemiştir. Ayrıca, Uslu ve Arslan (2015) tarafından öğretim üyelerinin akademik entelektüel liderlikleri ile bsUiYE, örgütsel iletişim ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiler incelenmiş; toplum hizmeti uygulamalarına ilişkin yönetsel esnekliğin akademik entelektüel liderliğin altı boyutunun tamamı için anlamlı yordayıcı ve öğretim uygulamalarına ilişkin yönetsel esnekliğin de yalnızca Gözetici Olma boyutu için anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Çalık ve Bumin-Süzen (2013) ise geliştirdikleri anket aracılığıyla, üç Türk devlet üniversitesinin AÜB kurumsal değerlendirme raporlarındaki (yönetim, finansman, araştırma, eğitim, dış paydaşlar ve uluslararası bakış açılarına ilişkin) gelişim önerilerine öğretim üyelerinin katılım düzeylerini incelemiştir. Çalık ve Bumin-Süzen (2013), üç üniversite arasında yer alan uluslararası nitelikteki üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin AÜB'nin raporlarındaki önerilere en az düzeyde katılım gösteren grubu oluşturduğunu ve üç üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin dış paydaşlar ve uluslararası bakış açıları ile ilgili önerilere yüksek düzeyde katıldıklarını belirlemişlerdir. AÜB'nin değerlendirme raporları üzerinden Türk üniversiteleri ile ilgili bir diğer çalışma da, 2007-08 yıllarında AÜB tarafından yapılan Türk yükseköğretim sisteminin ulusal değerlendirmesidir (Visakorpi et al., 2008). Türk üniversitelerindeki mali özerkliğin ve stratejik esnekliğin güçlendirilmesi adına, bu rapor, küresel eğilimleri ve ulusal gereklilikleri dikkate alarak ulusal-çaplı yükseköğretim yönetiminin (Yükseköğretim

Kurulu (YÖK)'na atıfta bulunarak) yeniden düzenlenmesini, hem ulusal hem de kurumsal düzeyde strateji odaklı ve performans temelli bütçelemeyi, karar alma süreçlerine iç ve dış paydaşların katılımını, alternatif gelir üretimini (hayat boyu öğrenme etkinlikleri, uzaktan eğitim programları, iş dünyası ve sanayi kuruluşları için araştırma kontratları, üniversitelerin kendi başlangıç firmaları, kurumsal/sağlık/teknik hizmet satışı ve üniversitelerin fiziki alanlarının ve isim haklarının kiralanması gibi yollarla), yerel aktörlerle işbirliğini, yurtdışı üniversiteler ile ortaklıklar kurmayı, öğrenci/personel değişimini/hareketliliğini geliştirmeyi, uluslararası öğrenci çekmeye yönelik girişimlerde bulunmayı, ulusal ve uluslararası akreditasyon uygulamalarına katılmayı, uygulamalı eğitim içerikleri geliştirmeyi ve kurum içi kalite güvence sistemleri oluşturmayı önermektedir.

Avrupa çapında, üniversite özerkliği ile ilgili en geniş çalışma ise, 2010 yılı sonuna kadar yapılmış olan ülke ve kurumsal değerlendirme raporlarına dayalı olarak AÜB tarafından gerçekleştirilmiştir (EUA, 2015c). Bu çalışmada, Avrupa'dan 29 ülke AÜB tarafından dört boyutta değerlendirilmiştir (EUA, 2015c). AÜB, örgütsel esneklik ile birçok ortak ölçüt içeren, *Örgütsel Özerklik* için yedi, *Mali Özerklik* için 11, *İşgücü Özerkliği* için sekiz ve *Akademik Özerklik* için 12 gösterge kullanmıştır. AÜB, Türk üniversitelerinde kurumsal özerkliğin kısıtlı olduğunu belirlemiş; örgütsel özerklik düzeyini 'düşük' olarak (28. sırada), mali (23.), işgücü (21.) ve akademik özerkliğini (25.) ise 'orta düşük' düzey olarak değerlendirmiştir. Diğer taraftan; Türkiye, işgücü özerkliği açısından (%60.00 puanla) gelişmekte olan Avrupa ülkeleri arasında en üst sıralarda yer almıştır. Ayrıca, Türk üniversitelerini, üniversite-toplum-devlet-piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında ve mali, akademik ve yönetsel açılarından değerlendiren ve benzer bilgiler/bulgular sunarak AÜB'nin ortaya koyduğu sonuçları destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Çelik & Gür, 2014; Erdem, 2013; Özcan & Çakır, 2016; Öztürk, 2006).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, üniversitelerin örgütsel esnekliğinin incelenmesi amacıyla, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Creswell (2007, p. 73), durum çalışmasını, "araştırmacının, sınırları belli olan bir sistemi (durum) veya çoklu sınırlandırılmış sistemleri (durumları) zamanla, detaylı ve derinlemesine veri koleksiyonu üzerinden incelediği ve ardından durumu betimleyerek ve duruma dayalı temaları raporladığı nitel yaklaşım" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım doğrultusunda; bu araştırma, AÜB'nin raporları üzerinden farklı Türk üniversitelerini kapsayan çoklu durumları içermektedir.

Veri Kaynağı

YÖK ve 63 Türk üniversitesi AÜB'ne üyedir (EUA, 2015d) ve 29 üniversite hali hazırda KDP kapsamında kurumsal değerlendirme almıştır (EUA, 2015b; Visakorpi et al., 2008). KDP'ye katılmış olan bu üniversiteler, araştırmanın hedeflenen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sekiz vakıf üniversitesi ise, devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki mali, yönetsel ve yapısal farklılıklar nedeniyle çalışma grubunun dışında bırakılmıştır. Ardından, araştırmacı, Türkiye'nin her bir coğrafi bölgesinden en az iki devlet üniversitesini çalışma grubuna dâhil etmeyi amaçlamış, fakat Güneydoğu Anadolu'dan hiçbir üniversite AÜB'den kurumsal değerlendirme almadığından çalışma grubuna bu bölgeden üniversite dâhil edememiştir. Bu nedenle; Güneydoğu Anadolu'dan eksik kalanların yerine, çalışma grubuna, araştırmacı Marmara ve İç Anadolu'dan toplam iki üniversite daha dâhil etmiştir. Ayrıca, araştırmacı üniversiteleri belirlerken, üniversitelerin AÜB kurumsal değerlendirme raporlarının tarihlerini de dikkate almıştır, fakat 1999-2004 ve 2011-16 tarih aralıklarında AÜB'den kurumsal değerlendirme hizmeti alan sınırlı sayıda Türk üniversitesi bulunmaktadır. Sonuç olarak, belirlenen 14 devlet üniversitesinin (bakınız Tablo 1) AÜB raporları analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Tablo 1.
Veri Setinde Yer Alan Türk Devlet Üniversitelerinin Dağılımı

Bölge / Tarih	1999-01	02-04	05-07	08-10	11-13	14-16
Akdeniz	-	-	Akdeniz Ü. Süleyman Demirel Ü.	-	-	-
Doğu Anadolu	-	-	Atatürk Ü.	Yüzüncü Yıl Ü.	-	-
Ege	-	-	Ege Ü..	Adnan Menderes Ü.	-	-
Güneydoğu Anadolu	-	-	-	-	-	-
İç Anadolu	-	Orta Doğu Teknik Ü.	Erciyes Ü..	Anadolu Ü.	-	-
Karadeniz	-	-	-	Karadeniz Teknik Ü. Abant İzzet Baysal Ü.	-	-
Marmara	Boğaziçi Ü.	Uludağ Ü.	-	-	-	Marmara Ü.
Toplam	1	2	5	5		1

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmacı, öncelikle, AÜB'nin kurumsal değerlendirme raporlarının Türkçe versiyonlarına erişmeyi denemiş, fakat çok az sayıda Türkçe rapora erişebilmiştir. Bu nedenle, araştırmacı AÜB raporlarının İngilizce versiyonlarını kullanmaya karar vermiştir. Ardından, araştırmacı AÜB'nin raporlarına AÜB'nin websitesi (yalnızca 2009 yılı sonrası raporları içermekte) üzerinden ve e-mail yoluyla AÜB sekreteryasından (2009 öncesi raporları) erişmiştir.

Seçilen Türk üniversitelerinin raporlarını edindikten sonra, araştırmacı, AÜB'nin değerlendirmelerine ilişkin dokümanları nitel veri analizi tekniklerinden biri olan betimsel tematik analiz yöntemini kullanarak analiz etmiştir. Araştırmacı, temalar için Ceylan (2001) tarafından geliştirilen örgütsel esneklik boyutlarından yararlanmıştır. Bu boyutlar, *Strateji Esnekliği, Yönetimsel Esneklik, Kural Esnekliği, İşgücü Esnekliği, Organizasyonel Açıklık ve Tanıma, Organizasyonel Yapı Esnekliği ve İletişim Esnekliği* şeklindedir. Araştırmacı, analiz sürecinde Miles, Huberman ve Saldana (2014) tarafından önerilen nitel veri analizi basamaklarını izlemiştir. Bu basamaklar; i) Verileri Yoğunlaştırma (veya Veri Birleştirme), ii) Verileri Sunma (veya Veri Sergileme) ve iii) Sonuçları Çizimleme/Onaylama (veya Sonuçları Betimleme/Doğrulama) şeklindedir.

İlk olarak, araştırmacı, her bir raporu temalara uygun anahtar kelimeler veya kelime grupları kullanarak kodlamış ve bütüncül bir kod-listesi oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemleri konusunda tecrübeli bir başka akademisyen ise her bir raporu kod-listesini kullanarak yeniden kodlamıştır. Ardından, araştırmacı, Miles ve Huberman'ın (1994) formülünü [*Veriler üzerinde fikir birliği / (Veriler üzerinde fikir birliği + Veriler üzerinde fikir ayrılığı) x 100*] kullanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını .87 olarak hesaplamıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının .70 ve yukarı olması ise çalışmanın iç güvenilirlik yeterliğinin sağlandığını gösterdiği kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). İçsel güvenilirliğin sağlanmasının ardından, kullanılan temalara uygun olarak araştırmanın bulguları özetlenmiş ve ilgili raporlardan yapılan doğrudan alıntılarla birlikte bir sonraki bölümde sunulmuştur.

Bulgular

Türk üniversitelerine ilişkin olumlu yorumların ve olumsuz değerlendirmelerin yorumlanması ile AÜB'nin raporları üzerinden elde edilen bulgular, örgütsel esnekliğin yedi boyutuna göre kategorileştirilmiştir. Diğer taraftan, araştırmacı, verilerin yoğunluğu nedeniyle oldukça geniş bir kod-düzeni kullanmak zorunda kalmış ve her bir kod bulgularla ilişkilendirildiğinde her rapor içerisinde birçok kez tekrar etmiştir. Bu nedenle; araştırmacı, yalnızca öne çıkan bulguları, raporlardan yapılan doğrudan alıntılarla birleştirerek, örgütsel esneklik ve alt boyutlara yönelik alt başlıklar altında sunmayı tercih etmiştir.

Örgütsel Esnekliğe İlişkin Genel Değerlendirmeler

AÜB'nin değerlendirmeleri, üniversitelerde örgütsel esnekliğinin tüm boyutlarını etkileyen bazı noktaları rapor etmektedir. Değerlendiricilere göre, merkezileşmiş ve bürokratik ulusal yükseköğretim yapısı, Türkiye'de üniversite özerkliğini olumsuz etkileyen ana faktördür. Değerlendiriciler, örneğin, "Türk üniversiteleri düşük derecede özerkliğe sahipler ve ağır, merkezileşmiş bürokratik sistem altında eziliyorlar (Boğaziçi Üniversitesi, 1999, p. 11)¹" ve "Ankara'daki merkezi yükseköğretim konsülünün güçlü etkisi nedeniyle, [değerlendirme] takım[ı], strateji belirme, içsel karar alma, sorumluluk ve inovasyon üzerinde kısıtlamalar rapor etmiştir (Marmara Üniversitesi, 2014, p. 6)" şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Sınırlı örgütsel esneklikle ilgili diğer nedenler ise, kontrol-temelli bütçeleme sistemi, yük oluşturan hantal kurallar ve ağır yönetsel görevler olarak ifade edilmektedir. Değerlendiriciler ayrıca, "devlet üniversitelerinin uymak zorunda oldukları kapsamlı kanunlar ve düzenlemeler seti...açıkça özgürlüğe ters düşmektedir...[y]ine de, [değerlendirme] takım[ı], az da olsa esneklik...elde etmek [için]...üniversitelere, kendi içsel birleştirilmiş finansal yapılarını kurmanın olasılığını keşfetmeleri önermektedir (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2003, p. 6)." yorumunda bulunmaktadırlar.

Diğer taraftan, raporlarda bazı olumlu değerlendirmeler de bulunmaktadır. Bu değerlendirmelerden birinde, "[k]ısa süre önce, Türk yükseköğretim sistemi, hedeflere dayalı yeni yönetim sistemini ve üniversitelerin başarılılarını birleştiren bütüncül (lump-sum) bütçelemeyi uygulamaya geçirmiştir (Atatürk Üniversitesi, 2006, p. 16)" ifadesinin altı çizilmektedir. Buna ek olarak, değerlendiriciler, "Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kuruluşuyla birlikte, yeni oluşan Avrupa düzenlemesine uyum için gerekli değişikliklere yönelik eylemler[i] (Süleyman Demirel Üniversitesi, 2006, p. 34)" ve "Bologna reformlarını karşılamaya yönelik çabalar[ı] (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2009, p. 5)", bölgesel² ve uluslararası yükseköğretim şemalarına ilişkin önemli girişimler arasında saymaktadır. Ayrıca, değerlendiriciler, bazı üniversitelerde döner sermaye için ana kaynak olarak hastanelerin oluşunu, birkaç üniversitenin tümüyle İngilizce eğitim sunmasını ve birkaç üniversitede geniş kapsamlı uzaktan eğitim programlarının varlığını, üniversitelerdeki örgütsel esnekliğin farklı boyutlarına katkıda bulunan diğer faktörler olarak rapor etmişlerdir. Bir başka ifadeyle, değerlendiriciler, üniversitelerin girişimci uygulamalarının finansal bağımsızlıklarını arttırdığını; üniversitelerin artan finansal bağımsızlığın ise başta strateji esnekliği olmak üzere örgütsel esnekliğin tüm boyutlarına olumlu yansıdığını dile getirmişlerdir.

Strateji Esnekliğine İlişkin Değerlendirmeler

Strateji esnekliği açısından, "özerklik anlamında devletten finansal olarak daha bağımsız hale gelmeyi sağlayacak gelişmeler ve ek gelir sağlamayı kolaylaştıracak manevralar için alan yaratma (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2008, p. 41)" gereksinimi, raporlardaki ana konudur. Finansal ve insan kaynaklarının kurumsal stratejilerle entegrasyonu için diğer önemli noktalar ise, 'personel' fonksiyonlarının 'insan kaynağı yönetimi' fonksiyonlarına uygun olarak acilen yeniden oluşturulması ve merkezi finansal operasyon birimi kurulması olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan, değerlendiriciler, özel vakıflar, hastaneler, sürekli eğitim merkezleri, uluslararası programlar, dış araştırma fonları, bağışlar, vb. uygulamalarla gerçekleştirilen, sınırlı ama ümit verici fon artırma etkinliklerinden de bahsetmişlerdir. Ayrıca, "ODTÜ, yeni stratejik planını oluşturma sürecini yaşamaktadır ve bu planda, kendi araştırma ve teknoloji politikasının oluşturulması ve de uluslararasılaşma programının güçlendirilmesi, şüphesiz önemli bölümler olacaktır (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2003, p. 10)" örneğinde olduğu gibi, değerlendiriciler kurumsal stratejik planların önemine vurgu yapmışlardır.

¹ Bulgular bölümü boyunca, bu atıflar, atıftaki üniversiteye ait AÜB'nin değerlendirme raporunu belirtmektedir.

² Buradaki 'bölgesel' ifadesi, kıtasal bir bölge olarak Avrupa'ya atıfta bulunmaktadır.

Yönetmel Esneklığe İlişkin Değerlendirmeler

AÜB'nin raporlarına göre, "örgütsel yapıların [yönetmel organizasyon dahil] rasyonalizasyonu ve sadeleştirilmesi (Akdeniz Üniversitesi, 2007, p. 40)", "yönetime, üniversite[ler]nin [iç ve dış paydaşlarının] aktif...katılımları (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2009, p. 27)" ve "finansal olarak kaynakların en iyi şekilde kullanımı için...merkezi [yönetim] mekanizmalarının kurulması (Süleyman Demirel Üniversitesi, 2006, p. 24)", üniversitelerde yönetmel esneklığı güçlendirmek adına yapılması gerekenlerdir. Ayrıca, değerlendiriciler, "finansal gelirlerdeki bu bölünme, üniversite içinde finansal paylaşım süreçlerinde parçalanmaya yol açmakta ve açıkçası üniversite çapında paylaşılan kurum vizyonunun, bu vizyonun gereksinimlerinin, çeşitliliğinin ve önceliklerinin beslenmesi için yetersizliğe neden olmakta (Erciyes Üniversitesi, 2005, p. 8)" yorumunu da eklemiştirler. Bu anlamda, değerlendiriciler, birimlerin kendi yönetmel operasyonları adına birimler arasında adil bir fon dağılımının sağlanması için, gelir getirici etkinliklerin üniversite düzeyinde koordinasyonunun önemi vurgulamışlardır. Olumsuz yorumlarının aksine, değerlendiriciler, yönetim sisteminin etkililiğini artırmak adına üniversitelerde gerçekleştirilen, araştırma ve öğretimle ilgili farklı rektör yardımcılıkları ve komiteler, rektörlük danışma sistemi, senatolarda öğrenci temsili (genellikle oy hakkı olmadan), merkezi bilgi ve veri analiz birimleri ve uluslararası kuruluşlardan değerlendirme ve danışma hizmeti alınması gibi bazı uygulamaları da rapor etmişlerdir.

Kural Esneklığıne İlişkin Değerlendirmeler

Önceki yorumları ile tutarlı şekilde, değerlendiriciler temel olarak, "fon dağılımına yönelik kuralların ve kriterlerin sadeleştirilmesi[nin] ve duyurulması[nın] (herkesin bu kurallar ve kriterlerin farkında olduğundan emin olunması için) (Erciyes Üniversitesi, 2005, p. 13)" öncelikli olduğunu belirtmektedir. Ek olarak, kural esneklığı kapsamında, değerlendiriciler, derece programlarına daha seçici bir öğrenci giriş sisteminin (özellikle meslek yüksekokullarına girişte) kurulması ve öğrenci harçlarının belirlenmesinde daha fazla esneklığe izin verecek bir yapının belirlenmesi için, hem ulus hem de kurum düzeyinde yeni düzenlemelerin oluşturulmasına ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. İyi tasarlanmış düzenleme anlamında ise, değerlendiriciler, sürekli eğitim merkezleri ile ilgili, "%6.00 program koordinatörü payı, %52.00 döner sermaye aktarımı (yarısı ilgili akademik birime olmak üzere) ve %42.00 eğitimci payının oldukça adil bir finansal teşvik yapısı gibi görüldüğü (Akdeniz Üniversitesi, 2007, p. 33)" örneğini vermiştir. Bir diğer iyi örnek olarak da, değerlendiriciler, birçok lisans programında öğrencilerin mezun olması için bağımsız araştırma yapmalarının (bitirme tezi hazırlama) ön şart olmasını dile getirmiştir.

İşgücü Esneklığıne İlişkin Değerlendirmeler

İşgücü esneklığı kapsamında, AÜB'nin raporlarında genel olarak, genç ve yetenekli kişileri akademiye çekmek ve kaliteli çalışanların ataması konusunda vakıf üniversiteleriyle olan ve pek de adil şartlarda gerçekleşmeyen çekişmeyi engellemek adına hükümet tarafından maaşların iyileştirilmesi için yeni çözümler aranması gerektiği ifade edilmektedir. Raporlarda yer alan diğer iki önemli nokta ise; merkezi yükseköğretim yönetiminin sınırlı sayıda iş pozisyonu sağlanması ve akademisyenler arasındaki düşük motivasyon, keza "iş güvenliğinden kaynaklanmaktadır. Akademisyenler, araştırma aktivitelerini ve derece programlarının modernizasyonu ile öğretim etkinliklerini göz ardı etmekte, çünkü ileri düzey çalışmaları güdüleyici teşvikler ve akademisyenlerin bu aktif olmama durumunun dezavantajlarına yönelik yaptırımlar bulunmamaktadır (Uludağ Üniversitesi, 2003, p. 8)." İşgücü esneklığı kapsamındaki sıkıntılara ilişkin yorumlarına ek olarak, değerlendiriciler, insan kaynaklarının becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen bazı uygulama örneklerine de vurgu yapmışlardır; örneğin, "tüm akademisyenlerin yeni öğretim metodolojilerine aşina olmasını sağlamak amacıyla, tıp fakültesinde ve benzer şekilde diğer birimlerde yürütülen 'Eğiticilerin Eğitimi' programı (Adnan Menderes Üniversitesi, 2010, p. 10)" ve "tüm öğrencilerin ve personelin İngilizce yazma, konuşma ve bu dilde proje yürütme becerilerini desteklemek üzere...kurulan birim...tarafından yürütülen programlar (Marmara Üniversitesi,

2014, p. 10).” Ayrıca, değerlendiriciler, cümlelerin devamında olduğu gibi, öğrencilerin ve personelin uluslararası değişim programlarına katılımı ile ilgili çabaların da altını çizmiştir: “Bizler [değerlendiriciler], 2004-2005/2005-06 akademik yıllarında, [Erasmus değişim programı kapsamında] öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinde, Ege Üniversitesi’nin Türk üniversiteleri arasında birinci sırada yer aldığını bilincindeyiz (Ege Üniversitesi, 2007, p. 23).”

Organizasyonel Açıklık ve Tanımaya İlişkin Değerlendirmeler

İlk olarak, değerlendiriciler, “üniversitelerin karar alma kapasitesi ile ilgili değişiklikler söz konusu olduğunda, ulusal yükseköğretim çerçevesi engel teşkil etmekte (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2010, p. 17)” ve “karar alma süreçlerinde şeffaflık olmayışı nedeniyle, personelin karar alma süreçlerine katılımı ve farklı düzeylerde sorumluluk almaları oldukça zor (Atatürk Üniversitesi, 2006, p. 11)” yorumlarında bulunmuşlardır. Ardından, değerlendiriciler, üniversite yönetimiyle ilgili ulusal düzenlemelerin gözden geçirilmesi ve üniversitelerde örgütsel açıklığın güçlendirilmesi için karar alma süreçlerinin netleştirilmesine gereksinim olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca, değerlendiriciler, öğretim, araştırma ve yönetim uygulamaları ile ilgili iyi örneklerin takdir edilmesinin önemini ve hem maddi hem de manevi ödülleri içeren iyi tasarlanmış ödül sisteminin kurulmasına ihtiyaç olduğunu altını çizmiştir. Bu yorumlarına paralel olarak, değerlendiriciler, cümlelerin devamında yer alan şekliyle, Anadolu Üniversitesi’nden (2010, p. 10) bir örneği paylaşmışlardır: “Yüksek performans gösteren bireyleri ve birimleri ödüllendirmeyi sınırlayan yasal kısıtlamalara rağmen, AU, kompleks biçimde kanıt-temelli teşvikler ve ödül sistemi geliştirmiştir.”

Organizasyonel Yapı Esnekliğine İlişkin Değerlendirmeler

Organizasyonel yapı esnekliği açısından, AÜB’nin raporları temel olarak, Türk üniversitelerinin birimler arasındaki bölümlenmeyi önlemek için kampüs-master-planları geliştirmeye ve disiplinler arası çalışmalara olanak sağlamak için fakültelerin/birimlerin sıralı dizilim modelini terk ederek fakülte yapılanmalarının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, bu raporlar, ulusal düzeyde araştırmaya ayrılan kısıtlı bütçenin yansımaları olarak üniversitelerdeki sınırlı araştırma fonları nedeniyle, üniversiteler “kendi iç fonlarına güvenmek zorundadır. Araştırma odaklı üniversite olabilmek için..., UU [üniversiteler] bu hedefi gerçekleştirmenin tümüyle fon konusu olmadığını, ayrıca araştırmacıları destekleyici kurumsal yapıların da konunun parçası olduğunu farkında olmalıdır (Uludağ Üniversitesi, 2003, p. 12).” Bunların yanı sıra, değerlendiriciler, “araştırma merkezlerinin, (disiplinler arası) araştırma etkinliklerini organize etmek ve takibini sağlamak için iyi girişimlerdir [olduğuna] ve daha da geliştirilmesi gerekmektedir[tiğine] (Boğaziçi Üniversitesi, 1999, p. 17)” inanmaktadır. Ayrıca, değerlendiriciler, merkezi araştırma yönetim birimleri, bölümler-arası projelerin yürütüldüğü araştırma hubları (göbekleri) ve üniteleri, merkezi laboratuvarlar ve incubatorlar (kuluçka merkezleri), kurum-içi araştırma ve seyahat fonları ve akademik kaynaklara kolay ulaşım sağlayan kütüphane olanakları gibi etkili örgütsel yapılara ilişkin birkaç üniversitede yer alan iyi örnekleri de dile getirmiştir.

İletişim Esnekliğine İlişkin Değerlendirmeler

İletişimde esnekliği artırmak adına, değerlendiriciler, (bilgi) teknoloji(si)-temelli ağları geliştirerek içsel ve dışsal iletişim sistemleri oluşturulabileceği, merkezi bilgi ve veri analizi merkezleri kurulabileceği ve idari birimler ile yönetim arasında açık ve belirgin hatlar yaratılabileceği önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca, değerlendiriciler, üniversitelerde “stratejik amaçlarla her düzeydeki fonlar arasında bağlantıların ve meslek yüksekokulları ile merkezi birimler dâhil, tüm birimlerin arasında iletişimin ve koordinasyonun sağlanması (Adnan Menderes Üniversitesi, 2010, p. 18)” gerektiğini savunmuştur. Bunlara ek olarak, AÜB’nin raporları, kurumsal bilgi ağlarının, kurum içi kalite güvence mekanizmaları kapsamındaki fonksiyonları sayesinde, kalite kültürüne sağladığı katkı ve yöneticilerin, özellikle de dekanların, öğrenci

temsilcileri ile gerçekleştirdiği düzenli toplantılar yoluyla öğrenci görüşlerinden faydalanması konularında birkaç örnek sunmaktadır. Son olarak, bu raporlar, iletişim esnekliği bağlamında, topluma yönelik açık kapı politikasının ve bölgesel (yerel) aktörlerle olan olumlu ilişkilerin önemine değinmiştir. Örneğin:

Bölgesel ve yerel yönetim birimleri ve diğer oluşumlar tarafından, kendilerinin üniversite ile çok iyi ilişkileri olduğu ve üniversitenin getirilerine değer verdikleri söylenmiştir. Bu birimler ve oluşumlar, üniversiteden bireyleri, yeni projelere adım atma noktasında kolay erişilebilir ve oldukça katılımcı bulmaktadır ve bu bağlamda üniversite ile birlikte birçok fon elde etmişlerdir (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2010, p. 12).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

AÜB'den değerlendiriciler, 1998'den beri Türk üniversitelerinde birçok alan ziyareti gerçekleştirdiler. Bu ziyaretlerine dayalı olarak, değerlendiriciler, Türk yükseköğretim sisteminin genel özelliklerini kapsamlı şekilde inceleme fırsatı buldular. Ardından, değerlendiriciler, AÜB'nin raporları kapsamında, merkezileşmiş ulusal-çapta yükseköğretim yönetimi yapısından kaynaklanan sıkıntılarının yanı sıra Türk üniversitelerinin örgütsel esneklik düzeylerine olumlu yansımaları olan son dönem politikaları ve uygulamaları da dile getirdiler.

Değerlendiriciler, katı kurallar, özellikle de mali konulara ilişkin, nedeniyle Türk yükseköğretim sisteminin oldukça bürokratik olduğunu savunmaktadır. Bilinen bir gerçek olarak, dile getirilen devlet düzenlemeleri, üniversitelerdeki her düzeyde, külfeti ağır olan idari işlemlere neden olmakta ve kontrol temelli bütçeleme sistemi, devlet üniversitelerini, gelir getirici etkinliklerinin çoğunluğunu yürütmek için özel vakıflar kurmaya yönelmektedir (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Öztürk, 2006). Bu kapsamda, performans temelli (bütüncül) bütçeleme ile ilgili devlet tarafından gerçekleştirilen son dönem girişimler, devlet üniversitelerinde mali özerkliği güçlendirmeye yönelik önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Performans temelli (bütüncül) bütçeleme modeli, üniversitelere, önceliklerini belirleme ve performans öngörülerine paralel olarak birimler arasında bütçe paylaşımı yapma konularında daha fazla esneklik sağlayabilir (Barblan et al., 2008; Erdem, 2013; Kohtamäki & Lyytinen, 2004; Mensah & Werner, 2003).

Diğer taraftan, Türkiye'deki devlet üniversitelerin (hatta vakıf üniversitelerinin bile) finansmanının tamamına yakını devlet fonlarına dayanmakta ve gelirlerinin büyük bölümü personel giderleri, altyapı hizmetleri, bakım-onarım işleri gibi temel harcama kalemlerine ayrılmaktadır (Kurt & Gümüş, 2015). Bu durum, gelişmekte olan üniversitelerin ek gelir elde edebileceği eğitim, araştırma ve hizmet alanlarına kısıtlı yatırım yapmasına ve performans çıktılarına ilişkin öngörülere dayalı bütçeleme sistemi içerisinde gelişmiş üniversitelerinin gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Çınar & Ağcakaya, 2016; Özkan & Gedikoğlu, 2014). Bu anlamda, genç üniversitelerin gelir düzeylerini arttıracak girişimci uygulamalarını desteklemek adına, bütüncül bütçeleme sisteminde bu üniversitelere ek finansal kaynak ayrılabilir. Bu konuda, 2005 sonrası kurulmuş olan beş üniversitenin buldukları bölgelerin gelişimi için öncelikli alanlardan en azından birindeki 'bilgi ve teknoloji transferi' etkinliklerini arttırmak için 'Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Projesi' kapsamında YÖK tarafından özel olarak desteklenecek olması umut vadeden bir örnektir (YÖK, 2016c).

Ek olarak, bütüncül bütçeleme modeli, devlet üniversitelerinde alternatif gelir üretimleri (sağlık hizmetleri, sürekli eğitim etkinlikleri, uzaktan eğitim programları, sanayi/iş örgütleriyle ortak projeler ve bağışlar yoluyla) ve sirküler bütçelerinin (döner sermaye gelirlerinin) birimlerin stratejilerine göre dağıtımı için daha fazla alan yaratma adına teşvik edici görünmektedir (Erdem, 2013; Öztürk, 2006). Stratejik planlarındaki amaçlara ulaşmak için, Türk devlet üniversiteleri, ayrıca, insan kaynaklarının edinimi kapsamında da esnekliğe ihtiyaç duymaktadır (Efe & Ozer, 2015; Visakorpi et al., 2008), fakat ulusal merkezi yükseköğretim yönetimi birimi (YÖK), devlet düzenlemelerine dayanan yasal gücünü kullanarak, üniversitelerin personel tercihlerine son yıllarda her zamankinden daha çok müdahalede bulunmaktadır (Özcan & Çakır, 2016). Bu durumun aksine, son dönemdeki girişimleri ve uygulamalarıyla, YÖK, üniversitelerin yönetim kurullarına ve senatolarına altyapı ve üstyapı yatırımlarını gerçekleştirme

konusunda (Çelik & Gür, 2014) ve belirledikleri minimum kriterlerin dikkate alınması, hatta artırılması koşuluyla, derece programlarının oluşturulmasında (Çetinsaya, 2014) daha fazla güç aktarımında bulunmaktadır ve bunu devam ettirmektedir.

Fakat AÜB'nin değerlendiricileri, Türk devlet üniversitelerindeki çok katmanlı ve hantal yönetim yapılanmasının, farklı paydaşların (örn. çalışanlar, öğrenciler, yerel aktörler, vb.) karar almaya katılımını kısıtladığını güçlü şekilde ifade etmektedir. Bu anlamda, üniversitelerdeki yönetsel esnekliği artırmak için, değerlendiriciler, çok fazla olması yerine az ve işlevsel komitelerin, tepe yönetimde belirgin görev ayrımının (eğitimden, araştırmadan, finansal operasyonlardan, insan kaynaklarından veya uluslararası ilişkilerden sorumlu rektör yardımcılıkları gibi), hem finansal hem de akademik konulara ilişkin merkezi koordinasyon birimlerinin (örn. merkezi veri ve analiz birimi, araştırma ofisi, kalite izleme merkezi, vb.) ve idari birimler ile sorumlu tepe yöneticiler arasında kısa ve fonksiyonel hatların kurulması yoluyla yönetim yapısının basitleştirilmesini önermektedirler. Ek olarak, üniversitelerde esnekliği güçlendirmek için, eğitim ve araştırma çıktılarının değerlendirilmesine yönelik örgütsel kuralların yanı sıra birimler arası fon dağıtımında şeffaflık adına açık ve belirgin kurum içi düzenlemelerin oluşturulması da önemlidir (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Lewis, Hendel, & Kallsen, 2007).

Ayrıca, AÜB'nin raporlarına göre, idari personel için olduğu gibi, akademisyenler için açık iş tanımlarının ve iyi tasarlanmış ödül sistemlerinin oluşturulması, Türk devlet üniversitelerindeki organizasyonel açıklık ve tanıma yapılanmasını güçlendirmeye yardımcı olabilir. Fakat maddi ve manevi ödüllerin getireceği motivasyonun ötesinde, üniversiteler, gerekli finansal, teknik ve akademik yardımlarla akademik işgücünü desteklemek zorundadırlar (Çetinsaya, 2014; Yamaç, 2009). Bu anlamda, tatminkar araştırma fonlarının sağlanması ve ileri laboratuvarlar, disiplinler arası araştırma merkezleri, tekno-sınıflar, geniş akademik koleksiyona ve veri bankalarına erişime sahip kütüphaneler, vb. gelişmiş kurumsal olanakların oluşturulması oldukça önemlidir (Uslu, 2016a; Visakorpi et al., 2008). Türk üniversitelerinin çoğunluğu ise oldukça genç olup, akademisyenlerin bilimsel faaliyetlerini destekleyecek temel olanaklara dahi sahip değiller (Özoğlu, Gür, & Gümüş, 2016). Bu nedenle, hükümet ve YÖK, devlet üniversitelerine bütçe dağılımında, genç üniversitelerin altyapılarıyla ilgili bu tür eksiklikleri de dikkate almalıdır (Uslu, 2016b).

Yukarıdakilere ek olarak, Süngü'nün (2013) ve Akgeyik'in (2013) çalışmalarında da belirtildiği üzere, AÜB'nin raporlarında, Türkiye'de akademisyen maaşların oldukça düşük olduğu, bu nedenle genç yetenekleri Türk akademisine çekmek için hükümetin maaşları ve yan gelir kalemlerini artırmanın yollarını araması gerektiği yorumunda bulunmaktadır. Bu bağlamda; bilimsel üretimin kalitesi ve akademik etik üzerine potansiyel istenmeyen etkilerine rağmen, 2016 yılında hükümet tarafından başlatılan akademik teşvik uygulaması önemli bir uygulamadır. Yine, YÖK tarafından 2016'da başlatılan 100 tematik alanda 2.000 doktora bursu programı ve üniversitelerin doktora sonrası araştırmacı istihdamına yönelik düzenleme, araştırmacı istihdamını arttırmaya yönelik yeni uygulamalardır (YÖK, 2016c). Akademik işgücündeki esnekliği artırmak için, AÜB'nin değerlendiricileri ayrıca, üniversite yönetimlerine, güncel öğretim metotları ve yaklaşımları konusunda akademisyenleri bilgilendirecek değişik eğitimler gerçekleştirmeleri ve öğrenciler ile personelin yabancı dil becerilerinin gelişimini desteklemek için ücretsiz (en azından makul bir ücretle) yabancı dil kursları düzenlemeleri ve hem öğrencilerin hem de personelin uluslararası değişim programlarına/hareketliliklere katılımını teşvik etmeleri önerilerinde bulunmaktadır (Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Gündeğer, Soysal, & Yağcı, 2012).

Diğer yandan, AÜB'nin değerlendiricileri, çoğu Türk üniversitesine yurtdışından gelen öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğunu çizmektedir. Gerçekte ise, 2014-2015'te Türkiye'den 2.752 giden ve Türkiye'ye 4.305 gelen öğrenci olmasına rağmen, Türk üniversitelerinin %75.00'i gelen öğrenci/öğretim elemanından daha çok giden öğrenci/öğretim elemanı rapor etmiştir (YÖK, 2016a). Ayrıca, değerlendiriciler, yurtdışından gelen öğrencilerin/öğretim elemanlarının (çoğunlukla Erasmus/Erasmus+ aracılığıyla), Türk üniversitelerinde uluslararası ortamın oluşuma katkılarını ön plana çıkarmıştır. Bu anlamda, yurtdışından gelen öğrenci/öğretim elemanı sayısını artırmak için YÖK tarafından yürütülen Mevlana Öğrenci/Öğretim Elemanı Değişim Programı önemli bir girişimdir. Fakat Mevlana programındaki finansal destek, özellikle de Türk öğrenciler için, oldukça düşüktür. Bu nedenle,

yurtdışına giden öğrenci sayısı (65 öğrenci) ülkemize gelen öğrenci sayısının (447 öğrenci) oldukça gerisinde kalmıştır (YÖK, 2016a). Bu bağlamda, yurtdışına giden öğrenci/personel sayılarını artırmak için, YÖK'teki politika yapıcıların finansal destek miktarlarını yeniden değerlendirmeleri yerinde olacaktır.

Yurtdışındaki üniversiteler/enstitüler ile araştırma projeleri yoluyla işbirliği yapılması, yurtdışı yükseköğretim kurumları ile ortak derece programları oluşturulması ve yabancı personel atamaları ise, Türk yükseköğretimine uluslararası insan kaynaklarının katkılarını güçlendirmek adına AÜB'nin raporlarında önerilen diğer uygulamalardır. Ayrıca, bu raporlarda, topluma açık kapı politikası ve yerel aktörlerle olumlu ilişkilerin, eğitimsel, kültürel ve sosyal etkinlikleri aracılığıyla üniversitenin şehir hayatına katılımı, yerel endüstriye yüksek nitelikte işgücü sağlanması, bölgesel³ önceliklerle ilgili araştırmalarda yerel oluşumlarla proje ortaklıkları ve yerel aktörlerden üniversiteye yapılan bağışlar gibi üniversite ve yerel toplumun karşılıklı yararlarına ilişkin kritik rolü de vurgulanmaktadır (Aktan, 2007; Çalık & Bumin-Süzen, 2013; Özcan & Çakır, 2016; Yamaç, 2009). Dış paydaşlarla olumlu ilişkilere ek olarak, AÜB'nin raporlarında, yönetim, personel ve öğrenciler arasında kaliteli iletişime olan ihtiyaç da ifade edilmiştir. Bu nedenle, iletişim esnekliğini artırmak için, üniversite yöneticileri (bilişim) teknoloji(si)-temelli iletişim ağlarından yararlanabilirler, merkezi koordinasyon birimleri kurabilirler, her bölümden temsilcilerin yer aldığı komiteler oluşturabilirler ve öğrenciler ve personelle periyodik toplantılar organize edebilirler (Uslu, 2015; Uslu & Arslan, 2015). Bu anlamda, kurulum ve kullanıma başlangıç aşamasındaki birçok sıkıntıya rağmen, üniversitelerde son dönemde kullanılan elektronik belge dolaşım sistemi (Elektronik Bilgi Yönetim Sistemi – EBYS), birimler arasında bilgi dağıtımını hızlandıracak olumlu bir örnektir.

Tüm bu bulgular sonrası, AÜB'nin Türk üniversiteleri ile ilgili raporlarına dayalı olarak hesapladıkları kurumsal özerklik düzeyi gibi (EUA, 2015c), Türk devlet üniversitelerindeki örgütsel esnekliğin genel düzeyinin de yüksek olmadığı yorumunda bulunulabilir. Burada, her ne kadar birçok ortak ve iç içe geçmiş noktalar olsa da, kurumsal özerklik ile örgütsel esnekliğin aynı kavramlar olmadığına altını çizmek gerekmektedir. Finansal özerkliğin, üniversitelerde stratejik esnekliğin oluşumunu başlattığı ve adapte edilmeye elverişli ulusal yükseköğretim kuralları ve düzenlemelerinin, üniversitelere, kural ve yönetsel esneklik için olanak sağladığı görülmektedir. Ayrıca, stratejilerdeki esneklik, yönetim yapısı ve kurum içi kurallar ve düzenlemeler, üniversite yöneticilerinin, altyapı, teknoloji ve insan kaynağı yatırımları konularında daha özgür biçimde hareket etmelerine izin verebilir. Ardından, daha güçlü yapıdaki örgütsel esneklik, üniversite özerkliğini, finansal, yönetsel, işgücü ve akademik özerklik anlamında geri besleyecektir (Çelik & Gür, 2014; Erdem, 2013; Öztürk, 2006).

Bu genel sonuç doğrultusunda, eğer politika yapıcılar YÖK'ü, ulusal yükseköğretimin oldukça merkezileşmiş kontrol mekanizması olması yerine, üniversiteler arasında adil ve mantıklı bütçe dağılımı için ulusal çapta bir koordinasyon merkezi olacak şekilde yeniden düzenleyebilirlerse, YÖK, Türk üniversitelerindeki örgütsel esnekliğe ve üniversite özerkliğine daha fazla katkı sunacaktır. Ayrıca, YÖK tarafından kurulmasına rağmen, bağımsız olarak işleyen Yükseköğretim Kalite Kurulu (YKK) oluşumu da yükseköğretim kurumlarının çıktılarının kalite yönünden değerlendirilmesi adına önemli bir yapıdır (YKK, 2016). YKK'nın niceliksel veriler kadar niteliksel verileri de değerlendirme ve izleme sürecinde dikkate alınması ise, Türk üniversitelerinde kalite kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada, Türk üniversitelerinin birçok farklı kurumsal özelliği, örgütsel esnekliğinin boyutları kapsamında değerlendirilmiş olmasına rağmen, yazım alanın etkili kullanılması adına yalnızca en öne çıkan bulgulara yer verilebilmiştir. Bu nedenle, Türk üniversitelerinin problemlerinin yanı sıra güçlü yönlerinin de derinlemesine sorgulanması adına, AÜB'nin raporlarındaki alt bölümlerden (i. Yönetim ve Kurumsal Karar Alma, ii. Öğretim ve Öğrenim, iii. Araştırma, iv. Topluma Hizmet, v. Kalite Kültürü ve vi. Uluslararasılaşma) her birinin yapılacak yeni çalışmalarla incelenmesi yerinde olacaktır. Ayrıca, araştırmacılar, farklı Avrupa ülkelerinden üniversitelere ilişkin AÜB'nin raporlarındaki alt bölümler üzerinden karşılaştırmalı çalışmalar veya Avrupa üniversitelerinde örgütsel esneklik konusunda araştırmalar gerçekleştirebilirler.

³ Buradaki 'bölgesel' ifadesi, üniversiteye yakın coğrafik alana atıfta bulunmaktadır.

Bilgilendirme

Bu makale, 22. European Conference on Educational Research (ECER 2015), 07-11 Eylül 2015, Corvinus University, Budapeřte, Macaristan'da sunulan bildirinin genişletilmesi ile oluşturulmuştur.

References

- Adonisi, M., & van Wyk, R. (2012). The influence of market orientation, flexibility and job satisfaction on corporate entrepreneurship. *International Business & Economics Research Journal*, 11 (5), 477-486.
- Akgeyik, T. (2013). *Ulusal ve uluslararası karşılaştırmalarla öğretim üyeliği maaşı*. Ankara: SETA Report.
- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni yaklaşımlar. In C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yüksek öğretim* (pp. 1-43). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aypay, A. (Ed.). (2015). *Türkiye’de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları*. Ankara: Pegem.
- Barblan, A., Ergüder, Ü., & Gürüz, K. (2008). *Higher education in Turkey: Institutional autonomy and responsibility in a modernising society*. Bologna: Bononia University Press.
- Boonstra, J. J. (2004). Dynamics of organizational change and learning: An introduction. In J. J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning: Wiley Handbooks in the Psychology of Management in Organizations* (pp. 1-42). Chichester: Wiley Publishers.
- Ceylan, C. (2001). *Örgütler için esneklik performans modeli oluşturulması ve örgütlerin esneklik analizi*. Unpublished doctoral dissertation, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey.
- Chan, R. Y. (2012). *The limits of organizational change: Developing and embracing institutional change and flexibility in higher education organizations*. Unpublished paper, Lynch Graduate School of Education, Boston College, USA.
- Chapman, D. W., & Austin, A. E. (2002). The changing context of higher education in the developing world. In D. W. Chapman & A. E. Austin (Eds.), *Higher education in developing world: Changing contexts and institutional responses* (pp. 3-22). Boston College: The Center for Higher Education and the Program in Higher Education.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clark, B. (2001). The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher Education Management*, 13 (2), 9-24.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalık, T., & Bumin-Süzen, Z. (2013) Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (3), 355-390.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), 18-27. doi:10.5961/jhes.2014.085
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Çınar, F., & Ağcakaya, S. (2016). Yükseköğretimin finansmanında alternatif stratejiler: Dünyadaki uygulamalar ve Türkiye’de mevcut durum üzerinden karşılaştırmalı bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 269-289.
- Efe, I., & Ozer, O. (2015). A corpus-based discourse analysis of the vision and mission statements of universities in Turkey. *Higher Education Research & Development*, 34 (6), 1110-1122. doi:10.1080/07294360.2015.1070127
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 97-107. doi:10.5961/jhes.2013.064
- Erkan, S. (2011). Change in higher education and a core value: Academic freedom. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 349-376.

- EUA. (2015a). *Institutional Evaluation Programme*. Retrieved January 27, 2015, from <http://www.eua.be/activities-services/institutional-evaluation-programme.aspx>
- EUA. (2015b). *Who has participated in IEP*. Retrieved February 21, 2015, from <http://www.eua.be/activities-services/institutional-evaluation-programme/who-has-participated/iep-evaluation-reports.aspx>
- EUA. (2015c). *University autonomy in Europe*. Retrieved March 13, 2015, from <http://www.university-autonomy.eu/>
- EUA. (2015d). *EUA Members Directory*. Retrieved July 17, 2015, from <http://www.eua.be/about/members-directory?country=212>
- Gündeğer, C., Soysal, S., & Yağcı, E. (2012). ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi ve yurt dışı dil eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (4), 55-70.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan (Ed.), Trans. from 7th Ed.). Ankara: Nobel. (Original work published 2005)
- Kohtamäki, V., & Lyytinen, A. (2004). Financial autonomy and challenges to being a regionally responsive higher education institution. *Tertiary Education and Management*, 10 (4), 319-338. doi:10.1080/13583883.2004.9967135
- Kondakci, Y., & van den Broeck, H. (2009). Institutional imperatives versus emergent dynamics: A case study on continuous change in higher education. *Higher Education*, 58 (4), 439-464. doi:10.1007/s10734-009-9204-2
- Kurt, T., & Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (1), 14-26. doi:10.5961/jhes.2015.105
- Lewis, D. R., Hendel, D. D., & Kallsen, L. (2007). Performance indicators as a foundation of institutional autonomy: Implications for higher education institutions in Europe. *Tertiary Education and Management*, 13 (3), 203-226. doi:10.1080/13583880701502158
- Maldonado, C. M. (2003). *Flexibility and change: Creating an organizational structure to support transformation at the University of California, Santa Cruz*. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach, USA.
- Mensah, Y. M., & Werner, R. (2003). Cost efficiency and financial flexibility in institutions of higher education. *Journal of Accounting and Public Policy*, 22 (4), 293-323. doi:10.1016/S0278-4254(03)00036-X
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan, D., & Çakır, H. (2016). Üniversite-toplum, devlet, piyasa/sermaye ilişkileri bağlamında üniversite özerkliği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1), 31-40. doi:10.5961/jhes.2016.140
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler* (6th ed.). Ankara: Pegem.
- Özkan, M., & Gedikoğlu, T. (2014). Türk yükseköğretim finansmanına ilişkin görüşler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (2), 99-111. doi:10.5961/jhes.2014.093
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Gümüş, S. (2016). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006–2013). *Higher Education Policy*, 29 (1), 21-39. doi:10.1057/hep.2015.7
- Öztürk, S. (2006). Üniversite özerkliği göstergeleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilim Toplum*, 16 (4), 114-145.

- Rosa, M. J., Cardoso, S., Dias, D., & Amaral, A. (2011). The EUA Institutional Evaluation Programme: An account of institutional best practices. *Quality in Higher Education*, 17 (3), 369-386. doi:10.1080/13538322.2011.625207
- Skorstad, E. J., & Ramsdal, H. (2009). *Flexible organizations and the new working life: A European perspective*. Surrey: Ashgate.
- Stefani, L. (2008). Change management and a model of distributed leadership in the context of academic development. *Educational Developments*, 9 (3), 19-22.
- Süngü, H. (2013). Akademisyen ücretlerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Turkish Studies*, 8 (8), 1187-1205.
- Uslu, B. (2015). *Communication, climate and managerial flexibility regarding scholarly practices in universities, and faculty's academic intellectual leadership: A structural equation modelling*. Unpublished doctoral dissertation, Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey.
- Uslu, B. (2016a). Managerial flexibility regarding scholarly practices scale: Validity and reliability studies in university environment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (1), 109-131. doi:10.14527/kuey.2016.005
- Uslu, B. (2016b). Üniversitelerde bilimsel-sosyal uygulamalara ilişkin yönetsel esneklik: Öğretim üyelerinin algılarındaki farklılıklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (2), 220-230. doi:10.5961/jhes.2016.158
- Uslu, B., & Arslan, H. (2015). Faculty's academic intellectual leadership: Predictive relations with several organizational characteristics of universities. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (2), 125-135. doi:10.5961/jhes.2015.115
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., & Rozsnyai, C. (2008). *Higher education in Turkey: Trends, challenges, opportunities – Observations and recommended actions on the higher education system based on seventeen institutional evaluation reports of Turkish universities*. İstanbul: TÜSİAD.
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi toplumu ve üniversiteler*. Ankara: Eflatun.
- YÖK. (2016a). *Yükseköğretim İstatistikleri*. Retrieved June 09, 2016, from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK. (2016b). *Mevlana Değişim Programı*. Retrieved June 09, 2016, from <http://www.yok.gov.tr/web/mevlana>
- YÖK. (2016c). Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Projesi. Retrieved December 30, 2016, from <http://www.yok.gov.tr/web/guest/ihtisaslasma-ve-bolgesel-kalkinma-belirlenen-5-universite>
- YÖK. (2016d). *Yükseköğretim Kurulu ilgili mevzuatı*. Retrieved December 30, 2016, from <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat;jsessionid=A02538A73DFF771B5E1CF2F8857218E2>
- YKK. (2016). *Yükseköğretim Kalite Kurulu ilgili mevzuatı*. Retrieved December 30, 2016, from <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu>

Views of the Classroom Teachers about the Contributions of Certain Days and Weeks to Value Education

Nuray KURTDEDE FİDAN ^{*a}

^aAfyon Kocatepe University, Faculty of Education, Afyon/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.011

Article History:

Received 03 August 2016
Revised 16 February 2017
Accepted 23 February 2017
Online 16 April 2017

Keywords:

Certain days and weeks,
Value education,
Classroom teachers.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of the study is to identify what classroom teachers think about the contributions of celebration of certain days and weeks to education value. The study employed phenomenological method, which is a qualitative research design. The participants of the study were 81 classroom teachers working at public primary education schools in downtown Afyonkarahisar during the school year of 2014-2015. The data were collected through a survey questionnaire with open-ended items. The data collected were examined using descriptive analysis technique. The findings showed that, for the participants, the celebration of certain days and weeks contribute to value education. They argued that students acquire humanitarian, national and ethical values through such activities. They stated that the most beneficiary activities are realized around the 18 March Martyrs Day and national festivals. However, for them, the activities regarding the World Cooperative Day, Europe Day, Tourism Week, and Tax Week are not significant for value education. The participants argued that the number of certain days and weeks to be celebrated in schools should be reduced and students should actively participate in such activities to maximize the acquisition of values.

Belirli Gün ve Haftaların Değerler Eğitime Katkısına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.011

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Ağustos 2016
Düzeltilme 16 Şubat 2017
Kabul 23 Şubat 2017
Çevrimiçi 16 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

Belirli gün ve haftalar,
Değerler eğitimi,
Sınıf öğretmeni.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmada, okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitime katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 81 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre, okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitime katkı sağladığı, çocuklara bu günlerde insani, ulusal ve ahlaki değerlerin kazandırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca analizler sonucunda, öğretmenlere göre, 18 Mart Şehitleri Anma Günü ve Milli Bayramların değerler eğitime en fazla katkı sağlayan günler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerine göre, Dünya Kooperatifçilik Günü, Avrupa Günü, Turizm Haftası, Vergi Haftası vb. gibi haftaların ise değerler eğitime katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bu günlerin sayısının azaltılmasını ve öğrencilerin etkin katılımlarının sağlandığı çalışmalar yapılarak değerleri kazanmalarının sağlanacağını vurgulamışlardır.

Introduction

In children's development, both curricular and extracurricular activities are significant. Extracurricular activities complement student learning and facilitate transfer of learning into practice and indicate that learning is closely related to daily life. Extracurricular activities cannot be considered to be separate or independent practices. On the other hand, extracurricular activities should be carried out in a controlled, predetermined and planned manner (Köse, 2013). One of these activities is to celebrate certain days and weeks. Such celebrations provide students with an opportunity to have information about these time periods under the guidance of teachers, to transfer the information into practice, and to practice various skills. It is argued that such activities allow students to discover and improve their potential (Göçer, 2004). In addition, these activities allow teachers, students, school administrators and parents to develop a common language, feeling, value and view all of which contribute to the formation of the school culture (Bozak & Özdemir, 2011).

The celebration of certain days and weeks is covered in educational programs and the coverage of the related activities is given in the 32nd item of the social activities regulation published in the Journal of Notification, issue 2569, by the Ministry of National Education (MONE). It indicates which days and weeks can be celebrated in schools or educational institutions (MONE, 2005b). The number of such days and weeks is forty-seven. However, school boards may identify other days and weeks other than these to be celebrated. School boards also make decisions over which days and weeks to be celebrated at the levels of class, various classes or school and which student clubs will be responsible for the activity based on the physical characteristics of schools and the available sources. It is also stated that students should actively take part in such activities (MONE, 2005a).

The goals of such activities are closely linked to the goals of the course of social studies. Students acquire information which contributes to their socialization and improve their attitude and skills first in the course of life science and then in the course of social studies through activities around certain days and weeks based on the premise of educational opportunity and actuality of educational programs (Sözer, 1998). Such activities have several advantages such as enriching educational programs, meeting student interest and needs, and updating teaching activities. In addition, these activities contribute to students' critical thinking, sensitivity and social skills (Gültekin, 2007). Because the content of these activities is rich, it offers an opportunity to students to acquire information, skills and values about various topics. Certain days and weeks celebrated in schools emphasize basic issues such as education, health-care and the goal is to develop sensitivity to differences in a society and solidarity (Deveci & Çengelci Köse, 2014). These celebrations are part of and contribute to hidden curriculum and are considered as tools to assist students to recognize, perceive, internalize and practice some values. Through these activities the basic elements of character education are targeted including "honesty", "respect", "responsibility", "fairness", "helpfulness", "citizenship" (Çubukçu, 2012).

Deveci and Çengelci Köse (2014) argued that due to significance of celebration of certain days and weeks in value education, these activities should be carefully planned and should be student-centered. They also indicated potential values that can be reinforced through the celebration of certain days and weeks. These values and related days and weeks are given below (Deveci & Çengelci Köse, 2014):

- *Value of being sensitive to environment:* Animal Protection Day, Energy Saving Week, Week of Forests and Environment Protection Week
- *Value of being a healthy individual:* Organ Donation and Transplant Week, Children with Leukemia Week, World AIDS Day
- *Value of solidarity and helpfulness:* Ahi Culture Week, Attitudes, Investment and Turkish Goods Week, Turkish Red Crescent Week, Disabled Week, Seniors Week
- *Value of science:* Science and Technology Week, Information Week, Ethics Day
- *National values:* Veterans' Day, Atatürk Week, adoption of the National Anthem and Mehmet Akif Ersoy Commemoration Day and Martyrs' Day

As stated earlier, the celebration of certain days and weeks should be planned to make students acquire desired values. It is certain that such activities are shaped by the facilities of the school and the importance attached by teachers to these activities. Therefore, such activities should be student-centered and allow students to learn by doing and having fun. The significance of the related topics can be reflected through poems, essays, songs, plays, drama, pictures, photographs, slides, movies, visits and reviews. In addition, experts may be involved in these activities (Sözer, 1998). Şahin (2013) stated that social activities, national days, and other similar activities are an opportunity to integrate schools with the community. The functions of these activities should be expanded to include a focus on culture. In addition, the relationships between courses and these activities enrich learning environment and facilitate student learning. Many of the certain days and weeks to be celebrated are part of students' immediate environments and their daily life. Relating the texts in Turkish language course books and the activities about certain days and weeks may make some cognitive skills long-lasting (Arhan & Gültekin, 2013).

There are studies focusing on the views of teachers about these activities (Avcı, 2007; Çevik, 2013; Gültekin, 2007; Karakoç Öztürk, 2014; Şiringel, 2006). There are also studies on the effects of celebrating certain days and weeks for educational purposes on individuals' acquisition of nationalist-related feelings and their socialization (Elgenius, 2011; Lubbers & Meuleman, 2016). However, the contribution of these activities on value education has not been frequently examined. Therefore, the aim of the study is to identify what classroom teachers think about contributions of celebrating certain days and weeks on value education. In parallel to this aim, the study attempts to answer the following research questions:

- What do classroom teachers think about contributions of celebrating certain days and weeks on value education?
- What are their views about the values acquired by students via these activities?
- Which certain days and weeks are more beneficial for value education?
- Which certain days and weeks are less beneficial for value education?
- How do they have students to be more active in the activities in celebrating certain days and weeks?
- What are their suggestions to make such activities more productive?

Method

Research Design

The study is a descriptive research based on qualitative data. Qualitative research is an interpretative approach which depends on a variety of data (i.e. life stories, observations, interviews, questionnaires with or without open-ended items) in order to analyze people in their natural environments and to reveal their beliefs and views (Boyacı & Bozkuş, 2015). The study was designed as phenomenological research. Such research defines the common meaning of the experiences about a phenomenon or a concept (Creswell, 2007). In phenomenological research, the focus is on how people perceive a phenomenon, how they make sense of it and how they define it (Patton, 2002). In the study, these components of the phenomenological research were employed.

Participants

The participants of the study were 81 classroom teachers working at public basic education schools in downtown Afyonkarahisar during the school year of 2014-2015. The participants were chosen using the maximum variation sampling, which is part of purposive sampling technique. The goal in using the maximum variation sampling is to form a relatively small sample and to include those who are related to the problem at hand (Yıldırım & Şimşek, 2013). The factors taken into consideration in choosing the participants were gender, professional experience, and educational background. Demographical characteristics of the participants are given in Table 1.

Table 1.
Demographical Characteristics of the Participants.

		Frequency
Gender	Female	48
	Male	33
Professional experience	1-4 years	12
	5-9 years	11
	10-14 years	13
	15 -19 years	24
	20 years or more	21
Grade level	1. grade	19
	2. grade	23
	3. grade	16
	4. grade	23
Educational background	Two-year education	10
	Undergraduate	66
	Graduate	5
Total		81

As can be seen in Table 1, 48 of the participants were females while 33 were males. In terms of professional experience, 12 of the participants had teaching experience of 1-4 years, 11 had teaching experience of 5-9 years, 13 had 10-14 years of teaching experience, 24 had 15-19 years, and 21 had teaching experience of 20 years or more. In terms of the grade level they taught, it was found that 19 of them were teaching the first grade, 23 of them were teaching the second grade, 16 of them were teaching the third grade and 23 of them were teaching the fourth grade. Their educational background was found as follows: 10 of them had two-year higher education, 66 had undergraduate degree and five held graduate degree.

Instrument

The data were collected through a survey questionnaire with six open-ended items. Open-ended items allow researchers to be familiar with the perspective of participants. The goal of using open-ended items is to understand and reveal the perspective of other people (Patton, 2002). In the study, eight open-ended items were developed based on the literature review and the views of two classroom teachers. The items were reviewed by two social studies education specialists in terms of content validity. They were asked to evaluate the items in regard to the consistency between the aims of the study and the open-ended items. Based on this review, two open-ended items were excluded and the final form included six open-ended items. The review by the specialists was used as a strategy for internal validity. It covers a control of having reasonable and logical findings (Merriam, 2013). Then, the survey questionnaire was used in a pilot study on ten classroom teachers who would not be included in the participant group of the study. Based on the findings of the pilot study, the survey questionnaire was finalized.

Data Analysis

The data obtained were examined using a descriptive analysis technique. The data were analyzed and discussed based on the pre-determined themes. The goal of the descriptive analysis is to introduce an interpretation of the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). The qualitative data were quantified and the related frequencies were found. The findings are given together with direct quotations which are the

basic source for raw data and indicate people's basic understanding and experience about the topic at hand (Patton, 2002). The quotations are given with codes such as T1, T2, etc. In qualitative studies, data are coded by more than one researcher to establish an agreement. Such a technique can be used to establish the reliability of the data analysis process (Creswell, 2015). Therefore, the answers to the open-ended items were analyzed by the author and a field specialist and those items mutually agreed on and those with no agreement were identified. For the reliability, the formula developed by Miles and Huberman (1994) was employed. The agreement rate was found to be 94.00 % and it was accepted that the study is reliable.

Results

Table 2 shows the views of the participants in regard to whether or not the activities around the certain days and weeks contribute to value education.

Table 2.

Participant Views whether or not the Activities around the Certain Days and Weeks Contribute to Value Education.

Category	Subcategory
It contributes to value education.	Acquiring sense of responsibility
	Improving sensitivity to immediate environment
	Learning the nation's past and having national values
	Recognition of the significance of protecting health for himself and others
	Reinforcing the self-confidence through participation in activities
	Learning to empathize with other people
	Being sensitive to and helping disabled people and seniors
It does not contribute to value education.	Many days and weeks to be celebrated
	High levels of student development
	Teachers' not paying attention to the activities
	Short duration of the celebration
	Students' not listening to each other in celebration

As can be seen in Table 2, the majority of the classroom teachers reported that the activities about certain days and weeks contribute to value education while some of them stated that such activities do not have any significant and positive effect on value education. Those who thought that the activities about certain days and weeks contribute to value education argued that these activities allowed students to acquire the values of being responsible and improved their awareness about environment. They also stated that these activities make it possible for students to acquire national values, recognize the significance of being healthy and to help other people. They also added that these activities improved learners' self-confidence. One of the participants, T4, stated that celebrating certain days and weeks in schools makes students more responsible and explained his view as follows: *"I think these activities make students more responsible towards their work. They try to complete the work assigned"* (T4).

Another participant stated; *"it improves their environmental awareness and gives them an opportunity to learn about the past"*; and another one argued *"these activities are significant for students to have awareness about history and the nature, and to understand harmful habits"* (T36). Another participant explained his views as follows: *"...I think such activities make it possible for students to attach importance to helping others, being responsible for their friends, family, to love their country, to respect others' views and beliefs, to struggle against smoking and drug use"* (T38). Specifically, the participant argued that celebrating certain days and weeks for educational purposes make it possible for students to gain many varied values such as responsibility, helpfulness, sensitivity, and paying importance to being healthy.

As stated above some participants stated that such activities do not have any significant effects on value education due to some factors, including high numbers of days and weeks to be celebrated in schools, developmental inappropriateness, teachers' ignorant approach and other negative experiences.

One of the participants, T7, argued that celebrating certain days and weeks in schools are not significant for educational purposes and does not have important effects on students' development. He detailed his views as follows: *"I do not think that celebrations in schools have any significant effect because there are many days and weeks to be celebrated. These activities do not attract student interest. For instance, which values the tax week can give to the first grade students?"*. Some teachers reported that the work in such activities was done only as a duty and that these had no significant effect on value education. For instance, the participant T13 stated; *"I do not think that such activities are very beneficial for children. These are just obligations..."* Another one, T14, regarded these activities as boring for both teachers and students and suggested that the number should be reduced, saying *"these celebrations are done just as an obligation and are boring for both teachers and students. For me, each school should celebrate at least ten of them"*. Similarly, other argued that students got bored during the activities and did not attend the activities. For instance, the participant, T28, stated *"I do not think such activities made them acquire any value because they do not listen to poems or speech during the activities."*

Table 3 shows the views of the participants concerning the values which are acquired by students through the celebration of certain days and weeks. Table 3 indicates that for the participants, the activities about certain days and weeks allow students to acquire humanitarian values (f=80), national values (f=26) and ethical values (f=15).

Table 3.
Views of the Participants Concerning the Values which are Acquired by Students through the Celebration of Certain Days and Weeks.

Category	Subcategory	Frequency
Humanitarian values	Affection	25
	Respect	15
	Tolerance	12
	Patience	11
	Self-confidence	10
	Helping others	9
	Responsibility	8
	Sensitivity	5
	Total	80
National values	Patriotism	10
	Historical awareness	9
	Love of flag	7
	Independency	6
	Total	26
Ethical values	Ethical values	15
	Total	15

More specifically, the participants argued that such activities are instrumental in acquiring such humanitarian values as affection, respect, tolerance, patience, self-confidence, helping others and responsibility. The frequent of them were found to be respect (f=25), affection (f=15) and tolerance (f=12). Some statements of the participants who argued that such activities made it possible for children to acquire humanitarian values are given as follows: *"The values of affection, respect and tolerance are introduced to children during these activities (T31)"*, *"Respect (for seniors, disabled people, veterans), helping others and solidarity, affection, tolerance, visits, (T32)"*, *"I think children through these activities acquire the values of affection, tolerance and helping others (T35)"*.

In addition, it was reported that children through such activities acquire some national values such as patriotism (f=10), awareness about history (f=9) and love of flag (f=7) independency (f=6). Some of the reports by such teachers are given as follows: “*Children can gain such values as attaching to national values and love of flag (T23)*”; “*Through such activities children are given an opportunity to acquire an awareness about history (T78)*”. Table 4 presents the views of the participants about the most beneficial days and weeks for education.

Table 4.

Views of the Participants about the Most Beneficial Days and Weeks for Education.

Category	Subcategory	Frequency
Most beneficial days and weeks for value education	Martyrs day	33
	National festivals	23
	Green Crescent Week	23
	Turkish Red Crescent Week	19
	Forests Week	17
	Mehmet Akif Ersoy Commemoration Day	14
	Disabled Week	14
	Turkish Good Week	12
	Mothers’ day	11
	Religious festivals	11
	Atatürk Week	10
	Civil Defense Day	8
	Teachers’ Day	8
	Animal Protection Day	7
	Energy Saving Week	6
	Traffic Week	6
	Human Rights and Democracy Week	5
Environmental Protection Week	5	
Basic Education Week	5	
Library Week	5	

As can be seen in Table 4, the participants reported that the most beneficial day for students is Martyrs Day (f=33). For them, the other beneficial days or weeks were found to be national festivals (f=23), Green Crescent Week (f=23), Turkish Red Crescent Week (f=19), Forests Week (f=17), Mehmet Akif Ersoy Remembrance Day (f=14), Disabled Week (f=14). The following statements exemplify these views as follows: “*both 18 March Çanakkale Martyrs Day and 12 March National Anthem day are very significant in learning the national values*” (T16) and “*celebrations of Independence Days, activities about Green crescent and Turkish crescent day*” (T36).

One of the participants reported that the contribution of the activities related to daily life is very significant as follows: “*Those activities that can be related to daily life such as Green crescent week and Turkish crescent week, human rights and democracy week, disabled people week, national anthem day*” (T8). Another participants expressed the following view: “*Animal Protection Day, Martyrs Day, Forests Week, Teachers’ Day, Mothers’ Day, Disabled Week, Ethics day, Turkish Crescent Week, 23 April, 29 October, 19 May*” (T53), and “*Celebration of Independence Days, Green Crescent Week and Turkish Crescent Week, Civil Defense Day, Forests Week*” (T36). Table 5 shows the views of the teachers about the less beneficial days and weeks for education. Table 5 shows that some days and weeks were regarded as not useful for educational purposes and value education. Such days and weeks were found to be as follows: world cooperatives day (f=22), Europe day (f=20), tourism week (f=19), tax week (f=16), Tuberculosis Education Week (f=13), Foundations day (f=11), attitude, investment and Turkish goods week (f=10), Teachers’ day (f=10), human rights and democracy week (f=9). Therefore, for the participants not all days and weeks are useful for value education.

Table 5.
Views of the Teachers about the Less Beneficial Days and Weeks for Value Education.

Category	Subcategory	Frequency
Less beneficial days and weeks for value education	World Cooperative Day	22
	Europe Day	20
	Tourism Week	19
	Tax Week	16
	Tuberculosis Education Week	13
	Foundations Week	11
	Attitude Investment and Turkish Goods Week	10
	Teachers' Day	10
	Human Rights and Democracy Week	9
	Museums Week	7
	Basic Education Week	6
	Consumer Protection Week	5
	Information Week	3
United Nations Day	2	

One of the participants reported that although all certain days and weeks are valuable for value education, the activities should be student-centered and related to daily life: *"I do not think that each activity is significant for value education. The activities can be beneficial as long as the students are active participants and the activities are related to daily life"* (T81). Another participant stated *"United Nations day, world philosophy day, tax week are all useless. (Because these days or weeks are abstract for students and there is no opportunity to make practices about them)"* (T74). One of the participants also argued *"I think only three or four of them are necessary for value education and attitude, investment and Turkish goods week should not be celebrated at schools"* (T7).

Table 6 indicates the learning techniques used by the participants during the activities about certain days and weeks. Table 6 shows that the participants employed various techniques during the activities about certain days and weeks. Of the most frequently used one is poetry reading (f=28). They also often employed drama techniques, story and essay writing, art studies, presentations, competitions, visits, posters, singing, panels, and arbor.

Table 6.
Learning Techniques Used by the Participants during the Activities about Certain Days and Weeks.

Category	Subcategory	Frequency
Learning techniques used by the participants	Poetry reading	28
	Using the drama technique	13
	Story and essay writing	16
	Art studies	8
	Presentations	8
	Competitions	7
	Visits	7
	Preparing posters	6
	Singing	6
	Panels	5
	Arbor	2
	Cooperation with NGOs	2

The following statements exemplify the use of poetry reading and story writing: “we ask students to memorize and read poems in relation to the activities” (T23); “we organize activities in which poems are read, songs are sung, panels are prepared” (T43). Another one stated the use of drama technique as follows: “students first watch videos related to the activity and other visuals are also used. Then I ask them to animate these visuals” (T27).

The following statements show that the participants organized activities in which students were active participants of the process: “During the activities use poetry reading, art, introduction of case studies, watching films, poster development” (T31), “Drama studies, poems or story writing, station studies”(T81); “I organize activities so as to learn by doing such as drama, poems, visits, etc.” (T33). The following statements exemplify the use of visits: “...during the tax week the class visited finance directorate” (T46), and “...we visited museum and police station” (T50) and “I try to bring my students to museums and nursing home” (T44). Another participant reported the following view: “In the animal protection day I ask students to bring a picture of an animal they like and also to write the basic characteristics of this animal. In mothers’ day I ask them to prepare small gifts for their mothers. In the human rights and democracy week we select the prefect following all democratic rules” (T75).

Table 7 shows the suggestions of the participants to improve such activities to make them more productive and useful for students. As can be seen in Table 7 the participants expressed several ways to improve the contribution of the activities around certain days and week to value education. They mostly suggested that the number of such days and weeks should be reduced to improve the education benefits (f=37). They argued that due to high number of such days and weeks students get bored during the related activities: “The number of certain days and weeks should be reduced and the maximum number should be ten. Otherwise, these activities become very ordinary for students and have no significant effect on value education. These also become trouble for teachers” (T30).

Table 7.
Suggestions of the Participants to Improve Such Activities.

Category	Subcategory	Frequency
Suggestions	Reducing the number	37
	Active participation of students	33
	Proper for students’ developmental level	15
	Avoiding monotone activities	15
	Volunteer student participation	15
	Having a financial aid	6
	Proper physical conditions	5
	Longer periods	4
	Expert involvement	4
	Proper celebrations	3
	Media aid	3

The participants emphasized that during the activities students should learn by doing and having fun. They suggested that there are ways to improve the educational significance of these activities such as drama, field visits, educational games and expert involvement. The following statement exemplifies this position as follows: “The activities should attract student interest, for instance in forests week students may visit forest or arbor. Drama can also be used” (T70); “Celebrations should contain interesting visuals and should be related to the content of the courses” (T6); “activities should be more because in activities students can learn by doing. Drama activities will also be efficient” (T21).

The participants reported that some activities are not proper for children’s developmental level and that some activities contain only poetry reading and essay writing, making these activities very monotonous. They suggested that activities should be proper for children’s developmental level and should be monotonous. The following statements exemplify these views as follows: “I think those songs

and dramas will be more effective for student learning” (T23); “some days and weeks are in fact much more abstract for students, so the activities about them are not interesting for students. They get bored during the activities. These should be more concrete and celebrations should be fun for children. Therefore, plays can be used and pictures and posters should be much frequently employed during the activities to make them more interesting” (T65).

One of the participants emphasized that these activities should not be monotonous as follows: *“Instead of reading poems or writing essays there should be entertaining presentations in classrooms or in conference halls and experts should give lectures about the topics at hand...” (T37).*

Some participants argued that the activities are significantly affected by the financial sources and physical conditions of schools: *“students should be active during the activities and these activities should be financially supported by schools” (T8); “during the activities drama, music and short documentary may be employed but there must be sufficient physical conditions” (T28).* Another participation referred to media aid as follows: *“During these activities media outlets should assist the celebrations and for example, such activities may be covered in advertisements, movies and TV films” (T67).*

Discussion, Conclusion and Implementation

The findings of the study indicate that there are various views about the effects of the activities about certain days and weeks on value education. Some participants argued that these activities contributed to value education, while others saw no benefit of them for value education. The former group claimed that through such activities children gain a sense of responsibility, environmental awareness, national and spiritual values, the need to help people, and that as a result these activities positive effects on value education. Şiringel (2006) analyzed the views of social studies and Turkish language teachers about such activities and found that for teachers such activities had positive and significant effects in understanding the importance of national festivals, traditions of social life and in improving affection for nation, students’ social development and student learning. The present findings and the previous findings indicate that celebrating certain days and weeks has significant contributions for value education. Although some of the participants reported that the related activities did not have significant contributions for value education due to the problems experienced in the implementation of these activities, it is not possible to ignore the importance of these activities for value education. Given that values are abstract notions which can be learned only through first-hand experience, the activities should be carefully planned. On the other hand, celebration of these weeks and days are closely related to the gains covered in educational programs. Therefore, it is possible to realize these activities during the delivery of the courses (Kaur, 2015). Ravi (2015) also argued that celebrating these days and weeks provides an opportunity for students to acquire various significant values, including national spirit and identity, patriotism and brotherhood. Therefore, the activities which make it possible for children to internalize the significance of these days and weeks should be employed.

Those who reported that celebrations of certain days and weeks do not have any significant effect for value education gave the reasons as follows: high number of certain days and weeks to be celebrated, developmentally inappropriate activities, paying less importance to these activities, and limited student interest in activities. Gültekin (2007) analyzed the views of basic education teachers about the necessity of such activities and found that for the participants such activities are not so much necessary. The participants also emphasized that potential contributions cannot be achieved due to the higher numbers of certain days and weeks to be celebrated, time constraints and limited student interest in activities. Şiringel (2006) concluded that such activities facilitate student learning through providing an opportunity to learn by doing. Avcı (2007) dealt with the views of students and teachers about the implementation of these activities and found that always the same students were assigned to roles in these activities, and these activities were mostly boring for students. Therefore, these findings are consistent and indicate that there are some negative points which inhibit achieving positive outcomes such as the higher numbers of certain days and weeks to be celebrated, and low student

interest in activities. Such activities should make changes and developments in student life. Through these activities students should be given local, national, universal and socio-cultural messages. In a school context, the socialization process functions as a way to transmit social norms and ethical values (Çubukçu, 2012).

The participants reported that the activities around certain days and weeks allow students to acquire humanitarian values, national values and ethical values. Among humanitarian values, affection, respect, tolerance, patience, self-confidence, helping others and sense of responsibility are reported to be transmitted by the activities. In regard to national values, these activities were reported to transmit patriotism, awareness about history, love of flag and independency. Ethical values were also related to these activities. Lubbers and Meuleman (2016) argued that national celebrations and commemoration ceremonies have an effect on strengthening the national bond. Elgenius (2011) suggested that participating in such ceremonies is one of the ways for individuals to acquire a sense of social unity and collaboration. Sağlam and Yaman (2012) argued that the Attitude, Investment and Turkish Goods Week is an opportunity to introduce students the values of sharing, hospitality, solidarity and cultural exchange. Wynne (1991) stated that the ceremonies held at the school are significant for students in acquiring new values and in consolidating the values they possess. Therefore, both teachers and school administrators should be aware of the significant role of these activities (cited in Sari, 2007). The findings of the studies suggest that celebrating certain days and weeks in schools are significant for students to acquire many values needed for social life. Therefore, it can be argued that the activities about celebrating certain days and weeks in schools are significant for value education.

In the study, it was found that for the participants the most beneficial activities for value education was “Martyrs Day (18 March)”. They also reported the significance of National Festivals, Green Crescent Week, Turkish Red Crescent Week, Forests Week, National Anthem Week, and Disabled Week. Akdemir (2014) investigated the effects of celebrating certain days and weeks in schools on improving student awareness about history and found that for students the Martyrs Day and national anthem and commemoration of Mehmet Akif Ersoy Day are instrumental in improving student interest in the course of history and that students took actively part in the related celebrations. This finding is consistent with the recent findings. Karakoç Öztürk (2014) analyzed the views of the Turkish language teachers about the celebrations of certain days and weeks in schools and found that for teachers the most beneficial of them was national festivals. In addition, some participants regarded national Anthem Day, Library week, 10 November and Çanakkale Victory as important. Gültekin (2007) found that for teachers the most significant activity is about Ataturk week. The others included Martyrs Day, Basic Education Week, Disaster Preparedness Training Day, Adoption of the National Anthem and Mehmet Akif Ersoy Commemoration Day. Çevik (2013) found that nearly all participants paid importance to Ataturk week and also to Adoption of the National Anthem and Mehmet Akif Ersoy Commemoration Day and Martyrs Day. These findings show that mostly national festivals and independence days have significant effects on students and provide the students with an opportunity to develop an awareness about the related topics.

In the study it was also found that for the participants World Cooperative Day, Europe Day, Tourism Week, Tax Week, Tuberculosis Education Week, Foundations Week, Attitudes, Investment and Turkish Goods Week, Teacher's Day, the Human Rights and Democracy Week were not instrumental for value education. Şiringel (2006) concluded that for teachers World Children's Day, United Nations Day, Human Rights Week, NATO Day, International Day of Cooperatives were not instrumental in improving students' awareness about peace, human rights and brotherhood. In the study by Karakoç Öztürk (2014), some teachers suggested that World Philosophy Day and Entrepreneurship Week should not be celebrated in schools. Gültekin (2007) found that for teachers Ahi Culture Week, United Nations Day, Foundations Week, and Entrepreneurship Week were not necessary for value education. Çevik (2007) concluded that for classroom teachers Railways Week, World Philosophy Day and United Nations Day of Entrepreneurship Week should not be covered in the related list of certain days and weeks to be celebrated in schools. The findings of the related studies indicate that teachers considered the

celebration of some days and weeks in schools were not influential for value education. Some teachers even suggested that the celebration of them in schools should be excluded from programs and regulations. Therefore, the selection of the days and weeks to be celebrated in schools should be reviewed and only those regarded as significant for value education can be covered in regulations.

The findings of the present study revealed that teachers mostly used poetry reading in the activities about certain days and weeks. They reported that they also employed drama technique, essay writing, art, presentations, competitions, visits, poster generating, songs, panel generating, and arbor. Karakoç Öztürk (2014) found that teachers mostly used essay writing and poems about the related topics during the activities. They also reported that in such activities students staged games. Akdemir (2014) found that for students' visits and drama techniques used during the activities made them to have long-lasting learning. Wynne (1991) stated that the ceremonies held at the school are significant for students in acquiring new values and in consolidating the values they possess. Therefore, both teachers and school administrators should be aware of the significant role of these activities (cited in Sarı, 2007). The previous studies show that the related educational activities are mostly carried out through reading poems and drama activities. However, although students actively participate in the educational activities through reading poems, those activities which allow for much more participation of all students should be employed. Such activities will make it possible for all students to learn the significance of these days and weeks and to acquire effective gains.

In order to make these activities a significant contributor to value education, the participants suggested the following ways: the reduction of the number of the certain days and weeks to be celebrated in schools, avoiding monotonous activities, those activities in which students are active participants, financial support, and improvement of physical conditions in schools and media assistance. Çevik (2013) concluded that teachers had some suggestions to make these activities more beneficial and productive such as the reduction of certain days and weeks, avoiding monotonous activities, making activities more interesting through movies, plays, slides, audio-visual materials, field visits, cooperation with non-governmental organizations and public institutions, parental involvement. The findings of the study show that the participants considered the number of certain days and weeks to be celebrated was too high. They emphasized that given that these days and weeks to be celebrated were too many and this reduced the quality of the related educational activities. Therefore, this finding may be used to reorganize the celebration of these days and weeks which have significant effects for value education.

As a result, it was also identified that for the participants celebrating these days and weeks were really significant for value education. They stated that the educational activities about the celebration of these days and weeks were influential in the acquisition of humanistic and national values. They also added that the students participated in the related educational activities through reading poems, drama, reading stories and writing essays. However, as stated above, the participants argued that given that these days and weeks to be celebrated were too many, which reduced the quality of the related educational activities. Based on the findings of the study, the following suggestions are developed:

- Given that the activities about certain days and weeks provide an opportunity to inform students about important topics and to make students gain significant skills and values, these activities should be reorganized.
- Students should be active participants of the activities. Otherwise, such activities will be boring and unnecessary for students.
- In-service teacher training activities may include the topics of how certain days and weeks can be related to courses, and how teachers can be supported by non-governmental organizations during these activities.
- Involvement of parents in these activities is also a significant need. Therefore, activities should be organized in a way that parents can also take part in the activities.

Türkçe Sürüm

Giriş

Çocuğun gelişiminde, ders dışı etkinlikler, ders içi faaliyetler kadar önemlidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin örgün öğretim süreci içerisinde öğrendiklerini pekiştiren, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren ve kuramsal öğrenmelerin uygulamaya konulmasını sağlayan etkinliklerdir. Ders dışı etkinlikleri, örgün öğretim etkinliklerinden ayrı veya bağımsız düşünmek olanaklı değildir. Burada en önemli koşul, ders dışı etkinliklerin kontrollü, programlı ve planlı bir şekilde yapılmasıdır (Köse, 2013). Ders dışı etkinliklerden biri olan ve eğitsel bakımdan ders içi etkinlikleri destekleyen belirli gün ve haftalar; öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin bilgi edinmelerine, edinilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesine önemli fırsatlar yaratan, kutlama etkinlikleri süreklilik arz eden, farklı bilgi, beceri ve davranışlar gerektiren eğitim etkinlikleridir. Belirli günler ve haftalar kutlanılacak olan günün amacına uygun hareket etmiş olmanın yanında, öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koyup geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır (Göçer, 2004). Ayrıca belirli gün ve haftaların etkin bir şekilde kutlanması öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve veli arasında ortak dil, duygu, değer ve düşünce biçimleri geliştirerek ortak okul kültürü oluşturulmasında önemli bir katkı sağlayacaktır (Bozak & Özdemir, 2011).

Okullarda eğitim programlarında yer alan ve MEB 2569 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde 32. maddeye göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kutlanacak belirli gün ve haftalar çizelgesine yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Yönetmelikte okul veya kurumlarda kutlanabilecek ya da anılabilecek gün ve haftalar, Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi düzenlenmiştir (MEB, 2005b). Bu çizelgede kırk yedi tane belirli gün ve haftalar bulunmaktadır. Bununla birlikte yönetmelikte bu çizelgede yer almayan diğer ulusal veya uluslararası gün ve haftaların kutlanıp anılmasına öğretmenler kurulunca karar verilebileceği vurgulanmıştır. Bu maddede, anılacak/kutlanılacak gün ve haftalar çevrenin özelliği, okulun fiziki durumu ve imkânları göz önünde tutularak okul yönetimince belirlenen bu etkinliklerin hangilerinin sınıf içi, sınıflar arası veya okul düzeyinde gerçekleştirileceği ve bu etkinliklerde hangi kulüp ve öğrencilerin görevlendirileceği öğretmenler kurulunca kararlaştırılacağı belirtilmektedir. Yine bu madde de belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklere, öğrencilerin aktif katılımları sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005a).

İlköğretim okullarındaki belirli gün ve haftaların öğretim amaçları, Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları ile birbirine oldukça yakındır. Öğrenciler, önce Hayat Bilgisi derslerinde, sonra da Sosyal Bilgiler derslerinde, belirli gün ve haftalar aracılığıyla fırsat öğretiminden ve öğretimdeki güncellik ilkesinden de yararlanarak, toplumsallaşmaya önemli katkı sağlayan bilgileri elde ederler, konuyla ilgili tutum ve becerilerini daha da geliştirirler (Sözer, 1998). Belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler, eğitim programlarını zenginleştirmek, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve öğretim etkinliklerini güncelleştirmek gibi eğitsel yararlar sağlamaktadır. Ayrıca, bu etkinlikler, çocukların eleştirel düşünmesine, duyarlılık geliştirmesine, etkinlikte bulunmasına ve toplumsal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Gültekin, 2007). Belirli gün ve haftalar, öğrencilerin çok çeşitli konularda bilgi, beceri ve değer kazanmalarına olanak sağlayan zengin bir içerik sunmaktadır. Okullarda kutlanacak belirli gün ve haftalar incelendiğinde; bunların eğitim, çevre, sağlık gibi temel konuları vurguladığı, bunun yanında toplumdaki farklılıklara duyarlılık sağlamayı, öğrencilerde dayanışma, sevgi ve saygıyı geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir (Deveci & Çengelci Köse, 2014). Örtük programı destekleyici etkinliklerden biri olan belirli gün ve haftalar, ilköğretim öğrencilerinin değerleri algılayabilmeleri, içselleştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri açısından güçlü birer değer kazandırma aracı olarak görülebilir. Bu etkinlikler aracılığıyla karakter eğitiminin kapsadığı bileşenler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Karakter eğitiminin bileşenleri olarak temelde evrensel kabul edilen “dürüstlük”, “saygı”, “sorumluluk”, “adalet”, “yardımseverlik”, “vatandaşlık” şeklinde altı bileşenden yola çıkılabilir (Çubukçu, 2012).

Deveci ve Çengelci Köse (2014) belirli gün ve haftalarda öğrencilerin etkin katılımlarının sağlandığı çalışmalar yapılarak değerleri kazanmalarının sağlanacağını; bu nedenle belirli gün ve haftaların değerler eğitimi açısından dikkatli bir şekilde planlanması ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmesinin önemli olduğunu ifade etmişler. Ayrıca belirli gün ve haftalarda kazandırılacak değerlere ilişkin örnekler sunmuşlardır. Bu örnekler aşağıda verilmiştir:

- *Doğal çevreye duyarlılık değeri:* Hayvanları Koruma Günü, Enerji Tasarrufu Haftası, Orman Haftası Ve Çevre Koruma Haftası
- *Sağlıklı olmaya önem verme değeri:* Organ Bağışı Ve Nakli Haftası, Lösemili Çocuklar Haftası, Dünya AIDS Günü
- *Dayanışma ve yardımseverlik değeri:* Ahilik Kültürü Haftası, Tutum, Yatırım Ve Türk Malları Haftası, Kızılay Haftası, Engelliler Haftası, Yaşlılar Haftası
- *Bilimsellik değeri:* Bilim ve Teknoloji Haftası, Bilişim Haftası, Etik Günü
- *Ulusal değerler:* Gaziler günü, Atatürk Haftası, İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü ve Şehitler Günü

Yönetmeliklerle belirlenen belirli gün ve haftaların öğrencilerin belirli değerleri kazanmaları sağlanacak şekilde planlı bir şekilde kutlanması önemlidir. Bu günlerde yapılan etkinlikler okulun imkânlarından, öğretmenlerin bu günlere verdiği önemden etkilenmektedir. Bu nedenle, bu günlerde kutlamaların öğrenci merkezli olması, öğrencilerin eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmesi kutlamaların öğrenciler üzerinde etkili olmasını sağlayacaktır. Yapılan alan yazın incelemesinde, öğretmenlerin belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmaların (Avcı, 2007; Çevik, 2013; Gültekin, 2007; Karakoç Öztürk, 2014; Şiringel, 2006) yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca anma ve kutlama günlerine katılımın bireylerin sosyalleşmesine ve milliyetçilik duygularının kazanılmasına etkisi konusunda çalışmalar da bulunmaktadır (Elgenius, 2011; Lubbers & Meuleman, 2016). Ancak belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısının analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı; okullarda her yıl düzenli olarak kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda çocuklara kazandırılan değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine en fazla katkısı olan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine en az katkısı olan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarda öğrencilerin aktif olmasına yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlerin bilinçli ve etkili bir şekilde kazandırılması için belirli gün ve haftalarda yapılmasını istedikleri düzenlemelere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, çoklu öznel veri tipine dayanan (hayat hikâyeleri, gözlem, görüşme, açık uçlu anketler), doğal ortamda belirli durumlardaki insanları incelemek, bireylerin düşünceleri, inanışları hakkında bilgi elde etmek için kullanılan yorumlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır (Boyacı & Bozkuş, 2015). Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 81 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki hizmet süreleri, branşları ve öğrenim düzeyleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait bilgiler Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler.

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	48
	Erkek	33
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	12
	5-9 Yıl	11
	10-14 Yıl	13
	15 -19	24
	20 yıl ve üzeri	21
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	19
	2.sınıf	23
	3.sınıf	16
	4.sınıf	23
Öğrenim Durumu	Ön lisans	10
	Lisans	66
	Lisansüstü	5
Toplam		81

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 48'ini kadın, 33'ünü erkek öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 12'si 1-4 yıl, 11'i 5-9 yıl, 13'ü 10-14 yıl, 24'ü 15-19 yıl, 21'i 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi 19'u 1. sınıf 23'ü 2. sınıf, 16'sı 3. sınıf ve 23'ü 4. sınıftır. Sınıf öğretmenlerinin 10'u ön lisans, 66'sı lisans ve 5'i yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen altı adet açık-uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Açık uçlu cevaplar, katılımcıların olgu ve olaylara bakış açılarını anlamaya olanak sağlar. Araştırmada, diğer insanların bakış açılarını yakalama ve anlama fırsatı sağlamak amacıyla önceden belirlenmiş soru kategorilerinden oluşan açık uçlu anket formundan yararlanılabilir (Patton, 2002). Anket formundaki açık-uçlu sorular, alan taraması yapılarak ve iki sınıf öğretmenin görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Geliştirilen form kapsam geçerliği için sosyal bilgiler eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan formlarda yer alan maddelerin çalışmanın amacına uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda iki sorunun ele alınan konuyu kapsamaması ve anlaşılır olmaması nedeniyle soru sayısı sekizden altıya düşürülmüştür. Uzman incelemesi, iç geçerlik ya da inandırıcılık kapsamında yararlanılan stratejilerden biridir. İyi bir uzman incelemesi mutlaka ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilip ortaya konan bulguların makul ve mantıklı oluşunu denetlemesini kapsamalıdır (Merriam, 2013). Anket formunun pilot çalışması, araştırmanın örnekleminde yer almayan 10 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda anlaşılmayan sorularda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilerek veriler frekanslarla birlikte sunulmuştur. Bulguların sunumunda ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Kişinin duygularının derinliğini, deneyimlerini ve temel kavrayışlarını ortaya çıkaran doğrudan alıntılar nitel araştırmalardaki ham verilerin temel kaynağıdır (Patton, 2002). Doğrudan alıntılar verilirken katılımcılar kod numaralarıyla (SÖ1, SÖ2, vb. gibi) adlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, verilerin birden fazla kodlayıcının yanıtlarındaki kararlılık anlamı taşımaktadır. Güvenirlik konusunda, verilerin analizi için birden çok kodlayıcının kullanılmasına dayanan kodlayıcılar arası görüş birliğinden yararlanılabilir (Creswell, 2015). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alandan bir uzman ile incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği formül kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda % 94.00 değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkı sağladığını ifade ederken; bazı öğretmenlerde katkı sağlamadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu günlerin çocuklara sorumluluk değerini kazandırdığı ve onların çevre bilincini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Geçmişlerini öğrenerek milli ve manevi değerlere sahip çıkmayı, sağlıklı olmaya önem vermeyi, yardıma ihtiyacı olan bireylere yardım etmeyi kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri belirli gün ve haftaların öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan SÖ4 okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların öğrencilere sorumluluk kazandırdığını *“Bu günlerin sorumluluk kazandırdığını düşünüyorum. Verilen görevi yerine getirmek için çaba gösteriyorlar.”* görüşleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftaların Değerler Eğitimine Katkısına İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt kategori
Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısı sağlaması	Verilen görevi yerine getirerek sorumluluk kazanma Çevreye karşı duyarlılıklarının artması Geçmişlerini öğrenerek milli ve manevi değerlere sahip çıkması Kendisinin ve çevresindekilerin sağlığını korumasının önemli olduğunu öğrenmesi Toplum önünde etkinliklere katılarak özgüven gelişmesi Empati kurmayı öğrenme Engellilere, yaşlılara karşı duyarlı olma ve yardım etme
Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkı sağlamaması	Kutlanan gün sayısının fazla olması Öğrencilerin gelişim düzeylerinin üstünde olması Öğretmenlerin gereken önemi vermemesi Kutlamaların kısa sürmesi Öğrencilerin kutlamalarda birbirlerini dinlememesi

Katılımcılardan SÖ-17 *“Çevreye olan bilinçleri artırılıp, geçmişlerini öğrenme imkanı buluyorlar.”* diyerek; katılımcı SÖ-36 *“Tarih bilincini, doğa sevgisi, zararlı alışkanlıkların ne kadar kötü olduğunu anlamaları açısından önemli.”* katılımcı SÖ-38 ise *“...yardımseverliği ön planda tutan, arkadaşlarına, çevresine ve ailesine karşı sorumluluk duyan, ülkesini seven, insanların duygu düşünce ve inançlara saygı*

duyan, insan sağlığını korumak için alkol sigara ve uyuşturucuya karşı savaş veren değerleri kazandırdığını düşünüyorum” görüşleriyle belirli gün ve haftaların öğrencilere sorumluluk, yardımseverlik, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme gibi bir çok değer kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ise okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısının olmadığını düşündükleri görülmektedir. Katkısının olmamasının nedenlerini, kutlanan gün sayısının fazla olması, öğrencilerin gelişim düzeyinin üstünde olması, öğretmenlerin gereken önemi vermemesi, kutlamaların kısa sürmesi ve öğrencilerin kutlamalarda birbirlerini dinlememesi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan SÖ-7 kutlanması gereken belirli gün ve haftanın çok olduğu ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin üzerinde olduğunu *“okulda hazırlanan ve yapılan kutlamaların hiçbir faydası olduğunu düşünmüyorum. Nedeni ise, çok fazla gün var kutlanması istenen. Küçük çocukların ilgi ve alakasını çekmiyor. Mesela vergi haftası 1. sınıf çocuğuna veya Türk Dünyası Türk Toplulukları 2. sınıfa ne gibi değer kazandıracak”* görüşleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin bazıları bu günlerde yapılan çalışmaların zorunluluktan dolayı yapıldığını ve bu yüzden değerler eğitimine katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan SÖ-13 *“Çocuklara çok fazla bir şey kazandırdığını düşünmüyorum. Yapılan bu etkinlikler genellikle yapmış olmak için yapılıyor ve evrak düzeyinde kalıyor...”* görüşleriyle ifade etmiştir. SÖ-14 bu günlerin öğretmen ve öğrenci için sıkıcı olduğunu ve sayısının azaltılması gerektiğini *“Bu tür kutlamalar yapmış olmak için yapılan çalışmalardır. Öğretmen ve öğrenciler açısından sıkıcı. Her okul en fazla 10 kutlamayı kendi aralarında paylaşmalı ve o okul diğer okullarda programı uygulamalıdır.”* diyerek gün sayısının azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri bu günlerde yapılan kutlamalarda genellikle öğrencilerin sıkıldığını ve birbirlerini dinlemediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcı SÖ-28 *“Çocuklara değerlerin kazandırıldığını düşünmüyorum. Çünkü çocuklar şiir, yazı ve konuşmaları pek dinlemiyor.”* şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda çocuklara kazandırılan değerlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda çocuklara hangi değerlerin kazandırıldığı sorulduğunda genel olarak insani değerler (f=80), ulusal değerler (f=26) ve ahlaki değerler (f=15) şeklinde görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Kutlanan Belirli Gün ve Haftalarda Çocuklara Kazandırılan Değerlere İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt kategori	Frekans
İnsani Değerler	Sevgi	25
	Saygı	15
	Hoşgörü	12
	Sabır	11
	Özgüven	10
	Yardımlaşma	9
	Sorumluluk	8
	Duyarlılık	5
	Toplam	80
Ulusal Değerler	Vatanseverlik	10
	Tarih Bilinci	9
	Bayrak Sevgisi	7
	Bağımsızlık	6
	Toplam	26
Ahlaki Değerler	Ahlaki değerler	15
	Toplam	15

Bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda çocuklara daha çok insani değerlerin kazandırıldığını düşündükleri görülmektedir. Bu değerler; sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, özgüven, yardımlaşma ve sorumluluk biçiminde sıralanabilir. Sınıf öğretmenleri çocuklara insani değerler içerisinde en fazla *saygı* (f=25), *sevgi* (f=15) ve *hoşgörü* (f=12) değerlerinin kazandırıldığını düşünmektedir. Belirli gün ve haftalarda en çok insani değerlerin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığını sınıf öğretmenlerinden bazıları şöyle ifade etmiştir: “*Sevgi, saygı, hoşgörü belirli gün ve haftalarda çocuklara kazandırılıyor (S.Ö.31)*”; “*Saygı (Büyüklerle, engellilere, şehitlere gazilere), yardımlaşma ve dayanışma, paylaşım, birlik ve beraberlik, sevgi, hoşgörü, selamlaşma, hasta ve akrabaya yardım, eş dost ziyareti (S.Ö.32)*”; “*Saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerlerin kazandırıldığını düşünüyorum (S.Ö.35)*”.

Ayrıca sınıf öğretmenleri bu haftalarda vatanseverlik (f=10), tarih bilinci (f=9) ve bayrak sevgisi (f=7) bağımsızlık (f=6) gibi ulusal değerlerinde çocuklara kazandırıldığını ifade etmiştir. Belirli gün ve haftalarda milli değerler ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığını sınıf öğretmenleri “*Milli değerlere önem verme, bayrak sevgisi gibi değerler kazandırılır (S.Ö.23)*”; “*Bu günler sayesinde çocuklara tarih bilinci verilmeye çalışılır (S.Ö.78)*” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine katkısı fazla olan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’te de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri değerler eğitimine Şehitler Günü’nün (f=33) en fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri; Milli bayramlar (f=23), Yeşilay Haftası (f=23), Kızılay Haftası (f=19), Orman Haftası (f=17), İstiklâl Marşı’nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy’u Anma Günü (f=14), Engelliler Haftası (f=14) gibi belirli gün ve haftaların değerler eğitimi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan SÖ-16 “*18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Günü ve 12 Mart İstiklal Marşını Anma Günü çocukların milli değerleri öğrenmesinde çok etkili oluyor*” ifadeleriyle; SÖ-36 “*Kurtuluş günlerinin kutlanması, Yeşilay ve Kızılay’ın çalışmaları.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Değerler Eğitimine En Fazla Katkısı Olan Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Değerler eğitimine en fazla katkısı olan belirli gün ve haftalar	Şehitler Günü	33
	Milli Bayramlar	23
	Yeşilay Haftası	23
	Kızılay Haftası	19
	Orman Haftası	17
	İstiklâl Marşı’nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy’u Anma Günü	14
	Engelliler Haftası	14
	Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası	12
	Anneler Günü	11
	Dini Bayramlar	11
	Atatürk Haftası	10
	Sivil Savunma Günü	8
	Öğretmenler Günü	8
	Hayvanları Koruma Günü	7
	Enerji Tasarrufu Haftası	6
	Trafik Haftası	6
	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	5
Çevre Koruma Haftası	5	
İlköğretim Haftası	5	
Kütüphane Haftası	5	

Katılımcılardan SÖ-8 günlük hayatla ilişkilendirilebilen belirli gün ve haftaların katkısını “*Günlük hayatıyla ilişkilendirebildikleri her türlü belirli gün ve haftalar. Mesela Yeşilay Haftası, Kızılay Haftası, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası, Engelliler Haftası, İstiklal Marşının Kabulü*” ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmenlerden SÖ-53 “*Hayvanları Koruma Günü, Şehitler Günü, Orman Haftası, Öğretmenler Günü, Anneler Günü, Engelliler Haftası, Etik Günü, Kızılay Haftası, 23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs*” biçiminde, SÖ-36 “*Kurtuluş günlerinin kutlanması. Yeşilay ve Kızılay’ın çalışmaları, Sivil Savunma Kulübü, Orman Haftası kutlaması.*” biçiminde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi açısından katkısının çok olmadığını düşündüğü belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’ de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin; Dünya Kooperatifçilik Günü (f=22), Avrupa Günü (f=20), Turizm Haftası (f=19), Vergi Haftası (f=16), Verem Savaş Eğitimi Haftası (f=13), Vakıflar Haftası (f=11), Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası (f=10), Öğretmenler günü (f=10), İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (f=9) gibi haftaların değerler eğitime katkısının olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların hepsinin değerler eğitime katkısının olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine En Az Katkısı Olan Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Değerler eğitimine en az katkısı olan belirli gün ve haftalar	Dünya Kooperatifçilik Günü	22
	Avrupa Günü	20
	Turizm Haftası	19
	Vergi Haftası	16
	Verem Savaş Eğitimi Haftası	13
	Vakıflar Haftası	11
	Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası	10
	Öğretmenler Günü	10
	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	9
	Müzeler Haftası	7
	İlköğretim Haftası	6
	Tüketici Koruma Haftası	5
	Bilişim Haftası	3
	Birleşmiş Milletler Günü	2

Belirli gün ve haftaların hepsinin değerler eğitimine katkısı olmadığını, ama bu günlerde yapılan öğrenci merkezli etkinliklerin ve günlük hayatla ilişkilendirilenlerin öğrenciye değerleri daha etkili bir şekilde kazandırılacağını SÖ-81 “*Her belirli gün ve haftaların öğrencilere mutlaka bir değer kazandırdığını düşünmüyorum. Yapılan etkinliklerde öğrenciler (empati kurarak, yurttaşlık bilinci geliştirerek vs.) aktif rol aldıkları sürece ve okulda edindiklerini günlük hayatla ilişkilendirdikleri sürece mutlaka katkı sunacaktır.*” ifadeleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan SÖ-74 “*Birleşmiş Milletler Günü, Dünya Felsefe Günü, Vergi Haftası gibi günler.(Yani öğrencilere soyut gelen ve uygulama imkânı olmayan günleri faydasız görüyorum).*” diyerek öğrenciler için soyut olan ve yaşamla ilişkilendirilemeyen günlerin değerler eğitimine katkısının olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan SÖ-7 birkaç belirli gün ve haftanın dışında çoğunun katkısının olmadığını “*3 veya 4 belirli günler ve haftalar dışında listenin tamamının bir katkısının olduğunu zannetmiyorum ve özellikle de Tutum, Yatırım ve Türk malları haftasının (yerli malı) yani bu hafta bence okullarda kesinlikle kutlanmamalı*” ifadeleriyle belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarda öğrencilerin aktif olmasına yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; belirli gün ve haftalarda çocukların en fazla aktif olduğu etkinlik şiir okumadır (f=28). Bunların yanında sınıf öğretmenlerinin yaptırdığı çalışmalar drama tekniğinden yararlanma, kompozisyon/hikâye

yazdırma, resim çalışmaları/sergi, sunum yapmalarını sağlama, yarışmalar düzenleme, gezilerden yararlanma, afiş hazırlatma, şarkı, pano hazırlama, ziyaretlerde bulunma ve ağaç dikme şeklinde sıralanabilir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalarda Öğrencilerin Aktif Olmasına Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler	Şiir okutma	28
	Drama tekniğinden yararlanma	13
	Kompozisyon/hikaye yazdırma	16
	Resim çalışmaları/sergi	8
	Sunum yapmalarını sağlama	8
	Yarışmalar düzenleme	7
	Gezilerden yararlanma	7
	Afiş hazırlatma	6
	Şarkı söyleme/	6
	Pano hazırlama	5
	Ağaç dikme	2
	Sivil toplum örgütlerinden yararlanma	2

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarda genellikle şiirden ve drama tekniğinden yararlandığı görülmektedir. Katılımcılardan SÖ-23 bu günlerde şiirlere yer verdiklerini “günün anlam ve önemine uygun olan şiirleri ezberlemelerini ve okumalarını sağlıyoruz” diyerek; SÖ-43 “Şiirler derleme ve okuma, şarkılar söyleme, panolar düzenleme ve okul çapında kutlama, anma etkinlikleri (koro, skeçler, şiirler, oratoryolar vb.) düzenleriz.” diyerek gerçekleştirdikleri etkinlikleri ifade etmişlerdir. Drama tekniğine de yer verdiklerini belirten katılımcılardan SÖ-27 görüşlerini “ Sınıf içinde o haftayla ilgili videolar izletir, görsellerden yararlanırım ve sonunda canlandırmalar yapmalarını sağlarım.” biçiminde dile getirmiştir.

Öğrencilerin aktif olduğu etkinlikler düzenlediklerini katılımcılardan SÖ-31 “Şiir okuma ve yazma, resim yapma, örnek olay sunma, film seyretme, farkındalık yaratmak amacıyla broşür ve afiş çalışması bu günlerde yaptığım etkinliklerdir” ifadeleriyle, SÖ-81 “Drama çalışmaları, şiir ya da hikâye yazma etkinlikleri, istasyon çalışması” ifadeleriyle; SÖ-33 “Yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler yapıyoruz: Drama, şiir okuma, ziyaret vb. gibi” diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

Gezilerden yararlandıklarını katılımcılardan SÖ 46 “...vergi haftasında maliyeye gittik” ifadeleriyle, SÖ-44 “...emniyete gitme, müzeye gitme” SÖ-50 “huzurevlerine götürmeye çalışırım, müzeye götürmeye çalışırım” biçiminde belirtmişlerdir. Katılımcılardan SÖ-75 “Hayvanları koruma gününde her öğrenciden sevdiği, beslediği bir hayvanın fotoğrafını istiyorum ve onun özelliklerini yazmalarını. Anneler gününde küçük hediyeler hazırlıyorum. İnsan hakları ve demokrasi haftasında seçim yapıyoruz (başkanlık seçimi) tam kurallarıyla.” ifadeleriyle belirli gün ve haftalarda gerçekleştirdiği etkinlikleri belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarda değerlerin bilinçli ve etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik yapılması gereken düzenlemelere ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkı sağlaması için özellikle belirli gün ve haftaların sayısının azaltılması gerektiğini (f=37) vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kutlanılması gereken belirli gün ve haftaların sayısının çok olmasının değerler eğitimine katkı sağlamadığını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Belirli gün ve haftaların sayısının fazla olması çocukların sıkılması neden olduğunu katılımcılardan SÖ-30 “Belirli gün ve haftaların sayısı azaltılmalı yıl boyunca kutlanması gereken 10 âdeti geçmemeli. Yoksa öğrenciye çok sıradan geliyor çocuklar sıkılıyor ve etkili olmuyor. Öğretmene külfet oluyor.” ifadeleriyle sorunu dile getirmiştir.

Tablo 7.*Sınıf Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalarda Düzenlemeler Yapılmasına İlişkin Görüşleri.*

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öneriler	Belirli gün ve haftaların sayısı azaltılmalı	37
	Belirli gün ve haftalar çocukların aktif olarak katıldığı eğlenceli bir şekilde kutlanmalı	33
	Öğrenci seviyelerine uygun kutlanmalı	15
	Kutlamalar monotonluktan çıkarılmalı	15
	Kutlamalarda gönüllülük olmalı	15
	Belirli güve haftalar için bakanlık bütçe sağlamalı	6
	Belirli güve haftalardaki kutlamalar için okullarda fiziki ortamlar sağlanmalı	5
	Belirli gün ve haftalar geniş bir sürece yayılmalı	4
	Konuyla ilgili uzman kişiler davet edilmeli	4
	Törenler amaca uygun kutlanmalı	3
	Belirli gün ve haftalarda medya desteği sağlanmalı	3

Sınıf öğretmenleri belirli gün ve haftalarda öğrencilerin yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenecekleri kutlamalara yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu günlerde tiyatro gösterilerinden, alan gezilerinden, tiyatrolardan, eğitsel oyunlardan, alan uzmanlarından yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan SÖ-70 *“çocukların eğlenmelerini sağlayacak etkinlikler yapılabilir, örneğin, orman haftasında orman gezisi düzenleme, her öğrenciye bir fidan diktirme gibi. Piyesler, oyunlar düzenlenebilir.”* ifadeleriyle; SÖ-6 *“Öğrencilerin dikkatlerini çekecek görsellerle ve daha eğlenceli bir şekilde kutlanmalı ve tüm derslerle ilişkilendirilmelidir.”* diyerek; SÖ-21 *“Olabilirdiğince çok öğrenci etkinliğe katılırsa yaparak yaşayarak öğrenmiş olur. Tiyatro gibi etkinlikler düzenlenirse etkili olur.”* ifadeleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların belirli gün ve haftalardaki kutlamaların öğrencilerin gelişim özelliklerinin, seviyelerinin üstünde olduğunu ve genelde şiir okuma ve yazıların okunması şeklinde hep aynı olduğunu ifade ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle kutlamaların öğrencilerin düzeyine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini ve monotonluktan çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düzeyine uygun kutlamalara ilişkin SÖ-23 *“öğrencilerin düzeyine uygun yazılar şarkılar ve dramalarla daha kalıcı olacağını düşünüyorum.”* ifadeleriyle; katılımcılardan SÖ-65 *“Bazı belirli gün ve haftalar zaten öğrenciler için soyut oluyor birde bu günlerin kutlamalarında öğrenci özellikleri dikkate alınmıyor. Öğrenciler sıkılıyor. Bu nedenle bu günler daha somutlaştırılmalı ve eğlenceli halde kutlanmalı, her okula, her sınıfa tiyatro gösterileri düzenlenmeli. O hafta ve günle ilgili resim ve afişlerin çoğaltılmalı.”* ifadeleriyle soruna ve çözüme ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Ayrıca katılımcılardan SÖ-37 *“Belirli gün ve haftalarda şiir okuma, yazıların okunması şeklinde kutlanmamalı. Onun yerine sınıflarda ya da konferans salonlarında öğrencilerin eğlenecekleri gösteriler hazırlanmalı, sınıfa uzman kişiler çağrılmalı...”* ifadeleriyle kutlamaların tek düzelikten kurtarılması gerektiğini ve farklı etkinliklerle öğrenciler için eğlenceli hale getirilmesini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri belirli gün ve haftalarda kutlamaların daha etkili olabilmesi için okulların fiziki ortamlarının, bütçenin sağlanmasını ve medya desteğinin olmasını ifade etmişlerdir. Bu günlerde yapılan etkinliklerin okulların fiziki imkânlarından, okulların olanaklarından etkilendiği söylenebilir. Bu konuda görüşlerini SÖ-8 *“Öğrencilerin daha etkin katılımı sağlanmalı ve bu kutlamalar için bütçe sağlanmalı.”* ifadeleriyle; SÖ-28 *“Tiyatro, müzik ve kısa belgesellerden yararlanılabilir ama bunlar için fiziki ortamlar sağlanmalı”* biçiminde görüşlerini belirtmiştir. Medyanın belirli gün ve haftaları destekleyecek şekilde program yapmasını katılımcılardan SÖ-67 *“Okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda kitle iletişim araçları destek sağlamalı, onlar da programlarında, reklamlarında, film ve dizilerinde belirli gün ve haftaya uygun programlar yapmalıdır.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Belirli gün ve haftaların değerler eğitimine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada, bazı sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkısı olduğu; bunun yanında bazı öğretmenlerin de katkısı olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler bu günlerin sorumluluk kazandırdığı, çevre bilincini geliştirdiği ve geçmişlerini öğrenerek milli ve manevi değerlere sahip çıkmayı, sağlıklı olmaya önem vermeyi, yardıma ihtiyacı olan bireylere yardım etmeyi kazandırdığı için değerler eğitimine katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Şiringel'in (2006) Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırmasında öğretmenlerin, milli bayramların, gelenek ve göreneklerin toplumsal yaşayıştaki öneminin anlaşılmasına, yurt ve ulus sevgisinin gelişmesine katkı sağladığını, öğrencilerin yetişmelerine, sosyal yönden gelişmelerine ve öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirttikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada çıkan sonuçlar ile alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, değerler eğitiminde milli ve ulusal günlerin kutlanmasının değerler eğitimine birçok katkı sağladığı söylenebilir. Her ne kadar sınıf öğretmenlerinin bazıları ki bunlarda uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle belirli gün ve haftaların kutlanmasının değerler eğitimine katkı sağlamadığını belirtse de, bu günlerin değerler eğitimine katkısı yadsınamaz. Çünkü değerler yaşanılarak öğrenilen soyut kavramlar olduğu için özellikle bu günlerin daha anlamlı ve etkili kutlanması önemlidir. Bu günler zaten öğretim programlarındaki kazanımlarla bağlantılı olduğu için dersler işlenirken bu günler kutlanmalıdır (Kaur, 2015). Ravi (2015) bu günlerin kutlanmasının öğrencilerin milli ruh ve kimlik, vatanseverlik ve kardeşlik gibi değerlerin kazanılmasını sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle bu günlerin çocukların değerleri içselleştirebilecekleri etkinliklerle kutlanması ve bu günlerin değerlerinin bilinmesi önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin, okullarda kutlanan belirli gün ve haftaların sayısının fazla olması, bazı belirli gün ve haftaların öğrencilerin gelişim düzeyinin üstünde olması, belirli gün ve haftalara öğretmenlerin gereken önemi vermemesi ve öğrencilerin kutlamalarda birbirlerini dinlememesi gibi nedenlerle belirli gün ve haftaların değerler eğitimine katkı sağlamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Gültekin' in (2007), ilköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işlevi konusundaki görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenler belirli gün ve haftaların işlevinin gerekliliğine göre daha düşük olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması, kutlamaların fazla zaman alması ve öğrencilerin ilgisiz olması gibi nedenlerle belirli gün ve haftalarda istenilen yararın elde edilemediğini ifade etmişlerdir. Şiringel (2006) araştırmasında, öğretmenlerin, belirli gün ve haftaların öğrencilerin dersi yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmadığını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Avcı (2007) resmi bayram ve törenlerin kutlanma şekilleri ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, ulusal bayram günlerinin kutlanmasında birlikteliğin sağlanmadığını, belli başlı öğrenciler dışında etkin bir görev dağılımının yapılamadığını, genellikle resmi törenlerle yetinildiğini ve çocuklara bu törenlerin sıkıcı geldiğini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, kutlanacak belirli gün ve haftaların sayısının fazla olması öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin nitelikli olmasını engellediği söylenebilir. Öğrencilerin etkin katılımının sağlanmadığı etkinlikler de öğrencilerin kutlamalardan olumlu yönde etkilenmesini engellemektedir. Bir okulda belirli gün ve haftaların kutlanması sonucu bu etkinliklerin öğrencilerin yaşamında değişim ve gelişmeler meydana getirebilmesi önemlidir. Bu kutlamalar aracılığıyla öğrencilere yerel, ulusal, evrensel ve sosyo-kültürel nitelikli mesajlar verilmektedir. Okuldaki toplumsallaşma süreci aracılığıyla sosyal normlar ve ahlaki değerler aktarılmaya çalışılmaktadır (Çubukçu, 2012).

Sınıf öğretmenlerinin okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda çocuklara genel olarak insani değerler, ulusal değerler ve ahlaki değerler kazandırıldığını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. İnsani değerlerden sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, özgüven, yardımlaşma ve sorumluluk; ulusal değerlerden; vatanseverlik, tarih bilinci, bayrak sevgisi, bağımsızlık ve ayrıca genel olarak ahlaki değerler öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan değerlerdir. Lubbers ve Meuleman (2016), ulusal kutlamaların ve anma törenlerinin milli bağların güçlenmesine etki ettiğini belirtmektedir. Elgenius (2011) bireylerin ülkelerin kurtuluş ve bağımsızlık günü gibi törenlere katılımının onların toplumsal birliktelik ve ortaklık hissi

kazanmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Şiringel (2006)'in araştırmasında öğretmenlerin, Kahramanlık Günleri, Türk Büyüklerini Anma Günü gibi günlerin, öğrencilere geçmiş hakkında bilgi ve tarihi değerlerin kazandırılmasında yardımcı olduğu ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Sağlam ve Yaman (2012) çalışmalarında Tutum, Yatırım ve Türk Malları haftasında ilköğretim öğrencilerine paylaşma, misafirperverlik, dayanışma ve kültürel paylaşım gibi değerlerin kazandırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerekir (cite in: Sarı, 2007). Yapılan araştırmalar incelendiğinde anma ve kutlama günlerinin çocuklara toplumsal yaşamda gerekli olan bir ok değer kazandırdığı görülmektedir. Belirli gün ve haftalar değerler eğitimi açısından özellikle yararlanılması gereken alandır denilebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin en fazla "Şehitler Günü"nü (18 Mart) değerler eğitimine katkı sağladığını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri; Milli bayramlar, Yeşilay Haftası, Kızılay Haftası, Orman Haftası, İstiklal Marşının Kabulü, Engelliler Haftası gibi belirli gün ve haftaların değerler eğitimi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Akdemir (2014) okullarda yapılan tarihi anma ve kutlama programlarının lise öğrencilerinde tarih bilincinin gelişmesine etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonucunda, öğrencilerin daha çok Şehitler Günü (18 Mart) ve Çanakkale Zaferi ile İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü ile Atatürk Haftası programlarının tarih derslerine olan ilgiyi artırdığını ve bu günlerde aktif görev almak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Araştırmada, Şehitler Günü ve Çanakkale Zaferi programının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin belli bir tarih bilincine sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Karakoç Öztürk (2014) Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşlerini belirleme çalışmasında, öğretmenlerin en gerekli buldukları belirli gün ve haftaların 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı olduğu sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin İstiklâl Marşının Kabulü, Kütüphaneler Haftası, 10 Kasım ve Çanakkale Zaferi gibi günleri belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Gültekin (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli olan hafta Atatürk Haftasıdır. Öğretmenlerin Atatürk Haftasından sonra kutlanmasını çok gerekli gördükleri belirli gün ve haftalar; Çanakkale Şehitlerini Anma Günü, İlköğretim Haftası, Afet Eğitimi Hazırlık Günü, İstiklâl Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'dür. Çevik'in (2013) araştırmasında, Atatürk Haftası öğretmenlerin tamamına yakını tarafından çok önemli olarak görülürken, yine öğretmenlerin önemli bir bölümü tarafından İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü ve Şehitler Günü çok önemli gün ve haftalar olarak görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde, belirli gün ve haftalarda en çok zafer günleri ve milli bayramların öğrencilerde etki bıraktığı, bu günlerin önemine ilişkin farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Milli günler ve bayramlar, milletlerin ortak bir takım idealler etrafında bütünleşmesini, ortak inançlar ve değerler geliştirmesini sağlar (Uzun, 2010). 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı kutlamaları, birlik olma ve dayanışma, ulusal düzeyde bilinç kazanma gibi nitelikleriyle, güçlü bir enerji oluşturur (Şahin, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin; Dünya Kooperatifçilik Günü, Avrupa Günü, Turizm Haftası, Vergi Haftası, Verem Savaş Eğitimi Haftası, Vakıflar Haftası, Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası, Öğretmenler günü, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası gibi haftaların değerler eğitimine katkısının olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Şiringel'in (2006) araştırmasında öğretmenlerin, Dünya Çocuk Günü, Birleşmiş Milletler Günü, İnsan Hakları Haftası, NATO Günü, Dünya Kooperatifçilik Günü gibi gün ve haftaların öğrencilerin barış, insan hakları ve kardeşlik konularıyla bilinçlenmesine yardımcı olmadığını ifade ettikleri sonuçlara ulaşmıştır. Karakoç Öztürk'ün (2014) araştırmasında bazı öğretmenler Dünya Felsefe Gününün ve Girişimcilik Haftasının kutlanılacak belirli gün ve haftalardan çıkarılması gerektiğini vurgulamışlardır. Gültekin (2007) tarafından yapılan araştırmada da Ahilik Kültürü Haftası, Birleşmiş Milletler Günü, Vakıflar Haftası, Girişimcilik Haftasının öğretmenler tarafından gereksiz bulunan haftalardan biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevik'in (2007) araştırmasında da sınıf öğretmenleri tarafından Demiryolları Haftası, Dünya Felsefe Günü, Girişimcilik Haftası ve Birleşmiş Milletler Gününün sosyal etkinlikler yönetmeliğinden çıkarılması önerilmiştir. Araştırma bulgularının birbirini desteklediği

söylenbilir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlere göre okullarda kutlanılan bazı belirli gün ve haftalar değerler eğitimi açısından etkili değildir. Bu nedenle bu günlerin anma ve kutlamalarının yönetmelikten çıkarılması yönünde görüşleri bulunmaktadır. Yönetmelikte geçen ve öğretmenler tarafından önemli olduğu belirtilen diğer belirli günlerin daha etkili olması için belirli gün ve haftalarda sadeleştirilmeye gidilebilir.

Sınıf öğretmenlerine göre, belirli gün ve haftalarda şiir okuma en çok yapılan etkinliktir. Bunların yanında sınıf öğretmenlerinin kutlamalarda, drama tekniğinden yararlanma, kompozisyon/hikaye yazdırma, resim çalışmaları/sergi, sunum yapmalarını sağlama, yarışmalar düzenleme, gezilerden yararlanma, afiş hazırlama, şarkı, pano hazırlama, ziyaretlerde bulunma ve ağaç dikme gibi etkinliklerden yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Karakoç Öztürk'ün (2014) araştırmasında, öğretmenlerin belirli gün ve haftalarda en çok günün anlamını ve önemini anlatan yazılara ve şiirlere yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bu günlerde öğrenciler tarafından çeşitli oyunların sahnelendiğini ve okul korosunun şarkılar söylediğini ifade etmiştir. Akdemir'in (2014) araştırmasında, öğrenciler, yöntem olarak anma ve kutlama programlarında daha çok gezi düzenlenmesi ile tiyatro ve skeç gösterilerinin kendilerinde daha kalıcı iz bıraktıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okullarda kutlanacak ya da anılacak belirli gün ve haftalarda, ilgili konu işlendiği sırada, günün ya da haftanın anlam ve önemi, amacı öğrencilere, düzeylerine uygun biçimde şiir, kompozisyon, şarkı, halk oyunları, rontlar, oyun, skeç, piyes vb. etkinlikler yoluyla; ya da resim, fotoğraf, levha, slayt, film gibi birtakım eğitici araç-gereçlerden, olanaklar ölçüsünde düzenlenecek gezi ve incelemelerden yararlanarak verilebilir. Ayrıca, konu ile ilgili olarak çevrede düzenlenen etkinlikler izlenebileceği gibi kaynak kişilerden de yararlanılabilir (Sözer, 1998). Şahin' e (2013) göre, okullardaki tiyatro, şiir dinletisi, sportif turnuvalar gibi sosyal etkinlikler, ulusal kutlamalar, belirli gün ve haftalar, bayrak törenleri, başarı ödülleri, kermes, yılsonu etkinlikleri ve yılsonu mezuniyet törenleri coşku ve heyecanı arttıran, okulu çevreyle bütünleştiren önemli etkinliklerdir. Bu etkinliklerin okullarda anlamına uygun kültür yayma ve paylaşma gibi önemli işlevleri yerine getirdiği düşünülerek büyük bir önemle kutlanmalıdır. Ayrıca belirli gün ve haftaların çeşitli etkinlikler yoluyla derslerle ilişkilendirilmesi öğrenme ortamlarını zenginleştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır. İlköğretimde kutlanması zorunlu olan belirli gün ve haftaların birçoğu öğrencinin yakın ve doğal çevresi ile günlük yaşamının bir parçasını teşkil eder. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle belirli gün ve haftalar arasında doğrudan bir ilişki kurulması bir kısım duyuşsal becerilerin öğrencide kalıcı hâle gelmesini sağlayacaktır (Arhan & Gültekin, 2013). Wynne'e (1991) göre, okulda düzenlenen törenler, öğrencilerin yeni değerler edinmelerinde veya sahip oldukları değerleri pekiştirmelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen ve yöneticilerin, törenlerin okulun etkililiğinde önemli bir rol oynadığının bilincinde olması gerektiğini belirtmektedir (cite in: Sarı, 2007).Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu günlerde özellikle şiir okumadan ve dramadan yararlanıldığı görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin aktif olduğu şiir okumadan yararlanılsa da okulda bulunan tüm öğrencilerin de katılabileceği etkinliklerden yararlanılmalıdır. Böylece öğrenciler o günün anlam ve önemini hem öğrenecek hem de duyuşsal anlamda davranışlar kazanacaktır.

Değerlerin bilinçli ve etkili bir şekilde kazandırılması için belirli gün ve haftaların sayısının sınırlandırılması, çocukların aktif olarak katıldığı eğlenceli bir şekilde ve öğrenci seviyelerine uygun kutlanması, kutlamaların monotonluktan ve zorunluluktan çıkarılması, bakanlığın bütçe sağlaması, okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesi ve medya desteğinin sağlanması yönünde sınıf öğretmenlerinin önerileri bulunmaktadır. Çevik'in (2013) araştırmasında belirli gün ve haftaların daha etkin ve verimli olması için sınıf öğretmenleri, belirli gün ve haftaların sayısının azaltılması, kutlama etkinliklerinin sıradanlıktan kurtulması, kutlamaların öğrencilerin ilgisini çeken film, tiyatro, skeç, drama, slayt gibi görsel ve işitsel sunumlar ve materyallerle desteklenmesi, gezi ve ziyaretlerin düzenlenmesi, sivil toplum kuruluşları ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarının okullara yeterli desteği vermesi, velilerin katılımının sağlanması gibi öneriler sunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların genellikle belirli gün ve haftaların çok olduğu ile ilgili görüşleri olduğu görülmektedir. Bu günlerin sayısının çok olmasının yapılan etkinliklerin kalitesini azalttığını vurgulamışlardır. Bu nedenle değerler eğitiminde çok önemli bir yeri olan bu günlerde yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerine göre belirli gün ve haftaların değerler eğitimine ne tür katkılar sağladığını belirlemek için yapılan bu çalışmada, katılımcılar bu günlerin değer eğitimi açısından önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bu günlerdeki anma ve kutlamaların özellikle insani ve milli değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Anma ve kutlama günlerinde genellikle çocukların şiir okuduklarını, gösteri yaptıklarını, hikâye ve kompozisyon yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler anma ve kutlama günlerinin sayısının fazla olmasından dolayı bu günlerin etkili ve değerler eğitimine katkı sağlama açısından verimli geçmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Belirli gün ve haftaların öğrencilere çok önemli bilgi, beceri ve değerler kazandırdığı düşünüldüğünde öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak bu günlerin yeniden düzenlenmesi gerekir.
- Özellikle öğrencilerin etkin olarak katıldığı kutlamalara yer verilmelidir. Aksi durumda öğrenciler için bu günler sıkıcı ve öğrenmeden uzak kutlamalar şekline dönüşmektedir.
- Belirli gün ve haftaları derslerle nasıl ilişkilendirebilecekleri, sivil toplum kuruluşlarından nasıl yararlanabilecekleri konusunda öğretmenler hizmet içi eğitim aracılığıyla bilgilendirilebilir.
- Belirli gün ve haftalarda aile katılımının sağlanması da önemlidir. Bu nedenle, ailelerin katılımını sağlayacak çeşitli etkinlikler öğretmenler tarafından planlanmalı ve uygulanmalıdır.

References

- Akdemir, H. (2014). *Okullarda yapılan tarihi anma ve kutlama programlarının öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesine etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arhan, S. & Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(119), 5-30.
- Avcı, N. (2007). *Resmi bayram ve törenlerin kutlanma şekilleri ile ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri üzerine bir değerlendirme (Afyonkarahisar ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Boyacı, A. & Bozkuş, K. (2015). *Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri*. In A. Alpay (Trasn. Ed.). *Araştırma Yöntemleri*. (pp.30-69). Ankara: Anı Publishing.
- Bozak, A. & Özdemir, T. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin belirli gün ve hafta kutlamalarına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(383), 26-33.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri - Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Trasn. Eds.). Ankara: Siyasal Publishing.
- Çevik, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okullarında kutlanan/anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1513-1534.
- Deveci, H. & Çengelci Köse, T. (2014). Değerler eğitiminde güncel olaylar ve belirli gün ve haftalardan yararlanma. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (pp. 192-210). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Elgenius, G. (2011). The politics of recognition: Symbols, nation building and rival nationalisms. *Nations and Nationalism*. 17(2), 396-418.
- Göçer, A. (2004). Türkçe öğretimine bir uygulama sahası olarak belirli günler ve haftaların kutlama etkinlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 126-135.

- Gültekin, M. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir İli örneği)*. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 72-86.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 8-20.
- Kaur, R. (2015). Value education at school level. *International Journal of Multidisciplinary & Contemporary Researches*. 1(1), 29-33
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Lubbers, M. & Meuleman R. (20016). Participation in national celebrations and commemorations: The role of socialization and nationalism in the Dutch context. *Social Science Research* 55, 111-121
- MEB (MONE) (2005a). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. Retrieved December, 20, 2015, from: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html.
- MEB (MONE) (2005b). Belirli gün ve haftalar çizelgesi. Retrieved December, 20, 2015, from: http://www.meb.gov.tr/belirligunler/belirli_gun1.htm.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Trasn. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif : Sage Publications, Inc.
- Ravi, S. S. (2015). *Education in Emerging India*. Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Sağlam, H. İ. & Yaman, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Tutum, Yatırım ve Türk Malları haftasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 207-218
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. In G. Can (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (pp. 14-39). Eskişehir: Anadolu University Publishing.
- Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 42(119), 169-185.
- Şiringel, N. (2006). *Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. Sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uzun, H. (2010). Milletin iradesiyle oluşan bir bayram: Atatürk'ü Anma 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve Atatürk döneminde kutlanması. *Karadeniz Araştırmaları*, 6(24), 109-125
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th. Ed.). Ankara: Seçkin Publishing.

Examining the Indexes of the Journal of Announcements Between 1980 -2014 in Terms of Fullan's Educational Change Model

Sezen TOFUR ^{*a}

^aCelal Bayar University, Faculty of Education, Manisa/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2017.012

Article History:

Received 21 May 2016
Revised 08 February 2017
Accepted 20 February 2017
Online 17 April 2017

Keywords:

Educational policy,
Journal of announcements,
Educational change.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine Turkish education policies between the years 1980-2014 through the indexes of Journal of Announcements in terms of Fullan's Educational Change Model. Document analysis, a qualitative research method, is used in the study which examined the issue between the years 1980 - 2014. Written documents are examined in terms of five dimensions of the Educational Change Model. Thirty-three indexes of the Journal of Announcements published after 1980 were analysed through the codes for the agenda items focused. Frequency distributions were obtained and percentages were calculated. The findings show that the most emphasized issues are related to the dimensions of 'curriculum studies' and 'improving the working conditions'. The least emphasized issues are related to 'teacher learning' and 'personal developments of teachers and administrators'. As a result, the documents could not exhibit long-term, consistent and large-scale initiatives in terms of the agenda items. Accordingly, it can be argued that it is hard to develop long-term, consistent, large-scale reforms and educational policies that support such initiatives in Turkey. Besides, it can be stated that in structuring and development of educational policies, all dimensions of educational change should be attached the same level of importance and studied as a whole.

1980 - 2014 Yılları Tebliğler Dergileri Fihristlerinin Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2017.012

Makale Geçmişi:

Geliş 21 Mayıs 2016
Düzeltilme 08 Şubat 2017
Kabul 20 Şubat 2017
Çevrimiçi 17 Nisan 2017

Anahtar Kelimeler:

Eğitim politikası,
Tebliğler dergileri,
Eğitimsel değişim.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı 1980 – 2014 yılları Türk Eğitim Politikalarının, Tebliğler Dergileri Fihristleri yolu ile Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli boyutları açısından incelenmesidir. Nitel yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmıştır. 1980 – 2014 yılları arasını kapsayan bir çalışmadır. Yazılı belge dökümleri, Eğitimsel Değişim Modelinin beş boyutu açısından incelenmiştir. 1980 sonrası yayımlanan 33 Tebliğler Dergisi fihristi, çalışılan başlıklar yönünden kodlamalar yolu ile analiz edilmiştir. Frekans dağılımları ve yüzdelik oranlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Türkiye'de Milli Eğitim Politikalarında en çok çalışılan konuların 'müfredat çalışmaları' ile 'çalışma koşullarını geliştirme' boyutlarına ait olduğunu göstermiştir. En az çalışılan başlıklar 'öğretmen öğrenmeleri' ile 'öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimleri' boyutlarındadır. Sonuç olarak, incelenen belgeler çalışılan başlıklar yönünden uzun vadeli, tutarlı ve geniş ölçekli girişimler ortaya koyamamaktadır. Buna göre; Türkiye'de bu girişimleri destekleyen uzun vadeli, tutarlı, geniş ölçekli reformların ve eğitimsel politikaların geliştirilmesinin zor olduğu söylenebilir. Ayrıca, eğitimsel politikaların yapılandırılmasında ve geliştirilmesinde, eğitimsel değişimin tüm boyutlarına aynı derecede önem verilip bir bütün olarak çalışılması gerektiği söylenebilir.

Introduction

Education is a matter of policy, and educational policies include a set of decisions and principles with relation to education. Every country has its own education policy in accordance with its needs and characteristics (Şişman & Taşdemir, 2008a). Policies are plans serving as a guide for decisions and practices regarding an issue. The primary issues addressed in educational policies can be those such as infrastructure investments of educational institutions, size of schools and classrooms, individuals school preferences, specialisation in education, teacher education, teacher recruitment, teacher salaries, curricula, teaching methods, educational priorities, and basic values that should be taught to students (Aypay, 2015). In the context of Turkey, the main determinants forming the Turkish national education system are the related laws, development plans, meetings of the National Education Council (NEC), decree laws that regulate certain issues, terms of reference, regulations, circulars, and directives (Şişman & Taşdemir, 2008b). The decree laws, regulations, circulars and directives are monthly published in the Journal of Announcements by the Turkish Ministry of National Education (MNE). In this regard, the issues of the Journal of Announcements that is seen as a determinant of the national education policies in Turkey are examined in this paper.

The published issues of the journal present all legal developments on education in Turkey, and they also include the decisions of the Head Council of Education and Morality (HCEM). These decisions determine and guide the curricula, course books and instructional objectives of the Turkish national education system (Cihan, 2010). Studies (Akalın, 2011; Cihan, 2010) show that the council's decisions comprise of course books and curricula in particular, as well as regulations, course distribution charts, meetings and others. In this study, the indexes of the Journal of Announcements that are accepted as written documents in determining Turkish national education policies are analysed according to Fullan's conceptualisation of Educational Change.

Although there have been master's theses, PhD dissertations and various academic papers that examine the issues of the Journal of Announcements and the decisions of the Head Council of Education and Morality, these studies either cover a short time span or have been conducted through a content analysis of relevant documents. The fact that the issues of the Journal of Announcements have not been examined in terms of an educational model forms the basis for this study.

The paper is compiled from a dissertation written to evaluate Turkish education policies of the 21st century based on the Journal of Announcements, the decisions of the National Education Council, and the Development Plans of the Republic of Turkey (Tofur, 2015). Fullan's conceptualisation of Educational Change Model underpinned the present study. The reason why this model is preferred is that it provides insights about how a high level of achievement can be reached through changes in education. In this respect, the research question addressed in the study was "*How is the orientation of Turkish education policies in the 21st century in the indexes of the Journal of Announcements according to Fullan's Educational Change Model?*". The study is thought to provide educational researchers an opportunity to look at the decisions made in the indexes of the Journal of Announcements from a broad, critical and scientific perspective.

Fullan's Conceptualisation of Educational Change Model

Fullan (2003) aimed to address the dynamics of the change model that are needed in the Educational Change Model and applied in England in terms of both policy and action. According to the model, there are three clusters belonging to educational policies that interact with each other and are needed in every situation. In each cluster, there are two basic components that should not be neglected:

- i. Observing and implementing the principle of superior quality,
- ii. Interaction between principles and learning.

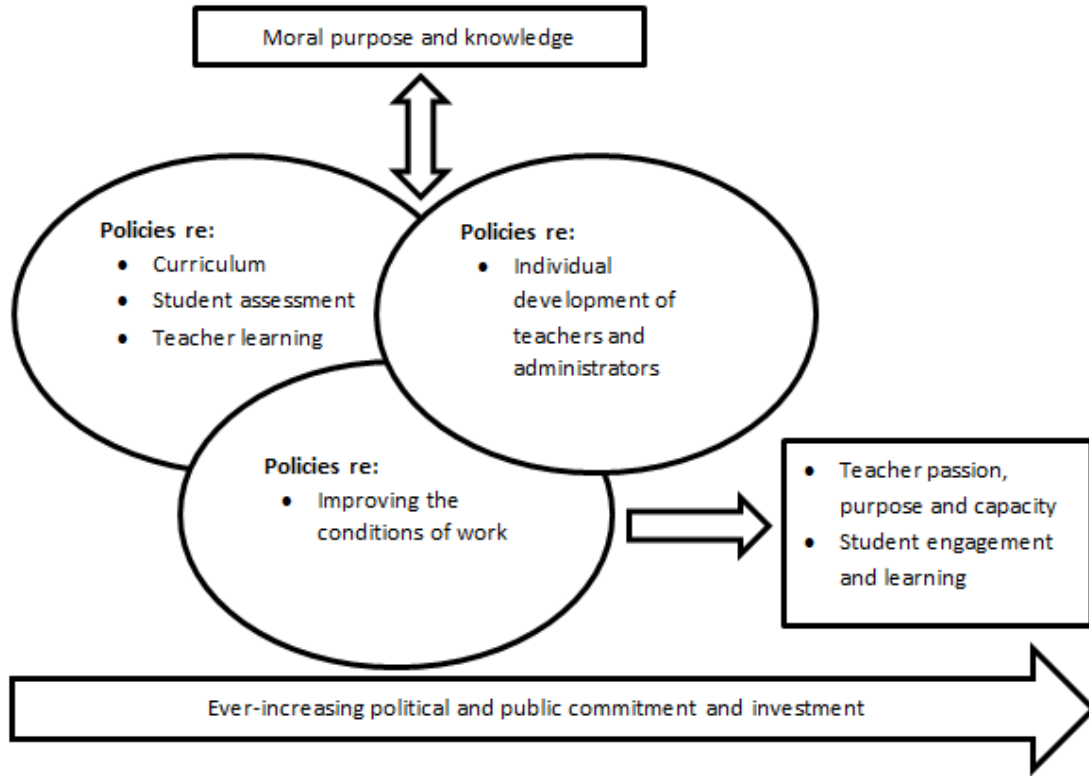


Figure 1. Three policy sets of educational change (Fullan, 2003, p.71).

The first of the educational change principles include the curriculum that students should learn, curriculum evaluation, and teacher learning that is necessary. These policies should be made compatible at the state level and implemented by providing teachers experiences through new practices to be implemented and beliefs. The second and third principles of educational change are more general and basic, and related to the overall capacity of educators and their working conditions. The model argues that the first principles cannot be achieved without these two principles. The sustainability of education can be performed by transforming the system in a suitable way. The society expects the schools to improve. This is only possible with the constant improvement of the capacity and conditions and their re-structuring with these three change principles. Improvement efforts in education should be oriented on the new ideas gathered from teachers and experts (Fullan, 2003). The Fullan's dimensions of Educational Change Model and their explanations are presented in Table 1.

Education has two moral aims at micro and macro levels. The moral aim at the micro level is to provide students different opportunities of experiences. At the macro level, it is to help the social development and democracy (Fullan, 2005). Making significant differences in students' lives is possible by circling the three basic clusters of education change with the moral aim and knowledge. Teachers' desire to teach is related to their passion, goals and capacities. Since this desire of teaching would affect student commitment and learning, it has the characteristic of enhancing the educational quality (Louden & Browne, 2005, p.147). For this reason, there seems to be a linear relationship between teachers' passion, goals and capacities, and students' commitment and learning.

Table 1.
Dimensions in Fullan's Educational Change Model.

Dimensions	Explanation
Curriculum studies	These are the practices influenced by the organisational structure, organisational commitment, time, materials, shared values and effective leadership (Fullan, 1994, p.65).
Assessing student achievement	It refers to the measurement and assessment practices that contribute to the innovation process as well as inspect, clarify and support the changes (Stiegelbauer, 1994, p.40).
Teacher learning	It is mostly related to teachers' constant professional learning. Rather than professional development, professional learning should be turned into daily life experiences for educators (Fullan, 2007).
Individual development of teachers and administrators	It includes the policies of strengthening the teaching profession, inclusive of administrators, through basic methods. These policies cover issues such as undergraduate education, graduate education, scholarship, salaries and recruitment (Fullan, 2003).
Improving working conditions	It includes practices such as increasing the time that teachers spend other than for instruction and that they allot to instruction, reducing the work load of teachers and principals, support of assistant staff in instruction, and monitoring schools (Fullan, 2003).

Method

This section presents the research model, data sources, data gathering procedure, data analysis and interpretation, and validity and reliability of the study.

Research Design

This study was conducted by using the documentary analysis technique that is a qualitative research method. Documents are important sources of data for qualitative studies. They can include private or official documents (Creswell, 2005). In documentary analysis, written materials that contain information on the phenomena under investigation are analysed. It is performed in five steps (Yıldırım & Şimşek, 2008):

- Accessing documents
- Checking the originality of documents
- Comprehending the documents
- Analysing the data
- Using the data

In this study, documentary analysis was preferred since the aim is to examine the practices of educational policies implemented based on the indexes of the Journal of Announcements, to emphasize their results, and analyse the findings from an objective and systematic perspective. The documents used in the study were the indexes of the Journal of Announcements published between the years 1980-2014. The data were analysed and interpreted based on Fullan's Educational Change Model. In this way, it was aimed to seek answers for existing questions and reveal what is unknown.

Although open and axial coding that was used in identifying the agenda items related to the dimensions were consistent with the analysis methods of content analysis and embedded theory, the research method used did not overlap with these models. In the study, frequencies and percentages were calculated.

Data Sources

The data sources of the study included the written documents that were the indexes of the Journal of Announcements. In the scope of this study, the indexes published after 1980 were included. Specifically, the resources comprised of the following:

- The indexes of the Journal of Announcements published in 1980 and later were included in the study. The indexes of the last 35 years were examined. However, 33 indexes were analysed in the scope of the study because some of the indexes (1998 & 2003) could not be obtained.
- Three field experts in educational sciences were selected and participated in the study to enhance the reliability of the analyses. These experts checked the coding process regarding which items fell into which dimensions in the analysis process.

Data Gathering Procedure

The data resources were accessed and gathered by the researcher. The indexes of the Journal of Announcements belonging to the specified period were downloaded from the web site of the Directorate General for Support Services of the MNE in PDF format, and accessed from the archive library of the Head Council of Education and Morality. However, the 2015 index could not be included because it was not published at the time of the study.

Data Analysis

In the data analysis, content analysis method was used. The indexes of the Journal of Announcements filed on the computer environment were analysed in accordance with the five themes determined in the scope of Fullan's conceptualisation. These themes are presented as follows:

- Curriculum studies
- Assessing student achievement
- Individual development of teachers and administrators
- Teacher learning
- Improving working conditions

The analysis and interpretation of the data were conducted in seven steps.

Analysis and interpretation of the indexes of the Journal of Announcements: The indexes of the Journal of Announcements were examined under five titles in accordance with Fullan's conceptualisation of Educational Change Model. The indexes were firstly put into a table and grouped based on the years.

Each item in the table was highlighted with the colour that represented whatever dimension it fell into in the educational change model. In this process, the dimension 'developing working conditions' was stressed with blue, the dimension 'Individual development of teachers and administrators' with pink, the dimension 'teacher learning' with grey, the dimension 'assessing student achievement' with green, and the dimension 'curriculum studies' with yellow. The colours used are given at the end of the item (see Table 2).

Then, the time span examined was split into five-year periods.

Table 2.
Sample Analysis for the Agenda Items of the Journal of Announcements.

Index items of the Journal of Announcements in 1980	Index items of the Journal of Announcements in 1981	Index items of the Journal of Announcements in 1982
Implementing the 'Curriculum for the National Security Information Course' prepared by the Ministry of National Defence (Issue 2059, p. 21). Yellow.	Changing the regulations on grade passing and tests at middle schools and high schools of the MNE (Issue 2078, p.1). Green.	Changing Article 40 of the regulations on internship (Issue 2103, p.1). Grey.
Approval of the regulations on apprenticeship training centers (Issue 2067, p.177). Pink.	Regulations on training the intern teachers working in middle schools, high schools and non-formal education institutions, and removing their intern status (Issue 2078, s.4). Grey.	Giving the graduates of the three-year trade higher teacher education schools that right to be respected as the graduates of trade and tourism higher education schools (Issue 2103, p.2). Pink.
Approval of the regulations on the Provincial Directorate for Instructional Tools (Issue 2075, p.233). Yellow.	Regulations on teacher training centers (Issue 2079, p.9). Pink.	The course 'Revolutions of the Republic of Turkey' (Issue 2103, p.3). Yellow.

The agenda items of the indexes belonging to each dimension were identified. The methodology schema for forming the agenda items, which is given in Figure 2, was followed in the study. As in the sample of 'agenda items for the dimension of curriculum studies' presented in Figure 2, the analysis of the items that were previously coloured one by one was conducted through open and axial coding. The coding was done among the items that were highlighted with the same colour. By means of open coding, items were divided into specific sets involving less similarity. In axial coding, the groups revealed through the open codes that showed heterogeneity to a certain extent were turned into more homogeneous group titles, and the agenda items were found (See Table 3).

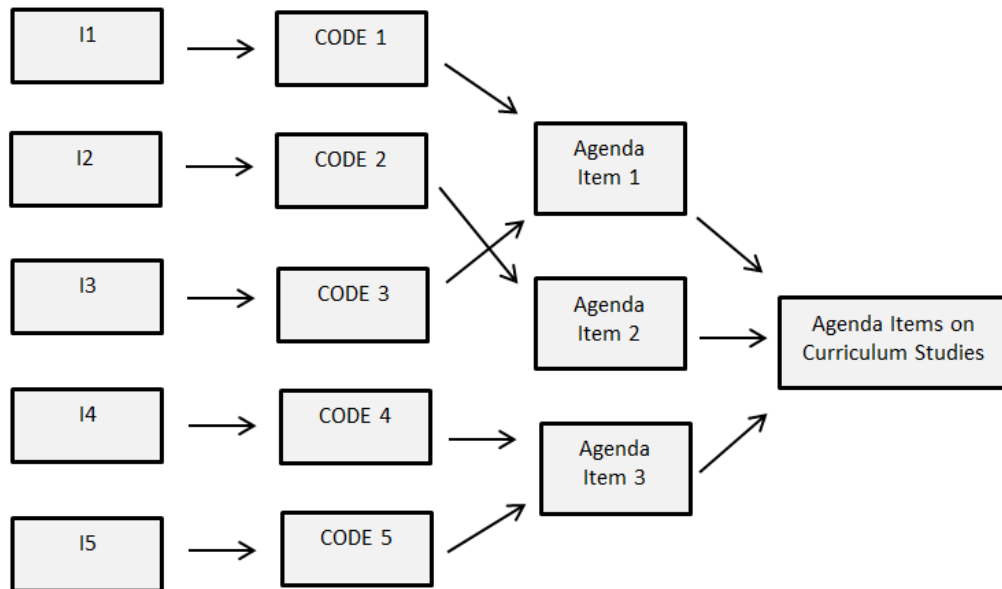
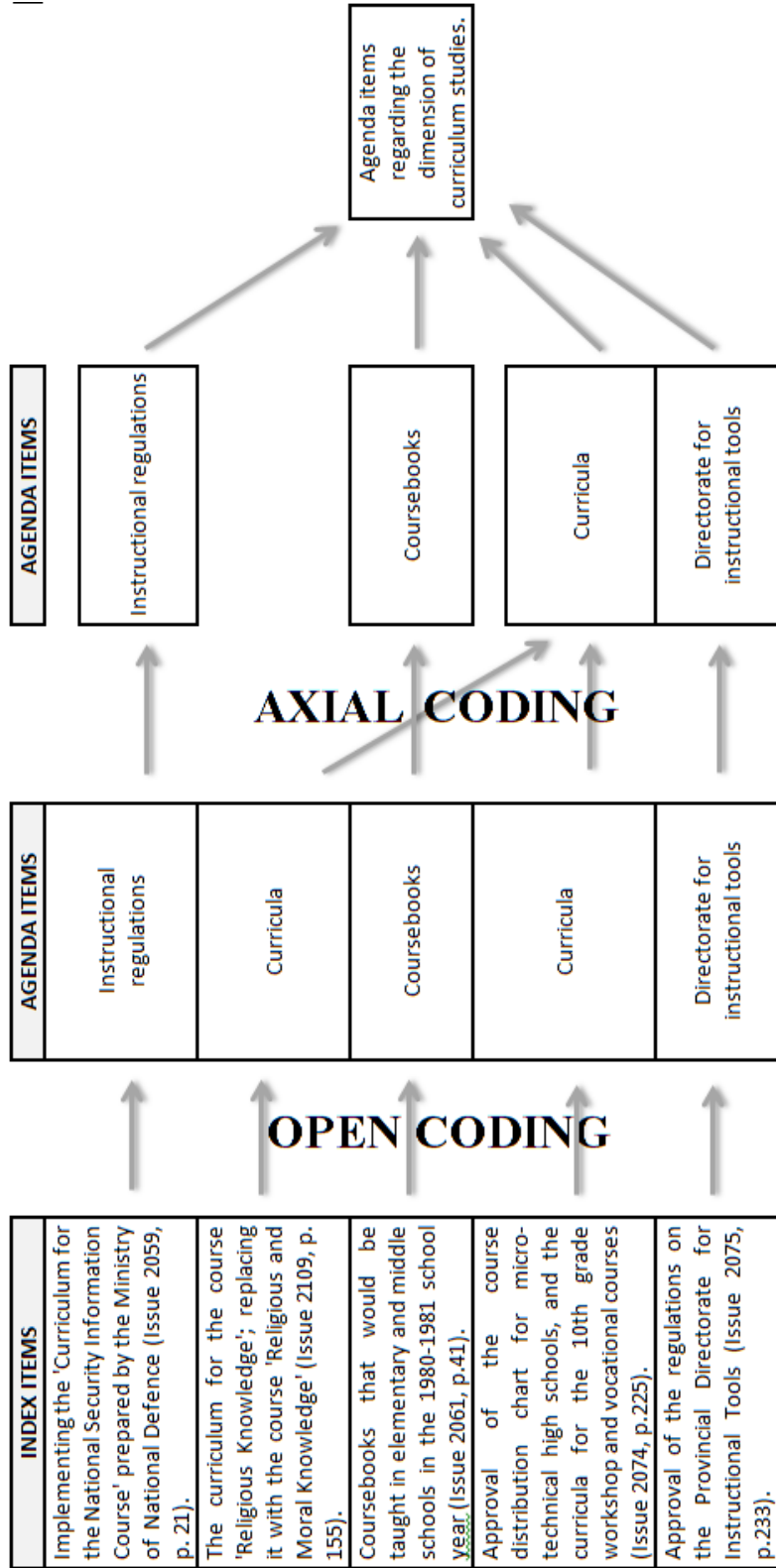


Figure 2. Methodology schema for forming agenda items.

Table 3.
Sample Coding for the Agenda Items Belonging to the Dimension of Curriculum Studies.



Frequency distributions and percentages were calculated within the agenda items. Findings for all years and five-year periods were revealed.

In the sixth step, periodic frequency distribution analysis of the agenda items was performed to determine which agenda items in each dimension were focused the most in all years.

Frequency distributions were formed to compare the number of agenda items for each dimension yearly.

Validity and Reliability of the Study

In qualitative research, internal validity is about ensuring the consistency in studies (Yıldırım & Şimşek, 2008). It is also known as trustworthiness / credibility in qualitative research studies (Şencan, 2005). In this study, internal reliability was ensured by bringing together the codes formed during the identification of the agenda items related to the dimensions based on the characteristics of internal homogeneousness and external heterogeneousness. This is of significance in terms of ensuring the conceptual unity of the codes that constitute the agenda items, not grouping the agenda items in a way that they would represent the items with the same characteristic, ensuring the internal validity of the study.

External validity is the generalisation of findings to outside events or environments (Neuman, 2010). It is also known as transferability in qualitative research studies (Şencan, 2005). With the aim of ensuring the external validity (transferability) of the study, the steps of data sources, data gathering procedures, evaluation of the data sources, and data analysis and interpretation are presented in detail to determine whether the phenomena and events are valid in other cases.

Internal reliability means multiple researchers' revealing similar findings on a research topic within the same time period, which is a concept that should be regarded distinctly since every researcher's perception and interpretation of cases are different in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this regard, the issue under investigation was thoroughly examined by working on it for a long period of time to ensure internal reliability. The dimensions used in the analyses were determined in accordance with the pre-established conceptual framework that was explained in detail above. The data were also confirmed by taking the approval of the field experts to see which items represented which dimensions, from which items each code could be formed, and which agenda items the codes would represent. The data obtained through examining the data sources are presented without any interpretations in the findings section, and the interpretations were given later. In this way, readers are allowed to compare the results of the researchers in this study to their own results by firstly giving them the opportunity to examine the form of data without interpretations.

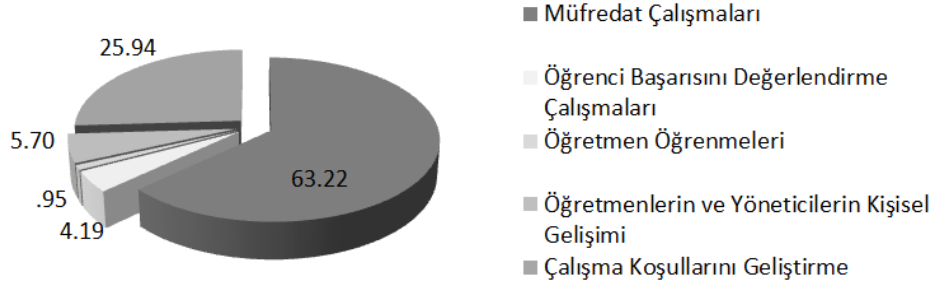
External reliability is the state of consistency in research findings and results. Accordingly, the findings and results should maintain their characteristics even after a certain amount of time (Şencan, 2005). For this reason, in order to ensure external reliability, the role that the researchers had during the research process, the methodology followed and the statement of the problem, how the data were coded, analysed and interpreted are elaborated in the study so as to guide researchers who want to conduct similar studies in the future.

Findings

Percentages Regarding the Indexes of the Journal of Announcements Published Between 1980-2014

The indexes of the Journal of Announcements published between the years 1980 - 2014 were examined periodically, and are presented in Graphic 1 in percentages. According to the results of the index items, Fullan's dimensions of the Educational Change Model were found to be studied with different proportions. The proportions of the dimensions in the index items were 63.22% for curriculum

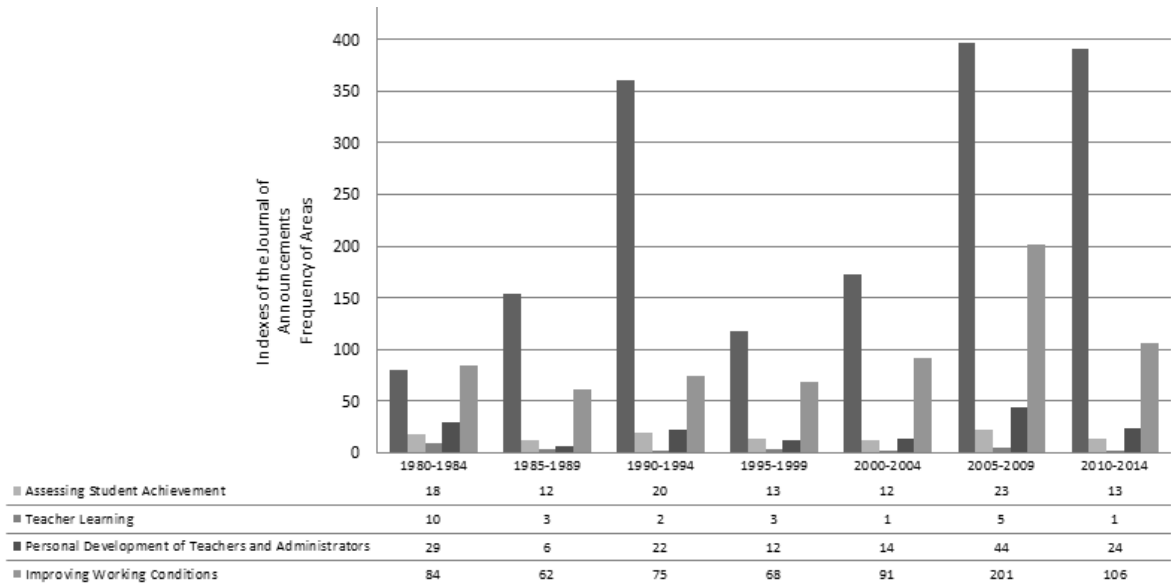
studies, 25.94% for improving working conditions, 5.70% for Individual development of teachers and administrators, 4.19% for assessing student achievement, and .95% for teacher learning. The most frequent dimension was curriculum studies, while the least frequent was teacher learning.



Graphic 1. Percentages regarding the indexes of the journal of announcements published between 1980-2014.

Frequencies Regarding the Indexes of the Journal of Announcements Published Between the years 1980-2014

Frequencies regarding the agenda items in the indexes of the Journal of Announcements published between the years 1980 - 2014 are presented in Graphic 2. Accordingly, the dimensions of 'curriculum studies' and 'improving working conditions' were predominantly and repetitively studied every period. However, the dimensions of 'teacher learning', 'assessing student achievement' and 'individual development of teachers and administrators' remained in the background in terms of frequency. This shows that these dimensions were understudied compared to the other two dimensions. Across all dimensions, the largest proportional increase was observed between 2005 -2009. There was an increase in the practices implemented in these years in terms of all dimensions.



Graphic 2. Findings regarding the indexes of the journal of announcements published between 1980-2014.

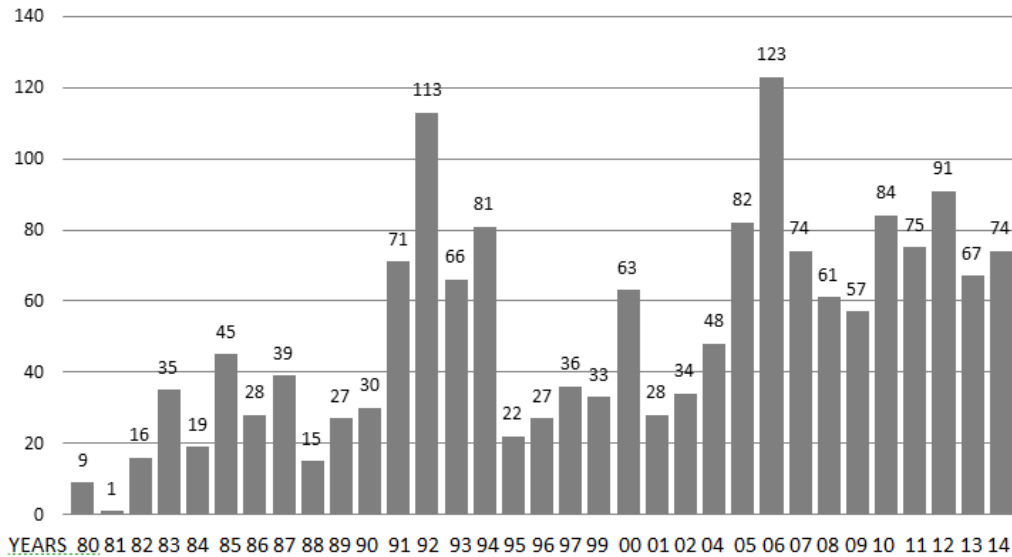
Findings of Agenda Items for Curriculum Studies in the Journal of Announcements (1980-2014)

The findings regarding curriculum studies in the indexes of the journal published between 1980 and 2014 were examined in five-year periods and are presented in Table 4. Annual frequency distribution graph for curriculum studies in the indexes between 1980 and 2014 is given in Graphic 3.

Table 4.
Agenda Items for Curriculum Studies Between 1980-2014.

Agenda items regarding the dimension of curriculum studies	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Instructional regulations/programs	X	X	X	X	X	X	X
Curricula	X	X	X		X	X	
Educational programs	X	X	X	X	X	X	X
Course syllabi/schedule	X	X	X	X	X	X	X
Coursebooks	X	X	X	X	X	X	X
Supplementary course programs		X	X	X	X	X	X
Instructional tools	X	X	X	X	X	X	X
Vocational education		X	X	X			X
Religious Vocational High Schools	X	X			X	X	X
Anatolian/Science High Schools	X	X	X	X	X	X	X
Religious knowledge course/Religious culture and morality course	X	X	X			X	X

As seen in Table 4, the items that were focused the most in the dimension of curriculum studies between the years 1980-2014 were Instructional Regulations / Programs, Curricula, Educational Programs, Course Syllabi / Schedule, Course books, Supplementary Course Programs, Instructional Tools, Vocational Education, Religious Vocational High Schools, Anatolian / Science High Schools, Religious Knowledge Course / Religious Culture and Morality Course. When the frequency distribution of curriculum studies across years was examined, it was found that it showed an irregular increase. The interval of frequency distribution was between 0-140.



Graphic 3. *Frequency distribution of curriculum studies across years.*

Findings of Agenda Items for Assessing Student Achievement in the Journal of Announcements (1980-2014)

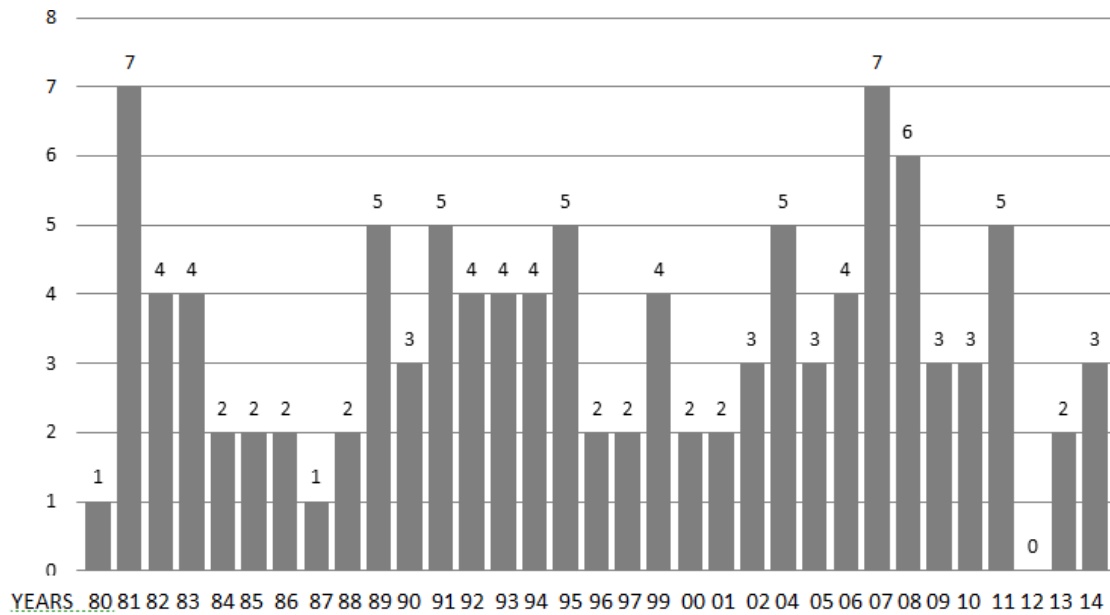
The findings for assessing student achievement in the indexes of the journal published between 1980 and 2014 were examined in five-year periods and are presented in Table 5.

Table 5.
Agenda Items for Assessing Student Achievement Between 1980-2014.

Agenda items for the dimension of assessing student achievement	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Grade passing and test regulations	X		X	X	X	X	
Course passing and credit system	X	X	X	X			X
Testing regulations	X					X	
Supplementary courses for educating students and preparing them for tests	X				X		
Contests, rewards	X		X	X	X	X	X
External exams for middle schools and high schools		X	X				
External exams for elementary schools abroad		X					
Implementation of progressive level system		X					
Central examinations		X	X	X	X	X	X
Document and diploma evaluation in apprenticeship and vocational education		X					
Free boarding education and social aids			X		X	X	X
Students who would study in private educational institutions for free			X				
Intensive credit completion program			X				
GPA-improvement and make-up examinations in high schools of the Ministry				X	X	X	
Certificates of merit, achievement and honour				X			X
Diploma samples used in educational institutions					X		
Regulations on transition to high school institutions of the Ministry						X	X
Students who have had a ranking in international competitions						X	X

Table 5 shows that the items that were focused the most in the dimension of assessing student achievement between the years 1980-2014 were grade passing and tests, course passing and credit system, contests, rewards, central examinations, and free boarding education and scholarships.

Annual frequency distribution graph for assessing student achievement between the years 1980-2014 is given in Graphic 4. As demonstrated in the table, the frequency distribution of the practices in the scope of assessing student achievement was irregular across the years, and in the interval of 0-7.



Graphic 4. Frequency distribution of assessing student achievement across years.

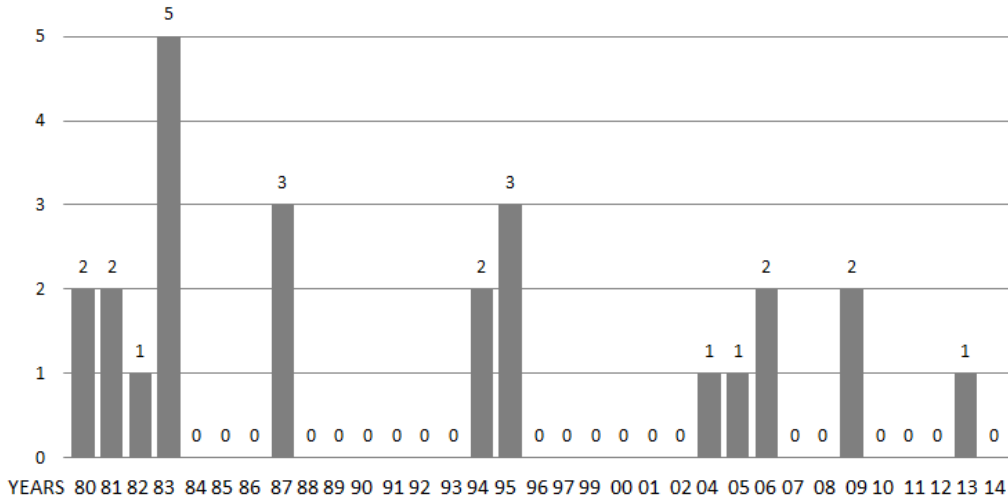
Findings of Agenda Items for Teacher Learning in the Journal of Announcements (1980-2014)

The findings regarding teacher learning in the indexes of the journal published between the years 1980-2014 were examined in five-year periods and are presented in Table 6. Table 6 shows that the items that were focused the most in the dimension of assessing student achievement between 1980-2014 were pedagogical formation, training of intern teachers and regulations on in-service training, while those that were focused the least included overall competencies of teaching profession.

Table 6.
Agenda Items for Teacher Learning Between 1980-2014.

Agenda items on teacher learning	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Pedagogical formation training	X				X		
Training intern teachers	X			X			
Training elementary school inspectors through in-service training	X						
Regulations on in-service training Teachers who organise more activities in the tourism week	X		X	X		X	
Work pedagogy training		X					
Formal vocational education for adults	X						
Staff development training		X					
Educators' education course							X

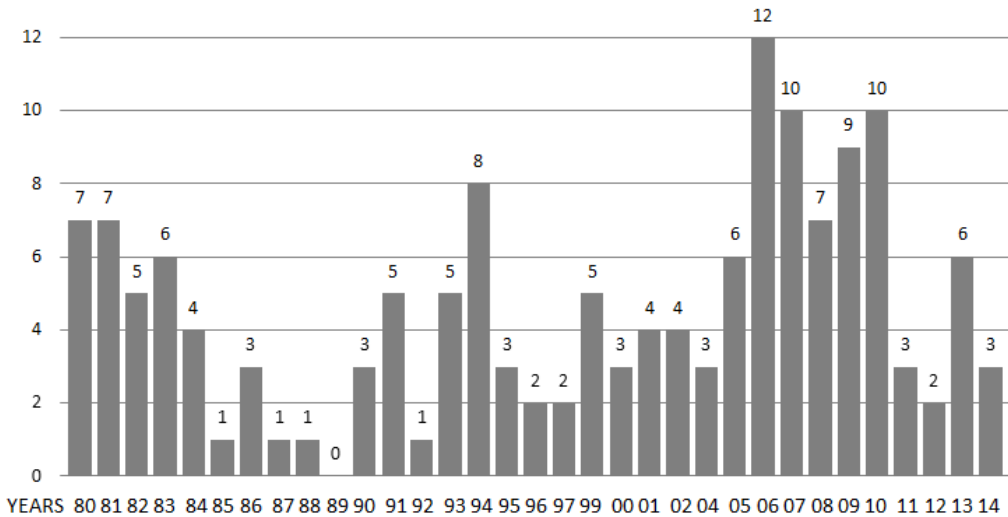
Annual frequency distribution graph for teacher learning in the indexes between the years 1980-2014 is given in Graphic 5. The frequency distribution of the items on teacher learning between the years 1980-2014 was found to be unequal. The interval of frequency distribution was between 0-5. According to the indexes examined, teacher learning was not studied in 21 of the 33 years.



Graphic 5. Frequency distribution of teacher learning across years.

Findings of Agenda Items for Individual Development of Teachers and Administrators in the Journal of Announcements (1980-2014)

The findings regarding individual development of teachers and administrators in the indexes of the journal published between 1980 and 2014 were examined in five-year periods and are presented in Table 7. Table 7 demonstrates that the items that were focused the most in the dimension of individual development of teachers and administrators between the years 1980-2014 were teaching schools, recruitment and placement of teachers, subject areas for which teachers are recruited, and the number of classes they teach for their salary, while those that were focused the least included giving the staff certificates of achievement and high achievement, and rewards.



Graphic 6. Frequency distribution of the items for individual development of teachers and administrators.

Annual frequency distribution graph for individual development of teachers and administrators between 1980 -2014 is presented in Graphic 6. In this regard, the frequency distribution seems to be unequal. The interval of frequency distribution was between 0-12. Although there was an increase in the items related to this value after 2005, this increase was replaced by a decrease in the period following 2011.

Table 7.
Agenda Items for Individual Development of Teachers and Administrators between 1980-2014.

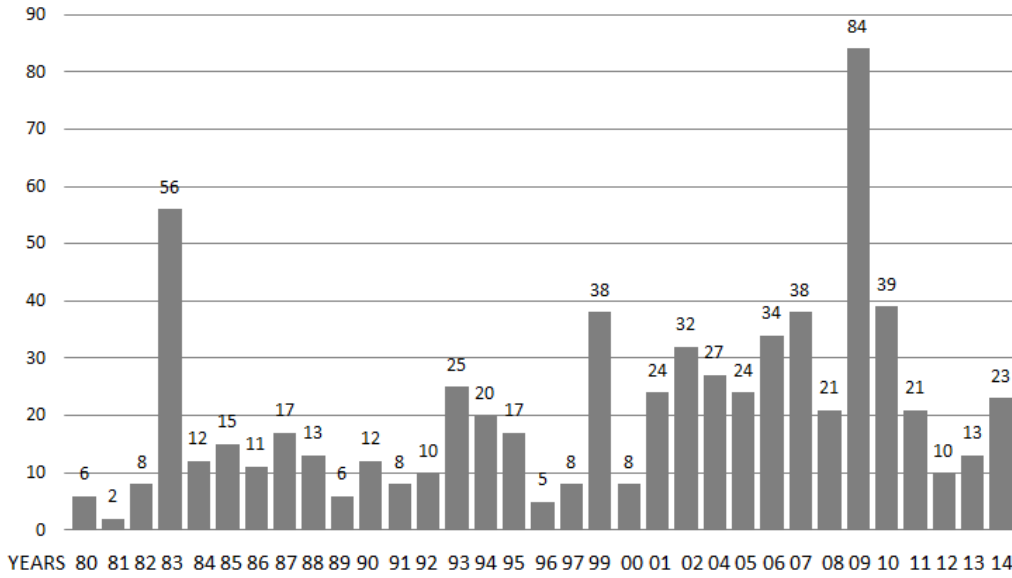
Agenda items for individual development of teachers and administrators	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
	1984	1989	1994	1999	2004	2009	2014
Teaching schools	X			X	X	X	X
Selecting teachers for Anatolian high schools				X	X	X	
Educational institutes for elementary teachers	X						
Physical education teachers		X			X	X	X
Permanent positions of administrators and teachers				X			
Teacher Training	X					X	X
Teacher recruitment and placement	X	X	X	X			X
Subject areas for which teachers are recruited, and the number of classes they teach for their salary.	X	X	X	X	X	X	X
Teachers' service areas and service scores							X
Teachers' subject areas - classes they teach for their salary			X	X			
Teacher competencies					X	X	
Appointment and placement of administrators	X		X	X			
Qualifications of administrators			X				
Regulations on registry supervisors	X	X	X				
Elementary school inspectors	X		X		X	X	
Guidance and inspection			X		X		
Giving MNE staff certificates of achievement and high achievement, and rewards.	X			X			X
Duty, authorities and responsibilities of the general directorate for teacher training and development							X
Discipline supervisors			X	X		X	
Experts and qualified instructors	X			X	X	X	
Employment and personal benefits of administrators, teachers and other staff to be appointed within the Republic of Turkey and Turkic Republics			X				
Free boarding education and scholarship in higher education institutions that train teachers and educational experts			X	X		X	
Duties, authorities and responsibilities of the research, planning and coordination board of MNE						X	

Findings of Agenda Items for improving working conditions in the Journal of Announcements (1980-2014)

The findings regarding improving working conditions in the indexes of the journal published between the years 1980-2014 were examined in five-year periods and are presented in Table 8. As is seen in Table 8, the items that were focused the most in the dimension of improving working conditions between 1980-2014 were regulations on vocational and technical education, meetings of the National Education council, regulations on elementary school institutions, regulations on middle schools and high schools, revolving fund of MNE, private teaching institutions, science high schools, regulations on public education, teacher's houses and lounges, educational centres, and social facilities respectively, while those that were focused were presentation, graduate monitoring, employment, vocational guidance and counselling services, school cooperatives and land procurement, school libraries, and school health activities. Annual frequency distribution graph for improving working conditions between the years 1980-2014 is given in Graphic 7.

Table 8.
Agenda Items for Improving Working Conditions Between 1980-2014.

Agenda items for improving working conditions	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Regulations on elementary school institutions			X	X	X	X	X
Clothing	X				X		
Preschool	X		X	X			X
Private schools	X			X	X	X	
Regulations on internal administration	X		X				
Parent-teacher association	X				X	X	
Regulations on middle schools and high schools	X	X	X			X	
Disciplinary Regulations	X		X	X		X	
Work schedule	X	X	X				
High council of education and morality	X	X			X		X
Meetings of the National Education Council	X	X	X	X	X		X
School boards affiliated to MNE	X						X
School cooperatives and land procurement	X		X			X	
Copyright and processing fees to be paid by state institutions and organisations	X	X					
Teacher's houses, lounges, education centres, social facility	X		X			X	X
School report, notebook, grade passing book	X		X			X	
Revolving fund of MNE		X	X	X	X	X	
Private teaching institutions							
Science high schools		X		X	X	X	X
Anatolian high schools/Teaching high schools			X			X	X
Regulations on religious vocational high schools		X				X	X
Special education	X	X			X	X	X
Regulations on vocational and technical education	X	X	X	X	X	X	X
Issues that should be considered in repair and amendment proposals, and expenses				X	X	X	
Total quality management/Quality in education				X	X	X	X
Blood donation campaign				X			
Health and Social Aid Fund for Elementary School Teachers				X	X	X	X
Revolving Fund Management				X	X		
Public Education	X		X	X	X	X	
Distances of preschool, elementary school and high school buildings and facilities, and other private teaching institutions for elementary and high school students to penitentiaries and public places				X	X	X	
School libraries					X	X	
Opening and closing of institutions					X	X	X
Extending the duration of education to four years in high school					X		
Identity cards					X	X	
School health activities					X		
Presentation, graduate monitoring, employment, vocational guidance and counselling services					X	X	
Mobile teaching					X	X	X
Full-time schooling						X	
Educational centres in Turkic Republics						X	
Certain days and weeks, ceremonies, educational branches	X		X			X	X
Homeschooling services						X	
Re-structuring of High School Education						X	
Taking ads on school jerseys and sportswear							X



Graphic 7. Frequency distribution for the dimension of improving working conditions across years.

The frequency distribution of the agenda items for the dimension of improving working conditions between 1980 and 2014 was found to be unequal, as is seen in Graphic 7. The frequency interval was between 0-84. There was an increase in the practices of this dimension in 2009, but this did not continue and was replaced by a decrease later on.

Discussion, Result and Suggestions

The Journal of Announcements is the publishing organ of the Ministry of National Education (MEB, 1993). It is the monthly publication for the law, regulations and circulars regarding the changes made on education (Şişman, 2007; Şişman & Taşdemir, 2008b). The indexes of the Journal of Announcements are the journals published usually at the end of every year and cover all issues of the journal.

In this study, 33 indexes of the Journal of Announcements published between the years 1980-2014 were examined to determine the orientation of the Turkish education policies. In this examination, the five dimensions in Fullan's conceptualisation of Educational Change Model were used. Based on the findings obtained in the analyses, it can be concluded that the dimension of Educational Change Model that was focused the most in the indexes of the Journal of Announcements between 1980-2014 was curriculum studies, whereas the dimensions with the least emphasis was teacher learning.

Within curriculum studies, the items were prioritised as instructional regulations / programs, curricula, educational programs, course syllabi/schedule, coursebooks, supplementary course programs, instructional tools, vocational education, religious vocational high schools, Anatolian / science high schools, religious knowledge course / religious culture and morality course. The agenda items related to the decisions made were found to be repetitive in every period. Although there was an increase in the practices implemented with relation to this dimension compared to the previous years, the items did not change. Cihan (2010) examined the decisions of the Head Council of Education and Morality between the years 2000-2008, and reported that most of the decisions were about coursebooks, curricula, course distribution charts and regulations. Akalın (2011) also focused on the decisions of the Head Council between the years 1990-1999, and revealed similar results. All these results overlap with those obtained in the current study. The items addressed with relation to curriculum studies mostly repeated themselves during 35 years.

The dimension with the highest proportion after curriculum studies was 'improving working conditions'. Although the proportion of this dimension seems to be higher than that of the remaining three dimensions, it could not go beyond the items that repeated themselves every year such as regulations on elementary, middle and high schools, private teaching institutions, vocational and technical education, private education and public education, meetings of the National Education Council, and the revolving fund of MNE. When the agenda items were examined, it was found that those such as Health and Social Aid Fund for Elementary School Teachers, science high schools, mobile education, private teaching institutions, and opening and closing of institutions gained importance recently, and those such as school cooperatives, land operations, school libraries and school health were the least studied items. This may be consistent with the proportion of investment in the educational expenses being lower than that of current and transfer expenses.

The dimension 'individual development of teachers and administrators' was the third most frequent in the items of the Journal of Announcements. Teaching schools, recruitment and placement of teachers, subject areas for which teachers are recruited, and the number of classes they teach for their salary were subject to changes regularly in almost every period. This is in a way due to that teaching is one of the professions on which governments make alterations the most, and that are almost always exposed to speculations about state employment (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Qualifications of administrators and competencies of teachers were among the least frequent items. No decisions were made regarding teachers' undergraduate and graduate education and their salaries. Gökalp (2003) claimed that the existing teachers' content knowledge was not sufficient; they could not follow innovations, did not read any books, and could not use information and communication technologies.

The proportion of the dimension 'assessing student achievement' in the indexes of the Journal of Announcements was small in general. While central examinations administered for transition to university and high school education are accepted as the criteria for student achievement in Turkey, it has been one of the issues on which changes are made the most in the education system. With the implementation of the 4+4+4 system recently, the system for transition to high school education that was changes was named as 'Transition System from Primary to High School Education'. Besides, the regulations on central examinations were updated regularly in every period. Decisions were made regarding grade passing and testing regulations, course passing and credit system, contests and rewards, free boarding education and social aids in almost every period. Certificates of merit, achievement and honour, and students' that have a ranking in international competitions were mentioned only in two periods.

The dimension 'teacher learning' was the least frequent in the index items of the Journal of Announcements. In this dimension, the changes in the regulations on in-service training, educating intern teachers, and pedagogical formation were the most frequent items. However, these covered two or three of the seven periods examined. In 21 of the 33 indexes of the Journal of Announcements, there were not items related to the dimension of teacher learning. Although curriculum studies that should show a concurrent development with this dimension was the most frequently addressed dimension, teacher learning was the least emphasised. There are also research findings showing that the educational change dimension with the least decisions in the meetings of the National Education Council was teacher learning (Tofur, Aypay, & Yücel, 2016). Based on these results, it can be stated that the importance attributed to teacher learning in Turkey should be revised.

As a result, the documents that were examined in this study could not exhibit long-term, consistent and large-scale initiatives in terms of the agenda items. Accordingly, it can be argued that it is hard to develop long-term, consistent, large-scale reforms and educational policies that support such initiatives in Turkey. Besides, it can be stated that in structuring and development of educational policies, all dimensions of educational change should be attached the same level of importance and should be studied as a whole. Considering that the items addressed in the decisions of the Head Council of Education and Morality repeated themselves every year, it can be argued that their positive or negative influence on the Turkish education system should be discussed. Studies can be conducted on how to

ensure teachers' and administrators' constant professional learning. Teachers should be able to improve their skills in using instructional technologies such as computers and the Internet, and they should attend conferences on this issue and follow relevant resources such as journals and books. Therefore, regulations can be made to adapt teacher's salaries, additional course fees and other social opportunities to today's conditions (Çelikten et al. 2005). The activities organised with relation to teachers' professional development mostly include seminars and workshops. It can be suitable to make regulations that are interspersed within teachers' daily work load, and making the activities related to professional development more systematic (İlğan, 2013). The study can be conducted again as new indexes of the Journal of Announcements are published in the following years. Studies can be carried out to investigate whether the issues addressed in the indexes of the journal are resolved.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim bir politika konusudur. Bununla birlikte eğitim politikaları eğitim ile ilgili bir takım karar ve ilkelerden oluşurlar. Her ülkenin kendisine göre sahip olduğu eğitim politikası vardır (Şişman & Taşdemir, 2008a). Politikalar bir konudaki karar ve uygulamalara rehberlik eden planlardır. Eğitim politikalarının başlıca konuları, eğitim kurumlarının alt yapı yatırımları, okul ve sınıfların büyüklüğü, bireylerin okul tercihleri, eğitimde özelleşme, öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, öğretmen maaşları, eğitim programları, öğretim yöntemleri, eğitimde öncelikler, öğrencilere kazandırılacak temel değerler vb. konular olabilir (Aypay, 2015). Türkiye’de ise; Milli Eğitim Sistemi’nin oluşturulmasında başlıca belirleyiciler; ilgili yasalar, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, bir takım konuları düzenleyen kanun hükmünde kararnameler, tüzükler, yönetmelikler, genelge ve yönergelerdir (Şişman & Taşdemir, 2008b). Kanun hükmünde kararnameler, yönetmelikler, genelge ve yönergeler her ay Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Tebliğler Dergilerinde yayımlanmaktadır. Bundan dolayı bu başlıkta Türkiye’de Milli Eğitim Politikalarının belirleyicilerinden biri olarak görülen Tebliğler Dergileri incelenerek değerlendirilmiştir.

Yayınlanan Tebliğler Dergileri, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili olup Türkiye’de bulunan tüm yasal gelişmeleri sunarlar (‘Tebliğler Dergisi’, 2015). Tebliğler Dergileri; 1926’da kurulmuş olan Talim Terbiye Kurulu (TTK) Kararlarını da içerir. Bu kararlar Türk Milli Eğitim Sisteminin öğretim programlarını, ders kitaplarını ve bütün eğitim öğretim amaçlarını belirleyerek yön veren kararlardır (Cihan, 2010). Yapılan araştırmalar (Akalın, 2011; Cihan, 2010); Talim Terbiye Kurulu kararlarının büyük çoğunluğunun ders kitapları ve eğitim programları olmak üzere, yönetmelikler, ders dağılım çizelgeleri, şuralar ve diğerlerinden oluştuğunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada ise Türk eğitim politikalarının belirlenmesinde yazılı doküman olarak kabul görülebilen Tebliğler dergileri fihristleri Fullan’ın Eğitimsel Değişim kavramsallaştırmasına göre analiz edilmiştir.

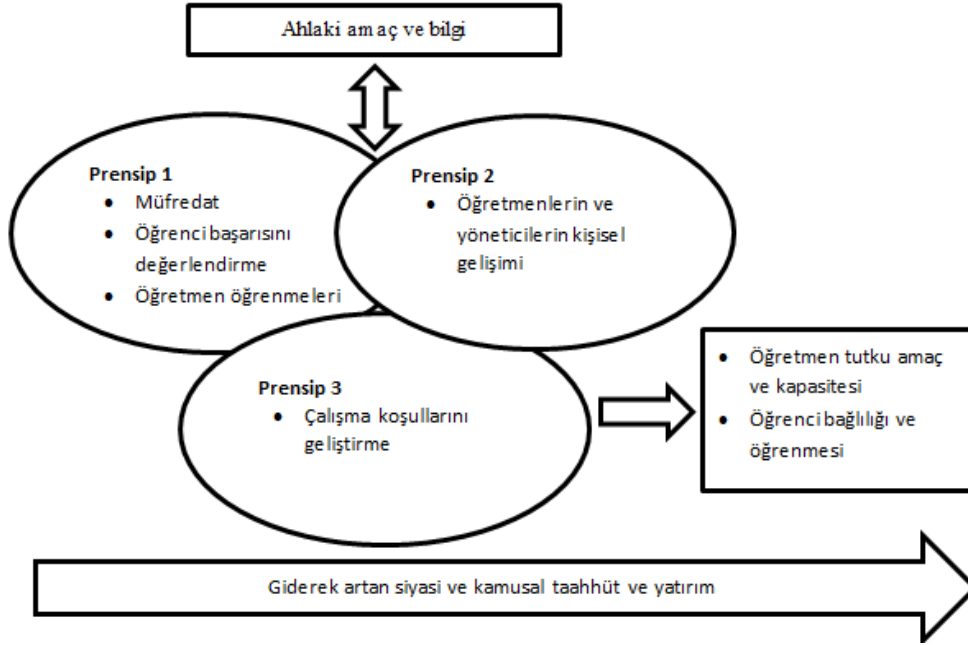
Günümüze değin Tebliğler dergilerini ve Talim terbiye kurulu kararlarını farklı açılardan ele alıp değerlendiren yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve çeşitli akademik çalışmalar bulunsa da araştırmalar genellikle ya kısa zaman aralıklarını kapsamış ya da ilgili dokümanların içerik analizi ile incelenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tebliğler dergilerinin herhangi bir eğitimsel model açısından incelenmemiş olması bu araştırmanın oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

Bu araştırma ‘21. yy Türk Eğitim Politikalarının; Tebliğler Dergileri, Milli Eğitim Şuraları ve Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Planları temelinde değerlendirmesi’ amacıyla yazılan tezden (Tofur, 2015) derlenmiştir. Araştırmaya Fullan’ın Eğitimsel Değişim Modeli kavramsallaştırması dayanak oluşturmuştur. Modelin tercih edilmesinin nedeni eğitimde yapılan değişimlerde nasıl yüksek başarıya ulaşılabileceği ile ilgili fikir sunmasıdır. Bu çalışmada *Fullan’ın Eğitimsel Değişim Modeli kavramsallaştırmasına göre 21. yy Türk Eğitim politikalarının yönelimi Tebliğler dergileri fihristlerinde nasıldır?* sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın eğitim araştırmacılarına Tebliğler dergilerinde alınan kararlara geniş, eleştirel ve bilimsel bir yelpazeden bakabilme fırsatı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fullan’ın Eğitimsel Değişim Modeli Kavramsallaştırması

Fullan (2003), Eğitimsel Değişim modelinde ihtiyaç duyulan ve İngiltere’de de uygulanan değişim modelinin dinamiklerini hem politika hem de eylem açısından ele almaya çalışmıştır. Modele göre eğitim politikalarına ait birbirleriyle etkileşimli ve her durumda gerekli üç küme bulunmaktadır. Her bir kümede unutulmaması gereken temel iki temel bileşen mevcuttur:

- i. Yüksek kalite ilkesinin gözetilmesi ve uygulanması,
- ii. İlkeler arası etkileşim ve öğrenme.



Şekil 1. Eğitimsel değişim için üç prensip kümesi (Fullan, 2003, p.71).

Eğitimsel Değişim prensiplerinden ilki öğrencilerin öğrenmesi gereken müfredatı, müfredatı değerlendirmeyi ve gereken öğretmen öğrenmelerinin neler olduğunu içerir. Bu politikaların yapılacak yeni uygulamalar ve inançlar yoluyla öğretmenlere deneyimler kazandırılarak devlet düzeyinde uyumlu hale getirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Eğitimsel değişimin ikinci ve üçüncü prensipleri daha genel ve temel olup eğitimcilerin temel kapasitelerinin ve çalışma şartlarının sürekli gelişimi ile ilgilidir. Model, bu iki prensip olmadan ilk ilkeye ulaşamayacağını savunur. Eğitimin sürdürülebilir olması uygun bir yolla sistemin dönüştürülmesi ile gerçekleştirilebilir. Toplum, okulları iyileştirilmiş olarak görmek istemektedir. Bu isteğin sağlanması var olan kapasite ve şartların sürekli iyileştirilmesi ve bu üç değişim ilkesi ile yeniden yapılandırılması ile mümkün olabilir. Eğitimde iyileştirme çabaları öğretmenlerden ve uzmanlardan gelen yeni fikirlerin desteği ile yönlendirilmelidir (Fullan, 2003). Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli'nin boyutları ve açıklamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeline Ait Boyutlar.

Boyutlar	Açıklama
Müfredat çalışmaları	Örgütsel yapı, örgütsel bağlılık, zaman, materyal, paylaşılan değerler ve etkili liderlik unsurlarından etkilenen çalışmalardır (Fullan, 1994, p.65).
Öğrenci başarısını değerlendirme	Yenileşme sürecine büyük katkı sağlayan, değişimleri denetleyen, netleştiren ve destekleyen ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır (Stiegelbauer, 1994, p.40).
Öğretmen öğrenmeleri	Daha çok öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmeleri ile ilgilidir. Mesleki gelişimden ziyade mesleki öğrenme eğitimciler için günlük yaşam deneyimleri haline getirilmelidir (Fullan, 2007).
Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi	Yöneticiler de dâhil olmak üzere öğretmenlik mesleğini temel yollarla güçlendirme politikalarını içerir. Lisans öğrenimi, lisansüstü öğrenim, bursluluk, maaşlar ve atanma gibi konuları kapsar (Fullan, 2003).
Çalışma koşullarını geliştirme	Öğretmenlerin okulda öğretim dışında buldukları ve eğitime ayırdıkları zamanın artırılması, öğretmenlerin ve müdürlerin iş yüklerinin azaltılması, öğretimde görevli yardımcı personel desteği, okulların izlenmesi gibi çalışmaları kapsar (Fullan, 2003).

Eğitimin mikro ve makro düzey iki ahlaki amacı vardır. Mikro düzeyde ahlaki amacı, tüm öğrencilere farklı yaşam şanslarının oluşturulabilmesidir. Makro düzeyde ise toplumsal kalkınmaya ve demokrasiye yardımcı olabilmektir (Fullan, 2005). Öğrencilerin hayatlarında anlamlı farklar oluşturabilmek, eğitimsel değişimin temel üç kümesinin ahlaki amaç ve bilgi ile çevrenmesi ile mümkündür. Öğretmenlerin öğretim istekleri sahip oldukları tutku amaç ve kapasiteleri ile ilişkilidir. Öğretim isteği öğrenci bağlılığı ve öğrenmelerini etkileyeceğinden bu durum eğitimsel kaliteyi artırıcı bir nitelik taşır (Louden & Browne, 2005, p.147). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları tutku, amaç ve kapasiteleri ile öğrencilerin bağlılık ve öğrenmeleri arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri kaynakları, veri kaynaklarının toplanması, verilerin analizi, verilerin çözümü ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dokümanlar nitel araştırmalar için önemli veri kaynaklarıdır. Özel veya resmi dokümanlardan oluşabilirler (Creswell, 2005). Doküman incelemesi araştırılan olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizi gerçekleştirilir. Beş aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2008):

- Dokümanlara ulaşma
- Orijinalliği kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Yapılan bu çalışmada, gerçekleştirilmiş eğitim politikaları çalışmalarını Tebliğler dergileri üzerinden incelemek, sonuçlarını vurgulamak, bulguları objektif ve düzenli bir gözle analiz edebilmek amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak 1980 - 2014 yılları arası yayımlanan Tebliğler dergileri fihristleridir. Veriler Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli Boyutları doğrultusunda analiz edilerek raporlaştırılmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle var olan sorulara cevap arayarak bilinmeyenleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Boyutlara ait çalışma başlıklarının belirlenmesinde kullanılan açık ve aksiyal kodlamalar içerik analizi ve gömülü teorinin analiz yöntemleri ile benzerlik gösterse de kullanılan araştırma yöntemi bu modellerle örtüşmemektedir. Çalışmada frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları Tebliğler Dergileri Fihristleri yazılı belgelerine ait dokümanlardan oluşmaktadır. Bu kaynakların araştırma dâhilinde 1980 yılı sonrası yayınlananları ile çalışılmıştır. Buna göre;

1980 yılı ve sonrası Tebliğler Dergisi fihristleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Son 35 yılın Tebliğler Dergisi fihristleri incelenmiştir. Ancak bir kısım Tebliğler Dergisi fihristlerine (1998 & 2003) ulaşılabilmesi nedeniyle 33 fihristin araştırma kapsamında analizi yapılmıştır.

Yapılan analizlerde araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için eğitim bilimleri alanında üç alan uzmanı rastgele örnekleme yolu ile seçilerek görev almıştır. Seçilen uzmanlar araştırmacının analiz sürecinde hangi maddelerin hangi boyutta yer aldığı ile ilgili kodlama sürecini kontrol etmişlerdir.

Veri Kaynaklarının Toplanması

Veri kaynaklarına araştırmacının kendisi tarafından ulaşılmış ve toplanmıştır. Belirlenen yıllara ait tebliğler dergileri fihristleri, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılarak dosyalanmış; Talim Terbiye Kurulu Arşiv Kütüphanesinden incelenmek üzere edinilmiştir. 2015 yılı fihristi çalışmanın hazırlandığı sırada yayınlanmadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bilgisayar ortamında dosyalanan tebliğler dergileri araştırma dâhilinde Fullan'ın kavramsallaştırması kapsamında belirlenen beş tema yardımı ile çözümlenmiştir. Bu temalar şunlardır:

- Müfredat çalışmaları
- Öğrenci başarısını değerlendirme
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimleri
- Öğretmen öğrenmeleri
- Çalışma koşullarını geliştirme

Verilerin çözümü ve yorumlanması yedi aşamada gerçekleştirilmiştir:

Tebliğler Dergileri fihristlerinin çözümü ve yorumlanması:

Tebliğler Dergileri Fihristleri Fullan'ın Eğitimsel Değişim Modeli kavramsallaştırmasından faydalanılarak beş başlık altında incelenmiştir. Fihristler öncelikle yıl yıl tablolaştırılarak gruplandırılmıştır.

Tablo 2.

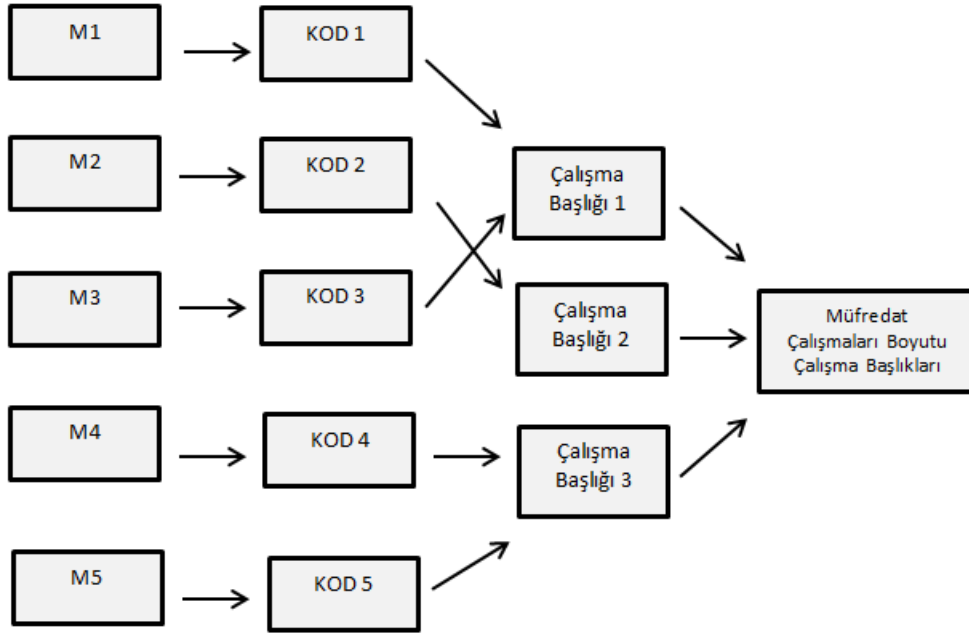
Tebliğler Dergileri Çalışma Başlıkları Analizi Örneği.

1980 yılı Tebliğler Dergisi fihrist maddeleri	1981 yılı Tebliğler Dergisi fihrist maddeleri	1982 yılı Tebliğler Dergisi fihrist maddeleri
Milli savunma bakanlığınca hazırlanan 'Milli Güvenlik Bilgisi Öğretimi Yönetmeliği'nin yürürlüğe konması hk. (Issue 2059, p. 21). Sarı.	MEB'na bağlı ortaokullar ile orta öğretim kurumlarının sınıf geçme ve imtihan yönetmeliğinin değiştirilmesi (Issue 2078, p.1). Yeşil.	Stajyerlik yönetmeliğinin 40. Maddesinin değiştirilmesi (Issue 2103, p.1). Gri.
Çıracılık Eğitimi Merkezi Yönetmeliğinin kabulü hk. (Issue 2067, p.177). Pembe.	Temel Eğitim İkinci kademe, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görevli stajyer öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve stajyerliklerinin kaldırılmasına ilişkin yönetmelik (Issue 2078, p.4). Gri.	Üç yıllık ticaret yüksek öğretmen okulunu bitirenlerin fark dersleri vererek Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sayılabilmeleri hk. (Issue 2103, p.2). Pembe.
İl eğitim araçları merkezi başkanlığı yönetmeliğinin kabulü hk. (Issue 2075, p.233). Sarı.	Öğretmen yetiştirme merkezi yönetmeliği hk. (Issue 2079, p.9). Pembe.	Türkiye Cumhuriyeti İnkılap dersi (Issue 2103, p.3). Sarı.

Tablodaki her bir madde hangi eğitimsel Değişim modeli boyutuna giriyor ise o boyutu temsil eden renkte vurgulanarak ayırt edilmiştir. Bu süreçte 'çalışma koşullarını geliştirme' boyutu mavi renk, 'öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi' boyutu pembe renk, 'öğretmen öğrenmeleri' boyutu gri renk, 'öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları' boyutu yeşil renk ve 'müfredat çalışmaları' boyutu sarı renk olacak şekilde vurgulanmıştır. Kullanılan renkler madde sonlarında verilmiştir (Tablo 2).

Devamında, incelenen yıl aralığı beşer yıllık periyotlara ayrılmıştır.

Fihristlerin her bir boyuta ait çalışma başlıklarının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Araştırmada Şekil 2’de verilen çalışma başlığı oluşturma yöntem şeması takip edilmiştir. Şekil 2’de ‘müfredat çalışmaları boyutuna ait çalışma başlıklarının oluşturulması’ temsili örneğinde olduğu gibi; daha önce tek tek renklendirilmiş olan maddelerin (M) açık ve aksiyal kodlamalar yolu ile analizi yapılmıştır. Kodlamalar aynı renkle vurgulanmış maddeler arasında yapılmıştır. Açık (open) kodlama yolu ile her bir madde kendi arasında daha az benzerlik gösteren spesifik kümelere (kod) ayrılmıştır. Aksiyal (axial) kodlamalarda ise belirli oranda heterojenlik gösteren açık kodlamalar yolu ile bulunmuş gruplar daha homojen grupsal başlıklara dönüştürülerek ‘çalışma başlıkları’ elde edilmiştir (Tablo 3).



Şekil 2. Çalışma başlığı oluşturma yöntem şeması.

Frekans dağılımları, yüzdelik değerler çalışma başlıkları yolu ile hesaplanmıştır. Tüm yıllar geneline ve beş yıllık dönemlere ait bulgulara ulaşılmıştır.

Altıncı aşamada tüm yıllar genelinde her bir boyutta hangi çalışma başlıklarının en çok çalışıldığının belirlenmesi amacıyla çalışma başlıklarının dönemsel frekans dağılım analizleri yapılmıştır.

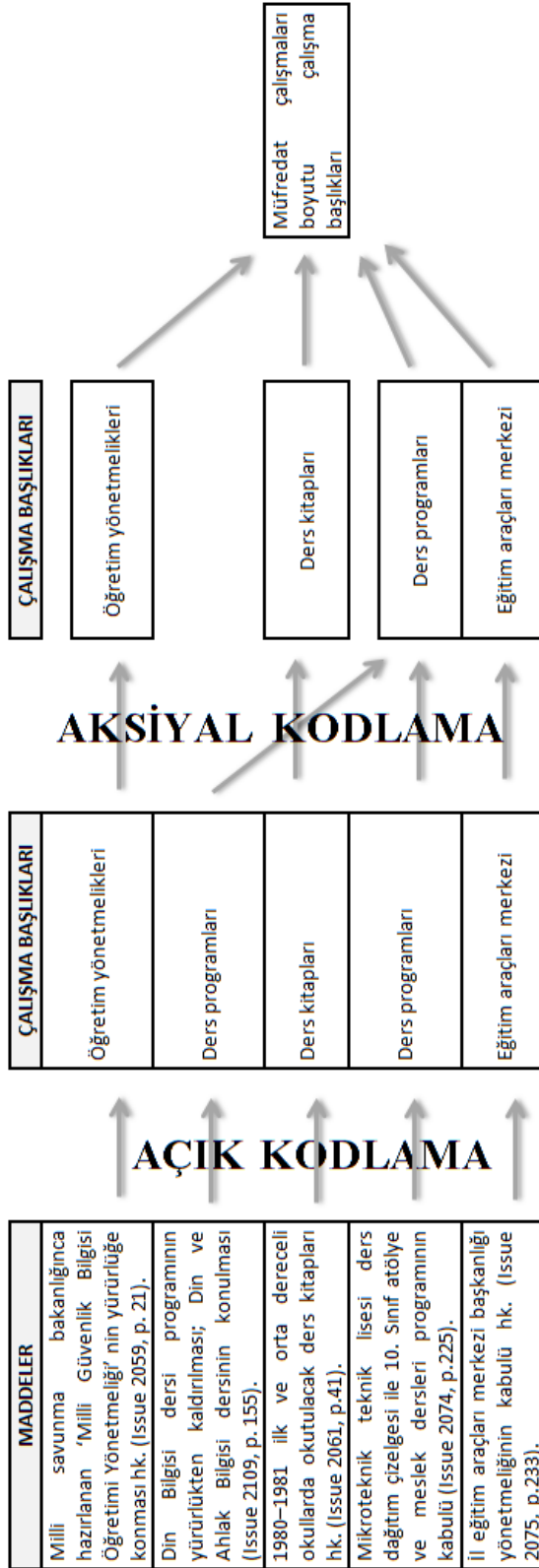
Her bir boyutun, hangi yılda kaç çalışma başlığı ile çalışıldığının karşılaştırılması amacıyla yıllara ait frekans dağılımları oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmalarda tutarlılığın sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda inanılabilirlik / itibarlılık olarak da bilinir (Şencan, 2005). Bu araştırmada da; bulguların tutarlılığı amacı ile boyutlara ilişkin çalışma başlıklarının belirlenmesi; çalışma başlıklarını oluşturan kodların içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik özelliklerine göre bir araya getirilmesi yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışma başlıklarını oluşturan kodların kavramsal bütünlüklerinin sağlanması, çalışma başlıklarının birbirleri ile aynı özellikteki başlıkları temsil eder nitelikte gruplandırılmaması ve araştırmanın iç geçerliliğinin kuvvetlendirilebilmesi bakımından önemlidir.

Tablo 3.

Müfredat Çalışmaları Boyutuna Ait Çalışma Başlıklarının Oluşturulması Kodlama Örneği



Dış geçerlik; bulguların dış olaylara ya da ortamlara genellenmesidir (Neuman, 2010). Nitel araştırmalarda aktarılabirlik olarak adlandırılmaktadır (Şencan, 2005). Araştırmanın dış geçerliğinin (aktarılabirlik) sağlanması amacı ile araştırmadaki olgu ve olayların başka durumlarda da geçerli olup olmadığını belirlemek üzere araştırmaya ait veri kaynakları, veri kaynaklarının toplanması, veri kaynaklarının değerlendirilmesi verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

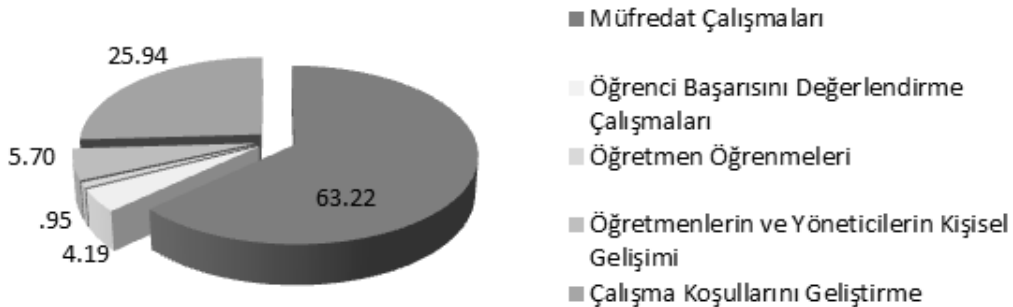
İç güvenilirlik; aynı zaman dilimi içerisinde birden fazla araştırmacının araştırılan konuyu aynı biçimde bulgulandırması anlamına gelir ki bu durum nitel araştırmalarda her bir araştırmacının olayları algılama ve yorumlama durumları farklı olduğundan farklı şekilde ele alınması gereken bir kavramdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle iç güvenilirliği sağlanması amacı ile araştırmada konu üzerinde uzun süre geçirilerek çalışılan konu derinlemesine incelenmiştir. Analizlerde kullanılan boyutlar önceden oluşturulan ve ayrıntılı bir şekilde açıklanan kavramsal çerçeveye bağlı olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde maddelerin hangi boyutları temsil ettiği, hangi maddeden hangi kodun oluşturulabileceği ve kodlamaların hangi çalışma başlıklarını temsil edeceği ile ilgili olarak alan uzmanlarının onayı alınarak verilerinin doğrulanması sağlanmıştır. Araştırmada veri kaynaklarının incelemesi sonucu elde edilen veriler bulgular bölümünde yorum katılmadan okuyucuya sunulmuş, yorumları sonraya bırakılmıştır. Bu şekilde okuyuculara ilk olarak verilerin yorum katılmamış hallerini inceleme fırsatı sağlanarak araştırmacının ulaştığı sonuçlar ile kendi sonuçlarını karşılaştırabilmesi sağlanmıştır.

Dış güvenilirlik araştırma bulgu ve sonuçlarında istikrarlılık durumudur. Aradan belirli bir zaman geçtikten sonra bile bulguların ve sonuçların özelliklerini koruyor olmasıdır (Şencan, 2005). Bu nedenle araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmacının araştırma boyunca üstlendiği rol, araştırma boyunca kullanılan yöntem ve problem durumu, verilerin nasıl kodlandığı ve nasıl analiz edildiği, nasıl yorumlandığı aşamaları ayrıntılı olarak sunularak ileride benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterilmiştir.

Bulgular

1980 – 2014 Yılları Arasında Yayımlanan Tebliğler Dergileri Fihristlerine İlişkin Yüzdeler

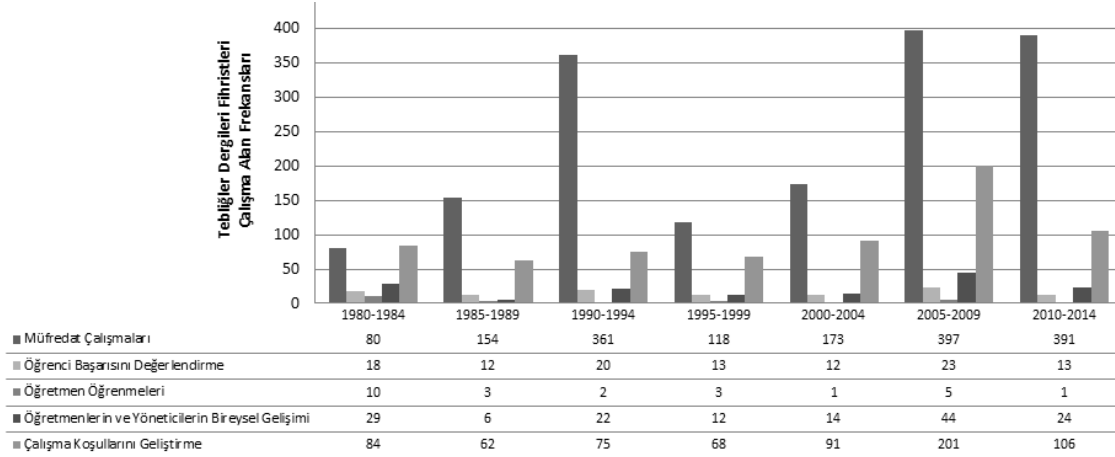
1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan Tebliğler Dergileri fihrist bulguları dönemsel olarak incelenmiş olup Grafik 1’de yüzdeler şeklinde sunulmuştur. Tebliğler dergileri fihrist maddeleri sonuçlarına göre Fullan’ın Eğitim Değişim Modeli boyutlarının farklı oranlarda çalışıldığı belirlenmiştir. Buna göre; müfredat çalışmaları %63.22; Çalışma koşullarını geliştirme %25.94; Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimleri %5.70; Öğrenci başarısını değerlendirme %4.19; Öğretmen Öğrenmeleri %0.95 oranlarda çalışılmıştır. En fazla çalışılan Müfredat, en az çalışılan Öğretmen öğrenmeleri boyutu olmuştur.



Grafik 1. 1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan Tebliğler dergileri fihristlerine ilişkin yüzdeler.

1980 – 2014 Yılları Arasında Yayımlanan Tebliğler Dergileri Fihristlerine İlişkin Frekans Bulguları

1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan Tebliğler Dergileri fihristleri çalışma başlıklarına ilişkin frekans tablosu Grafik 2’de sunulmuştur. Buna göre; ‘Müfredat çalışmaları’ boyutu ile ‘Çalışma koşullarını geliştirme’ boyutlarının her dönem tekrar eden şekilde ağırlıklı olarak çalışılmıştır. ‘Öğretmen öğrenmeleri’, ‘Öğrenci başarısını değerlendirme’, ‘Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimleri’ boyutları ise frekans olarak geri planda kalmıştır. Bu durum bu boyutların diğer boyutlara oranla daha az çalışıldığını göstermektedir. Tüm boyutlar genelinde en büyük oransal artış 2005-2009 yılları arasında gözlenmektedir. Bu yıllar arasında yapılan çalışmalarda tüm boyutlar genelinde artış olmuştur.



Grafik 2. 1980 - 2014 yılları arasında yayımlanan Tebliğler dergileri fihrist bulguları.

1980 – 2014 Tebliğler Dergileri Müfredat Çalışmaları Boyutuna İlişkin Çalışma Başlığı Bulguları

1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan müfredat çalışmaları boyutuna ilişkin fihrist bulguları çalışma başlıkları yönünden beşer yıllık dönemlerle incelenerek sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur. 1980 – 2014 Müfredat çalışmaları boyutuna ait yıllık frekans dağılımı ise Grafik 3’te verilmiştir.

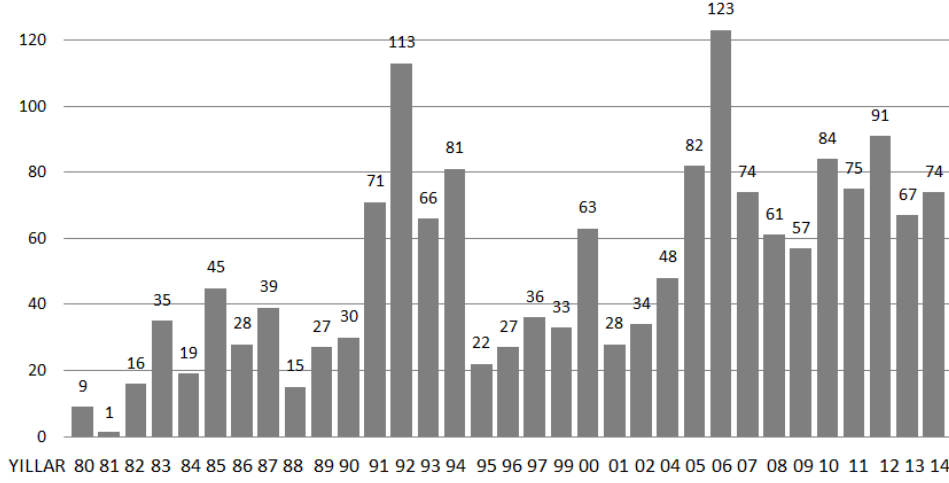
Tablo 4.

1980 – 2014 Yılları Arasındaki Müfredat Çalışmaları Boyutu Çalışma Başlıkları.

Müfredat çalışmaları boyutu çalışma başlıkları	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Öğretim yönetmelikleri/programları	X	X	X	X	X	X	X
Müfredat programları.	X	X	X		X	X	
Eğitim programları	X	X	X	X	X	X	X
Ders programları/çizelgeleri	X	X	X	X	X	X	X
Ders kitapları	X	X	X	X	X	X	X
Kurs programları		X	X	X	X	X	X
Eğitim araçları	X	X	X	X	X	X	X
Mesleki Eğitim		X	X	X			X
İmam Hatip Okulları	X	X			X	X	X
Anadolu/Fen Liseleri	X	X	X	X	X	X	X
Din bilgisi/ Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi	X	X	X			X	X

Tablo 4 incelendiğinde 1980 – 2014 Müfredat çalışmaları boyutuna ait en çok çalışılan başlıkların; Öğretim Yönetmelikleri / Programları, Müfredat Programları, Eğitim Programları, Ders Programları / Çizelgeleri, Ders Kitapları, Kurs Programları, Eğitim Araçları, Mesleki Eğitim, İmam Hatip Okulları,

Anadolu / Fen Liseleri, Din Bilgisi / Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi başlıkları olduğu görülmüştür. Grafik 3'te ise; 1980 – 2014 Müfredat çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımları incelendiğinde frekans dağılımının düzensiz bir artış gösterdiği görülmektedir. Frekans dağılım aralığı 0 – 140 arasındadır.

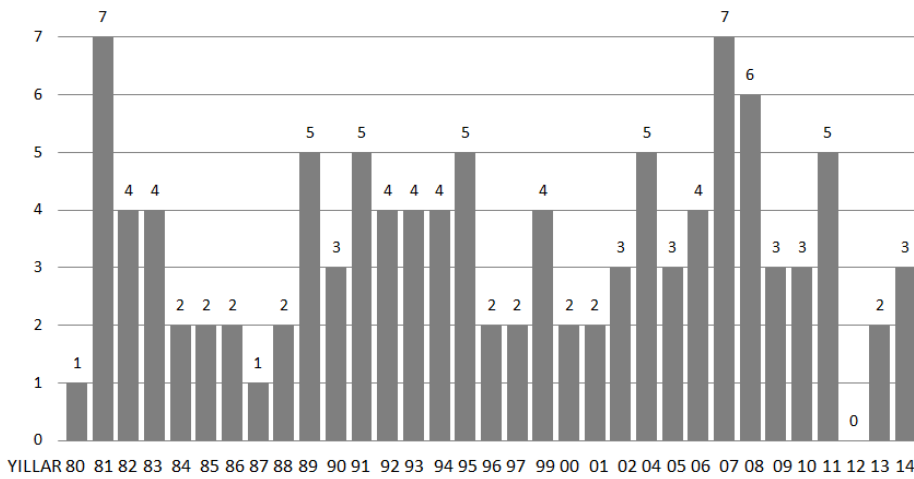


Grafik 3. Müfredat çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımı.

1980–2014 Tebliğler Dergileri Öğrenci Başarısını Değerlendirme Boyutuna İlişkin Çalışma Başlığı Bulguları

1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan öğrenci başarısını değerlendirme boyutuna ilişkin fihrist bulguları çalışma başlıkları yönünden beşer yıllık dönemlerle incelenerek sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde 1980 – 2014 yılları arasındaki öğrenci başarısını değerlendirme boyutunda en çok çalışılan çalışma başlıklarının; sınıf geçme ve imtihan, ders geçme ve kredi düzeni, yarışmalar, ödüller, merkezi sistem sınavları ve parasız yatılılık ve bursluluk sınavları başlıkları olduğu görülmüştür.

1980 – 2014 yılları arasındaki öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları boyutuna ait yıllık frekans dağılım grafiği Grafik 4'te verilmiştir. Tabloda öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımlarının düzensiz olduğu görülmektedir. Dağılım 0 – 7 aralığındadır.



Grafik 4. Öğrenci başarısını değerlendirme çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımı.

Tablo 5.*1980 – 2014 Yılları Arasındaki Öğrenci Başarısını Değerlendirme Boyutu Çalışma Başlıkları.*

Öğrenci başarısını değerlendirme boyutu çalışma başlıkları	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Sınıf geçme ve imtihan yönetmeliği	X		X	X	X	X	
Ders geçme ve kredi düzeni	X	X	X	X			X
Sınav yönetmelikleri	X					X	
Öğrenci yetiştirme ve sınava hazırlama kursları	X				X		
Yarışmalar, ödüller	X		X	X	X	X	X
Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarını dışarıdan bitirme sınavları		X	X				
Yurtdışında ilkokulu dışarıdan bitirme sınavları		X					
Basamaklı kur sistemi uygulaması		X					
Merkezi sistem sınavları		X	X	X	X	X	X
Çıracılık ve meslek eğitiminde belge ve diploma değerlendirme		X					
Parasız yatılılık ve sosyal yardımlar			X		X	X	X
Özel öğretim kurumlarında ücretsiz okuyacak öğrenciler			X				
Yoğunlaştırılmış kredi tamamlama programı			X				
MEB ortaöğretim ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavları				X	X	X	
Takdir, teşekkür ve onur belgeleri				X			X
Öğretim kurumlarında kullanılan diploma örnekleri					X		
MEB ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi						X	X
Uluslararası yarışmalarda dereceye giren öğrenciler						X	X

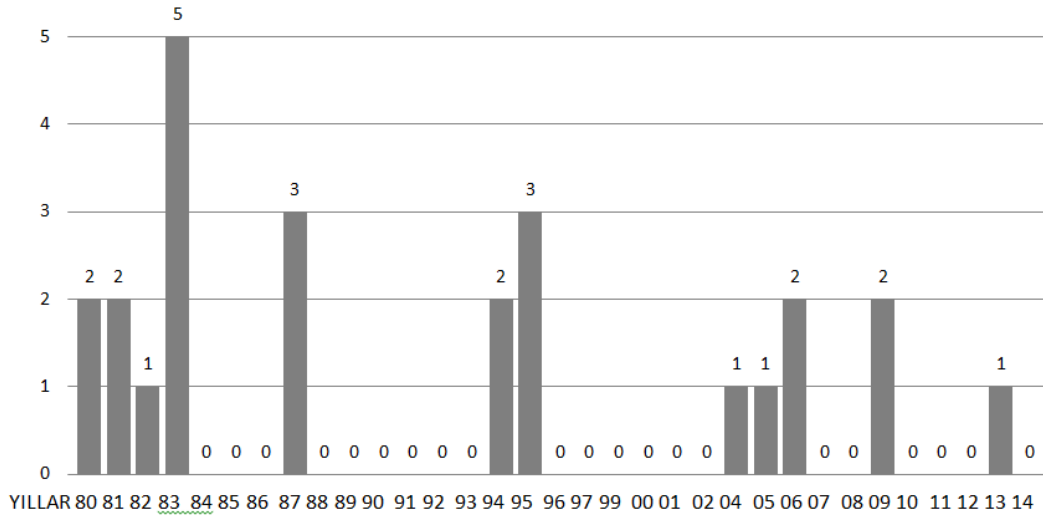
1980 – 2014 Tebliğler Dergileri Öğretmen Öğrenmeleri Boyutuna İlişkin Çalışma Başlığı Bulguları

1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan öğretmen öğrenmeleri çalışmaları boyutuna ilişkin fihrist bulguları çalışma başlıkları yönünden beşer yıllık dönemlerle incelenerek sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde 1980 – 2014 yılları arasındaki Öğretmen öğrenmeleri boyutuna ait en çok çalışılan çalışma başlıklarının; Pedagogik formasyon, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi, MEB hizmetiçi eğitim yönetmeliği başlıkları olduğu görülürken; öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin en az çalışılan öğretmen Öğrenmeleri boyutlarından olduğu anlaşılmıştır.

1980 – 2014 Öğretmen öğrenmeleri çalışmaları boyutuna ait yıllık frekans dağılım grafiği Grafik 5'te verilmiştir. Grafik 5'te; 1980 – 2014 yılları arasındaki öğretmen öğrenmeleri boyutu çalışmalarının yıllara göre dağılımlarının frekansları incelendiğinde frekans dağılımı düzensiz olduğu görülmektedir. Frekans dağılım aralığı 0 – 5 aralığındadır. İncelenen tebliğler dergileri fihristlerine göre 33 yılın 21' inde öğretmen öğrenmeleri boyutu çalışılmamıştır.

Tablo 6.*1980 – 2014 Yılları Arasındaki Öğretmen Öğrenmeleri Boyutu Çalışma Başlıkları.*

Öğretmen öğrenmeleri boyutu çalışma başlıkları	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Pedagojik formasyon	X				X		
Stajyer öğretmen yetiştirilmesi	X			X			
Hizmetiçi eğitimle ilköğretim müfettişi yetiştirilmesi	X						
MEB Hizmetiçi eğitim yönetmeliği			X	X		X	
Turizm haftasında en çok etkinlikte bulunan öğretmenler	X						
İş pedagojisi kurs programı		X					
Yetişkin örgün mesleki eğitimi	X						
Personel geliştirme kursu		X					
Eğiticinin eğitimi kurs programı							X

**Grafik 5.** Öğretmen öğrenmeleri boyutu çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımı.**1980 – 2014 Tebliğler Dergileri Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kişisel Gelişimi Boyutuna İlişkin Çalışma Başlığı Bulguları**

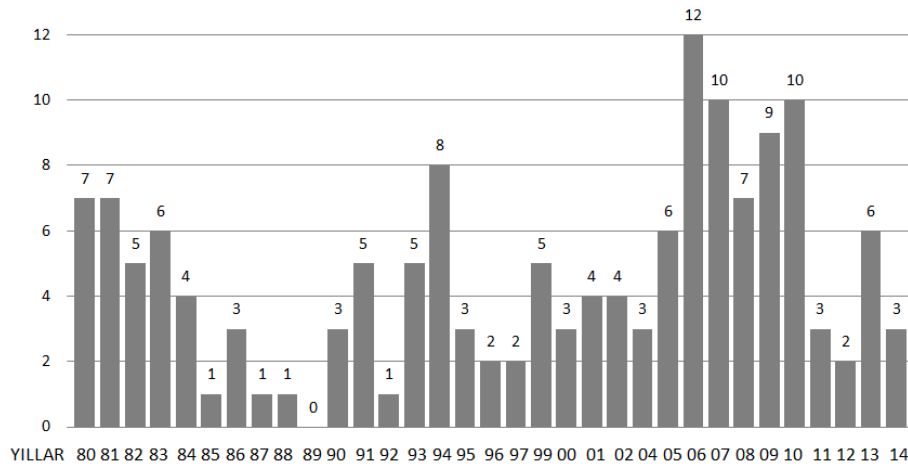
1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi boyutuna ilişkin fihrist bulguları çalışma başlıkları yönünden beşer yıllık dönemlerle incelenerek sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde 1980 – 2014 yılları arasında öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi boyutuna ait en çok çalışılan çalışma başlıklarının; öğretmen okulları, öğretmen atama ve yer değiştirme, öğretmenlerin atamalarına esas olan alanlar ve maaş karşılığı okutacakları dersler başlıkları olduğu görülürken; Öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin yeterlikleri, yöneticilerin nitelikleri, MEB personeline başarı, üstün başarı belgesi ve ödül verilmesi gibi başlıkların en az çalışılan başlıklar olduğu anlaşılmıştır.

1980 – 2014 yılları arası öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi boyutuna ait yıllık frekans dağılım grafiği ise Grafik 6’da verilmiştir. Buna göre, frekans dağılımlarının düzensiz olduğu görülmektedir. Frekans dağılım aralığı 0 – 12 aralığındadır. 2005 yılı ve sonrasında boyuta ilişkin çalışma frekanslarında artış gözlemlense de bu artış 2011 yılı ve sonrasında yerini tekrar düşüşe bırakmıştır.

Tablo 7.

1980 – 2014 Yılları Arasındaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kişisel Gelişimi Boyutuna İlişkin Çalışma Başlıkları.

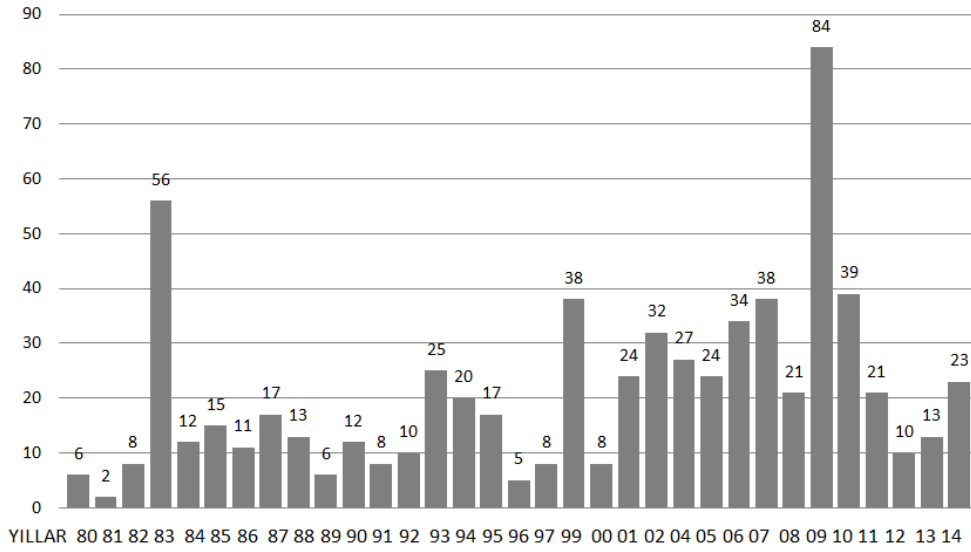
Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi boyutu çalışma başlıkları	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
Öğretmen okulları	X			X	X	X	X
MEB Anadolu Liseleri öğretmen seçimi				X	X	X	
Sınıf öğretmeni eğitim enstitüleri	X						
MEB Beden eğitimi öğretmenleri		X			X	X	X
Yönetici ve öğretmenlerin norm kadroları				X			
Öğretmen yetiştirme	X					X	X
Öğretmen atama ve yer değiştirme	X	X	X	X			X
Öğretmenlerin atamalarına esas olan alanlar ve maaş karşılığı okutacakları dersler	X	X	X	X	X	X	X
MEB Öğretmenlerin hizmet alanları ve hizmet puanları							X
Öğretmen brans-aylık karşılığı okutacakları dersler			X	X			
Öğretmen yeterlilikleri					X	X	
MEB yöneticilerin atanması ve yer değiştirmesi	X		X	X			
Yöneticilerin nitelikleri			X				
MEB sicil amirleri yönetmeliği	X	X	X				
İlköğretim müfettişleri	X		X		X	X	
Rehberlik ve teftiş			X		X		
MEB personeline başarı, üstün başarı belgesi ve ödül verilmesi	X			X			X
Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün görev, yetki ve sorumlulukları							X
MEB Disiplin amirleri			X	X		X	
Uzman ve usta öğreticiler	X			X	X	X	
TC ve Türk topluluklarında görevlendirilecek yönetici, öğretmen ve diğer personelin, istihdamı, özlük hakları			X				
Öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında parasız yatılılık ve bursluluk			X	X		X	
MEB Araştırma, planlama ve koordinasyon kurulu başkanlığı görev yetki ve sorumlulukları						X	



Grafik 6. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi boyutu çalışmalarının yıllara göre frekans dağılımı.

1980 – 2014 Tebliğler Dergileri Çalışma Koşullarını Geliştirme Boyutuna İlişkin Çalışma Başlığı Bulguları

1980 – 2014 yılları arasında yayımlanan çalışma koşullarını geliştirme boyutuna ilişkin fihrist bulguları çalışma başlıkları yönünden beşer yıllık dönemlerle incelenerek sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde 1980 – 2014 yılları arasında çalışma koşullarını geliştirme boyutuna ait en çok çalışılan çalışma başlıklarının sırasıyla; mesleki ve teknik eğitim yönetmelikleri, Milli Eğitim Şuraları, ilköğretim kurumları yönetmeliği, lise ve ortaokullar yönetmelikleri, MEB döner sermaye, özel dershaneler, fen liseleri, özel eğitim, halk eğitim yönetmelikleri, öğretmen evleri ve lokaller, eğitim merkezleri, sosyal tesisler, başlıkları olduğu görülürken; tanıtım, mezunları izleme, istihdam, mesleki rehberlik ve danışma hizmetleri, okul kooperatifleri ve arsa işlemleri, okul kütüphaneleri, okul sağlığı faaliyetleri gibi başlıkların en az çalışılan başlıklar olduğu anlaşılmıştır. 1980 – 2014 yılları arasında çalışma koşullarını geliştirme boyutuna ait yıllık frekans dağılımları Grafik 7’de verilmiştir.



Grafik 7. Çalışma koşullarını geliştirme boyutuna ilişkin çalışmaların yıllara göre frekans dağılımları.

Grafik 7’de; 1980 – 2014 yılları arasında çalışma koşullarını geliştirme boyutuna ilişkin çalışma başlıklarının yıllara göre frekans dağılımları incelendiğinde, frekans dağılımının düzensiz olduğu görülmektedir. Frekans dağılımı 0 – 84 aralığındadır. 2009 yılında yapılan çalışmalarda artış gözlenmiştir. Bu artış 2009 sonrası devam etmemiş yerini düşüşe bırakmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tebliğler dergileri Milli Eğitim Bakanlığına ait yayın organını ifade etmektedir (MEB, 1993). Her ay eğitimle ilgili yapılan ya da değiştirilen değişikliklerin yasa, tüzük, yönerge ve genelgeler ile yayımlandığı dergilerdir (Şişman, 2007; Şişman & Taşdemir, 2008b). Tebliğler dergileri fihristleri ise o yıl çıkarılan Tebliğler dergilerinin tümünü kapsayan genellikle yılsonunda yayımlanan dergilerdir.

Bu çalışmada 1980 -2014 yılları arasında yayımlanan 33 Tebliğler dergisi fihristi, Türk Eğitim Politikalarının yönelimini belirlemek amacıyla incelenmiştir. İnceleme sürecinde Fullan’ın Eğitimsel Değişim Modeli Kavramsallaştırmasını oluşturan beş boyut kullanılmıştır. Yapılan analiz ve tablolaştırmalar sonrasında elde edilen bulgulardan 1980 - 2014 yılları arasında yayımlanan Tebliğler dergileri fihristlerinde üzerinde en çok çalışılan Eğitimsel Değişim Modeli boyutunun müfredat çalışmaları, üzerinde en az çalışılan Eğitimsel Değişim boyutunun ise öğretmen öğrenmeleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8.*1980 – 2014 Yılları Arasındaki Çalışma Koşullarını Geliştirme Boyutuna İlişkin Çalışma Başlıkları.*

Çalışma koşullarını geliştirme boyutu çalışma başlıkları	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014
İlköğretim kurumları yönetmeliği			X	X	X	X	X
Kılık kıyafet	X				X		
Anaokulları	X		X	X			X
Özel okullar	X			X	X	X	
MEB iç hizmet yönetmeliği	X		X				
Okul aile birliği	X				X	X	
Lise ve ortaokullar yönetmelikleri	X	X	X			X	
Disiplin yönetmelikleri	X		X	X		X	
Çalışma takvimleri	X	X	X				
Talim terbiye kurulu	X	X			X		X
Milli Eğitim Şuraları	X	X	X	X	X		X
MEB'e bağlı okul pansiyonları	X						X
Okul kooperatifleri ve arsa temini	X		X			X	
Kamu kurum ve kuruluşlarınca ödenecek telif ve işleme ücretleri	X	X					
Öğretmenevleri, lokaller, eğitim merkezleri, sosyal tesisler	X		X			X	X
Karne, not defteri, sınıf geçme defteri	X		X			X	
MEB döner sermaye		X	X	X	X	X	
Özel dersaneler							
Fen liseleri		X		X	X	X	X
Anadolu liseleri/Öğretmen liseleri			X			X	X
İmam hatip okulları yönetmelikleri		X				X	X
Özel eğitim	X	X			X	X	X
Mesleki ve teknik eğitim yönetmelikleri	X	X	X	X	X	X	X
Onarım ve tadilat teklifleri ile harcamalarda dikkat edilmesi gereken hususlar				X	X	X	
Toplam kalite yönetimi/Eğitimde kalite				X	X	X	X
MESEV alo kan projesi				X			
İLKSAN				X	X	X	X
DÖSE				X	X		
Halk Eğitim	X		X	X	X	X	
Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumlarının bina ve tesisleri ile ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin devam ettiği kurs, dersane ve diğer resmi veya özel öğretim kurumlarının hapisane ve umuma açık yerlere olan uzaklıkları				X	X	X	
Okul kütüphaneleri					X	X	
Kurumların açılması ve kapatılması					X	X	X
Ortaöğretimde eğitim öğretim süresinin 4 yıla çıkartılması					X		
Kimlik kartları					X	X	
Okul sağlığı faaliyetleri					X		
Tanıtım, mezunları izleme, istihdam, mesleki rehberlik ve danışma hizmetleri					X	X	
Taşınmalı eğitim					X	X	X
Tam gün tam yıl eğitim uygulaması						X	
Türk Cumhuriyetlerinde açılan eğitim öğretim merkezleri						X	
Belirli gün ve haftalar, kutlamalar, törenler, eğitsel kollar	X		X			X	X
Evde eğitim hizmetleri						X	
Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması						X	
Okul forma ve eşofmanlarına reklam konulması							X

Müfredat çalışmaları kendi içerisinde incelendiğinde yapılan çalışmaların; öğretim yönetmelikleri, eğitim programları, ders çizelgeleri, ders kitapları, kurs programları, eğitim araçları, Mesleki eğitim, İmam hatip okulları, Anadolu / Fen Liseleri, Din Bilgisi / Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Alınan kararlarla ilişkili olarak ilgili çalışma başlıklarının her dönem kendisini tekrarlar nitelikte olduğu görülmüştür. Son yıllarda bu boyutta yapılan çalışmalarda önceki yıllara göre artış gözlenirse de üzerinde durulan başlıkların değişmediği anlaşılmıştır. Cihan (2010), yaptığı çalışmada 2000 - 2008 yılları arası Talim Terbiye kurulu kararlarını incelemiş ve alınan kararların büyük çoğunluğunun ders kitapları, eğitim programları, ders dağıtım çizelgeleri, yönetmeliklerden oluştuğunu belirtmiştir. Akalın (2011), yaptığı çalışmasında 1990 – 1999 yılları arası Talim Terbiye kurulu kararlarını incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Müfredat çalışmaları ile ilgili çalışılan başlıklar 35 yıllık süreçte kendisini büyük çoğunlukta tekrarlamıştır.

Müfredat çalışmaları boyutundan sonra çalışılma payı en yüksek olan boyut 'Çalışma koşullarını geliştirme' boyutudur. Bu oran geri kalan üç boyutun çalışılma paylarına göre yüksek gibi görünse de boyuta ait çalışılan başlıkların her yıl kendisini tekrar eden ilköğretim, lise, ortaokul, özel dershaneler, mesleki ve teknik eğitim, özel eğitim, halk eğitim yönetmelikleri ile Milli Eğitim Şuraları ve MEB döner sermayelerden öteye geçemediği görülmüştür. Çalışılan başlıklar incelendiğinde İLKSAN, fen liseleri, taşınmalı eğitim, özel dershaneler, kurum açılması ve kapatılması gibi çalışma başlıklarının daha çok son dönemlerde önem kazandığı; okul kooperatifleri, arsa işlemleri, okul kütüphaneleri, okul sağlığı gibi başlıkların ise en az çalışılan başlıklar olduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitime yapılan harcamalardaki yatırım harcamaları payının cari ve transfer harcamalarından daha az olmasını destekleyebilir.

'Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel gelişimi' boyutu Tebliğler Dergileri kararları içerisinde en çok çalışılan üçüncü boyuttur. Öğretmen okulları, öğretmen atama ve yer değiştirme, öğretmenlerin atamalarına esas olan alanlar ve maaş karşılığı okutacakları dersler hemen hemen her dönem düzenli olarak değişikliğe uğratılmıştır. Bu durum günümüzde öğretmenliğin, mevcut siyasi iktidarların kadro bakımından en çok üzerinde oynadığı mesleklerden olması ve atamaları ile ilgili en çok söylentilere maruz kalan mesleklerin başında gelmesi durumunun sonucu niteliğindedir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Yöneticilerin nitelikleri ve öğretmen yeterlilikleri ise Tebliğler Dergileri incelemelerine göre en az çalışılan başlıklar arasında kalmıştır. Öğretmenlerin lisans, lisansüstü eğitimi, öğretmen maaşları gibi konularda karar alınmadığı görülmüştür. Gökalp (2003), çalışmasında mevcut öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olduğunu, yenilikleri izleyemediklerini, kitap okuyamadıklarını, bilgi iletişim araçlarını kullanmadıklarını öne sürmüştür.

'Öğrenci başarısını değerlendirme' boyutunun Tebliğler Dergilerinde çalışılma payı alt sıralarda yer almaktadır. Türkiye'de üniversiteye ve ortaöğretime geçiş sınavları adı altında yapılan merkezi sistem sınavları, öğrenci başarısının belirlenmesi için ölçüt olarak kabul edilirken, eğitim sisteminde en çok değişikliğe uğratılan konulardan olmuştur. Son olarak 4+4+4 sisteminin uygulamaya geçmesi ile birlikte değişikliğe uğratılan ortaöğretime geçiş sistemi 'Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi' (TEOG) olarak adlandırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre de merkezi sistem sınavları yönergelerinin her dönem düzenli olarak çıkarıldığı görülmüştür. Hemen hemen her dönem sınıf geçme ve imtihan yönetmelikleri, ders geçme ve kredi düzeni, yarışmalar ve ödüller, parasız yatılılık ve sosyal yardımlar ile ilgili kararlar alınarak değişikliğe uğratılmıştır. Takdir, teşekkür ve onur belgelerinden ve uluslararası yarışmalarda dereceye giren öğrencilerden ise sadece iki dönemde bahsedilmiştir.

'Öğretmen öğrenmeleri' boyutu Tebliğler Dergisi fihrist kararlarında en az çalışılan boyuttur. Bu boyutta MEB Hizmetçi eğitim yönetmeliği değişikliği, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi, pedagojik formasyon ile ilgili çalışmalar boyuta ilişkin en çok çalışılan başlıklardır. Buna karşın yapılan yedi dönemlik incelemenin iki ya da üç dönemini kapsar niteliktedir. İncelenen 33 Tebliğler Dergisi fihristininin 21'inde öğretmen öğrenmeleri boyutuna ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boyut ile eş zamanlı gelişme göstermesi gereken müfredat çalışmaları boyutu en fazla çalışılan alan olmasına karşın öğretmen öğrenmeleri boyutu çalışma başlıkları yönünden en az çalışılan boyut olmuştur. Öğretmen öğrenmeleri boyutunun eğitimle ilgili önemli kararların alındığı Milli Eğitim Şuralarında da, en az karar alınan eğitimsel değişim başlığı olduğuna ilişkin çalışma sonuçları bulunmaktadır (Tofur, Aypay, & Yücel,

2016). Tüm bu sonuçlardan hareketle Türkiye’de öğretmen öğrenmeleri konusuna verilen önemin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak, incelenen belgeler çalışılan başlıklar yönünden uzun vadeli, tutarlı ve geniş ölçekli girişimler ortaya koyamamaktadır. Buna göre; Türkiye’de bu girişimleri destekleyen uzun vadeli, tutarlı, geniş ölçekli reformların ve eğitimsel politikaların geliştirilmesinin zor olduğu söylenebilir. Ayrıca, eğitimsel politikaların yapılandırılmasında ve geliştirilmesinde, eğitimsel değişimin tüm boyutlarına aynı derecede önem verilip bir bütün olarak çalışılması gerektiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak Talim Terbiye Kurulunda alınan kararların başlıklarının, her yıl kendisini tekrarlar nitelikte olması göz önüne alınırsa, Türkiye’de eğitim sistemine olan olumlu ya da olumsuz etkilerinin tartışılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki öğrenmelerinin nasıl sağlanabileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler bilgisayar, internet vb. sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri yönünden kendilerini sürekli yenileyebilmeli, bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, dergi, kitap vb. kaynakları yakından takip edebilmelidirler. Bunun için öğretmen maaşlarının, ders ücretlerinin ve öğretmenlerin diğer sosyal imkânlarının günümüz şartlarına uygun bir hale getirilebileceği düzenlemeler yapılabilir (Çelikten et al. 2005). Öğretmenlerin mesleki çalışmaları ile ilgili yürütülen faaliyetler genel olarak seminer ve çalıştay faaliyetlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin günlük iş yüklerinin içerisine serpiştirilmiş düzenlemeler yapılması, mesleki gelişim ile ilgili yapılan faaliyetlerin daha sistemli bir hale getirilmesi uygun olabilir (İlğan, 2013). Araştırmanın ilerleyen yıllarda Tebliğler dergisi fihristleri yayımlandıkça tekrar yapılması önerilebilir. Tebliğler dergisi fihristlerinde üzerinde çalışılan konuların çözüme kavuşturulup kavuşturulmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

References

- Akalın, M. (2011). *1990 - 1999 Yılları arasında alınan talim terbiye kurulu kararlarının değerlendirilmesi*. Unpublished master’s thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihan, D. A. (2010). *2000 - 2008 Yılları arasındaki talim ve terbiye kurulu kararlarının değerlendirilmesi*. Unpublished master’s thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: PearsonPrenticeHall.
- Çelikkol, E. (2010). *Türkiyede cumhuriyet döneminden 2009 yılına kadar olan eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Unpublished master’s thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207 – 237.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge & Falmer.
- Fullan, M. (2005). *Change forces: the sequel*. New York: Routledge & Falmer.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35–36.
- Gökalp, M. (2003). *Türk eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel sayı*, 41-56.
- Louden W. L., & Brown R. K. (2005). Developments in educational policy in Australia: a perspective on the 1980s. In H. Beareand & W. LoweBoyd (Eds), *Restructuring schools: an international perspective on the movement to transform the control and performance of schools* (pp. 119 - 151). London: The Falmer.

- MEB. (1980). 43. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 12, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/44-1980>
- MEB. (1981). 44. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 12, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/45-1981?start=24>
- MEB. (1982). 45. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 12, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/46-1982?limitstart=0>
- MEB. (1989). 52. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/53-1989>
- MEB. (1990). 53. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/54-1990?start=24>
- MEB. (1991). 54. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/55-1991>
- MEB. (1992). 55. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/56-1992?start=24>
- MEB. (1993). 56. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/57-1993?start=24>
- MEB. (1993). *Tebliğler dergisi yayın yönetmeliği*. *Tebliğler Dergisi*, Ağustos 1993 ve 2389 sayılı karar. Retrieved January 6, 2017, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2389_0.html
- MEB. (1994). 57. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 21, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/58-1994>
- MEB. (1995). 58. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 21, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/59-1995?start=24>
- MEB. (1996). 59. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 21, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/60-1996?start=24>
- MEB. (1997). 60. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/61-1997>
- MEB. (1998). 56. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*, 56.
- MEB. (1999). 62. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved January 15, 2015, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/63-1999>
- MEB. (2000). 63. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000>
- MEB. (2001). 64. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*, 64.
- MEB. (2002). 65. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*, 65.
- MEB. (2004). 67. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved January 15, 2015, from https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2004.pdf
- MEB. (2005). 68. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005>
- MEB. (2006). 69. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/70-2006>
- MEB. (2007). 70. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/71-2007>
- MEB. (2008). 71. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/72-2008>
- MEB. (2009). 72. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/73-2009>

- MEB. (2010). 73. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/74-2010>
- MEB. (2011). 74. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/75-2011>
- MEB. (2012). 75. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/76-2012>
- MEB. (2013). 76. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/80-2013>
- MEB. (2014). 77. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 24, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/82-2014>
- MEGSB. (1983). 46. cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*, 46.
- MEGSB. (1984). 47. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 12, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/48-1984>
- MEGSB. (1985). 48. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 12, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/49-1985?start=24>
- MEGSB. (1986). 49. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/50-1986>
- MEGSB. (1987). 50. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/51-1987?start=24>
- MEGSB. (1988). 51. Cildin fihristi. *Tebliğler Dergisi*. Retrieved April 16, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/52-1988>
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar yaklaşımlar (4th ed.)*. İstanbul: Yayın Odası.
- Özdemir, S. (1988). *Eğitim yöneticisinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Stiegelbauer, S. M. (1994). Change has changed: implications for implementation of assessments from the organizational change literature. R. J. Anson (Ed.), *Systemic reform perspectives on personalizing education* (pp. 7-25). U.S Department of Education.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008a). Eğitim sisteminin oluşturulması. In *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (pp. 3-26). Ankara: Pegem.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008b). Türk eğitim sisteminin yasal temelleri. In *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (pp. 28-41). Ankara: Pegem.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tebliğler Dergisi (2010). In *Wikipedia, Özgür ansiklopedi*. Retrieved April 18, 2015, from https://tr.wikipedia.org/wiki/Tebli%C4%9Fler_Dergisi
- Tofur, S. (2015). *21. yy Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullan'ın kavramsallaştırması açısından değerlendirilmesi: 1980 – 2014*. Unpublished doctoral dissertation, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tofur, S., Aypay, A., & Yücel, C. (2016). 1980 – 2014 Türk milli eğitim şura kararları ile tebliğler dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (6th ed.)*. Ankara: Seçkin.