

e-ISSN 2147-1606



# Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE)

A Quarterly Journal Aiming to Advance  
Educational Theory and Practice

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Volume 6  
Issue 3  
September 2017



Published by  
Cumhuriyet University  
Faculty of Education

**Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE**  
**Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi-CUED**

e-ISSN: 2147-1606

**Volume / Cilt 6 | Issue / Sayı 3**  
**Pages / Sayfa: 328-411**

**September / Eylül 2017**

**<http://dergipark.gov.tr/cije>**

**Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE**  
**Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED**

**Publisher/Yayıncı**

Cumhuriyet University, Faculty of Education  
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Prof. Dr. Ali AKSU

II

**Editor-in-Chief**

Asst. Prof. Dr. Arif BAKLA

**Assistant Editors**

Assoc. Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Asst. Prof. Dr. Hakan DEMİRÖZ

**Publication Coordinator**

Asst. Prof. Dr. Taner ÇİFCİ

**İngilizce Language Editors**

Res. Asst. Kübra Okumuş DAĞDELER

Inst. Şeyma YEŞİL

**Turkish Language Editor**

Res. Asst. Taha Tuna KAYA

**Technical Check and Layout Assistants**

Res. Asst. Kenan KONUR

Res. Asst. Kenan POLAT

**Editör**

Yrd. Doç. Dr. Arif BAKLA

**Editör Yardımcıları**

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Yrd. Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ

**Yazı İşleri Müdürü**

Yrd. Doç. Dr. Taner ÇİFCİ

**İngilizce Dil Editörleri**

Ar. Gör. Kübra Okumuş DAĞDELER

Okt. Şeyma YEŞİL

**Türkçe Dil Editörü**

Ar. Gör. Taha Tuna KAYA

**Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları**

Ar. Gör. Kenan KONUR

Ar. Gör. Kenan POLAT

### **Publication Board/Yayın Kurulu**

Yrd. Doç. Dr. Arif BAKLA – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU- Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR – Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
Prof. Dr. Soner YILDIRIM – Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ – Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Murat BURSAL- Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Selami AYDIN – Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Gonca USTA – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. KANİ ÜLGER – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Mesut BÜTÜN – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Taner ÇİFCİ – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

III

### **Reviewers of this Issue/Bu Sayının Hakemleri**

Doç. Dr. Adem İŞCAN – Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Alper İbrahim KÖSE – Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN – Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN – Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Fatma ELİBOL – Kırıkkale Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ – Adıyaman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Hatice Güngör SEYHAN – Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. İhsah TOPCU – Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANAK – Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Özge PINARCIK – Düzce Üniversitesi/Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN – Hitit Üniversitesi/Sağlık Yüksekokulu  
Dr. Fatma KÖYBAŞI – Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi

## **Indexing/İndeksler**

Academic Papers Database  
Araştırmaya Bilimsel Yayın İndeksi  
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)  
CiteFactor  
Contemporary Research Index  
Current Index to Scholarly Journals  
Digital Journals Database  
Directory of Academic Resources  
EBSCOhost  
Electronic Journals Library  
Elite Scientific Journals Archive  
Google Scholar  
Index Copernicus International  
JournalTOCs  
ProQuest  
Recent Science Index  
Research Bible  
Scholarly Journals Index  
Scientific Publications Index  
Scientific Resources Database  
Ulrichsweb Global Serials Directory  
WorldCat  
ZDB OPAC

---

## Contents / İçindekiler

---

### Editorial

VI

### Editörden

VII

V

Farklı Gelişim Döneminde Çocuğu Olan Babaların Çocuk, Anne ve Baba Metaforlarının  
İncelenmesi  
An Examination of Metaphors of Fathers with Children in Different Periods of Development  
on Child, Mother and Father

**Ali Can BAŞAY**

**Ayşe Belgin AKSOY**

328-347

Pedagojik Formasyon Eğitimi Almakta Olan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona  
İlişkin Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Teacher Candidates in Pedagogic Formation about the Program  
Itself

**Yusuf Celal EROL**

**Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

**Muhammed TURHAN**

**Mukadder Boydak ÖZAN**

**Hakan POLAT**

348-364

Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ): Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması  
Innovative Work Behavior Scale (IWB): Adaptation to Turkish Culture

**İsmail ÇİMEN**

**Cemil YÜCEL**

365-381

Kimya Laboratuvarında Deneyimsel Öğrenme Modeli ve Bilişötesi Öğrenme  
Stratejileri Üzerine Etkisi

Experimental Learning Model in Chemistry Laboratory and Its Effects on  
Metacognitive Learning Strategies

**Fatma ALKAN**

382-399

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme  
Etkinliklerinin İncelenmesi

An Investigation of Listening Activities at A1-C1 Levels in  
Teaching Turkish as a Foreign Language

**Gürkan TABAK**

**Ali GÖÇER**

400-411

---

## Editorial

Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) is a scientific, peer-reviewed and open journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our third issue in Volume 6 in 2017. We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly to the publication board, assistant editors and field editors, language editors, copyediting staff, authors and reviewers.

VI

This issue also comes with five articles that went through a strict blind review and editorial process. All of the articles published in this issue are empirical studies. The number of articles examined for this issue is 11, meaning that the rate of acceptance for the latest issue is 46.5%. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism three times using iThenticate, the first being in the preview, the second in the editing process and the last one just before publication. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal. Unlike some other journals, CIJE does not propose an acceptable similarity rate because even if the similarity index is very low, any uncited section should be properly cited; it is not possible for our journal to publish articles unless such sections are revised and properly cited.

We would like to announce that we are planning to assign a DOI number to the articles in the next issue. Authors could upload their studies to <http://dergipark.gov.tr/cije> for our forthcoming issue. In addition, our journal aims to widen its academic advisory board and the pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to [arifbakla@cumhuriyet.edu.tr](mailto:arifbakla@cumhuriyet.edu.tr). We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Dr. Arif Bakla  
Editor-in-Chief

## Editör'den

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CUED) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yılda dört defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CUED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 2017 yılında (Cilt 6) üçüncü sayısını yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle danışma kurulumuza, editör yardımcılarımıza, alan editörlerimize, dil editörlerimize ve ön inceleme ve dizgiden sorumlu çalışanlarımıza olmak üzere, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız.

VII

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş beş makale bulunmaktadır. Bunlardan dördü araştırma makalesi biri ise derleme çalışmasıdır. Bu sayımız için dergimizde incelemeye giren makale sayısı ise 11'dir. Bu bakımdan dergimizin makale kabul oranı bu sayımız için %45.5 olarak gerçekleşmiştir. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale; ilki ön incelemede, ikincisi editöryal inceleme sırasında ve üçüncüsü ise yayımlanmadan önce olmak üzere üç defa iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz. Bazı dergilerin aksine CUED'in belirlediği kabul edilebilir bir benzeşme oranı bulunmamaktadır. Çünkü benzeşme oranı çok düşük olsa bile bir kaynaktan kaynak göstermeksizin alıntı söz konusu ise bu durumun düzeltilmesi gerekmektedir ve ilgili kısım düzeltilmeden çalışmanın dergimizde yayımlanması mümkün değildir.

Bir sonraki sayımızda (Cilt 6/Sayı 4) dergimizde yayımlanan makalelere DOI numarası vermeyi planladığımızı da belirtmek isteriz. Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <http://dergipark.gov.tr/cije> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini [arifbakla@cumhuriyet.edu.tr](mailto:arifbakla@cumhuriyet.edu.tr) adresine e-posta ile gönderebilirler. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Dr. Arif BAKLA  
Editör



## Farklı Gelişim Döneminde Çocuğu Olan Babaların Çocuk, Anne ve Baba Metaforlarının İncelenmesi

Ali Can Başay<sup>1</sup>

Ayşe Belgin Aksoy<sup>2</sup>

### Type/Tür:

Research/Araştırma

### Received/Geliş Tarihi:

June 5/5 Haziran 2017

Accepted/Kabul Tarihi: November  
3/3 Kasım 2017

Page numbers/Sayfa No: 328–347

### Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: [a.can.basay@gmail.com](mailto:a.can.basay@gmail.com)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright© 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Bireylerin çeşitli olay, olgu ve kişilerle ilgili sahip oldukları bilişsel yapılar, onlar hakkında geliştirdikleri duygu, düşünce ve davranışları da şekillendirmektedir. Bu bilişsel yapıların çok çeşitli ortamlarda geçirilen yaşantılarla oluşturulması söz konusu olmakla birlikte, kültürün en önemli öğelerinden biri olan aile bu yapıların oluşturulmasında temel bir rol üstlenmiştir. Benzer biçimde, insanların anne, baba ve çocuk kavramları hakkındaki bilişsel yapıları, aile üyeleriyle ilgili geliştirilen tutum ve rolleri de şekillendirmektedir. Bu araştırmada, farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların, çocuk, anne ve baba kavramına ilişkin bilişsel yapıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ankara Yenimahalle’de bir kamu kurumunda çalışan ve farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan 48 babaya (12; 6-24 ay, 12; 36-72 ay, 12; 7-12 yaş ve 12; 13-18 yaş), demografik bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu ile “çocuk... gibidir, çünkü... ” “anne... gibidir, çünkü... ” ve “baba... gibidir, çünkü...” sorularının yer aldığı bir form yöneltilmiştir. Araştırma sonucuna göre babaların çocuk, anne, baba kavramlarına ilişkin metaforları incelendiğinde, 6-24 ay ve 36-76 ay aralığında çocuğu olan babaların çocuk algısını en fazla soylu/kurtarıcı çocuk, anne algısını en fazla büyütüp yetiştirme rolü ve baba algısını en fazla koruyuculuk rolü çerçevesinde, 7-12 yaş ve 13-18 yaş çocuğu olan babaların ise çocuk algısını en fazla soylu/kurtarıcı çocuk ve masum çocuk, anne algısını idare etme/yönetme rolü, baba algısını ekonomik geçim sağlama ve dayanak/destek olma rolleri çerçevesinde yansıttıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk algısı, annelik rolü, babalık rolü, metafor, gelişim dönemleri

### Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Başay, A., C., ve Aksoy, A., B. (2017). Farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların çocuk, anne ve baba metaforlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 328–347.

<sup>1</sup>Uzman, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Ankara/Türkiye  
Expert, General Directorate of Migration Management, Ankara/Turkey  
e-mail: [a.can.basay@gmail.com](mailto:a.can.basay@gmail.com)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6027-954X>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye  
Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey  
e-mail: [ayse1961@gmail.com](mailto:ayse1961@gmail.com)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2675-855X>

## An Examination of Metaphors of Fathers with Children in Different Periods of Development on Child, Mother and Father

### Abstract

The cognitive structures that people have about various events, phenomena and people shape the development of feelings, thoughts and behaviors about them. The cognitive structures are composed in a various contexts; however, the family, one of the most important element of the culture, has played a fundamental role in the formation of these. Similarly, the cognitive structures of people about the concepts of mother, father and child also shape the development of attitudes and roles related to family members. In this research, cognitive structures of fathers with children in different developmental periods regarding the concepts of child, mother and father were tried to be determined through metaphors. To this end, a form including demographic information along with a form including statements such as "child is like/similar..., because...", "mother is like/similar..., because..." and "father is like/similar..., because..." was given to 48 fathers with children at different developmental periods (12: 6-24-month olds, 12: 36-72-month olds, 12: 7-12-year olds and 12: 13-18-year olds) and who work in a public institution in Yenimahalle, Ankara. As a result, when the metaphors of fathers with children in different periods of development were analysed, it was observed that the fathers who have 6-24-month and 36-72-month old children mostly expressed the perception of child within the framework of noble/savior child, the perception of mother within the framework of expected nurturing role, and the perception of father within the framework of protective role. On the other hand, the fathers who have 7-12 and 13-18 year-old children mostly expressed the perception of child within the framework of noble/savior child, the perception of mother within the framework of managing/guidance role and the perception of father within the framework of learner and supportive roles.

**Keywords:** Perception of childhood, mother's role, father's role, metaphors, developmental periods

### Giriş

Bireylerin içinde yetiştiği sosyokültürel bağlam, belli başlı konularda iyi, güzel ve doğru gibi ahlaki yargıları ile ebeveynlik uygulamaları üzerinde etkilidir. Kültürel yapı, yaşamın erken dönemlerinden itibaren üyelerine çeşitli cinsiyet rollerinin yüklenmesine aracılık eder. Kadın ve erkeğin evlilik sonrası geliştirmesi beklenen roller olan anne ve babalığa yüklenen anlamlar, içinde yaşanan kültürün yapısı ile karşılıklı etkileşim içindedir. Kültür, bir yandan anne-babaların ebeveynlik tutumlarına ve çocuğun gelişimine doğrudan etki ederken bir yandan da anne babalık uygulamaları kültürü oluşturur (Kağıtçıbaşı, 2012a, s. 61; Kağıtçıbaşı, 2012b, s. 184; Rubin, 1998, s. 611-613). Anne-babalığa yüklenen anlamlar ve roller, kültürden kültüre farklılaşır ve en iyi çocuk yetiştirme yolunun nasıl olacağına ilişkin tutumları şekillendirir.

Anne ve babanın ebeveynlik davranışlarının temel ögesi olan çocuk, içinde yetiştiği aile ve kültürel yapının ayrılmaz bir parçasıdır. Anne-babaların çocuk ile kuracakları etkileşim örüntüsü, henüz bebek doğmadan bebeğe ilişkin inanç ve beklentiler çerçevesinde oluşmaya başlar. Çocuklar hakkındaki inançlar, onların netür uygulamalarla karşı karşıya kalacağına bir göstergesidir. Sorrin (2005, s. 12-18), tarihsel süreç içerisinde çocuklukla ilgili 10 anlayışın farklı dönemlerde hâkim olduğunu, bu anlayışların çocukların nasıl algılandığı, anlamlandırıldığı ve onlara nasıl davranılacağına bir göstergesi olduğunu belirtmiş ve çocukluk anlayışlarını;

masum çocuk, soylu/kurtarıcı çocuk, kötü çocuk, kartopu gibi büyüyen çocuk, kontrol edilemeyen çocuk, minyatür yetişkin, eğitimini sürdüren yetişkin, eşya olarak görülen çocuk, mağdur çocuk ve sosyal aktör/katılımcı çocuk biçiminde sınıflandırmıştır. Bu anlayışlar çocuğun içinde yetiştiği toplumdaki değerini yansıttığının yanı sıra, içinde yaşanılan toplumun kültürel yapısı ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi özellikleri çerçevesinde şekillenmektedir.

Her gelişim evresi çocukta çeşitli bilişsel, duyuşsal, fizyolojik değişim ve gelişim meydana getirir. Erken dönemde ebeveyn çocuk etkileşimi ve birlikte geçirilen süreler daha fazla iken, çocuğun büyüüp özerkleşmesi ile bu süre gitgide azalmaktadır. Doğum ile birlikte başlayan ebeveyn-çocuk ilişkileri erken dönemde duyarlı bakım ve temel ihtiyaçların giderilmesi doğrultusunda şekillenir ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ebeveyn daha aktif ve etkilidir. Erken çocukluk ve ilk çocukluk döneminde ise ebeveynler çocuğun özerkliğini destekleyerek çocuk için güvenli bir dayanak olma görevi üstlenir (Huston ve Ripke, 2006, s. 422). Orta ve geç çocuklukta kontrol bir miktar çocuğa geçer ve ebeveyn çocuk ilişkilerinde akademik başarı daha önemli hale gelmeye başlar. Ergenlik döneminde ise çocuklar kendilerini ailelerinden ayırırlar ve tamamıyla özerk bir dünyaya doğru hareket ederler (Berk, 2013, s. 674; Santrock, 2012, s.329; Temel ve Aksoy, 2016, s. 113). Bu değişimler ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimi farklılaştırır.

Çocuğun gelişim dönemine göre ihtiyaçlarının farklılaşması ve meydana gelen değişimler, ebeveyn-çocuk etkileşimini içinde yaşanılan toplumun kültürel yapısı çerçevesinde değişime uğratarak anne ve babaların rollerinin çeşitlenmesine ve çocuk ile ilgili uygulamalara katılım miktarının farklılaşmasına neden olur. Öte yandan anne ve babaların çocuk büyütme ve yetiştirmeye katılım miktarı ve niteliğinde önemli biçimsel farklılıklar vardır (Parke, 2002, s. 29). Babaların katılımı ve babaya yüklenen roller çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi ile birlikte kültürel olarak değişkenlik göstermektedir. Bu rollerde bulunan biçimsel farklılıklar kültürel yapı ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi ile ilgilidir.

Çocuk yetiştirmede annenin rolü ve çocuk bakımına katılımı baba katılımına nazaran daha geniş çerçeveyi kapsamakla birlikte, anne rollerini araştırmacıların detaylı sınıflandırma yoluna gitmediği görülmektedir. Bununla birlikte geleneksel toplumlarda annelik, çocuğun temel ihtiyaçlarını giderme ve bakımını sağlamayı içeren ve kadınlarda doğuştan var olduğu kabul edilen bir roldür. Fakat Rubin (1984:38), anneliğin içgüdüsel olduğu anlayışına karşı çıkmış ve annelik rolünün kadının kendi geçmişi ile gelişmekte olan çocukla etkileşimi sonucu oluştuğunu ifade etmiştir. Barnard ve Solchany (2002, s. 13-19) ise, anneliğin rollerini; izleme ve gözetim, büyütüp yetiştirme ve duyarlı bakım sağlama biçiminde sınıflandırmış ve bu kavramların her gelişim döneminde farklı biçimlerde ortaya çıkan şemsiye kavramlar olduğunu ifade etmiştir.

Doğrudan ve dolaylı biçimlerde çocuk gelişiminde önemli bir yerde bulunmasına rağmen babalar, yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar bu alanda ihmal edilmiştir (Lamb, 2002, s. 96-99). Fakat günümüzde babaların özellikle çocuk yetiştirmeyle ilgili her türlü uygulamaya doğrudan katılımının önemi daha fazla kabul görmektedir. Baba katılımı ile ilgili araştırmalar babanın yokluğunun olumsuz etkisi ve varlığının olumlu etkileri ile baba katılımının niteliğine odaklanmaktadır. Ekonomik geçimi sağlamayı ele alan tek boyutlu babalık rolü artık önemini yitirmiş,

çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemeyi içeren çok boyutlu baba katılımının önemi artmıştır (Halle, 1999, s.1). Babalık rolleri arkadaşlık, bakım sağlama, eş, koruyucu, model olma, disiplin etme, öğretmen olma ve ekonomik geçimi sağlama biçiminde sınıflandırılabilir (Lamb ve LeMonda, 2004, s. 3-5).

Toplumlarda evliliğe yüklenen anlamlarda meydana gelen değişim, çocuk ve anne-baba olmaya yüklenen anlamların da değişime uğramasına katkı sağlamıştır. Kadının çalışma hayatına dâhil olması ve ekonomik güç elde etmesi babanın evin geçimini sağladığı, annenin ise evin işleri ve çocuk bakımıyla ilgilendiği geleneksel rolleri değiştirmiştir (Kuzucu, 2011, s. 79-80). Çocuk ile ilgili inanç ve beklentiler, ebeveyn-çocuk etkileşiminin hem çocuğu hem de ebeveyni şekillendirici doğası, kültürel yapı, toplumsal değişim ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi özellikleri çocuğun maruz kalacağı yetiştirme uygulamalarını dinamik bir biçimde yönlendirir. Bu nedenle bu araştırma farklı gelişim döneminde çocuğa sahip babaların çocuk, anne ve baba kavramlarına ilişkin algılarında, farklılık olup olmadığının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; ebeveynlerin çocuk ile ilgili metaforik algılarına ilişkin çalışmaların var olduğu görülmüş (Ercan, 2014; Pesen 2015; Ünal, Erdoğan ve Demirhan, 2016), ancak farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların çocuk, anne ve baba kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda toplumumuzda anne, baba ve çocuk algısının metaforlar yoluyla farklı gelişim dönemlerinde çocuğu bulunan babalardan elde edilmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 6-24 ay, 36-72 ay, 7-12 yaş, 13-18 yaş gelişim döneminde çocuğu bulunan babaların, çocuk kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- 6-24 ay, 36-72 ay, 7-12 yaş, 13-18 yaş gelişim döneminde çocuğu bulunan babaların, anne kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- 6-24 ay, 36-72 ay, 7-12 yaş, 13-18 yaş gelişim döneminde çocuğu bulunan babaların, baba kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir? Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma babaların çocuk, anne ve baba kavramlarına yönelik bilişsel çerçevelerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Fenomenoloji çalışması, birkaç kişinin bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlayarak derinlemesine bir anlayış kazanılmasını amaçlar (Patton, 2014, s. 104; Cresswell, 2016, s. 77). Belli bir grubun bir kavram ile ilgili anlayışını belirleyebilmek için metaforlar kullanılabilir. Metaforlar bir kavrama ilişkin bireylerin duygu, düşünce ve olası davranışları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar (Collins ve Green, 1990, s. 72).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir kamu kurumunda görev yapan 6-24 ay aralığında çocuğu olan 12, 36-72 ay aralığında çocuğu olan 12, 7-12 yaş çocuğu olan 12, 13-18 yaş çocuğu olan 12 olmak üzere, toplam 48 baba oluşturmuştur. Araştırmaya katılan babaların yaş ortalaması 37'dir. Babaların 3'ü ilkokul, 2'si ortaokul, 4'ü lise, 3'ü ön lisans, 30'u lisans ve 6'sı yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların çocukları 6 ay ile 18 yaş aralığındadır ve 24'ü kız, 24'ü erkektir. 18 katılımcının eşi çalışmakta, 30 katılımcının eşi ise çalışmamaktadır.

Araştırmaya katılan 6 baba çocuğunun doğum öncesi hazırlıklarına katılmadığını, 3 baba çocuk doğmadan önce çocuğuna hazırlık amacıyla çocuklar ile ilgili kitap okuduğunu ifade etmiştir. 39 baba ise doğum öncesi hazırlıklara katıldığını ve katılımlarının, doktor kontrolleri, bebek odasının hazırlanması ve mobilya alımı, bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanması (mama, biberon, puset, beşik, oyuncak, giysi alımı) biçiminde olduğunu ifade etmiştir.

6-24 ay aralığında çocuğu olan babalar, çocuklarına haftalık ortalama 1718 dakika (870 dakika oyun, eğlence, sohbet, 848 dakika ise bakım, besleme), 36-72 ay aralığında çocuğu olan babalar haftalık ortalama 1020 dakika (615 dakika oyun, eğlence, sohbet, 405 dakika ise bakım besleme), 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babalar haftalık ortalama 1135 dakika (560 dakika oyun, sohbet, eğlence, 575 dakika bakım, besleme, ders çalıştırma), 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babalar ise haftalık ortalama 507 dakika (221 dakika oyun, eğlence, sohbet, 285 dakika bakım, besleme, ders çalıştırma) birebir etkileşime girerek vakit ayırdığını belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, babalara ilişkin bazı bilgileri içeren demografik bilgi formu ile babaların çocuk, anne, baba kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek amacı ile "çocuk.....gibidir, çünkü.....", "anne..... gibidir, çünkü.....", "baba.....gibidir, çünkü....." cümlelerinin bulunduğu iki form kullanılmıştır. Babalardan önce demografik bilgi formunu doldurmaları, daha sonra diğer formdaki cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Çalışma her bir baba ile ayrı gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara konu ile ilgili açıklama yapılmış ve bir olumlu bir de olumsuz metaforu yansıtan örnek verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada içerik analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi bazı kurallar çerçevesinde elde edilen verilerin kategorize edilmesini, nitel verilerin nicel hale dönüştürülerek yeni anlamlar çıkarılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2010, s. 250; Öğülmüş, 1991, s. 215-217; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 246-248).

Bir konu hakkında ifade edilmiş bir metaforu anlamamanın en uygun yolu, metafor kelimesinin açıklamasının detaylı incelenmesine bağlıdır. Mevcut araştırmada babalar tarafından ifade edilen metaforlar aynı olsa bile, metafor açıklamalarının farklı anlamlara sahip olması nedeniyle açıklamaları neden farklı kategorilere yerleştirilmesi söz konusu olmuştur.

Katılımcılara dağıtılan formlardan geri dönenler numaralandırılmıştır. Farklı gelişim dönemlerinde birden fazla çocuğu olan babalara özellikle hangi gelişim dönemindeki çocuğunu düşünerek sorulara cevap verdiği hakkında bilgi alınmış,

aynı gelişim döneminde birden fazla çocuğu bulunan babalara bu prosedür uygulanmamıştır. Bu araştırmada sadece açıklamalarla birlikte üretilen metaforlar değerlendirmeye alınmıştır. Bu sebeple geri dönen dört form, metaforun açıklanmaması veya eksik bırakılması nedeniyle araştırma kapsamı dışına çıkarılmıştır.

Daha sonra babalardan alınan demografik bilgiler ile çocuk, anne, baba kavramına ilişkin üretilen metaforlar incelenerek Excel ortamına aktarılmış ve ilgili alan yazından yararlanılarak nitel veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, babaların çocuk metaforları için verdikleri yanıtlar, Sorrin (2005, s.12-18) tarafından kavramsallaştırılan 10 çocukluk anlayışı, anne metaforlarına yönelik yanıtları Barnard ve Solchany (2002, s. 13-19) tarafından kavramsallaştırılan 3 annelik rolü, baba metaforları ise Lamb ve LeMonda (2004, s. 3-5) tarafından kavramsallaştırılan 8 babalık rolü açısından incelenmiştir.

Öncelikle katılımcıların metaforları kodlanmış ve ayıklanmıştır. İlk olarak metafor kelimesi daha sonra metafor açıklaması araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Metafor ve açıklamalarından daha önce belirlenen kategoriler altına yerleştiremeyenler için araştırmacılar tarafından yeni kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından çocuk kategorisi altında "olumsuz imaj", anne kategorisi altında "fedakarlık-iyilik kaynağı olma", "idare etme-yönetme", "dayanak-destek olma", "sevgi-mutluluk-huzur kaynağı olma" ve baba kategorisi altında "dayanak-destek olma", "fedakarlık-zorluklara göğüs germe", "idare etme-yönetme" ve "çocuk bakımında anneye yardımcı olma" kategorileri geliştirilmiştir. Daha sonra metafor ve açıklamaları iki araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir. İnceleme sonucunda her iki araştırmacının sonuçları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırma güvenirliği sağlanmıştır. Araştırmacıların çocuk metaforlarına ilişkin bulgularının güvenirliğinin .95, anne metaforlarına ilişkin güvenirliğin .90 ve baba metaforlarına ilişkin güvenirliğin .88 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç farklı kategorideki metafor sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırma güvenirliğinin .91 olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Ankara Yenimahalle'de bir kamu kurumunda görev yapan ve gönüllülük ilkesi çerçevesinde araştırmaya katılan babalardan metafor formu ile demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilen bulguları kapsamaktadır. Babaların demografik bilgi formunda verdiği yanıtların doğru olduğu kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Babaların Çocuk Algılarına İlişkin Bulgular

Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların çocuk metaforlarına ilişkin bulgular Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1  
Çocuk Algısını Yansıtan Metaforlar ve Frekansları

Kategoriler	6-24 ay (f)	36-72 ay (f)	7-12 yaş (f)	13-18 yaş (f)
Soylu/ Kurtarıcı Çocuk	Altın Top (1)			Su (1)*
	Çikolata (1)	Hayat (1)		Güneş (1)
	Evin Neşesi (1)	Huzur Sevinç (1)		Arzulanan Bir Varlık (1)
	Çelikten Bir Halat (1)	Cennet Meyvesi (1)	Su (1)*	Hayat (1)
	Pınar (1)	Tomurcuk (1)		Tiyatro (1)
Eğitimine Devam Eden Yetişkin	Yetişen Ağaç (1)	Ağacın Meyvesi (1)		Meyve Ağacı (1)
	Devlet (1)	(1) Meşakkatli Bir Meyve (1)	-	Çiçek (1)*
	Ağaç (1)			
Mülk Olarak Görülen Çocuk	Meyve (1)	Sanat Eseri (1)	Meyve (2)	
			Gelecek (1)	-
Masum Çocuk			Oyuncak (1)	
	Cennet (1)	Melek (4)	Çiçek (4)	Melek (2)
	Çiçek (1)*		Yeni Bilgisayar (1)	Çamurdan Çömlek (1)
			Melek (1)	Su (1)*
Olumsuz İmajlar			Hamur (1)	
	-	Rüya (1)	-	Pinpon Topu (1)

\*Açıklamaları nedeniyle farklı kategorilere yerleştirilen metaforlar

Tablo 1’de, 6-24 ay aralığında çocuğu olan babaların en fazla; 6 metaforla soylu/kurtarıcı çocuk, 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların 4’er metaforla soylu/kurtarıcı çocuk ve masum çocuk, 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların 7 metaforla masum çocuk ve 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların ise 5 metaforla masum çocuk anlayışına sahip olduğu görülmektedir.

**Babaların çocuk algılarına ilişkin metafor örnekleri.** Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların çocuk kavramına ilişkin metaforik algılarını yansıtan cümle örnekleri, çocukların gelişim dönemleri doğrultusunda kategorize edilerek aşağıda verilmiştir.

**6-24 ay aralığında çocuğu bulunan babaların çocuk metaforlarına ilişkin örnekler.** *Soylu (Kurtarıcı) çocuk anlayışı.* Altın Top gibidir, *çünkü* hem değerlidir, hem de oynadıkça tüm stresini alır. Çikolata gibidir, *çünkü* yedikçe mutluluk hormonu artar ve yaşama bağlılığını artırır. Evin Neşesi gibidir, *çünkü* insanı üzgün zamanında bile güldürür. Çelikten Bir Halat gibidir, *çünkü* anne ve babayı sağlam bir zemine oturtur. Pınar gibidir, *çünkü* etrafa hayatı sevgiyi ve muhabbeti dağıtır. Güneş gibidir, *çünkü* enerji ve neşe kaynağıdır.

*Eğitimine devam eden yetişkin anlayışı.* Ağaç gibidir, *çünkü* yetişmesi, büyümesi ve gelişmesi bakıcısına bağlıdır. Devlet gibidir, *çünkü* onu nasıl yönetirsen o kadar kendine yeter hale gelir. Yetişen Ağaç gibidir, *çünkü* çocuğumuzdan istediğimiz ahlaki, sosyal ve kültürel kriterleri göstermesi için çocuğumuza eğitim veririz.

*Masum çocuk anlayışı.* Çiçek gibidir, *çünkü* ne verilirse onu dışarı yansıtır, karakteri ona göre oluşur. Cennet gibidir, *çünkü* normalde başka bir insanın yaptığı şey zoruna giderken, onun yaptığı kötü bile olsa zoruna gitmez.

*Eşya (Mülk Olarak Görülen) çocuk anlayışı.* Meyve gibidir, *çünkü* hayata dair birçok şeyin neticesi ve özüdür.

**36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların çocuk metaforlarına ilişkin örnekler.** *Soylu (Kurtarıcı) çocuk anlayışı.* Hayat gibidir, *çünkü* insana yaşama sevinci katar. Huzur ve sevinç gibidir, *çünkü* eve gittiğinde huzur ve sevinç kaynağı ve yaşama sevincidir. Cennet Meyvesi gibidir, *çünkü* Allah'ın bizlere bahşettiği bir nimettir. Tomurcuk gibidir, *çünkü* çocuk baharın gelmesi gibidir, bahar gelince insanın içine neşe dolar, çocukta böyledir, neşelendirir.

*Masum çocuk anlayışı.* Melek gibidir, *çünkü* masumdur, saftır, içi dışı birdir. Melek gibidir, *çünkü* masum, zararsız, temiz ve saftır. Melek gibidir, *çünkü* büyüyene kadar, cinsiyet ayrımı yapamazsınız, günahsız ve masumdurlar. Melek gibidir, *çünkü* ağlayınca üzülürsün o mutlu olunca mutlu olursun o temiz ve masumdur.

*Eğitimine devam eden yetişkin anlayışı.* Ağacın Meyvesi gibidir, *çünkü* ağacın en dikkat çeken, en değerli, en çok emeğe ve sabra ihtiyaç duyan en çok övünülecek veya yerinilecek yeridir. Meşakkatli Bir Meyve gibidir, *çünkü* sabır ve emek ister fakat olgunlaşınca tat alırsınız.

*Eşya (Mülk Olarak Görülen) çocuk anlayışı.* Sanat Eseri gibidir, *çünkü* bugüne kadar yaptığım en güzel şeydir.

*Olumsuz anlayışa ilişkin metaforlar.* Rüya gibidir, *çünkü* rüyada her şey güzeldir, ancak uyanınca gerçek olmadığını, her şeyin güzel olmadığını anlarsın.

**7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk metaforlarına ilişkin örnekler.** *Masum çocuk anlayışı.* Çiçek gibidir, *çünkü* baktıkça için açılır, neşelenirsin. Çiçek gibidir, *çünkü* fazla ilgi şımartır, az ilgi soldurur. Çiçek gibidir, *çünkü* ilgi ve bakım gerektirir, sorumlulukları fazladır. Çiçek gibidir, *çünkü* narin güzel ve saftır, bir melek gibidir. Yeni Bilgisayar gibidir, *çünkü* ona ne verirseniz onu işler ve kaydeder ve size istediğinizi verir. Melek gibidir, *çünkü* her şeyiyle masumdur, çocuk temiz ve saftır, her şeye değer. Hamur gibidir, *çünkü* anne ve babanın iyi veya kötü yönde yoğurmasıyla şekillenir ve büyür.

*Eşya (Mülk Olarak Görülen) çocuk anlayışı.* Oyuncak gibidir, *çünkü* hem eğlendirir, hem güldürür hem de neşelidir. Gelecek gibidir, *çünkü* ilerde işlerimi yürütecektir. Meyve gibidir, *çünkü* toprağa dikilen ağaç meyveyi verir, ağaç aile, ağacın ürünü olan meyve ise çocuktur. Meyve gibidir, *çünkü* herkes meyveli ağaca heveslenir.

*Soylu (Kurtarıcı) çocuk anlayışı.* Su gibidir, *çünkü* insanın hayatını uzatır, onlarla oynamak zaman geçirmek, birlikte uyumak insana mutluluk verir.

**13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuk metaforlarına ilişkin örnekler.** *Soylu (Kurtarıcı) çocuk anlayışı.* Su gibidir, *çünkü* hayatınızda değer verdiğiniz ve olmadığı zaman yokluğunu içinizde bir eksiklik olarak acı duyabileceğiniz bir varlıktır. Güneş gibidir, *çünkü* olduğu yer her zaman aydınlıktır. Arzulanan Bir Varlık gibidir, *çünkü* çocuk her evin istediği, ailenin devamı, şenlik kaynağı olması gereken bir şeydir. Hayat gibidir, *çünkü* anne ve baba olma duygusunu yaşatır, çok değerli kutsal bir hediyedir. Tiyatro gibidir, *çünkü* konuşmaları ve sorularıyla bizi güldürür ve eğlendirir.



*Masum çocuk anlayışı.* Melek gibidir, *çünkü* günahı yoktur, sade ve masumdur. Çamurdan çömlek gibidir, *çünkü* istediğiniz şekle sokabilirsiniz. Melek gibidir, *çünkü* ağlayınca üzülürsün o mutlu olunca mutlu olursun o temiz ve masumdur. Su gibidir, *çünkü* suyu kirletmek ve temiz bırakmak, suyun akışına yön vermek, anne ve babanın elindedir.

*Eğitimine devam eden yetişkin anlayışı.* Meyve Ağacı gibidir, *çünkü* ona ne kadar sağlıklı ve düzgün bakarsanız topluma faydalı bir nesil vermiş olursunuz. Çiçek gibidir, *çünkü* çocuklara iyi bir eğitim verilirse çocuklar çiçek gibi büyür fakat kötü bir eğitim verilirse çürür ve solar.

*Olumsuz anlayışa ilişkin metaforlar.* Pinpon Topu gibidir, *çünkü* ne zaman, nerede, ne yapacağı belli olmaz.

### Babaların Anne Algılarına İlişkin Bulgular

Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların anne metaforlarına ilişkin bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2

*Anne Algısını Yansıtan Metaforlar ve Frekansları*

Kategoriler	6-24 ay (f)	36-72 ay (f)	7-12 yaş (f)	13-18 yaş (f)
<i>İzleme-Gözetim</i>	-	-	Evin kapısı (1) Melek (1)*	Kalkan (1)
<i>Büyütme Yetiştirme</i>	Eğitim Yuvası (1) Hizmetkar (1) Toprak (2)*	Bahçe (1) Gelecek (1) Ağacın Gövdesi ve Dalları (1) Fidan (1)	Melek (1)* Toprak (1)* Öğretmen (1)	Can/ruh (1) Çömleğe şekil veren zanaatkar (1)
<i>Duyarlı Bakım Sağlama</i>	-	Makine (1) Gül (1)	Toprak (1)*	-
<i>Fedakarlık İyilik Kaynağı Olma</i>	Melek (1)*	Melek (1)*	Toprak (1)*	Cennet (2) Toprak (1)* Robot (1)
<i>Dayanak/ Destek Olma</i>	Evin Çatısı (1) Ağaç (1)	Vatan (1) Ev/Yuva (1)	Ruh Eşim/İkizim (1)	Telefon (1)
<i>Sevgi/ Mutluluk/ Huzur Kaynağı Olma</i>	Ampul (Lamba) (1) Deniz (1)	-	Güneş (1)*	İlaç (1)
<i>İdare Etme/ Yönetme</i>	İçişleri Bakanı (1) Güneş (1)* Arı (1)	Tarifi Mümkün Olmayan Değer (1)	Toprak (1)* Evin temeli (1)	Güneş (1)* Evin Direği (1) Derleyip Toparlayan Bir Güç (1)
<i>Olumsuz Algılar</i>	-	Televizyon (1) Ay (1)	Tablo (1)	-

\*Açıklamaları nedeniyle farklı kategorilere yerleştirilen metaforlar

Tablo 2’de, 6-24 ay aralığında çocuğu olan babaların anne algısını en fazla; büyütüp yetiştirme ve idare etme/yönetme rolleri açısından, 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların büyütüp yetiştirme ve duyarlı bakım sağlama rolleri açısından, 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların büyütüp yetiştirme ve idare etme/yönetme rolleri açısından, 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların ise sevgi/fedakârlık/iyilik kaynağı olma ve idare etme/yönetme rolleri açısından yansıttığı görülmektedir.

**Babaların anne algılarına ilişkin metafor örnekleri.** Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların anne kavramına ilişkin metaforik algılarını yansıtan cümle örnekleri, çocukların gelişim dönemleri doğrultusunda kategorize edilerek aşağıda verilmiştir.

**6-24 ay aralığında çocuğu olan babaların anne metaforlarına ilişkin örnekler.** *Büyütüp-Yetiştirme.* Eğitim Yuvası gibidir, *çünkü* çocuk nasıl ki okulda bir şeyler öğrenir, annesinden de bir şeyler öğrenir, anne çocuğun temel öğretmenidir. Hizmetkâr gibidir, *çünkü* çocuğun her şeyiyle o ilgilenir, her dakikasını çocuğuna ayırır. Toprak gibidir, *çünkü* ne kadar verimli olursa fidanları ona göre yetişir ve ne kadar geniş olursa o kadar alanı süsler. Toprak gibidir, *çünkü* çocuğu her türlü maddi ve manevi tehditlere karşı sarıp sarmalar, bünyesinde onu besler.

*İdare etme-yönetme.* İçişleri Bakanı gibidir, *çünkü* evinizin tüm iç işlerini siz bir şey yapmadan halleder, sizin ve çocuğunuzun güveni için elinden gelen her türlü tedbiri almaya gayret eder. Güneş gibidir, *çünkü* ışığıyla ailesini aydınlatır. Arı gibidir, *çünkü* gerek ailesi gerekse de ev işleri konusunda durmaksızın çalışması ve sonuç olarak aileyi bir arada tutar.

*Fedakârlık-İyilik kaynağı.* Melek gibidir, *çünkü* her zaman iyilik yapar ve hiçbir zaman kötülük düşünmez.

*Dayanak/Destek noktası.* Evin Çatısı gibidir, *çünkü* sığınacak tek kapıdır. Ağaç gibidir, *çünkü* korunması, sevilmesi ve desteklenmesi gerektir.

*Sevgi-Mutluluk-Huzur kaynağı.* Ampul (Lamba) gibidir, *çünkü* anne ailede ne kadar neşeli, mutlu ve huzurlu olursa, oluşan ailenin huzuru ve neşesi olur. Deniz gibidir, *çünkü* huzur bulduğum yerdir.

**36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların anne metaforlarına ilişkin örnekler.** *Büyütüp yetiştirme.* Bahçe gibidir, *çünkü* çocukları onun için bir çiçektir. Gelecek gibidir, *çünkü* annesiz çocuk ve ev hep yarım kalmıştır. Ağacın Gövdesi ve Dalları gibidir, *çünkü* gövdesi ile meyvenin yetişmesine en çok emeği veren ve meyvenin ortaya çıkması ve meyvenin olgunlaşır her türlü tehlikelerden korunması uğrunda kendisini feda etmekten çekinmeyen en önemli parçasıdır. Fidan gibidir, *çünkü* çocuğun bakımı ve büyümesi için elinden gelen her şeyi yapar.

*Duyarlı bakım sağlama.* Makine gibidir, *çünkü* her şeyi dakikası dakikasına yapması gerekir ve çocuğu ile ilgili hiçbir şeyi eksik bırakmaması lazımdır. Gül gibidir, *çünkü* anne bir ailenin en çok sırtında yükü olan, tüm ilgi ve ihtiyaçlarına karşı güçlü birisidir.

*Dayanak-Destek olma.* Vatan gibidir, *çünkü* her zaman onda yerin vardır. Ev/Yuva gibidir, *çünkü* çocuk ve baba ile anneye sığınır.

*İdare etme-yönetme.* Tarifi Mümkün Olmayan Değer gibidir, *çünkü* hayatın her anında ve her alanında mevcuttur, anne yılmaz, bıkmaz ve yorulmaz, gecesini gündüzüne katarak ailesini ayakta tutar.

*Fedakârlık-İyilik kaynağı.* Melek gibidir, *çünkü* hayal ettiğin her şeyi en güzel şekilde yansıtır.

*Olumsuz imaj.* Televizyon gibidir, *çünkü* çok ve gereksiz konuşur. Ay gibidir, *çünkü* sadece parlayan güzel taraflarını gösterir, rol yapar, evliliğin ilerleyen yıllarında gerçek taraflarını gösterir.

**7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların anne metaforlarına ilişkin örnekler.**  
*Büyütüp yetiştirme.* Melek gibidir, *çünkü* çocuğunu büyütür, gece gündüz demeden onunla ilgilenir. Toprak gibidir, *çünkü* çocukların yetişmesinde doğrudan katkısı vardır. Öğretmen gibidir, *çünkü* doğduğundan beri varlığını hissettirir.

*Duyarlı bakım sağlama.* Toprak gibidir, *çünkü* ilgi ve sevgisinin büyük çoğunluğunu çocuklarına verir ve onların ihtiyaçlarını karşılar.

*İzleme ve gözetim.* Evin Kapısı gibidir, *çünkü* anne evin koruyucusudur, evin kapısı olmazsa hızlı girer. Melek gibidir, *çünkü* evimi ve çocuklarımı koruyup kollar.

*İdare etme-yönetme.* Toprak gibidir, *çünkü* evin çekip çevireni ve bereketidir. Evin Temeli gibidir, *çünkü* anne olmadığı zaman evin temeli olmaz, ev çöker, aile düzeni bozulur.

*Fedakârlık-İyilik kaynağı.* Toprak gibidir, *çünkü* çocuğuna ve ailesine karşı her şeyini verir.

*Sevgi-Mutluluk-Huzur kaynağı.* Güneş gibidir, *çünkü* annenin varlığı insanı sarar ve sıcaklık verir.

*Dayanak-Destek noktası olma.* Ruh Eşim/ikizim gibidir, *çünkü* bana çok benzer, her şeyde aynı düşünür ve birbirimize destek oluruz.

*Olumsuz imaj.* Tablo gibidir, *çünkü* ona bakmak zorundasındır, onu atıp satamazsın.

**13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların anne metaforlarına ilişkin örnekler.**  
*Büyütüp yetiştirme.* Can/ruh gibidir, *çünkü* onun varlığı ve evlatlarına olan varlığı hayatta en önemli şeydir, anne olmadan evlat için hayat bir boşluktan ibarettir, Çömleğe Şekil Veren Zanaatkâr gibidir, *çünkü* istediği malzemeyi iyi ve kötü şekle sokabilir.

*İzleme ve gözetim.* Kalkan gibidir, *çünkü* çocuklarını her şeye karşı savunur.

*İdare etme-yönetme.* Güneş gibidir, *çünkü* anne olmayınca ocak kapanır, baca tütmez, aileyi bir arada tutan annedir. Evin Direği gibidir, *çünkü* her şey onan sorulur, yani evin işleri ve diğer konularda paylaşım yapar. Derleyip Toparlayan Bir Güç gibidir, *çünkü* anne sürekli korur ve kollar, karşılıksız sever ve bıkmadan usanmadan verir.

*Fedakârlık-İyilik kaynağı.* Cennet gibidir, *çünkü* anneler cefakâr ve çilekeştir, anneler daha yapıcı ve sıcaktır. Cennet gibidir, *çünkü* sevdikçe cennetin kapıları açılır. Toprak gibidir, *çünkü* toprak kötü şeyleri gizler, anne de eşi ve çocuğundan gelen olumsuz özellikleri yok sayar ve ona katlanır. Robot gibidir, *çünkü* eşine, çocuğuna bakar, kendi hasta olsa bile ailesi ile ilgilenir, öncelik ailesindedir.

*Sevgi-Mutluluk-Huzur kaynağı.* İlaç gibidir, *çünkü* her zaman tedavi edici bir yönü vardır.

*Dayanak/Destek noktası.* Telefon gibidir, *çünkü* ondan vazgeçemezsiniz, sürekli yanınızda olsun istersiniz, yokluğu hissedilir.

### Babaların Baba Algılarına İlişkin Bulgular

Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların baba metaforlarına ilişkin bulgular Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3

*Baba Algısını Yansıtan Metaforlar ve Frekansları*

<i>Kategoriler</i>	<i>6-24 ay (f)</i>	<i>36-72 ay (f)</i>	<i>7-12 yaş (f)</i>	<i>13-18 yaş (f)</i>
<i>Koruyuculuk</i>	Şemsiye (1) Toprak (1) Kartal (1) Koruma (1) Ağaç (1)*	Kalkan (2) Asker (1) Güneş (1) Evin Çatısı (1) Evin Çatısı ve Kolonu (1)	Güneş (1) Çatı (1)	Öğretmen (1)
<i>Dayanak-Destek Olma</i>	Çınar Ağacı (4) Evin Her şeyi (1)	Ağaç (1)* Dağ (1)	Güç (1) Kök Salmuş Bir Ağaç (1)	Çınar (1)* Kale (2) Dağ (1) Ağaç (1)*
<i>Ekonomik Geçimi Sağlama</i>	-	Evin Direği (1)* Toprak (1)*	Makine (2)* Vefalı Bir Dost (1) İşçi (1)	Meyve Bahçesi (1) Para Kazanan Makine (1)*
<i>Fedakârlık/Zorluklara Göğüs Germe</i>	Karınca (1)	Binanın Temeli (1)	Çınar (1)*	-
<i>İdare Etme/Yönetme</i>	-	Ağacın Kökü (1)	Evin Direği (1)* Saksı (1)	Organizatör/ Planlayıcı (1) Gölge (1)
<i>Model Olma</i>	Fener ve Ayna (1)	-	-	İdol (1)
<i>Disiplin Etme</i>	-	-	-	Ateş (1)
<i>Çocuk Bakımında Anneye Yardımcı Olma</i>	-	-	Toprak (1)*	-

\*Açıklamaları nedeniyle farklı kategorilere yerleştirilen metaforlar

Tablo 3'de, 6-24 ay çocuğu olan babaların baba algısını en fazla; 5'er metaforla koruyuculuk ve dayanak/destek noktası olma açısından, 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların 6 metaforla koruyuculuk rolü açısından, 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların 5 metaforla ekonomik geçimi sağlama rolü açısından, 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların ise 5 metaforla dayanak/destek noktası olma rolü açısından yansıttıkları görülmektedir.

**Babaların baba algılarına ilişkin metafor örnekleri.** Farklı gelişim dönemlerinde çocuğu olan babaların baba kavramına ilişkin metaforik algılarını yansıtan cümle örnekleri, çocukların gelişim dönemleri doğrultusunda kategorize edilerek aşağıda verilmiştir.

**6-24 ay aralığında çocuğu olan babaların baba metaforlarına ilişkin örnekler.** *Dayanak-Destek noktası olma.* Çınar Ağacı gibidir, çünkü meyve vermese de gölgesi yeter. Çınar Ağacı gibidir, çünkü baba her zorluğa katlanır, sırtını yaslayacağın, güveneceğin kişidir, gölgesinde dinlenirsin. Çınar Ağacı gibidir, çünkü her daim gölgesinde güvende olunan yerdir. Evin Her şeyi gibidir, çünkü o olmazsa aile olmaz, Çınar Ağacı gibidir, çünkü gölgesinde bekleyen herkesi serinletir.

*Koruyuculuk.* Şemsiye gibidir, çünkü ailenin koruyucusu ve kollayıcısıdır. Toprak gibidir, çünkü ağaç ve meyve için varlığından bir şeyleri feda eden ancak karşılığında ölümsüzleşen bir olgudur. Kartal gibidir, çünkü dıştan gelen tehditlere karşı ailesini savunur. Koruma gibidir, çünkü işe gitse bile çocuğu ve eşi aklındadır. Sürekli onların yanında olmak ister, onları korur ve gözetir. Ağaç gibidir, çünkü gölgesi ile etrafına sığınılacak yer sağlar.

*Model olma.* Fener ve Ayna gibidir, çünkü baba yolun aydınlatılmasını sağlar ve çocuk babanın davranışlarını takip eder.

*Fedakârlık-Zorluklara göğüs germe.* Karınca gibidir, çünkü onun için her türlü imkânı sağlamak için karınca misali çabalar.

**36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların baba metaforlarına ilişkin örnekler.** *Koruyuculuk.* Kalkan gibidir, çünkü dışardan gelen tehlikelere karşı çocuğu korur. Kalkan gibidir, çünkü yuvayı dışardan gelen tehlikelere karşı korur. Evin Çatısı ve Kolonu gibidir, çünkü baba koruyucu, kapsayıcı ve ailenin her türlü yükünü çeken kişidir. Evin Çatısı gibidir, çünkü baba koruyucu bir melektir. Evin çatısı olmazsa başına her şey gelebilir. Asker gibidir, çünkü evin koruyucusudur, ailenin bir ferdi olarak elinden ne gelirse onu yapar. Güneş gibidir, çünkü aile bireylerini kuşatır, ısıtır ve korur.

*Dayanak-Destek noktası olma.* Ağaç gibidir, çünkü gölgesinden ayrılmak istemezsin, sürekli arkanda ve yanında olsun istersin. Dağ gibidir, çünkü her zaman sırtını dayayabilirsin.

*İdare etme-yönetme.* Ağacın Kökü gibidir, çünkü ağacın gövdesinde, meyvenin ortaya çıkıp olgunlaşma aşamasının öncesinde, gövdesi ile köklerin rahat gelişebileceği yeri kendisi seçmek zorundadır.

*Ekonomik geçimi sağlama.* Toprak gibidir, çünkü fidanın ve tomurcuğun beslenmesi ve yetişmesi babaya bağlıdır. Baba çalışıp eşi ve çocuğuna bakmak zorundadır. Evin Direği gibidir, çünkü evini geçindirir, çocuklarının ve eşinin geçimini temin eder.

*Fedakârlık-Zorluklara göğüs germe.* Binanın Temeli gibidir, çünkü ailenin sağlam kalabilmesi için sağlam bir şekilde ayakta durması gerekir.

**7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların baba metaforlarına ilişkin örnekler.** *Ekonomik geçimi sağlama.* Vefalı Bir Dost gibidir, çünkü tüm geçimini sağlar. Çocuklarını karşılıksız olarak sever ve hiçbir beklentisi yoktur. Evin Direği gibidir, çünkü evi ayakta tutar. İşçi gibidir, çünkü çalışıp didinir ama beklediği kıymeti göremez. Makine gibidir, çünkü sürekli çalışır ve mücadele eder. Makine gibidir, çünkü nasıl bir fabrika sürekli ürün çıkarır baba da sürekli çalışmak zorundadır.

*Dayanak-Destek noktası olma.* Güç gibidir, çünkü her zaman ve her yerde yanındadır. Kök Salmış Bir Ağaç gibidir, çünkü çocuklar ve eş ağaç gibi sağlam olduğu için ona yaslanır.

*Koruyuculuk.* Güneş gibidir, *çünkü* aile bireylerini kuşatır ve korur. Çatı gibidir, *çünkü* ailesini eşini ve çocuklarını korur, kollar ve güven verir.

*İdare etme-yönetme.* Saksı gibidir, *çünkü* toprak su ve çiçeği (aileyi) bir arada tutar.

*Çocuk bakımında anneye yardımcı olma.* Toprak gibidir, *çünkü* anne ve baba kendinden verir, çocuk su ile verilen ürün gibi yetişir ve gelişir.

*Fedakârlık-Zorluklara göğüs germe.* Çınar gibidir, *çünkü* baba ataerkil toplumun odak noktasıdır, baba ailesine yaşadığı olumsuzlukları yansıtmamalıdır.

### **13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların baba metaforlarına ilişkin örnekler.**

*Dayanak-Destek noktası olma.* Çınar gibidir, *çünkü* evlatlarına gelecek için her şeyi vermeye hazır ve evlatların bu hayatta tutunabilecekleri en önemli daldır. Kale gibidir, *çünkü* yıkılmaz, hep dik durur, ancak zamanla kaleyi yıkmadan içten fethederler. Kale gibidir, *çünkü* babalar insanın arkasında kale gibi durursa ve desteklerse insan kendine güven ve huzur duyar. Dağ gibidir, *çünkü* gölgesi yeter. Ağaç gibidir, *çünkü* babanın gölgesi yeter.

*Ekonomik geçimi sağlama.* Meyve Bahçesi gibidir, *çünkü* evinde yaşayan eşi ve çocuğuna meyve veren bir ağaçtır. Para Kazanan Bir Makine gibidir, *çünkü* evi geçindirmek zorundadır, evini geçindirmek için gerekiyorsa ek iş bile yapar.

*İdare etme-yönetme.* Organizatör/Planlayıcı gibidir, *çünkü* kendi yaşadığı olumsuz şeylere karşı çocuğunu korur ve yaşayamadığı şeyleri çocuğunun yaşamaması için çabalar. Gölge gibidir, *çünkü* baba ailenin lideridir, her şeyi düşünür, yapar, korur kollar ve kendisini sürekli sorumlu hisseder.

*Koruyuculuk.* Öğretmen gibidir, *çünkü* baba özverili bir biçimde ailesini korur ve kollar.

*Disiplin edicilik.* Ateş gibidir, *çünkü* baba iyi olursa ailesini hep sıcak tutar fakat kötü olursa aile yanar, derecesi iyi ayarlanan ateş ne yakar ne üşütür.

*Model olma:* İdol gibidir, *çünkü* çocuklar rol model olarak en çok babayı örnek alır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada farklı gelişim döneminde çocuğu bulunan babaların çocuk, anne ve baba kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 37'dir ve çoğunluğu lisans mezunudur. 18 katılımcının eşi çalışmakta, 30 katılımcının eşi ise çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan 6 baba çocuğunun doğum öncesi hazırlıklarına katılmadığını, 3 baba çocuk doğmadan önce çocuğuna hazırlık amacıyla çocuklar ile ilgili kitap okuduğunu ifade etmiştir. 39 baba ise doğum öncesi hazırlıklara katıldığını ve katılımlarının, doktor kontrolleri, bebek odasının hazırlanması ve mobilya alımı, bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanması biçiminde olduğunu belirtmiştir. Babaların çoğunluğu anneye bakım verici rolünü atfederken, kendilerine ise çocuk ve ailenin ekonomik geçimini sağlama ve finansal destek gibi konularda rol atfederler (Dinç, 2014, s. 36). Bu çerçevede babaların doğum öncesi hazırlıklarını çoğunlukla ekonomik kaynaklı olarak ifade etmesi doğum öncesi süreçte ekonomik rolleri görece kendilerine daha fazla atfetmeleriyle açıklanabilir.

Tüm babaların ortalama haftalık çocuğuyla birebir etkileşime girerek yaklaşık 1336 dakika geçirdiği, 6-24 ay çocuğu olan babalarda bu sürenin en fazla olduğu

(1718 dakika) görülmüştür. Baba-bebek etkileşiminin incelendiği diğer bir çalışmada da mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak 6 aylık çocuğu bulunan babaların çocuklarıyla günlük 3-4 saat geçirdiği ifade edilmiştir (Dinç, 2014, s. 35). Öte yandan mevcut araştırma sonuçlarına göre, çocukla birebir etkileşimde erken dönemde bakım besleme gibi davranışların süresinin daha fazla olduğu görülürken, ilerleyen dönemde oyun ve eğlenceye ayrılan sürenin daha da arttığı, ergenlik döneminde ise diğer gelişim dönemlerinde çocuğu olan babalara nazaran çocuklarıyla birebir etkileşime girme süresinin en az olduğu (507 dakika) görülmüştür. Bu duruma ergenlerin zamanlarının çoğunu kendileriyle ortak düşünce ve ilgilere sahip olan arkadaşlarıyla geçirmek istemeleri ve anne babalarından daha fazla özerkleşmeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların çocuk metaforları incelendiğinde; 6-24 ay, 36-72 ay ve 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların soylu/kurtarıcı çocuk anlayışına, 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların ise masum çocuk anlayışına daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Çocuğun gelişim dönemine bağlı olarak, çocukla geliştirilen ilişkiler ve etkileşimin türü farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların aynı kategori içerisinde yer alan metaforlarına da yansımıştır. Örneğin; 6-24 ay ve 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların soylu/kurtarıcı çocuk anlayışını yansıtan metaforlarının daha çok çocukla kurulan yüzeysel ilişkileri gösteren tanımlamaları (çünkü...mutluluk ve sevinç kaynağıdır) içerdiği, 13-18 yaş aralığında ise çocuk ile geliştirilen derin etkileşimleri gösteren tanımlamaları (çünkü...yokluğu acı verir) içerdiği görülmektedir. Ercan (2014) ve Pesen'in (2015) çalışmalarında çocuğun ebeveynler tarafından "mutluluk kaynağı" ve "değerli bir varlık" olarak görülmesi mevcut çalışmanın anılan çalışmalarla benzer sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, 1973 yılında ülkemizde de gerçekleştirilen çocuğun değeri araştırması çerçevesinde, ülkemizde ebeveynlerin çocuğa atfettiği değerlerin büyük oranda faydacıl değerler olduğu (hem küçükken hem de yetişkinlikte, yetişkine sağladığı ekonomik yarar) sonucuna ulaşılmış, araştırma benzer bir biçimde 2003 yılında tekrarlanmış ve sonuç olarak psikolojik değerlerin oranının arttığı görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2012b, s. 150-169).

Ülkemiz; geleneksel ve bağımlılığı vurgulayan toplum yapısından, bağımsızlığı ve bireyciliği vurgulayan bir yapıya geçişi yaşamaktadır (Ahioglu-Lindeberg, 2012, s. 49). Toplumsal değişimlerin mevcut araştırmanın sonuçlarına yansıdığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın 1973 yılında yapılan Çocuğun Değeri Araştırması sonucundan farklı olması ve 2003 yılında yapılan Çocuğun Değeri Araştırması ile benzer özellikler taşıması da buna örnek gösterilebilir. Bu değişime, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çocuk haklarına ilişkin farkındalık çalışmalarının artması ve çocuk anlayışının tarihsel süreç içerisinde olumlu yönde değişime uğraması olduğu söylenebilir.

Ergenlik yıllarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bazı değişimler çerçevesinde ergenin ailesi ve arkadaşlarıyla olan iletişimi de çeşitlenmektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010, s. 33). Çocuğun okul yaşamı ile ebeveynlerin akademik kaygılarının biraz daha ön plana çıkması ve gitgide artan özerklik te göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun hayatını etkileyen tek odak nokta anne ve baba olmaktan çıkar ve öğretmen ve akranlar da bu etkileşim örüntüsü içine dahil olur. Mevcut araştırma sonuçlarına, çocuğun akranları, diğer yetişkinler ve dış dünya ile

etkileşimlerinin artması ve özerkleşmesinin, anne babaların çocuk üzerindeki doğrudan etkilerinin daha da azalmasının yansıdığı görülmektedir. Çünkü ergenlik döneminde çocuğu olan babaların diğer gelişim dönemlerinde çocuğu olan babalardan farklı olarak, anneye sevgi/fedakarlık/iyilik kaynağı olma ve idare etme/yönetme rollerini atfettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların anne metaforları incelendiğinde; 6-24 ay ve 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların en fazla; büyütüp yetiştirme ve idare etme/yönetme, 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların; büyütüp yetiştirme ve duyarlı bakım sağlama ve 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların ise; sevgi/fedakarlık/iyilik kaynağı olma ve idare etme/yönetme rolleri açısından anne algısını yansıttığı görülmektedir.

Farklı gelişim döneminde çocuğu olan babaların baba metaforları incelendiğinde ise; 6-24 ay çocuğu olan babaların en fazla; koruyuculuk ve dayanak/destek noktası olma, 36-72 ay aralığında çocuğu olan babaların; koruyuculuk, 7-12 yaş aralığında çocuğu olan babaların, ekonomik geçimi sağlama ve 13-18 yaş aralığında çocuğu olan babaların, dayanak/destek noktası olma rolü açısından baba algısını yansıttığı görülmektedir.

Hem kadının annelik rolü hem de erkeğin babalık rolü sosyal ve kültürel olarak inşa edilmektedir fakat kadına yüklenen annelik rolü erkeğin babalık rolünden daha kapsamlı ve daha detaylı özellikler içermektedir (Barclay, Everitt, Rogan, Schmeid ve Wyllie 1997, s. 719-721). Annelik rolleri denildiğinde ebeveynlik rollerinin bütünü akla gelmektedir. Fakat baba rolleri için bu durum geçerli değildir. Bu araştırmada, babaların doğum öncesi hazırlıklara katılımlarının türü ve niteliğinin genel olarak daha dolaylı özellikler gösterdiği (mobilya, bebek eşyası alımı vb.) ve ekonomik rollerle ifade edildiği anlaşılmıştır. Bu çerçevede mevcut araştırma sonuçlarının anneye atfedilen rollerin babaya atfedilen rollerden daha çeşitli ve bütüncül olması açısından alan yazına paralellik gösterdiği söylenebilir.

Kadın ve erkeğe yüklenen anlamların değişime uğraması toplumsal değişimler ve ait olunan kültürel yapı ile yakından alakalıdır. Sanayi sonrası toplumlarda kadının çalışma hayatına dâhil olması ve söz hakkının artması, aile ve evlilik anlayışı ile çocuk yetiştirmeye ilişkin sorumluluk paylaşımlarında bir değişim meydana getirirken, anne-baba rollerine ilişkin yüklenen anlamların farklılaşmasını sağlamıştır (Adak, 2011; Köse; 2012). Fakat mevcut araştırma sonuçları incelendiğinde, anne ve babaya atfedilen rollerin geleneksel ebeveynlik anlayışına paralel olduğu (anne büyütüp yetiştirme, idare etme/yönetme vb.) (baba koruyuculuk, ekonomik geçimi sağlama vb.) görülmektedir. Anne ve baba kavramlarına ilişkin metaforlarının geleneksel özellikler içermesi, araştırmaya katılan örnekleme eşi çalışmayan baba sayısının daha fazla olması ile açıklanabileceği gibi, babaların algılarına göre anne kavramının geleneksel özellikleri taşımaya devam etmesinin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, metaforlar ile demografik bulgular bütüncül olarak incelendiğinde, çocuğun içinde bulunduğu gelişim özelliklerinin babaların çocuk, anne ve baba kavramlarına ilişkin metaforik algılarına genel olarak yansıdığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Ankara Yenimahalle'de bir kamu kurumunda görev yapan ve gönüllülük ilkesi çerçevesinde araştırmaya katılan babalardan



metafor formu ile demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilen bulguları kapsamaktadır. Bu nedenle çalışma sonuçları araştırma yapılan örnekleme kapsamaktadır.

Çocuk, anne ve baba kavramlarının metaforik algılarına ilişkin çalışma yapacak araştırmacılar sadece baba-anne veya babalık/annelik kavramları çerçevesinde derinlemesine ve daha büyük örneklemler ile çalışma yapabilir ve ülkemizin kültürel ve coğrafi yapısını da göz önünde bulundurularak araştırma örneklemelerini farklılaştırabilir. Benzer bir biçimde katılımcıların eşlerinin ve/veya kendilerinin çalışıp çalışmama durumu ile çalıştığı işlerin niteliği açısından araştırmalarını çeşitlendirebilir.

### Kaynakça

- Adak, N. (2011). Toplumun temel yapı taşı: Aile. S. Güçlü (Ed.), *Kurumlara sosyolojik bakış'ın içinde* (s. 27-62). İstanbul, Birey Kitabevi.
- Ahioğlu-Lindeberg, N., E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1); 41-52.
- Barnard, K., E. and Solchany, J., E. (2002). Mothering. In Marc, H., Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 3) (pp. 3-26). Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barclay, L., Everitt, L., Rogan, F., Schmeid, V., and Wyllie, A. (1997). Becoming a mother: An analysis of women's experience of early motherhood. *Journal of Advanced Nursing*, 25 (4),719-728.
- Bayhan, P. ve Işitan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*, 5 (20); 33-44.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev: Ali Dönmez). Ankara: İmge Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Creswell, J., W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri) (Çev: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Collins, E. C. and Green J. L. (1990). Metaphors: the construction of a perspective. *Theory into Practice*, 29 (2), 71-77.
- Dinç, Ş. (2014). Baba-bebek arasındaki bağlanma durumu ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, R. (2014). Anne babaların günümüzde sahip olduğu çocuk imgeleri. *International Journal of Social Science*, 30, 377-396. doi:10.9761/JASSS2587
- Halle, T. (1999). Information analyses The meaning of father involvement for children. *Children Trends Research Brief*, 1-5.
- Hutson, C., A., ve Ripke, N., M. (2006). Experiences in middle and late childhood and children's development. In Aletha, C., Hutson and Marika, N., Ripke (Eds.), *Developmental context in middle childhood* (pp. 409-434). New York: Cambridge Universty Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012a). Kültür ve anababalık. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.), *Anababalık: Kuram ve araştırma'nın içinde* (s. 61-79). İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012b). *Benlik, aile ve insan gelişimi, Kültürel psikoloji*. (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91.
- Köse, B. (2012). Geçmişten günümüze aile. Nursen Adak (Ed), *Değişen toplumda değişen aile'nin içinde* (s. 15-38). Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Lamb, M. (2002). Infant-father attachments and their impact on child development. In Tamis Le Monda and Ntasha Cabrea (Eds.), *Handbook of father involvement multidisciplinary perspectives* (pp. 93-118). Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Pub-lishers.
- Lamb, M., and LeMonda, S., C. (2004). The role of the father: An introduction. In M. Lamb (Ed.), *The role of father in child development* (Vol. 4) (pp. 1-31). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, United States of America: SAGE.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 213-228.
- Parke, D., R. (2002). Fathers and families. In Marc, H.Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting* (Vol. 3, pp. 29-72). Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, Q., P. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan çeviri). (Çev: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin "çocuk" kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15),731-748. doi:10.7827/TurkishStudies.8826
- Santrock, J. (2012). *Ergenlik*. (Çev: Didem Müge Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood-reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- Rubin, R. (1984). *Maternal identity and the maternal experience*. New York: Springer.
- Rubin, K. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 4 (34), 611-615. doi: 10.1037/0012-1649.34.4.611
- Temel, F. ve Aksoy, B. A. (2016). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, D., Erdoğan D. ve Demirhan, E. (2016). Bilesem'de öğrenim gören çocukların anne ve babalarının üstün yetenekli çocuk kavramına dair metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (30), 266-274.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Summary

### Introduction

The meanings attached to the concepts of mother, father and child shape the attitudes developed towards these roles. The aim of this study is to examine the perception of fathers with children in different developmental periods on children, mother and father through metaphors.

### Method

In this research, phenomenology, one of the qualitative research designs was adopted. The phenomenology involves that the essence of experience from participants and detailed description of a central phenomenon (Patton, 2014; 104; Creswell, 2016; 77). The research group consisted of 48 fathers working in a public institution in Yenimahalle, Ankara (12: 6-24 months old, 12: 36-72 months old, 12: 7-12 years old and 12: 13-18 years old). The data obtained from the demographic information forms along with the metaphoric forms comprising of statements such as "child is like/similar ..... because .....", "mother is like/similar ..... because ....." and "father is like/similar ..... because ....." and all those forms were developed by researchers. The metaphors used were firstly classified under the predetermined categories: child (Sorrin and Galloway, 2005; 12-18), mother (Barnard and Solchany, 2002;13-19) and father (Lamb and LeMonda, 2004; 3-5), and new categories were defined for the metaphors not falling into these categories. It was seen that the results obtained from this research were sufficient in terms of reliability level (0.90) based on Miles-Huberman reliability formula (1994). Through the Miles-Huberman reliability formula (1994), it was found that the reliability level of the research results was sufficient (0.91).

### Results

The research was conducted to fathers with an average age of 37 and mostly with bachelor's degree and also with working wives. 39 participants out of those stated that they were engaged in the prenatal preparations such as doctor visits, baby goods and furniture purchase.

The average duration of the direct interaction of the fathers with their children for a week was 1718 minutes for fathers of 6-24 months old children; 1020 minutes for fathers of 36-72 months old children; 1135 minutes for fathers of 7-12 years old children and 507 minutes for fathers of 13-18 years old.

When the metaphors of fathers with children in different periods of development were examined, it was observed that the fathers who have 6-24 months and 36-72 months old children mostly expressed the perception of child within the framework of noble/saviour child, the perception of mother within the framework of expected nurturing role and the perception of father within the framework of protective role while the fathers who have 7-12 and 13-18 years old children mostly expressed the perception of child within the framework of noble/saviour child, the perception of mother within the framework of managing/guidance role, the perception of father within the framework of is earner and supportive roles.

### Discussion

The concepts of child, mother and father are formulated socially and culturally. The meanings attached to child, mother and father are closely related to the social structure and child's period of development. It is expected that parents perform roles appropriate for the child's developmental period.

As a conclusion, it appears that the developmental period characteristics of the child were generally reflected in the father's metaphors regarding the concept of child, mother and father.

The results of this research cover the child, mother and father perceptions of 48 fathers working in a public institution. Future research can be conducted with larger samples and research samples could be differentiated in terms of various variables (occupation, income level, education level).

#### **Yazar Bilgileri/Authors' Biodata**

**Ali Can BAŞAY** 2012 yılında Ahi Evran Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünden lisans, 2015 yılında Selçuk Üniversitesi Aile Danışmanlığı ve eğitimi bölümünden yüksek lisans derecesi almıştır ve halen Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmektedir. İlgi alanları arasında kültür, evlilik, aile, ebeveyn tutumları, çocuk gelişimi, çocuk resimleri ve iletişim bulunmaktadır.

**Ali Can Başay** graduated from Ahi Evran University Department of Psychological Counseling and Guidance with bachelor's degree in 2012 and Selçuk University Department of Family Counseling and Education with master degree in 2015. He is currently a doctoral student in the Department of Child Development and Education of Gazi University Institute of Educational Sciences. He deals with culture, marriage, family, parental attitudes, child development, children's pictures and communication fields.

**Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY** 1983 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden lisans, 1986 yılında yüksek lisans derecesi aldı. 1992 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi alanında doktora derecesi aldı. 2006 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Doçentlik, 2016 yılında ise Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalında Profesörlük unvanı almıştır ve halen görevine devam etmektedir. Aile eğitimi, çocuk gelişimi ve oyun alanında çalışmaları bulunmaktadır.

**Prof. Dr. Ayşe Belgin Aksoy** graduated from Hacettepe University, Department of Child Development and Education with bachelor's degree in 1983 and with Master's degree at the same department in 1986. She got her doctorate degree in Hacettepe University Department of Child Health and Education in 1992. She was appointed as a associate professor in Gazi University Vocational Education Faculty, Department of Child Development and Education in 2006 and Professor in Gazi University Department of Basic Education in Gazi University in 2016. She has research in family education, child development and play works.

## Pedagojik Formasyon Eğitimi Almakta Olan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforik Algıları<sup>1</sup>

Yusuf Celal Erol<sup>2</sup> Tuncay Yavuz Özdemir<sup>3</sup>  
Muhammed Turhan<sup>4</sup> Mukadder Boydak Özan<sup>5</sup> Hakan Polat<sup>6</sup>

### Type/Tür:

Research/Araştırma

### Received/Geliş Tarihi:

August 1/1 Ağustos 2017

### Accepted/Kabul Tarihi:

November 3/3 Kasım 2017

Page numbers/Sayfa No: 348–364

### Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: [yusufcelalerol@gmail.com](mailto:yusufcelalerol@gmail.com)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright© 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının almış oldukları formasyon eğitimine ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 184 formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve açıklamaları bilgi ve aydınlanma kaynağı, yeni bir umut, deneyim kazandıran bir uygulama, işkence aracı, zorunluluk, şekillendiren ve biçimlendiren bir uygulama, uygulamaya son verilmesi gereken bir eğitim, kısa süreli bir deneyim, eksikliklerin gidericisi ve hayal kırıklığı kategorileri olmak üzere 10 kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, katılımcılar, formasyonun bilgi ve aydınlanma kaynağı olduğunu ve mesleki eksiklikleri giderdiğini, mesleki açıdan öğretmen adayını şekillendirdiğini, deneyim ve tecrübe kazandırdığını ve öğretmen olmak için mutlaka alınması gereken bir eğitim olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında ciddi sıkıntılar olduğu (yoğunlaştırılmış eğitim, konaklama problemi, ciddi zaman ve para kaybı, ekonomik sıkıntı) ve uygulamada revizyonlar yapılması ihtiyacı vurgulanmaktadır. Bu sonuca göre katılımcılar, genellikle pedagojik formasyon eğitimi almalarından memnuniyetlerini dile getirmişler ama aksayan yönlerinden de şikâyetçi olduklarını ve programda iyileştirmeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları devam edecekse, ücretlerin makul seviyelere çekilmesi, öğretmen adaylarının konaklama ve beslenme sorunlarının çözülmesi, formasyon eğitiminin adayların lisans eğitimi zamanında verilmesi ve hızlandırılmış eğitim yerine daha fazla uygulamaya dayalı uzun süreli eğitim verilmesi gerekmektedir.

<sup>1</sup>Bu çalışma 21-23 Mayıs 2015 tarihinde düzenlenmiş olan 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup>Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, e-mail: [yusufcelalerol@gmail.com](mailto:yusufcelalerol@gmail.com)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-8588-3137](https://orcid.org/0000-0001-8588-3137)

<sup>3</sup>Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, e-mail: [tyozdemir@gmail.com](mailto:tyozdemir@gmail.com)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-6474-5915](https://orcid.org/0000-0001-6474-5915)

<sup>4</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, e-mail: [muhammedturhan66@gmail.com](mailto:muhammedturhan66@gmail.com)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-4077-6471](https://orcid.org/0000-0003-4077-6471)

<sup>5</sup>Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, e-mail: [mboydak@firat.edu.tr](mailto:mboydak@firat.edu.tr)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-5690-6985](https://orcid.org/0000-0001-5690-6985)

<sup>6</sup>Okutman Dr., Fırat Üniversitesi, Enformatik Elazığ, Türkiye, e-mail: [hakanpolat@firat.edu.tr](mailto:hakanpolat@firat.edu.tr)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-0271-3747](https://orcid.org/0000-0002-0271-3747)

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, öğretmen yetiştirme, pedagojik formasyon eğitimi, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayı.

**Suggested APA Citation /Önerilen APA Atf Biçimi:**

Erol, Y.C., Özdemir, T.Y., Turhan, M., Boydak Özkan, M. ve Polat, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 348-364.

## Metaphoric Perceptions of Teacher Candidates in Pedagogic Formation about the Program Itself

### Abstract

This study aimed to reveal the perceptions of pedagogical formation trainees about the formation education through metaphors and explanations they brought to the metaphors. The study group consists of 184 students who are studying at Firat University during 2013-2014 academic year. Metaphors and explanations that teacher candidates produce are grouped into 10 categories, which are a source of knowledge and enlightenment, a new hope, an experience-giving practice, an instrument of torture, a necessity, an embodiment of shaping and shaping, an education type that should be terminated, a short-term experience, a remedy for deficiencies and frustration. In the study, it is emphasized that the pedagogic formation education is the source of information and enlightenment, fulfills the needs of -training, forms the teacher candidates in terms of vocation, brings experience, and is an obligation to be a teacher. However, it is stated that there are serious problems (e.g. intensive education, accommodation problems, loss of time and money, and economic problems) in the pedagogical formation education, so this education should be revised. According to these results, the participants express the satisfaction of taking education in the pedagogic formation course, but complain the problems in the process, and state that some improvements must be done in the program. If the pedagogic formation education continues, the price must be reduced, the accommodation and nutrition problems must be solved, formation education should be given during undergraduate education of the participants, and a long processed and more practical education must be given instead of accelerated one.

**Keywords:** Metaphor, teacher education, pedagogic formation program, teacher candidate receiving pedagogic formation education.

### Giriş

Gelişmiş ülkeler kaliteli bir eğitim sistemlerinin olması sayesinde çağdaş medeniyetler arasında yerlerini almışlardır. Eğitim sistemleri, uygulamaya konuldukları ülkelerin kültürünü benimseyen ve çağın gereklerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016, s. 218). Eğitim sistemlerinin sağlıklı çalışabilmesi için eğitim programının uygulayıcısı olacak ve öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olması gerekecek öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Sezgin Nartgün, 2008, s.48). Toplum için önemi tartışılmaz olan öğretmenlik mesleğini toplumun değer yargılarını bilen ve bunu öğrencilerine kazandırmaya azmetmiş, mesleğine âşık, vasıflı, ileri düzey öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik bilgi, genel kültür konusunda kendini yetiştirmiş öğretmenlerin icra etmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleklerin mesleği olarak kabul edilmektedir (Işık, Çıltaş ve Baş, 2010, s. 54) ve çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir (Durmuşçelebi, 2015, s. 748).

Günümüzde ülkenin öğretmen ihtiyacı, eğitim fakülteleri veya eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin öğretmenlik alanlarına esas bölümlerinden mezun veya eğitimlerine devam eden bireylerin pedagojik formasyon alarak öğretmen atanması yoluyla yapılmaktadır (Akyüz, 2009). Ayrıca, ihtiyaç halinde pedagojik formasyon eğitimi almamış ancak atama alanıyla ilgili bölümlerden mezun olan bireylerin atandıktan hemen sonra pedagojik formasyon eğitimi verilmesi şartıyla öğretmen olarak atanması yapılabilmektedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Pedagojik formasyon eğitimi ise, eğitim fakültesi dışındaki lisans mezunlarının öğretmen olabilmek için rağbet ettikleri alınması zorunlu eğitim sürecidir (Temiz, 2016).

Vasıflı insan kaynağı oluşturmak ve kültür aktarımını sağlayabilmek için gerekli olan nitelikli bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmiş olması gerekmekte fakat nitelikli bir eğitim sistemine sahip olması gereken Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikasında ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanmasıyla birlikte, farklı fakülte mezunlarına kısa bir süre içerisinde ve ücret karşılığı pedagojik formasyon eğitimi verilerek eğitim fakültesi mezunları gibi öğretmen olarak atanabilme olanağı sunulmaktadır. Bununla birlikte, pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden daha olumlu mesleki tutumlarının olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015).

Üniversitelerin eğitim fakültelerince verilen pedagojik formasyon eğitiminin sağladığı verim hakkında öngöründe bulunabilmede, bu eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının görüşlerinin metaforlar ve metaforlara getirdikleri açıklamalar yardımıyla ortaya çıkarılması yardımcı olabilir.

Metaforlar günlük hayatta kullanılan bazı benzetme unsurlarının kullanılarak bir kavramın başka bir kavrama benzetilmesiyle açıklamakta zorluk çekilen bazı durumları açıklamada ve böylece zihinlerdeki durumun ortaya çıkmasında yardımcı olurlar (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012, s. 421) ve bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklama yapma fırsatı sunarlar (Saban, 2004, s. 132). Metaforlar duygusal zekânın bir parçası olarak kabul edilmektedir (Modell, 2009), zihinsel bir gelişim aracı olarak düşünülebilir (Lakoff ve Johnson, 2005) ve olgulara yeni bakış açılarıyla bakılmasına yardımcı olmaktadır (Carpenter, 2008). Kullanılan bir kelime metafor içinde taşıdığı anlamlarla birden çok kelimeyle anlatılabilecek bir olgunun anlaşılmasını sağlayabilir. Çünkü metaforlar tecrübelerin dili olarak kabul edilmektedir (Miller, 1987). Bireylerin düşüncelerinin daha kolay bir şekilde açıklanabilmesine yardımcı olabilir. Metafor kullanımı yeterince anlaşılmamış konuların daha iyi anlaşılmasına ve düşüncelerin özetlenmesine yardımcı olur (Semerci, 2007, s. 133) ve bireyin dünyayı anlamlandırması esnasındaki düşünme ve görme biçimini ele verir (Dündar ve Karaca, 2013, s. 21). Metaforlar karmaşıklığı ve soyutu yeni görüş açılarından görmeye imkân sağlayarak, bilinen bağlamın bilinmeyenlere aktarımını kolaylaştırır (Nalçacı ve Bektaş, 2012, s. 241). Metafor yardımıyla bir kavram ona bir yönden benzeyen başka bir kavram aracılığıyla ifade edilmek istenir (Çelikten, 2006, p.270). Metafor olarak kullanılacak kavramın konusu, kaynağı ve kaynağından konusuna atfedilmek istenen özellikleri ile ilgili sorulara cevap verebilmelidir (Forceville, 2002).

Metaforlar, daha somut kavramlar kullanılarak soyut kavramların anlaşılması kolaylaştırılabilir ve benzetilen ve benzeyen arasında olan benzerliklerden yararlanılarak olay ve olguların daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmesine yardımcı

olabilirler (Saban, 2004). Metafor kullanımı, öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin gelişiminde ve kişisel kimliklerin öğretmen kimliğiyle bağdaştırılmasında yardımcı olmaktadır (Dündar ve Karaca, 2013, s. 30).

Öğretmen olmaya hazırlanan pedagojik formasyon öğrencilerinin aldıkları eğitim ile ilgili kullandıkları metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yaptıkları açıklamalar, algılarını daha rahat ifade edebilmelerine ve somut kavramlar aracılığıyla soyut kavramları açıklamalarına katkı sağlayabilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının pedagojik formasyon hakkındaki algı, tutum ve bakış açılarının detaylı bir şekilde incelenmesi kolaylaşabilir. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine ilişkin algılarının açık bir şekilde ortaya konulabilmesinde metafor kullanımının yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını ürettikleri metaforlar yardımıyla belirlemek amaçlanmıştır.

### Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin algılarının kendi bakış açılarından belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim yaklaşımı, insan deneyimlerini çalışmak için oldukça uygundur (Merriam, 2013, s. 26). Nitel araştırmalar, bir sosyal olguyu, ilgili bireylerin bakış açısından görmeye ve bu bakış açısını oluşturan sosyal yapı ve süreçlerin açık bir şekilde irdelenmesine imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni de, farkında olunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışla irdelenmesi gereken olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmaları, çoğu zaman bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasında kullanılır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan, 90'ı erkek 94'ü kadın, 184 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 36'sı Tarih, 24'ü İlahiyat, 14'ü İngiliz Dili ve Edebiyatı, 10'u Müzik, 21'i Matematik, 22'si Fizik, 19'u Biyoloji, 10'u Kimya, 24'ü Coğrafya, 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin pedagojik formasyon kavramıyla ilgili ürettikleri metaforları belirlemek için Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan üç öğretim üyesinden görüş alarak bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form iki aşamalıdır ve ilk aşamasında pedagojik formasyon ile ilgili metafor oluşturmaları, ikinci aşamasında ise üretilen metaforlara ilişkin açıklama yapmaları istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kurallı kodlamalarla herhangi bir metnin daha küçük içeriklerle sistematik olarak özetlenmesine yardımcı olan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 240). İlk olarak katılımcı görüşleri dijital ortama aktarılmıştır. İkinci etapta, katılımcıların görüşleri detaylı bir incelemeden sonra benzerliklerine göre gruplanmış



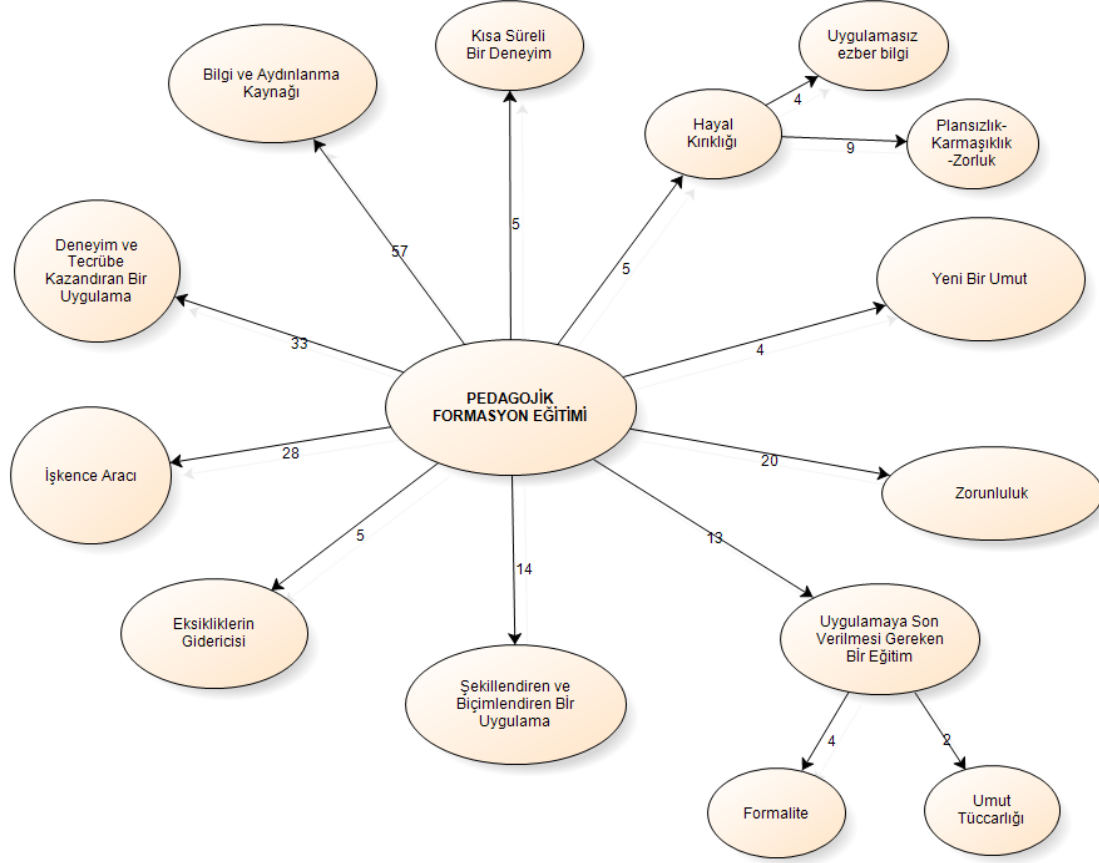
ve temalar oluşturulmuştur. Her bir görüşün, anlamca benzer olan tema veya temalarda yer almasına özen gösterilmiştir. Bazı katılımcı görüşlerinin birden fazla temaya konulabilecek durumda olmasından dolayı toplam görüş sayısı 190'dır ve katılımcı sayısından fazladır. Çalışmada betimsel içerik analizi yaklaşımı kullanılmış, kavramsal yapı belirlenmiş, katılımcıların ürettikleri metaforlara ilişkin açıklamalarından doğrudan alıntılar yapılarak metaforların desteklenmesi amaçlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış form ile elde edilmiş, her bir katılımcıya bir kod verilmiş (K1, K2, K3, ....., K184 şeklinde) ve daha sonra sayısallaştırılmış ve frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yaptıkları açıklamaların analiz edilmesi ve yorumlanmasında ilk olarak veriler kodlanarak bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra, metafor analizi tekniğiyle her metafor konusu, kaynağı ve konusu ve kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilmiş, elemenden geçirilmiş ve tasnif edilmiştir. Üçüncü aşamada benzer görüşler gruplanmış, temalar oluşturulmuş, her bir görüş anlam olarak yakın olduğu tema veya temalara konulmuştur. Doğrudan alıntılar yardımıyla metaforlar desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar yardımıyla oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlar ile ilgili yapılan açıklamaların çalışma içinde sunulması ve sonuçların metaforlar ve doğrudan alıntılar ile yorumlamaya çalışılması da geçerliği arttırmaya yardım etmiştir. Son aşamada ise çalışmanın güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını sağlamada en önemli ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel çalışmalarda katılımcılardan elde edilen verilerin raporlanması aşamasında, detaylı bir sunum yapılması, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması ve sonuçların elde edilme sürecinin detaylı olarak belirtilmesi geçerliğin sağlanmasında oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla her bir kategori için iki katılımcının açıklaması doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır. Nitel çalışmalarda detaylı açıklamalar ile bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi iç geçerlik ve dış geçerlik koşullarının sağlanmasına yardımcı olduğu için (Miles ve Huberman, 1994) bu çalışmada da ayrıntılı açıklamalar yardımıyla iç ve dış geçerlik sağlanması amaçlanmıştır.

Analiz aşamasında, uzman görüşü alınarak araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Uzmanlara pedagojik formasyon kavramına dair oluşturulan metaforların oluşturulan kavramsal kategorilere konulmasının uygunluğu hakkında görüş belirtmeleri istenmiş ve "pedagojik formasyon" kavramı ile ilgili 14 metaforun başka bir kategori içerisinde yer almasının daha uygun olacağı, diğer metaforların ise kategorileriyle uyumlu olduğu cevabı alınmıştır. Uzmanların yaptığı kategorilendirmeler ile araştırmacılarca yapılan kategorilendirmeler karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş ve araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) yardımıyla hesaplanmıştır. Literatürde nitel çalışmaların güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşü ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması beklenmektedir (Saban, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bu çalışmada da araştırmacılar ile uzmanlar arasında 14 görüş ayrılığı olduğu için güvenilirliğin %93 olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak çalışmanın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

## Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin aldıkları eğitim ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan görüşme formunda ürettikleri metaforlar ve yaptıkları açıklamalar 10 kategoriye ayrılmış ve bu kategoriler şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Pedagojik Formasyon Kavramına İlişkin Bulguların Tematik Gösterimi

Bu kategoriler (bilgi ve aydınlanma kaynağı, yeni bir umut, deneyim ve tecrübe kazandıran bir uygulama, işkence aracı, zorunluluk, şekillendiren ve biçimlendiren bir uygulama, uygulamaya son verilmesi gereken bir eğitim, kısa süreli bir deneyim, eksikliklerin gidericisi ve hayal kırıklığı) şekilde görülmektedir.

Bilgi ve aydınlanma kaynağı kategorisinde öğretmen adayları aldıkları pedagojik formasyon eğitimi sayesinde ve eğitimi veren üniversite öğretim üyelerini de rol model olarak sahip oldukları bilgileri en uygun şekilde öğrencilere nasıl aktarabileceklerini, öğrenciye nasıl davranılması ve nasıl yaklaşılması gerektiğini öğrendiklerini, farklı bakış açıları kazandıklarını, eksikliklerini giderdiklerini ve öğretmen kimliği geliştirdiklerini belirtmektedirler.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K119: "Pedagojik formasyon eğitimi kullanma kılavuzu gibidir; çünkü öğretmene, okul içi ve dışı tüm etkinliklerde öğrenciye yol gösterme amacıyla kullandığı kılavuzdur."

K27: "Pedagojik formasyon eğitimi karanlığı aydınlatan ışık gibidir; çünkü karanlık bir yer ışıkla aydınlatılır. Bu yüzden ışık sunabilmek için de enerji kaynağı gerekir. Öğretmenlik yapabilmek için de bunun eğitimini almak gerekir."

Yeni bir umut kategorisinde pedagojik formasyon atanma umudu azalmış veya kalmamış üniversite mezunlarına veya çalışıp da işinden memnun olmayarak iş değiştirmek isteyen çalışanlara bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K166: *"Pedagojik formasyon eğitimi karanlığın içinde yanan mum gibidir; çünkü 4 yıllık fakülte eğitimimize rağmen kendi eğitimimizi kullanamadığımız bir anda karşımıza çıkmıştır. Bir umuttur. Keşke süresi daha uzun olsaydı da daha verimli olabilseydik."*

K6: *"Pedagojik formasyon eğitimi yolda yürürken pırlanta bulmak gibidir; çünkü benim hayatımda karşıma çıkmış bir şans olduğunu düşünüyorum. Atanma umudum yokken artık bir öğretmen olarak atanabileceğimi düşünüyorum."*

Deneyim ve tecrübe kazandıran bir uygulama kategorisinde bilgilerini nasıl aktaracaklarını bilmeyen öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sayesinde uygulama yapma ve tecrübe kazanma fırsatı yakaladıkları, öğretmenlik mesleğine hazırlık yaptıkları, mesleğin incelikleri hakkında deneyim elde ettikleri ve öğretmen mesleğinin sorumluluklarını yüklenmeye kendilerini hazırladıkları söylenmektedir.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K100: *"Pedagojik formasyon eğitimi çırak yetiştirme gibidir; çünkü öğretmenlik yolunda işe başlayan kişi bir nevi çıraktır. Neyi, nasıl öğreteceğini geçtiği eğitimden sonra bilir. İş biliyordur ama nasıl yapacağını bilmiyordur. Formasyon eğitimi sayesinde bunu kavrar."*

K77: *"Pedagojik formasyon eğitimi öğretmenliğin ilk adımı gibidir; çünkü okulda neler yapacağımızı, nasıl davranacağımızı, öğrencileri en doğru şekilde nasıl yetiştireceğimizi öğretir."*

İşkence aracı kategorisinde kısa bir süreye sıkıştırılmış ve yoğunlaştırılmış pedagojik formasyon eğitiminin olumsuzlukları göze çarpmaktadır. Bu eğitimin üniversite eğitimi bittikten sonra değil de üniversite bitmeden önce alınması gerektiği ve verilmediği için öğretmen adaylarının mağdur olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen adayları kendi yaşadıkları illerden bu eğitim için ayrılmışlar, kalacak yer sorunu yaşamışlardır. Kendi yaşadıkları yerlere yakın üniversitelerde bu eğitimi almak istemektedirler. Bu eğitim için yüksek miktarda ücret alınmasını da öğretmen adayları mağduriyet olarak ifade etmektedirler.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K109: *"Pedagojik formasyon eğitimi işkence gibidir; çünkü sabahtan akşama kadar bir insana ders verilemez. Bu insan fitratına aykırıdır."*

K15: *"Pedagojik formasyon eğitimi azap gibidir; çünkü öğretmen adayı okuduğu dört yıllık lisanstan sonra bu kursu almadan emeği boşa gidiyor. Öğretmen olamıyor ve bu eğitimi de herkes alamıyor. Bu uygulama öğrenciyken verilmediği için azap olarak görüyorum. Kişiler burada mağdur oluyor. Hem maddi hem manevi sıkıntıya giriyor."*

Zorunluluk kategorisinde pedagojik formasyon eğitiminin nitelikli bir öğretmen olunabilmesi, öğretimde verimi arttırmak ve öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmak için alınması gerektiği belirtilmiştir. Burada bu eğitimi zorunluluk olarak gören bazı yorumlarda da bu eğitimin öğretmen olabilmek için bir ön şart olduğu dile getirilmiştir.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K129: *"Pedagojik formasyon eğitimi zorunluluk gibidir; çünkü öğretmenlik için gerekli bilgi ve donanuma sahip olmak için bazı derslerin öğrenilmesidir."*

K17: "Pedagojik formasyon eğitimi ekmek gibidir; çünkü öğretmen olmanın temel şartıdır. Tüm eğitimcilerin öğretimde verimi arttırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, daha iyi bireyler ortaya çıkarmak için alması gerekir."

Şekillendiren ve biçimlendiren bir uygulama kategorisinde ise öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sayesinde eksikliklerini giderdikleri ve kendilerini zihinsel ve psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine hazırladıkları belirtilmiştir.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K134: "Pedagojik formasyon eğitimi ağaç ilaçlama gibidir; çünkü eksiklerini, hastalıklarını giderir, daha iyi meyvelerin yetişmesini sağlar. Daha iyi bilgilerin öğretmen adaylarınca bilinmesini sağlar."

K156: "Pedagojik formasyon eğitimi inşaat alanı gibidir; çünkü bozuk alanları en iyi şekilde düzeltmek gerekir."

Uygulamaya son verilmesi gereken bir eğitim kategorisinde öğretmen adayları formasyon eğitiminin teori ağırlıklı olup uygulamaya dönük bir eğitim ve verilmesi gereken zamanda verilmediği için istenilen faydayı sağlayamadığı, anlatılanların uygulamaya dönük bilgiler olmadığı için havada kaldığı ve öğretmen adaylarını maddi açıdan sıkıntıya soktuğu için bu sertifika programının kaldırılıp daha planlı ve programlı bir şekilde öğretmenlik mesleğine hazırlanmak istemektedirler. Öğretmen adayları aldıkları bu eğitime angarya gözüyle bakmakta ve bu eğitime sertifika almak için katılmaktadırlar. Bazı öğretmen adayları da öğretmenlik mesleğinin tecrübe kazanılarak yapılabilecek bir meslek olduğunu klasik eğitim yöntemleriyle öğretmen yetiştirilemeyeceğini savunmaktadırlar.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K103: "Pedagojik formasyon eğitimi gereksizlik gibidir; çünkü 3 ayda alacağımız eğitimin çok da faydalı olacağını düşünmüyorum. Deneyimin daha önemli olduğunu düşünüyorum."

K130: "Pedagojik formasyon eğitimi hamallık gibidir; çünkü aldığımız bu eğitim sonucunda ne biz bir yere atanacağız ne de buradaki pedagojik eğitimi okullarda uygulayabileceğiz. Anlayacağınız burada olmak sadece hamallıktır."

Kısa süreli bir deneyim kategorisinde sıkıştırılmış bir programla uygulanan bu eğitiminden istenilen verim alınamadığı ifade edilmektedir. Bazı öğretmen adayları da bu eğitimin kısa sürede ve birçok kişiye aynı anda verilmesinin öğretmen adaylarını öğretmen olarak yetiştirmekten çok öğretmen adaylarını oyalama çabası olarak düşünmektedirler.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K163: "Pedagojik formasyon eğitimi hızlı tren gibidir; çünkü sıkıştırılmış bir programda önemli konular anlaşılmasına çalışılmakta fakat ne kadar verimli olacağı tartışma konusudur."

K180: "Pedagojik formasyon eğitimi fragman gibidir; çünkü, çok çabuk fragman gibi hızlı geçti."

Eksikliklerin gidericisi kategorisinde eğitim fakültesi mezunu olmayan formasyon öğrencilerinin verilen bu eğitimle öğretmenlik mesleğine ilişkin eksik olan yönlerindeki eksiklikleri giderdikleri söylenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K13: "Pedagojik formasyon eğitimi çatı gibidir; çünkü biz öğretmen adayları duvarlarımızı örmüşüzdür. Tek eksik çatı kalmıştır. Bu çatıdan kasıt derslerde nasıl

*davranmamız gerektiğini, öğrenci ilişkisi nasıl olmalı, neler yapıp yapmamamızı bize öğreten bir çatı gibidir. Bizleri koruyan bir ölçüttür."*

K143: *"Pedagojik formasyon eğitimi tamamlayıcı program gibidir; çünkü öğretmenlerin nerde ve nasıl davranacağına yardımcı olmakta ve farkındalığımızı arttırmaktadır."*

Hayal kırıklığı kategorisinde gerçek yaşantılarla formasyon eğitiminde verilen bilgilerin örtüşmediği için işlevsizleştiği ve verimsizleştiği savunulmuştur. Kısa bir süreye sıkıştırılması bilgilerin özümsememesine sebep olmakta ve eğitimi yüzeyselleştirmektedir. Öğretmen adaylarının mutlaka alması gereken bu eğitimin plansız olarak verilmesi dolayısıyla öğretmen adaylarının beklentilerini karşılayamamaktadır.

Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

K118: *"Pedagojik formasyon eğitimi kağıt üzerinde evlilik gibidir; çünkü doçentlerin hayal ettikleri bir ortam yok. Kendilerini kandırmaktan başka hiçbir şey yapmıyorlar. Keşke Fırat Üniversitesi biraz daha empati yapabilse formasyon öğrencileri için çünkü tüm hevesleri kırdılar ve gelecek nesil için hayat enerjisi olmayan bir öğretmenler ordusu ürettiler. Bu programda yaşadıklarımızdan siz sorumlusunuz ve öğrencilerimiz de kurbanlarıdır."*

K107: *"Pedagojik formasyon eğitimi demlenmiş çay gibidir; çünkü kısa süre içerisinde bir çok bilginin özümlemeden aktarılması bizim için yarardan ziyade zarar gibidir. Zira bir şeyler öğreniyoruz ama bu bilgiler yüzeysel kalıyor, özümleme yapacak zaman yok. Bilgiler tam oturmadiği için karıştırma hatta bazen yanlış anlama ve uygulamaya sebep olabiliyor."*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmek için kurulmuş eğitim fakülteleri bulunmasına rağmen eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden de pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen ataması yapılabilen diğer fakülte mezunu öğrencilerinin öğretmen olmak için almaları zorunlu olan pedagojik formasyon eğitimine (Ayvaz Tuncel, 2016, s. 325) ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemek pedagojik formasyon eğitiminin niteliğine ilişkin yorum yapabilmemizi kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada, pedagojik formasyon öğrenimi gören 184 öğretmen adayının pedagojik formasyon kavramına ilişkin metafor oluşturmaları ve benzetme yapmak için oluşturdukları metaforları da açıklama ile detaylandırmaları talep edilmiştir. Böylece, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde lisans eğitimi almış bireylerin, aldıkları eğitim hakkındaki algılarının öğrenilmesi beklenmiştir. Aldıkları eğitim vesilesiyle öğretmen olmaya hak kazanan formasyon öğrencilerinin, aldıkları eğitimin niteliği ile ilgili algılarının, pedagojik formasyon eğitimi sürecinin değerlendirmesine yardımcı olabilecek bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşleri alınan formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve açıklamalarında, pedagojik formasyondaki uygulama eksikliklerinden, kısa sürede verilmesinden, formalite oluşundan, plansız bir şekilde uygulanışından ve umut tüccarlığından şikayet etmişler ve pedagojik formasyonun eksik yönlerini vurgulamışlardır. Demirtaş ve Kırbaç (2016) tarafından yapılan araştırma bu bulguları destekler niteliktedir. Frekansları düşük de olsa, bu düşünceler pedagojik formasyon eğitimi uygulamasında ciddi sıkıntılar olduğunu ve formasyon eğitimi alanların memnuniyetsizliğini göstermekle beraber, uygulamada revizyonlar yapılması ihtiyacını göstermektedir. Sezgin Nartgün’ün (2008, s.55) eğitim

fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının pedagojik formasyon hakkındaki görüşlerini içeren çalışmasında, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin teorik açıdan yeterli fakat uygulama açısından yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Bu durum öğretmen yetiştirirken uygulamaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Durmuşçelebi (2015), pedagojik formasyon eğitimi programının etkililiğini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının eğitimin etkililiğine çok fazla inanmadıklarını ve eğitimde hedeflenen başarının tutturulamadığını belirtmektedir. Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca (2015) da, pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek hayatlarına başladıklarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, karşılaşabilecekleri sorunların çözümünde formasyon eğitiminde aldıkları eğitimin katkısının olmayacağını düşündüklerini ifade etmektedirler. Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015, s. 383) ve Demirtaş ve Kırbaç (2016) da, formasyon öğrencilerinin eğitim süresinin yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmektedirler. Taneri'nin (2016, s.1009) ve Temel, Altınkök ve Kayışoğlu (2016) ve Demirtaş ve Kırbaç (2016), çalışmalarında, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adayları, verilen eğitim sürecinde yeterli uygulama yapılmamasından şikayetçi olduklarını ve verilen eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ayrıca pedagojik formasyonu yeni bir umut olarak görenlerin kendi işlerinden memnun olmayan meslek sahiplerinin iş değiştirmek için formasyonu bir araç olarak gördükleri veya daha önce formasyon almakta zorlandıkları ancak sık aralıklarla verilmeye başlanan formasyon eğitimi sayesinde formasyon eğitimi alabildikleri söylenebilir. Temel, Altınkök ve Kayışoğlu (2016) pedagojik formasyon alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının bu eğitimi devlette istihdam olanağı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Polat'ın (2014) bir mesleğe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenlerini araştırdığı çalışmasında, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelme nedenlerinin, bu mesleğe karşı ilgisinin olması, mesleğin çalışma koşullarının rahat olduğuna inanması ve zorunluluk hissetmeleri olduğunu saptamıştır. Sezgin Nartgün ve Gökçer (2014, s. 64) de, formasyon öğrencilerinin yaşadıkları yoğun gelecek kaygısı ve bir an önce ekonomik bağımsızlık kazanarak ailesine yük olmaktan kurtulma duygusuyla, lisans mezunu oldukları alanda istihdam edilmek için çabalamak yerine pedagojik formasyon eğitimine yöneldiklerini dile getirmişlerdir. Gülbahçı Dede ve Akkoç (2016, s. 200) ise, pedagojik formasyon öğrencilerinin aldıkları eğitimi meslek seçiminde iş olanaklarını arttırma olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Pedagojik formasyon eğitimi, gelecek kaygısı yaşayan lisans mezunlarına umut kaynağı olmuş olabilir.

Diğer bir olumsuz görüş ise pedagojik formasyonu işkence aracı olarak gören öğretmen adaylarının görüşüdür. Formasyon eğitiminin işkence aracı olarak görülmesinde uygulanan yoğunlaştırılmış eğitimin etkisi olmakla beraber, öğretmen adaylarının kalacak yer probleminin olması, ciddi zaman ve para kaybı yaşamaları, pedagojik formasyon eğitimini gereksiz görmeleri ve ekonomik olarak öğrencileri yük getirmesi gösterilebilir. Dünder ve Karaca (2013) da formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalarında pedagojik formasyon programı hakkında algıları olumsuz olan formasyon öğrencilerinin verilen eğitimi yetersiz ve verimsiz gördüklerini, formasyon eğitimine bir zorunluluk olarak devam ettiklerini ve aslında

kendi fakülte ve bölümlerinde verilen derslerin yeterli olduğunu savunduklarını belirlemişlerdir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerine eğitim veren fen-edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ise verimli bir pedagojik formasyon eğitimi bir gereklilik olarak görmektedirler (Yüksel, 2011).

Katılımcılar, pedagojik formasyona ilişkin olumlu görüşlerinde ise, formasyonun bilgi ve aydınlanma kaynağı olduğunu ve mesleki eksiklikleri giderdiğini, mesleki açıdan öğretmen adayını şekillendirdiğini, deneyim ve tecrübe kazandırdığını ve öğretmen olmak için mutlaka alınması gereken bir eğitim olduğunu vurgulamaktadırlar. Dündar ve Karaca'nın (2013) çalışmasında da katılımcıların % 23'ünün pedagojik formasyon eğitimi hakkında olumlu beklenti ve tutuma sahip olduğunu ve olumlu tutuma sahip katılımcıların pedagojik formasyon eğitimi süreciyle öğretmenlik mesleğine adım atabileceklerini, mesleki açıdan kendilerini geliştireceklerini ve kendi fakültelerinde aldıkları eğitimin eksikliklerinin bu eğitim vasıtasıyla giderileceğini düşündüklerini belirtmektedirler. Altınkurt, Yılmaz ve Erol (2014) ve Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta (2015, s.318), pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon sağlamasında ve olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015, s.383), yaptıkları çalışmalarında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar ve bunu pedagojik formasyon eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik yeterliklerini kazanmasına yardımcı olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Yapıcı ve Yapıcı (2013) da öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin ürettikleri metaforları inceledikleri araştırmalarında elde edilen metaforları olumsuz, olumlu ve nötr olmak üzere 3'e ayırmışlardır. Çalışmaya göre olumsuz metaforlar; zorunluluk, boşa harcanmış zaman, eziyet, özlem, yetersizlik, zahmet ve para; olumlu metaforlar; hazırlık, umut, ekonomik özgürlük ve anneliktir. Nötr metaforlar ise; ön şart, psikoloji ve ilk adım olarak belirtilmiştir. Yapıcı ve Yapıcı (2013), olumsuz metaforları öğretmen adayının mesleğine ilişkin tutumuyla, formasyon eğitimi veren öğretim üyelerinin hal, tavır ve davranışlarıyla ve ciddi maddi kayıplar ile ilgili olabileceğini savunmuşlar; olumlu metaforların ise pedagojik formasyonu öğretmen olmak için bir araç olarak görmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kiraz ve Dursun (2015) "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Eğitime İlişkin Algıları" isimli çalışmalarında katılımcıların formasyon eğitimi almanın öğretmen olmayı kolaylaştırdığını ve yasal bir zorunluluk olduğu için bu eğitimi aldıklarını düşündüklerini ifade etmektedirler.

Çalışmanın bulgularına göre, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme politikalarının ve formasyon programları içeriklerinin yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamaları devam edecekse, uygulamaya daha fazla önem verilmesi, ücretlerin makul seviyelere çekilmesi, öğretmen adaylarının konaklama ve beslenme sorunlarının çözülmesi, öğrencilere lisans eğitimi esnasında pedagojik formasyon eğitimi alma hakkı tanınması ve hızlandırılmış uygulamalara son verilmesi gerekmektedir. Süral ve Sarıtaş (2015) da, çalışmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin aldıkları eğitimin lisans eğitimleri sırasında verilmesini istediklerini söylemişlerdir. Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyeleri de pedagojik formasyon eğitiminin gerekli olduğunu ancak

öğrencilerin bu eğitimi lisans eğitimi esnasında almaları gerektiğini savunmaktadırlar (Yüksel, 2011).

Bu çalışma Fırat Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Başka çalışma gruplarıyla da aynı konu üzerinde çalışmalar yapılması öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin bu konu hakkındaki algıları ile formasyon öğrencilerinin algılarının karşılaştırılması da literatüre katkı sağlayabilir. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmen olarak görev yapmaya başladıktan belli bir süre sonra aldıkları formasyon eğitimine ilişkin algılarının zaman içerisinde farklılaşmalar yaşayıp yaşamadığının da tespiti yapılabilir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi (Gözden Geçirilmiş 15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), ss. 48-62.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315-329.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324. <https://doi.org/10.17556/jef.52416>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carpenter, J. (2008). Metaphors in qualitative research: Shedding light or casting shadows?. *Research In Nursing And Health*, 31(3), 274 - 282. <https://doi.org/10.1002/nur.20253>
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.041>
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.



- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00007-8)
- Gömleksiz, M., N., Kan, A., Ü. ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 419-436.
- Gülbağcı Dede, H. ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 188-206. <https://doi.org/10.16949/turcomat.69917>
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028. <https://doi.org/10.17860/efd.37544>
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil.* (çeviren g. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M., B., and Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook (2nd ed)*. California: Sage Publications.
- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37(3), 219-227. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00219.x>
- Modell, A. H. (2009). Metaphor - the bridge between feelings and knowledge, psychoanalytic inquiry. *A Topical Journal For Mental Health Professionals*, 29(1), pp. 6-11.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2740>
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.

- Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23.
- Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurullarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47- 58. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.56142>
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklarine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 5(4), 57-69.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences (NWSA)*, 11(5), 217-242.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Öğretmenlik alanları. *Atama ve Ders Okutma Esasları*, Şubat, 2014.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.
- Temel, C., Altıncık, M. ve Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3715>
- Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2165-2174. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9139>
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421-1429.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, S. (2011). Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

## Summary

### Introduction

Today, the need for teachers of the country is satisfied through graduates of education faculties or pedagogical formation programs (Akyüz, 2009). Knowing what pedagogical formation trainees think about pedagogical formation education can help us to have information about the efficiency of pedagogical formation programs. What the teacher candidates think about pedagogical formation education they have

received can be learned from metaphors and explanations of metaphors which were produced about pedagogical formation education. With using metaphor, a concept is tried to be explained with the help of another concept which is tried to establish a similarity with it (Çelikten, 2006, p. 270).

The metaphors used by pedagogical formation students about pedagogical formation education and their explanations to these metaphors can help them to express themselves more easily and to explain abstract concepts using concrete concepts and enable to examine the teacher candidates' perceptions, attitudes and perspectives of pedagogical formation in detail. For this reason, metaphorical research in different samples is required in order to be able to examine perceptions of prospective teachers about pedagogical formation education in depth.

### Method

Qualitative research has been adopted in this study. In this respect, phenomenology is used as qualitative research methods. The study group consists of 184 teacher candidates, 90 of which are male and 94 of which are female, in the Faculty of Education of Fırat University during the spring semester of 2013-2014 academic year. "Content analysis" method, which is designed in line with the qualitative research approach, was used in this research.

In order to ensure the reliability of the study, expert opinion has been consulted to confirm that the produced metaphors associated with the concept of pedagogical formation correctly represent the specified conceptual category.

### Results

The metaphors and explanations used in the interview form which was used to determine the perceptions of pedagogical formation education received by pedagogical formation trainees were divided into 10 categories.

In the category of information and enlightenment, prospective teachers indicate that they learn how to transfer the knowledge in the most appropriate way to the students, how to treat and how to approach to the students, how to gain different perspectives, how to make up deficiencies and how to develop teacher identity through pedagogical formation education.

In a new hope category, pedagogical formation is considered as an opportunity to find a new job for unemployed university graduates or the individuals who want to change jobs because of being not satisfied with their work.

In the category of an application that gives experience, teacher candidates who do not know how to transfer their knowledge to students have said that they have the opportunity to practice and gain experience through pedagogical formation education

In the category of torture tool, the shortcomings of the compacted and intensified pedagogical formation training are puzzling.

In the category of necessity, teacher candidates think that pedagogical formation education has to be taken to be a qualified teacher, to increase the efficiency in teaching and to facilitate teaching and learning.

In the category of an application that shapes, it has been stated that the teacher candidates make up their deficiencies thanks to the education they receive and prepare themselves mentally and psychologically for the teaching profession.

In the category of an application that should be terminated, the prospective teachers want to be removed from the certificate program and they want to prepare for the teaching profession in a more planned and programmed way because the candidates have suffered from financial difficulties.

It is stated that the desired efficiency cannot be obtained from this training which is applied with a compressed program in the category of short-term experience.

In the category of elimination of deficiencies, it is said that the students who have not graduated from the education faculty have deficiencies in the missing aspects of the teaching profession.

It has been argued that in the frustration category, the information given in the formation training does not overlap with real life and therefore it becomes dysfunctional and ineffective.

### **Discussion**

Determining the perceptions of teachers' candidates educated in pedagogical formation education about pedagogical formation education can help to evaluate the quality of pedagogical formation education.

The pedagogical formation students complained about lack of practice in the pedagogical form, short-time delivery, formality, unplanned implementation, and hope merchandise, and stressed the incomplete aspects of pedagogical formation. The research conducted by Demirtaş and Kırbaç (2016) supports this finding. Durmuşcelebesi (2015) states that prospective teachers do not believe in the effectiveness of formation education and that the targeted achievement in education cannot be achieved with/through this education.

In addition, those who think of pedagogical formation as a new hope see the formation as a tool to change jobs. Sezgin Nartgün and Gökçer (2014, p. 64) also stated that formation students are experiencing intense future anxiety and want to get rid of the burden on the family by gaining economic independence as soon as possible. Therefore, instead of striving for employment on the field where they graduate, they are turning to pedagogical formation education.

Problems of staying place, serious time and money loss, understanding pedagogical formation as an unnecessary education, and bringing economical load to students are the reasons of formation education to be seen as a tool of torture. Dündar and Karaca (2013) also determined that the students who had negative perceptions about the pedagogical formation program saw that the education given to the students was inadequate and inefficient.

### **Pedagogical Implications**

According to the results of the study, the contents of teacher education policies and formation programs applied in educational faculties should be restructured. More attention should be given to the application, fees should be drawn to reasonable levels, accommodation and nutrition problems of teacher candidates should be solved, pedagogical education course should be given to teacher candidates during undergraduate education, and accelerated applications should be terminated.

Studying on the same topic with other groups can help to uncover the perceptions of teacher candidates about pedagogical formation. In addition, the

comparison of the perceptions of the students of the education faculty with the perceptions of the students of the formation may contribute to the literature.

#### **Yazar Bilgileri/Authors' Biodata**

**Yusuf Celal Erol** is a research assistant at Fırat University Education Faculty. He continues his PhD studies in the areas of educational management.

**Yusuf Celal EROL** Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisidir. Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisidir ve bu alanda bilimsel çalışmalar yapmaktadır.

**Tuncay Yavuz Özdemir** is an assistant professor at the Department of Educational Administration of Fırat University, Faculty of Education.

**Tuncay Yavuz ÖZDEMİR** Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Yardımcı Doçent Doktor olarak çalışmaktadır.

**Muhammed Turhan** is an associate professor at the Department of Educational Administration of Fırat University, Faculty of Education.

**Muhammed TURHAN** Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Doçent Doktor olarak çalışmaktadır.

**Mukadder Boydak Özan** is a professor at the Department of Educational Administration of Fırat University, Faculty of Education.

**Mukadder BOYDAK ÖZAN** Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Profesör Doktor olarak çalışmaktadır.

**Hakan Polat** is a lecturer at the Department of Informatics at Fırat University. He completed his doctorate in educational administration.

**Hakan POLAT** Fırat Üniversitesi Enformatik Bölümü'nde okutman olarak çalışmaktadır. Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmıştır.

## Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ): Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

İsmail Çimen<sup>1</sup>

Cemil Yücel<sup>2</sup>

### Type/Tür:

Research Article/ Araştırma  
Makalesi

**Received/Geliş Tarihi:** August  
11/11 Ağustos 2017

**Accepted/Kabul Tarihi:** November  
8/8 Kasım 2017

**Page numbers/Sayfa No:** 365–381

### Corresponding

**Author/İletişimden Sorumlu**

**Yazar:** [ismailcimen@uludag.edu.tr](mailto:ismailcimen@uludag.edu.tr)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. /Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

**Copyright© 2017** by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Günümüzde okullar çevrenin değişen şartlarına göre kendilerini yapılandırmak, daha iyi çıktılar vermek, çevrelerindeki diğer okullarla rekabet etmek ve öğrencileri değişen dünyaya hazırlamak konusunda giderek daha fazla baskı altında kalmaktadır. Bunun yanında, uygulayıcılar olarak öğretmenler ve yöneticiler merkezi politikaların getirdiği değişimleri ve yenilikleri uygulamak ve eğitim süreçlerini bunlara göre yapılandırmakla yükümlüdür. Eğitim sistemindeki reformların başarıya ulaşması için bu uygulayıcıların yeniliği kabullenmeleri ve yaymaları, diğer bir deyişle yenilikçi davranış göstermeleri önemlidir. Ancak literatürde, herhangi bir okulda çalışan öğretmenlerin birbirlerini değerlendirerek okuldaki yenilikçi davranışların seviyesini ölçebilecek bir ölçme aracı yoktur. Bu araştırmanın amacı bu eksikliği gidererek de Jong ve den Hartog tarafından geliştirilen Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ)'nin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Çalışma grubunda farklı illerde görev yapan 110 öğretmen bulunmaktadır. Ölçeğin uyarlanmasında dil geçerliliğinin tespiti için korelasyon analizi, uyum derecesinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi ve ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Doğrulama ve güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler dikkate alındığında yenilikçi davranışları ölçmek amacıyla uyarlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu haliyle öğretmenlerin yenilikçi davranışları hakkında örgütsel çıkarımlarda bulunabilmek için yararlı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilik, yenilikçi davranış, ölçek uyarlama, öğretmen, okul

### Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çimen, İ. ve Yücel, C. (2017). Innovative behavior scale (IWB): Adaptation to Turkish culture. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 365–381.

<sup>1</sup> Research Assistant, Uludağ University, Faculty of Education, Bursa/Turkey  
Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa/Türkiye  
e-mail: [ismailcimen@uludag.edu.tr](mailto:ismailcimen@uludag.edu.tr)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-9160-2856](https://orcid.org/0000-0001-9160-2856)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey  
Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye  
e-mail: [cemilyucel@gmail.com](mailto:cemilyucel@gmail.com)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-4183-8136](https://orcid.org/0000-0003-4183-8136)

## Innovative Work Behavior Scale (IWB): Adaptation to Turkish Culture

### Abstract

Today, schools are increasingly under pressure to adapt themselves to changing circumstances, to give society better output, to compete with other schools in their environment, and to prepare students for a changing world. Indeed, as practitioners, teachers and managers are obliged to apply the changes and innovations brought by central policies and to organize the teaching and learning processes accordingly. For reforms in the education system to succeed, it is important for these practitioners to embrace innovation and to spread it, or in other words, show innovative work behaviours. However, in Turkish literature, there is no measuring instrument that can measure the level of innovative behaviour in schools by enabling teacher colleagues to evaluate each other. The aim of this research is to adapt the Innovative Work Behaviour (IWB) scale developed by Jong and den Hartog to the Turkish context in an attempt to eliminate this shortcoming. In the study group, there are 110 teachers working in different cities. In the adaptation process, correlation analysis was used to determine the validity of the language, confirmatory factor analysis was used to determine the level of compliance, and reliability and validity analyses were used to determine the reliability and validity of the scale. Taking into account the analysis of validity and reliability, this scale, adapted to measure innovative behaviours, can be said to be a valid and reliable measurement tool. It is thought that the scale, as it is, will be useful for making organizational inferences about teachers' innovative behaviours.

**Keywords:** Innovation, innovative work behaviour, adaptation of scale, teacher, school

### Giriş

Bilgi çağının yarattığı etkilere oldukça duyarlı olan günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik gelişmeler, değişen çevre şartları, giderek artan rekabet baskısı, beklentileri farklılaşan sosyal ve politik yapı gibi etkenler örgütlerin yenilik (inovasyon) konusunda ısrarlı olmalarını gerektirmektedir. Öyleki yeniliği örgütsel kültürlerinin bir parçası haline getiren örgütlerin çok daha başarılı sonuçlar elde ettiğini görebilmek mümkündür. Bu anlamda inovasyon, örgütlerin diğerlerinden pozitif olarak ayrışmasını ve rekabet avantajını elde etmesini sağlamaktadır. Toplumun değişen dünyaya ayak uydurmasında ve yenilik konusunda bilinçlenmesinde eğitim örgütlerinin rolü yadsınamaz. Okulların yenilik oluşturmadaki kapasiteleri toplumun bu konudaki yeterliliğini de doğrudan etkilemektedir. Özellikle Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve İsviçre gibi yenilikçi iş anlayışına kavuşmuş toplumların (Cornell University, INSEAD ve WIPO, 2016) eğitim sistemleri incelendiğinde katma değer yaratmada okulların ne kadar önemli bir işlevi olduğu görülmektedir (OECD, 2016). Fakat okulların yenilikçi bir yapıya kavuşması en başta öğretmenlerin yenilikçi davranışları gösterip göstermediğine bağlıdır. Çünkü örgütün değişimi ve gelişimi sağlaması için örgütteki temel birimlerinin buna ikna edilmesi ve bu yönde çaba harcaması gerekir (Lewin, 1951). Ayrıca eğitim reformlarının getirdiği uygulamalar sonucunda ortaya çıkan yeni çalışma koşullarına uyum sağlamak ve bu reformların gerekliliklerine cevap verebilmek için öğretmenlerin yenilikçi davranışları benimsemeleri önemlidir (Reilly, Lilly, Bramwell ve Kronish, 2011). Bu nedenle okulun temel yapı taşlarından olan öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını arttırmak önem kazanmaktadır. Bunun için ise ilk olarak öğretmenlerin yenilikçi davranış konusundaki algılarını belirlemek gerekir. Ancak yurt dışı kaynaklı literatürde yenilikçi davranışla ilgili birçok ölçek geliştirilmesine rağmen (Basu ve Green, 1997;

Brunce ve West, 1995; de Jong ve den Hartog, 2010; Dorenbosch, van Engen ve Verhagen, 2005; Janssen, 2000; Kleysen ve Street, 2001; Krause, 2004; Nemerzitski, Loogma, Heinla ve Eisenschmidt, 2013; Reuvers, van Engen, Vinkenburg ve Wilson-Evered, 2008; Scott ve Bruce, 1994; Spreitzer, 1995), Türkiye’de çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Yeniliğin ölçülmesine dönük olarak literatürde rastlanan tek çalışma ise Akkoç (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan yenilikçi iş davranışları ölçeğidir. Ölçek, Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilmiş olan 6 maddelik ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek incelendiğinde “Yaratıcı fikirler üretirim.” gibi öz bildirim dayalı maddelerden oluştuğu görülmektedir. Öz bildirim dayalı ölçme araçlarının ise sosyal kabulü sağlamaya yönelik cevapların verilmesi, gerçekte var olmayan şeylerin kabul edilmesi, olayların bağlamdan ayrı tutularak sadece bireye göre çözümlenmesi, savunmacı bir yaklaşım benimseme ihtimali ve inkâr mekanizmasının çalışması gibi bazı olumsuz yanları bulunmaktadır (Paulhus ve Vazire, 2007). Bunun dışında yenilik yönetimine ilişkin ölçeklerin geliştirildiği de görülmektedir (Bülbül, 2012). Ancak yenilik yönetimi daha çok yöneticilerin yenilikle ilgili kapasitelerini, yenilik sürecini yönlendirebilme becerilerini, yeniliğin kabulü ve yayılımı için stratejiler geliştirebilme yetilerine odaklanmaktadır (Cormican ve O’Sullivan, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ölçmeye dönük olarak öz bildirim dayalı olmayan bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### Yenilik ve Yenilikçi Davranış

Yenilikle ilgili yapılan araştırmalarda karşılaşılan en büyük zorluklardan biri yeniliğin ne olduğunu ortaya koyacak genel bir tanımın olmayışıdır (Goswami ve Mathew, 2005). Ancak birçok tanımın ortak noktasında yeniliğin yeni ve özgün olanla ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, OECD (2005), yeniliği, yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş bir ürünün veya sürecin, yeni bir pazarlama şeklinin ya da yeni bir yöntemin örgütün uygulamalarında ve organizasyonunda kullanılması olarak tanımlamaktadır. Plessis’e (2007) göre yenilik, örgütün daha iyi çıktılar üretmesini sağlamak, işle ilgili süreçleri geliştirmek ve pazarda rekabet avantajını elde etmek için yeni bilgi ve fikirlerin üretilmesiyle ilgilidir. Sweeney (2016) ise yeniliğin, örgütteki herhangi bir uygulamada, süreçte, politikada, materyalde, örgüt yapısında veya çıktılarda olumlu katkılar yapan bütün değişiklikleri kapsadığını belirtmektedir. Bunun yanında yenilik sadece özgün fikirlerin ortaya konulmasını değil, aynı zamanda bunların geliştirilmesini, yayılmasını ve uyarlanmasını da içerir (Damanpour, 1991). Goswami ve Mathew (2005) yaptıkları çalışmada yeniliğin tanımıyla ilgili geniş bir çerçeve çizmiş ve şunları içerebileceğini belirtmişlerdir:

- bilim, teknoloji, beceri ya da bilgi anlamında bir paradigma değişimini içeren yeni bir şey ortaya koyma;
- olaylar ve olgular arasındaki yeni ilişkileri kavrayabilme;
- konulara yeni bakış açılarından bakabilme ve eski kavramları kullanarak yeni kombinasyonlar üretme;
- mevcutta var olan bir şeyi geliştirerek daha işlevsel hale getirme;
- yeni fikirlerin daha çok kişiye ulaşmasını sağlama; başka bir yerde daha önce başarıyla denenmiş yeni bir uygulamayı kendi örgütüne uyarlama;
- bir görevi tamamen farklı ve yeni bir biçimde yerine getirme;
- pazardaki gelişmeleri takip etme;



- sürekli gelişimi sağlayabilecek değişiklikleri yapma;
- yenilikçi liderleri ya da çalışanları örgüte çekme; bir probleme farklı perspektifler kullanarak bakma.

Yenilikle ilgili olarak yapılan çözümlenmelerde, yeniliğin değeri katma değer yaratması ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Goswami ve Mathew, 2005) ve örgütsel anlamda yeniliğin örgütün performansına bir şekilde katkıda bulunması beklenir (Reed, 2000). Bu anlamda ortaya konulan her yeni fikir yenilik ya da inovasyon olarak adlandırılmaz. Ortaya konulan fikrin pratik bir maliyetle ve güvenilir olarak çoğaltılabilir olması halinde yenilikten söz etmek mümkündür (Senge, 2000).

Yenilikçi davranış ise, yeni fikirlerin üretilme, yaratılma, geliştirilme, uygulanma, teşvik edilme, fark edilme ve tanımlanma süreci olarak ifade edilmektedir (Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015). Dyer, Gregersen ve Christensen (2011) dünyanın en yenilikçi liderlerini inceleyerek yenilikçi davranışın sorgulama, gözleme, bağlantı kurma, deneyimleme ve bağdaştırma gibi boyutlardan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Bu anlamda yenilikçi davranış gösteren bireylerin mevcut durumu farklı yönleriyle değerlendirerek sorguladıkları, bu durumla ilgili olarak en doğru çıkarımları yapmak adına gözlemlerde buldukları, ortaya çıkardıkları bulguları diğer örgüt üyeleriyle paylaşarak kendilerine destek aradıkları, yeni ortaya çıkan fikirleri uygulamaya dökerek örgütün yeniliği deneyimlemesini sağladıkları ve son olarak bu deneyimin örgütte kalıcı olması ve böylece rekabet avantajının elde edilmesi için uğraştıkları söylenebilir.

### **Okul Bağlamında Yenilik ve Yenilikçi Davranış**

Örgütlerin sürdürülebilir başarıyı elde etmelerinde yeni fikirler üretmeleri, bu fikirleri uygulamaya dökme mekanizmaları oluşturmaları ve sürekli değişen çevre şartlarına uyum sağlamak için ortaya çıkan fırsatları değerlendirmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde eğitim örgütleri de çevrenin değişen şartlarına göre kendilerini yapılandırmak, daha iyi çıktılar vermek, çevrelerindeki diğer okullarla rekabet etmek ve öğrencileri değişen dünyaya hazırlamak gibi misyonlara sahiptir. Bunun yanında, uygulayıcılar olarak öğretmenler ve yöneticiler merkezi politikaların getirdiği değişimleri ve yenilikleri uygulamakla yükümlüdür. Eğitim sistemindeki reformların başarıya ulaşması için bu uygulayıcıların yeniliği kabullenmeleri ve yaymaları, diğer bir deyişle yenilikçi davranış göstermeleri önemlidir.

Yapılan araştırmalarda okullardaki yeniliğin, sürekli değişen toplum yapısı içinde öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha esnek ve yaratıcı çözümler getirebilmeleri için bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Hargreaves, 1999). Bunun yanı sıra eğitim kurumları, genç bireylerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmak için nelere ihtiyaç duyduklarını ve bu beceriler için onları nasıl eğitmeleri gerektiğini sürekli düşünmeli ve bu konuda yenilikçi anlayışlar geliştirmelidir (Chen, 2010). Bu iddiaları destekler nitelikteki çalışmalarında Mourshed, Chijioko ve Barber (2010), yirmi farklı eğitim sistemini inceledikleri çalışmalarında, mükemmelliğe ulaşan sistemlerin bu başarıyı yenilikçi öğrenme-öğretme toplulukları oluşturarak yakaladıklarını ortaya koymuşlardır.

Okullarda öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını önemli yapan için üç genel unsur bulunmaktadır: (1) yenilikçi davranış hızlı bir şekilde değişen topluma ayak

uydurmada önemlidir, (2) öğretimle ilgili ortaya çıkan yeni teknolojiler ve bakış açıları yenilikçi davranışı zorunlu kılmaktadır (3) toplum diğer toplumlarla rekabet edebilmesi adına öğretmenler, yenilikçi davranış bağlamında vatandaşlar için bir örnek teşkil etmelidir (Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015). Başka bir deyişle öğretmenlerin yenilikçi davranışları, değişen dünyaya ayak uydurmada, bilgi toplumunun gelişiminde ve teknolojik katma değeri elde etmede önemli görülmektedir. Ayrıca okulun değişim hızı toplumunkinden geride kaldığında okul ve toplum arasında giderek artan bir gerilim ortaya çıkar (Schlechty, 2014). Bu nedenle okulun temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin yenilikçi davranışları göstermeleri önemli görülmektedir.

Yenilikle ilgili olarak genel bir teori bulunmamasına rağmen bu çalışmada Amabile'in (1988) sistem teorisi yaklaşımı esas alınmıştır. Buna göre yenilik süreci, örgütün farklı birimlerinde çalışan bireylerin yeni bir fikri uygulamak için bir araya gelerek çalışmasını esas alan bir sistemin içinde ilerler. Bu sistem içinde yenilikçi bir kültürün oluşturulmasında örgütteki her bir bireyin yaratıcılık ve yenilik kapasitesi önemlidir. Bu nedenle yeniliği etkileyebilecek bütün unsurların bir arada ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Okullar da bir açık sistem olarak düşünüldüğünde yenilik sürecini etkileyebilecek birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Ancak eğitim öğretim faaliyetlerinden birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin bu anlamdaki katkısı daha çok olacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Örgütteki çalışanların yenilikçi davranışlarını arttırmak için bunları etkileyen faktörlerin bilinmesi gerekir (Damanpour, 1991). Bu anlamda yapılacak çalışmalardan biri de öğretmenlerin yenilikçi davranış algılarını belirlemek ve bu algı ile ilişkili olabileceği düşünülen kavramları test etmektir. Bu nedenle bu çalışmada literatürde öğretmenler bağlamında eksikliği görülen "yenilikçi davranış" ölçeğinin uyarlanması amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye'deki literatürde öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ölçmeye dönük olarak öz bildirim dayalı olan bir ölçek geliştirildiği görülmektedir (bkz. Akkoç, 2012). Bu araştırma sonucunda Türk kültürüne uyarlanacak ölçek ise farklı olarak öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını çalışma arkadaşlarının gözünden yorumlamak ve dolayısıyla örgütsel anlamda fikir edinebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Böylece öz bildirim dayalı cevapların olumsuz yanlarını ortadan kaldırarak okullardaki yenilikçilik anlayışını daha doğru ve güvenilir şekilde ölçen bir ölçme aracının ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Yeniliğin giderek önem kazandığı günümüzde okulların ve öğretmenlerin de yenilikçi bir anlayışa sahip olmaları ve toplumun bu yöndeki beklentilerini karşılamaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin yenilikçi davranışları benimsemesi ve bu anlamda kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Ancak bunun için atılacak adımlarda ilk olarak öğretmenlerin yenilikçi davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek araştırmacılara ve uygulayıcılara geliştirilecek programlar konusunda yol gösterici olacaktır. Bu anlamdaki eksikliği gidereceği düşünüldüğünden araştırma önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye genelindeki farklı illerde ve farklı kademelerde olmak üzere 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 110 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken Türkiye'deki her bölgeden katılımcı dâhil etmek hedeflenmiştir. Bu nedenle de 16 farklı ilden 169 katılımcıya internet üzerinden ölçek formları gönderilmiş ve geriye dönen 121 ölçek formu araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak veriler gözden geçirilirken 11 katılımcının formundaki eksikliklerden dolayı bunlar veri analizinden çıkarılmıştır. Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

### Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişkenler	N
<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	59
Erkek	51
<b>Kademe</b>	
İlkokul	32
Ortaokul	45
Lise	33
<b>Çalıştıkları iller</b>	
İstanbul	16
Ankara	13
Eskişehir	11
İzmir	10
Gaziantep	8
Şanlıurfa	8
Adana	7
Erzurum	6
Van	6
Şırnak	5
Kocaeli	4
Antalya	4
Trabzon	4
Denizli	3
Giresun	3
Ordu	2

Ölçek formu katılımcılara sanal ortam üzerinden ulaştırılmış ve yanıtlar bu şekilde toplanmıştır. Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında çalışma grubunun büyüklüğü ile ilgili üzerinde uzlaşmış bir sayı yoktur. Fakat genel olarak örneklem büyüklüğünün geliştirme çalışmalarında ölçekteki madde sayısının 5 katı, uyarlama çalışmalarında ise 10 katı olmasının yeterli olacağı görüşü benimsenmektedir (Tavşancıl, 2005). Ölçekte 10 maddeden oluşmaktadır ve bu nedenle 110 kişilik çalışma grubunun bu araştırma için yeterli olduğu görülmektedir.

### Ölçme Aracı

Örgütsel anlamda bireylerin yenilikçi davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve özgün formu "Innovative Work Behaviour (IWB)" olarak adlandırılan ölçek 2010 yılında de Jong ve den Hartog tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün dili İngilizcedir. Ölçeğin özgün formunda on madde ve dört boyut bulunmaktadır. Bu dört boyut "fikir üretme (M1 ve M2)", "araştırma (M3, M4 ve M5)", "destekleme (M6 ve M7) ve "uygulama (M8, M9 ve M10) olarak belirtilmiştir. Ölçek beşli likert olarak hazırlanmış ve katılımcılardan örgütteki diğer insanların yenilikçi davranışları gösterme sıklıklarını hiçbir zaman ve her zaman aralığında belirtmeleri istenmiştir.

Ölçeğin "fikir üretme" boyutunda yeni ürünlerin, hizmetlerin ya da süreçler üzerinde düşünmek, yeni bir hizmet alanına girmek, mevcut iş süreçlerini geliştirmek ya da belirlenen problemlere çözümler getirmek esas alınmaktadır. "Araştırma" boyutu mevcut ürünlerin, hizmetlerin ya da süreçlerin geliştirilmesi için çözümler aramayı ve bunlarla ilgili alternatif yollar bulmayla ilgilidir. "Destekleme" ise yeni bir fikir ortaya atılıp olgunlaştığında ön plana çıkmaktadır. Bu boyut, yeni fikirlerin önündeki engelleri kaldıracak informal rollerin benimsenmesini ve yenilikçi adımların başarıya ulaştırılması için destek görmesini içermektedir. "Uygulama" boyutunda ortaya çıkan fikirlerin sonuç odaklı bir anlayışla hayata geçirilmesi yer almaktadır (de Jong ve den Hartog, 2010).

### Uyarılama Süreci

Ölçeğin uyarılmasında Seçer (2015) tarafından belirtilen adımlar izlenmiştir. Buna göre ilk aşamada ölçeğin özgün formunu oluşturan araştırmacılardan uyarılama için izin alınmıştır. Daha sonra çevirilerin yapılabilmesi amacıyla iki çeviri grubu oluşturulmuştur. Bunlardan birincisinde iki dil uzmanı, araştırmacının kendisi ve iki Türkçe öğretmeni yer almaktadır. İkincisinde ise farklı iki dil uzmanı yer almaktadır. Çeviri grupları oluşturulduktan sonra ölçeğin orijinal formu birinci grup tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve iki Türkçe öğretmeniyle beraber karşılaştırmalara göre düzenlemelere gidilmiştir. İkinci aşamada ortaya çıkan Türkçe form, farklı iki dil uzmanı tarafından tekrar orijinal diline çevrilmiştir ve bu çeviri ölçeğin özgün formu ile karşılaştırılmıştır. Türkçe'ye çevrilen ölçek anlam ve kapsam bakımından yenilik konusunda çalışan iki uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanların önerileri dikkate alınarak ölçek formu düzenlenmiştir. Dil geçerliliğini ölçmek amacıyla ortaya çıkan Türkçe form ve ölçeğin orijinal formu birer hafta arayla 32 İngilizce öğretmenine uygulanmış ve alınan yanıtlar için korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun ardından ölçek 18 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın amacı ölçeği cevaplayacak olan öğretmenlerin maddelerle ilgili herhangi bir soru işaretine sahip olup olmadığını belirlemektir. Öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek orijinalinde olduğu gibi beşli likert şeklinde öğretmenlere sunulmuş ve meslektaşlarının belirtilen maddeleri gösterme sıklığını "hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve her zaman" seçeneklerinden birine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Son aşamada çalışma grubuna uygulanan ölçeğin model uyumunun incelenmesi için faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak çevrili yapılan formun özgün formun karşılaştırılması ve dil geçerliliğinin test edilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Ardından araştırma bir uyarlama çalışması olduğundan dolayı 110 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun yanında Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach'ın  $\alpha$  korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Yenilikçi Davranış Ölçeği için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplanan veriler üzerinde ilk olarak dil geçerliliği için korelasyon analizi, sonrasında doğrulayıcı faktör analizi ve son olarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

### Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra ortaya çıkan form ile özgün form arasındaki ilişkiyi incelemek için 32 İngilizce öğretmenine bir hafta arayla iki form gönderilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda basit korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular aşağıdadır:

Tablo 2

*Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki İlişki*

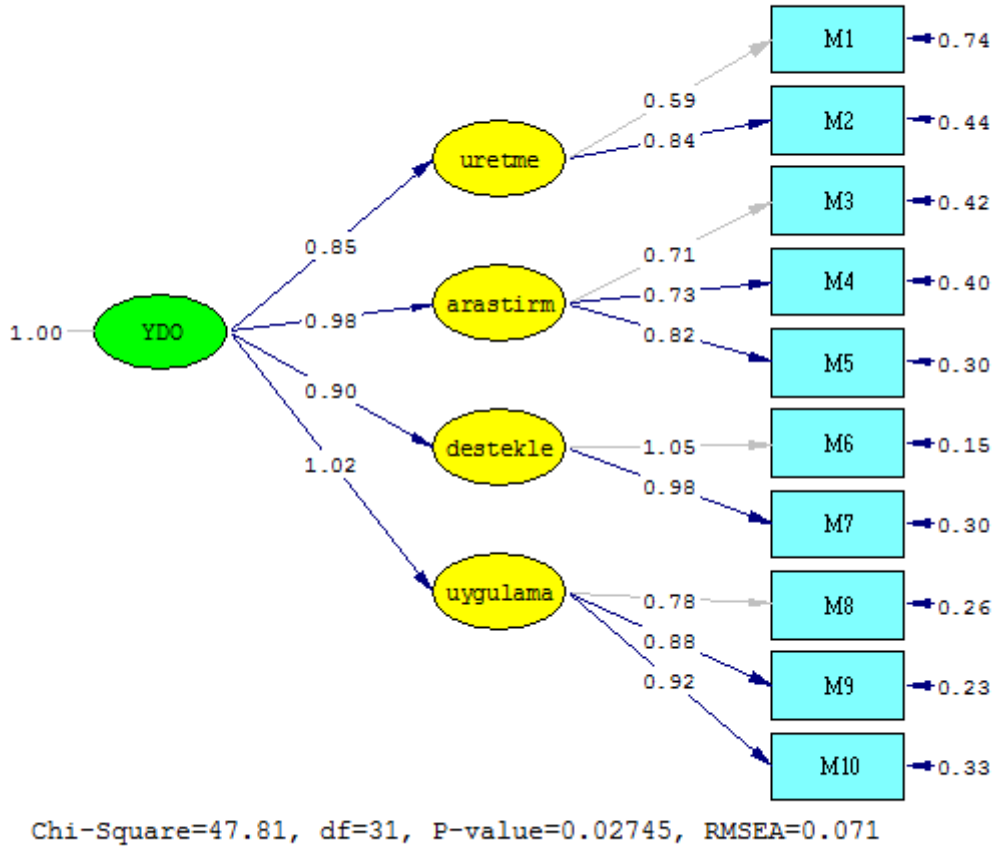
Değişkenler	1	2
1-Türkçe Form	1	
2-İngilizce Form	.95*	1

n=32, \*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde iki ölçeğin arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayısı yüksektir ve buna göre iki ölçeğin aynı şeyi ölçtüğü söylenebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İlişkin Bulgular

Yenilikçi Davranış Ölçeği'nin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Şekil 1'de yapılan DFA analizinin sonucunda elde edilen path diagramındaki standardize edilmiş katsayılar verilmiştir:



Şekil 1. DFA Path Diagramı Standardize Edilmiş Katsayılar

Yenilikçi Davranış Ölçeğinin (YDÖ) Türk kültürüne model uyumu ikinci düzey DFA ile incelenmiş ve bulgular Şekil 1’de verilmiştir. DFA sonuçları değerlendirilirken model uyum iyiliği değerlerinden yararlanılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda 10 madde ve 4 faktörden oluşan faktör yapısının ki-kare uyum değerinin ( $\chi^2=47.81$ ,  $df=31$ ,  $p=0.02$ ) anlamlı olduğu ve model uyumuna ilişkin olarak  $\chi^2 / df = 1.54$  olduğu bulunmuştur. Farklı yorumlar olmakla birlikte bu değer 3’ün altında olduğu durumlarda iyi uyum olduğu belirtilmektedir (Seçer, 2015). Model uyumunun belirlenmesinden sonra “t” değerleri incelenmiştir. “t” değeri modeldeki herhangi bir maddenin ilgili yapıdaki diğer maddelerle uyumuna işaret etmektedir (Seçer, 2015) Bu değerler incelendiğinde ise bütün değerlerin 1.96’dan büyük olduğu ve problemlili madde olmadığı belirlenmiştir. “Standart katsayılar” değerleri incelendiğinde ise değerlerin 1’den küçük olduğu bulunmuştur. Ayrıca hata değerlerinin de 0.90’ı geçmediği görülmektedir. Elde edilen bu değerler ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi kapsamında incelenen Yenilikçi Davranış Ölçeği Formunun dört faktörlü yapısına ilişkin olarak test edilen modelin iyi uyum verdiği ve onaylandığı söylenebilir.

Uyum indeks değerleri ise RMSEA=0.071, RMR=0.040, CFI=0.99 olarak bulunmuştur. YDÖ için dörtlü faktör yapısının uyumunu incelemek için yapılan ikinci düzey DFA’ya ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Uyum değerlerinin kabul

edilebilirliğini incelemek için Marcoulides ve Schumacher (2001) tarafından getirilen öneriler dikkate alınmıştır.

Tablo 3

*İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular*

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
$\chi^2 / df$	0-2	2-3	1.54	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.071	Kabul edilebilir uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.04	Mükemmel uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99	Mükemmel uyum
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99	Mükemmel uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.97	Mükemmel uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99	Mükemmel uyum
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	Mükemmel uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.92	Mükemmel uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	Kabul edilebilir uyum

Tablo 3 incelendiğinde  $\chi^2 / df$ , RMR, CFI, NNFI, NFI, IFI, RFI ve GFI değerlerinin mükemmel uyum düzeyine ve RMSEA ile AGFI değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

**Güvenirliliğe İlişkin Bulgular**

Araştırmada elde edilen ölçek formu üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde toplam korelasyonu ve iki yarı güvenirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

*Güvenirliliğe İlişkin Bulgular*

Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	İç Tutarlılık	İki Yarı Güvenirlik
Fikir Üretme	M1	.48	.61	.61
	M2	.68		
	M3	.72		
Araştırma	M4	.73	.82	.85
	M5	.80		
Destekleme	M6	.82	.90	.90
	M7	.77		
Uygulama	M8	.81	.89	.86
	M9	.84		
	M10	.81		
Ölçeğin Tamamı			.93	.93

Tablo 4 incelendiğinde Yenilikçi Davranış Ölçeğinin iç tutarlılığı ve iki yarı güvenirliği .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için birinci alt boyutta .61 iç tutarlılık ve iki yarı güvenirliği belirlenmiştir. İkinci alt boyutta ise iç tutarlılık .82 ve iki yarı güvenirliği .85; üçüncü alt boyutta her ikisi de .90 ve dördüncü alt boyutta iç

tutarlılık .89 ve iki yarı güvenilirliği .86 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise birinci boyuttaki maddelerin .48 ve .68 arasında; ikinci boyuttakilerin .72 ve .80 arasında; üçüncü alt boyuttakilerin .77 ve .82 arasında; dördüncü alt boyuttakilerinde .81 ile .84 arasında olduğu görülmektedir.

### Geçerliğe İlişkin Bulgular

Geçerlik için madde ayırt ediciliği incelenmiş ve alt ve üst grupların (%27) puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Madde ayırt ediciliğinin sağlanması için iki grubun toplam puanları ayrışmalıdır. Bunun için ilk olarak alt ve üst gruplar belirlenmiş ve yapılan t testi sonucunda Tablo 5'te görüldüğü gibi grupların anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur:

Tablo 5

*Ölçekten Elde Edilen Toplam Puanların Alt ve Üst Gruplara Göre T-testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p <
Alt	34	21.03	3.9	64	-21.56	.001
Üst	32	40.31	3.3			

Tablo 5'e göre ölçek formundan elde edilen toplam puanlar, alt ve üst gruplara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(64)=-21.56$ ,  $p<.01$ . Buna göre ölçeğin madde ayırt edicilik bakımından geçerli olduğu söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada de Jong ve den Hartog (2010) tarafından geliştirilen Yenilikçi Davranış Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçek uyarlama aşamaları takip edilerek yeni bir ölçek Türkçe literatüre kazandırılmıştır. Son aşamada on maddelik ve dört faktörlük bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçek uyum indeksleri açısından değerlendirildiğinde genel olarak mükemmel bir uyumun ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca güvenilirlik çalışması sonucunda da ölçeğin .93 gibi yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle doğrulama ve güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler dikkate alındığında yenilikçi davranışları ölçmek amacıyla uyarlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu haliyle öğretmenlerin yenilikçi davranışları hakkında örgütsel çıkarımlarda bulunabilmek için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin son halinde, öğretmenlerin kendi kurumlarında çalışan meslektaşlarıyla ilgili olarak düşüncelerini belirlemek amacıyla belirli yenilikçi davranışların "hiç, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman" aralığında hangi sıklıkla gösterildiğini belirtmeleri istenecektir. Buna göre ölçeğe verilecek yanıtların toplam puanları 10 ila 50 arasında değişiklik gösterebilir. Ölçeğin son hali için yapılan betimsel analizlerde çalışma grubunda yer alan katılımcıların maddelere 2.88 ila 3.31 arasında puan verdiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin tamamından alınan ortalama değer de 30,58 olarak belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak çalışma grubundaki öğretmenlerin okullarında çalışan meslektaşlarının yenilikçi davranışlarını orta düzeyde bulmaktadır.

Yeniliğin giderek önemini arttırdığı günümüzde yenilik yönetimi, yenilikçi davranış ve yenilikçi örgüt gibi kavramların araştırılması kurumların daha verimli ve



etkin olmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmada elde edilen ölçek okullarda öğretmenlerin yenilikçi davranış potansiyellerini ortaya koyabilecek niteliktedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen ölçekle okulların temel taşları olan öğretmenlerin yeniliğe ne kadar açık oldukları belirlenebilecektir.

Literatürde yenilik ile ilgili araştırmaların artması geleceğin okulları için önemlidir. Yeniliğin örgütleri geliştirmedeki potansiyeli düşünüldüğünde bu konu üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin yenilikçi davranış gösterme düzeylerini arttırabilmek için yapılacak eylem araştırmalarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle yenilikçi davranışları arttırabilecek yöntemlerin araştırılması, bu yöntemlerin içselleştirilmesinin sağlanması ve milli eğitimin geneline yaygınlaştırılması gerekmektedir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucunda elde edilen ölçeği farklı çalışmalarda kullanmak isteyen araştırmacıların iki farklı sınırlılığı göz önünde bulundurmaları gerekir. Bunlardan birincisi örneklem büyüklüğüyle ilgilidir. Alanyazında ölçek uyarlama çalışmaları için oluşturulacak örneklem büyüklüğüyle ilgili belirli bir fikir birliği bulunamamaktadır. Buna rağmen örneklem büyüklüğünün genelde madde sayısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bryman ve Cramer (2001), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtirken, Tavşancıl (2005) madde sayısının on katı kadar örneklem yeterli olacağını ifade etmektedir. Ancak bazı yazarlar örneklem büyüklüğünün madde sayısı dikkate alınmaksızın en az 200 ve üzeri olmasını tavsiye etmektedir (Comrey ve Lee, 1992; Kline, 2005). Bu çalışmalar bağlamında düşünüldüğünde araştırmanın 110 kişilik örneklem grubu bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise güvenilirlik analiziyle ilgilidir. Pratik nedenlerden dolayı test tekrar test güvenilirlik analizi yapılamamıştır. Araştırma bulgularının yorumlanmasında bu sınırlılıkların dikkate alınması önerilir.

### Kaynakça

- Akkoç, İ. (2012). Gelişim kültürü ve etik iklimin yenilikçiliğe etkisinde dağıtım adaletinin rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 45-60.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behaviour*, 10, 123-167.
- Basu, R., and Green, S. C. (1997). Leader-member exchange and transformational leadership: An empirical examination of innovative behaviors in leader-member dyads. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 477-499. doi:10.1111/j.1559-1816.1997.tb00643.x
- Bryman, A., and Cramer, D. (2001) *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge
- Brunce, D., and West, M. A. (1995). Personality and perceptions of group climate factors as predictors of individual innovation at work. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 199-215. doi:10.1111/j.1464-0597.1995.tb01076.x
- Bülbül, T. (2012). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Chen, M. (2010). *Education nation, six leading edges of innovation in our scholls*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Comrey, A. L., and Lee, H. L. (1992). *A firstcourse in factor analysis*. New Jersey: Erlbaum.

- Cornell University, INSEAD, and WIPO (2016): *The Global Innovation Index 2016: Winning with Global Innovation Report*. Retrieved from [http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo\\_pub\\_gii\\_2016.pdf](http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2016.pdf)
- Cormican, K., and O'Sullivan, D. (2004). Auditing best practice for effective product innovation management. *Technovation*, 24, 819-829. doi:10.1016/S0166-4972(03)00013-0
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555-590. doi:10.2307/256406
- de Jong, J., and den Hartog, D. N. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-35. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x
- Dorenbosch, L., van Engen, M., and Verhagen, M. (2005). On-the-job innovation: the impact of job design and human resource management through production ownership. *Creativity and Innovation Management*, 14, 129-141. doi: 10.1111/j.1476-8691.2005.00333.x
- Dyer, J. H., Gregersen, H. B., and Christensen, C. M. (2011). *The innovator's DNA: Mastering the five skills of disruptive innovators*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Goswami, S., and Mathew, M. (2005). Definition of innovation revisited: An empirical study on Indian information technology industry. *International Journal of Innovation Management*, 9(3), 371-383. doi: 10.1142/S1363919605001307
- Hargreaves, D. (1999). Schools and the future: The key role of innovation in innovating schools. In *Innovating Schools* (s. 45-57). Paris: OECD Publications
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness, and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 287-302.
- Kleysen, R. F., and Street, C. T. (2001). Towards a multi-dimensional measure of individual innovative behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2, 284-296. doi:10.1108/EUM0000000005660
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Krause, D. E. (2004). Influence-based leadership as a determinant of the inclination to innovate and of innovation-related behaviors: an empirical investigation. *Leadership Quarterly*, 15, 79-102. doi:10.1016/j.leaqua.2003.12.006
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Marcoulides, G., and Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling*. Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mourshed, M., Chijioke, C., and Barber, B. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E., and Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment. *Teachers and Teaching*, 19(4), 398-418. doi: 10.1080/13540602.2013.770230
- OECD (2005). *Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 results in focus*. Paris: OECD Publishing.
- Paulhus, D. L., and Vazire, S. (2007). The Self-Report Method. R. W. Robins, R. C. Fraley, and R. F. Krueger (Eds). In *Handbook of Research Methods in Personality Psychology* (s. 224-239). New York: Guilford.
- Plessis, M. (2007). The role of knowledge management in innovation. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 20-29. doi: 10.1108/13673270710762684

- Reed, A. (2000). Determinants of successful organisational innovation: a review of current research. *Journal of Management Practice*, 3(1), 95-119.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., and Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27, 533-542.
- Reuvers, M., van Engen, M. L., Vinkenburg, C. J., and Wilson-Evered, E. (2008). Transformational leadership and innovative work behavior: exploring the relevance of gender differences. *Creativity and Innovation Management*, 17, 227-244. doi: 10.1111/j.1467-8691.2008.00487.x
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel.
- Scott, S. G., and Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465. doi:10.2307/256701
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senge, P. (2000). *Beşinci Disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: YKY.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465. doi: 10.2307/256865
- Sweeney, J. E. (2016). *Innovation in the School Context: An Exploratory Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Faculties of the University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Thurlings, M., Evers, A. T., and Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: a literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. doi: 10.3102/00346543145579

### Ek-1. Yenilikçi Davranış Ölçeği Formu

Bu ölçekle okulunuzda çalışan öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı gösterme düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Soruları okulunuzdaki diğer öğretmenleri düşünerek cevaplayınız. Belirtilen davranışların gösterilme sıklığını 1 (Hiç) ve 5 (Her Zaman) aralığından birini seçerek belirtmenizi rica ederiz. Vereceğiniz içten ve samimi cevaplar için teşekkür ederiz.

No	BU KURUMDA ÇALIŞANLAR;	Hiç	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Rutin iş yüküne dâhil olmayan konulara da önem verirler	1	2	3	4	5
2	Kurumdaki süreçlerin nasıl geliştirileceği hakkında kafa yorurlar	1	2	3	4	5
3	Problemler için orijinal çözümler üretirler.	1	2	3	4	5
4	İşlerini yaparken kullanabilecekleri yeni çalışma yöntemleri, teknikleri ve araçları için araştırma yaparlar.	1	2	3	4	5
5	Görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmek için yeni yaklaşımlar bulurlar/geliştirirler.	1	2	3	4	5
6	Kurumda etkili olan kişileri yenilikçi fikir geliştirme konusunda cesaretlendirirler	1	2	3	4	5

7	Diğer çalışanları yenilikçi bir fikri desteklemeleri için cesaretlendirirler.	1	2	3	4	5
8	Sistematik bir şekilde yenilikçi fikirleri okulda uygulamaya çalışırlar.	1	2	3	4	5
9	Yeni fikirlerin uygulanmasına katkı sağlarlar.	1	2	3	4	5
10	Yeni şeyler geliştirmek için çaba sarf ederler.	1	2	3	4	5

## Summary

### Introduction

The role of educational organizations cannot be denied when the society keeps pace with the changing world and becomes conscious about innovation. Schools' innovative capacities directly affect the competence of the community. It is seen how important the schools are in creating added value when the education systems of societies having innovative business sense especially like Singapore, South Korea, Finland and Switzerland are examined (OECD, 2015; The Global Innovation Index 2016). However, the fact that schools have an innovative structure depends on whether teachers show innovative behaviors at first because the organizational units in the organization must be convinced and spend effort in this direction in order for the organization to change and develop (Lewin, 1951).

Goswami and Mathew (2005) have drawn a broad framework for the definition of innovation in their work and have stated that it can include: introducing something new that involves a paradigm shift in the sense of science, technology, skill, or knowledge; understanding new relationships between events and phenomena; approaching issues from a new point of view and create new combinations using old concepts; making something more functional by developing it; ensuring new ideas reach more people; adapting a new implementation that has already been successfully tried elsewhere in its own organization; fulfilling a task in a completely different and new way; following market developments; making changes that can provide continuous improvement; outcompeting innovative leaders or employers and conducting a probe using different perspectives. Innovative behaviour is expressed as the process of producing, creating, developing, implementing, promoting, recognizing and defining new ideas (Thurlings, Evers and Vermeulen, 2015). Dyer, Gregersen and Christensen (2011) have examined the world's most innovative leaders and found that innovative behaviour consists of dimensions such as questioning, observing, linking, experiencing and reconciling.

Educational organizations have the mission of organizing themselves according to changing conditions, giving better output, competing with other schools in their environment, and preparing students for a changing world. In addition, teachers and administrators as practitioners are obliged to implement the changes and innovations brought by central policies. In order for reforms in the education system to succeed, it is important that these practitioners embrace innovation, and in other words, innovate. There are three general elements that make teachers' innovative behaviours important for schools. Firstly, innovative behaviour is important in quickly adapting to changing collections. In addition to this element, emerging technologies and perspectives on teaching make innovative behaviours compulsory and teachers should set an example

for citizens in the context of innovative behaviour so that society can compete with other societies (Thurlings, Evers and Vermeulen, 2015).

### Method

This study aimed at adapting the "innovative work behaviour" scale by de Jong and den Hartog (2010), which is lacking in the context of teachers in the literature. The scale translated into Turkish in this study was prepared to interpret the innovative behaviours of teachers in the eyes of their colleagues and thus to be able to make an organizational sense.

The study group consists of 110 teachers who are working in different cities and at different levels during the 2016-2017 school year. The scale form was delivered over the internet to the participants and the responses were collected in this way.

In the first stage, permission was obtained for the adaptation of the original form of the scale. Then, two translation groups were created so that translations can be done. After the translation groups were created, the original form of the scale was translated into Turkish by the first group and the arrangements were made according to the comparative studies in company with two Turkish teachers. The Turkish form that emerged in the second stage was translated back to the original language by different bilingual experts and this translated scale was compared with the original form. The scale translated into Turkish was examined by two experts working on innovation in terms of meaning and scope. To measure language validity, Turkish and English forms were applied to 32 English teachers in a weekly interval and a correlation analysis was performed for the responses. Then the scale was applied to a group of 18 teachers for pilot study. Lastly, factor analysis and reliability analyses were carried out to examine the model fit of the scale applied to the study group.

### Results

The model of adaptation of the Innovative Work Behaviour (IWB) scale to Turkish culture was examined with second level DFA. When assessing the DFA results, the model goodness values were used. The chi-square fit value of the factor structure consisting of 10 items and 4 factors was found to be significant ( $\chi^2=47.81$ ,  $df=31$ ,  $p=0.02$ ) and as regards the model fit it is found  $\chi^2 / df = 1.54$  in the second level DFA result. Along with different interpretations, it is stated that it is well fit when this value is below 3 (Seçer, 2015). When T values were examined, it was determined that all values were greater than 1.96. Standardized Solution values were found to be less than 1. The error values do not exceed 0.90. The compliance index values were RMSEA = 0.071, RMR = 0.040, and CFI = 0.99.

The internal consistency of the Innovative Behavior Scale and the two-part reliability appear to be 0.93. For the subscales of the scale, internal consistency and split half reliability were determined in the first subscale as 0.61. In the second subscale, internal consistency was 0.82 and split half reliability was 0.85; in the third subscale both were found to be 0.90, and in the fourth subscale, internal consistency was 0.89 and split half reliability was found to be 0.86. When the total item correlations are examined, the items in the first dimension are between 0.48 and 0.68; in the second dimension between 0.72 and 0.80; in the third subscale, between 0.77 and 0.82; and between 0.81 and 0.84 in the fourth subscale.

### Discussion

It can be said that this scale, which is adapted to measure innovative behaviours, is a valid and reliable measurement tool considering the analysis of validation and reliability. It is thought that this way of measuring will be useful for finding teachers' innovative behaviours in organizational inferences.

### Yazar Bilgileri/Authors' Biodata

**İsmail ÇİMEN**, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında araştırma görevlisidir. Halen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları arasında eğitimde fırsat eşitliği, eğitim politikası ve eğitim örgütlerinde değişim ve yenilik yer almaktadır.

**İsmail Çimen** is a research assistant in Uludag University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Educational Administration. He studies for doctorate in Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences and Department of Educational Administration. His research interests are equality of opportunity in education, educational policy and change and innovation in educational organizations.

**Dr. Cemil YÜCEL**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesidir. Doktorasını, Virginia Polytechnic Institute and State University 'de Eğitim Yönetimi üzerine yapmıştır. Çalışma alanları arasında örgüt kültürü, yükseköğretim ve örgütsel davranış yer almaktadır.

**Dr. Cemil Yücel** is a professor in Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Educational Administration. He received his PhD in Educational Administration in Virginia Polytechnic Institute and State University. His research interests are organizational culture, higher education and organizational behaviour.

## Kimya Laboratuvarında Deneyimsel Öğrenme Modeli ve Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Üzerine Etkisi

Fatma Alkan<sup>1</sup>

**Type/Tür:**

Research/Araştırma

**Received/Geliş Tarihi:** August  
8/8 Ağustos 2017

**Accepted/Kabul Tarihi:** December  
1/1 Aralık 2017

**Page numbers/Sayfa No:** 382–399

**Corresponding Author/İletişimden Sorumlu Yazar:**

[alkanf@hacettepe.edu.tr](mailto:alkanf@hacettepe.edu.tr)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

**Copyright** © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education.  
All rights reserved.

**Öz**

Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin yeni edindiği bilgileri kendisinde var olan bilgiler ile birleştirerek davranış değişikliği oluşturması beklenir. Öğrenme deneyimler sonucu ortaya çıkmakta ve tüm bireyler aynı şekilde öğrenmemektedir. Öğrenme aktiviteleri yapılandırılırken öğrenenlerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu araştırmanın amacı deneyimsel öğrenme modelinin öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma deney-kontrol gruplu ön test-son test araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Deney grubu ile deneyimsel öğrenme modeline göre kimya laboratuvarı, kontrol grubu ile geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı ile öğretim yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kimya laboratuvarında uygulanan deneyimsel öğrenmenin bilişötesi öğrenme stratejileri üzerinde etkili bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılara, deneyimsel öğrenmenin lise kimyası müfredatına uygulanabilirliği ve diğer değişkenler üzerindeki etkisinin araştırılabilirliği önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** deneyimsel öğrenme, kimya laboratuvarı, bilişötesi öğrenme, bilişötesi öğrenme stratejileri, kimya öğretmen adayı

**Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:**

Alkan, F. (2017). Kimya laboratuvarında deneyimsel öğrenme modeli ve bilişötesi öğrenme stratejileri üzerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 382-399.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Education Faculty, Ankara/Turkey  
e-mail: [alkanf@hacettepe.edu.tr](mailto:alkanf@hacettepe.edu.tr)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-875X>

## Experimental Learning Model in Chemistry Laboratory and Its Effects on Metacognitive Learning Strategies

### Abstract

In order for meaningful learning to take place, it is expected that individuals will combine the newly acquired information with the information available to them to create a behavioural change. Learning occurs as a result of experiences and individuals do not always learn in the same way. In this process, the individual must have knowledge about their cognitive system, their structure and intelligent metacognitive learning strategies, which are knowledge of their study. Experiential learning is considered as an effective way of educational approach. The reason for this is the impact of experiential learning on the development of learners' metacognitive skills. The purpose of this study is to determine the effects of experiential learning model on prospective teachers' metacognitive learning strategies. The pre and post-test research pattern with treatment and control groups was used throughout the study. The treatment group received education through experiential learning model and the control group was taught within a traditional teacher-centred approach. The sampling consisted of 37 prospective chemistry teachers studying at Hacettepe University. In the research, metacognitive learning strategies scale was used as data collection tool. The results indicate that the average scores of student teachers obtained from the metacognitive learning strategies increased after the applications. These results show that the applicability of experiential learning to high school chemistry curriculum out of teaching curricula rather than those at the universities can be investigated.

**Keywords:** experiential learning, chemistry laboratory, metacognitive learning, metacognitive learning strategies, prospective chemistry teachers

### Giriş

Öğrenme, yaşadığımız olaylardan edindiğimiz deneyimlerden ortaya çıkmaktadır. Yaşanan olaylar farklı olduğu için bireylerin öğrenmeleri de farklılık göstermektedir (Kolb, 1984; 2000; Yoon, 2000). Eğitimde niteliğin artırılabilmesi için bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması beklenmektedir. Bireylerin hem yaşantılarının hem de sahip oldukları özelliklerinin farklı olması onların öğrenmelerinde de farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması sonucunda deneyimsel öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçlara göre öğrenme deneyimleri sonucunda oluşmaktadır. Öğrenenler öğrenme etkinliğini yerine getirirken sürece aktif olarak katılmaktadır. İşte deneyimsel öğrenme bu araştırmaların sonuçlarına dayanmaktadır (Kolb, 1984; Yoon, 2000). Deneyimsel öğrenmenin en temel görevlerinden biri öğrenenlerin gerçek yaşam tecrübeleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Harden, Allen, Chau, Parks ve Zanko, 2012). Lise öğrencilerinin yanı sıra üniversite öğrencilerinin de deneyimsel, grup temelli etkinliklere katılmalarının daha anlamlı ve kalıcı öğrenme, akademik başarı, sosyal destek, benlik saygısı gibi becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Cumming, Woodcock, Cooley, Holland ve Burns, 2014). Deneyimsel öğrenmenin tıp (Fowler, 2007), sosyal hizmet (Cheung ve Delavega, 2014), işletme (Reynolds ve Vince, 2007) ve eğitim (Klein ve Riordan, 2011; Burke, 2013) gibi çeşitli disiplinlerdeki uygulamaları bulunmaktadır. Sınıflarda fizik, kimya, biyoloji gibi fen bilimleri derslerinin öğretmenler tarafından anlatılması, ders kitabının takip edilmesi, laboratuvarında deney yapılması ile öğrenilmesi bu derslerdeki kavramların derinlemesine anlaşılmasını gerçekleştirmekte yeterli



olamamaktadır. Bu nedenle bu kavramların deneyimsel, gerçek yaşam bağlarına uygulanması son derece önemlidir. Fen bilimlerinde öğrenme öncelikli olarak sınıf ortamından fenin uygulamasının yapıldığı alana taşınmalı, sonrasında tekrar sınıfa dönülerek unutulması zor, kapsamlı ve uzun vadeli öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Barlow, 2015; Breunig, Murtell ve Russell, 2014). Fen bilimlerinde deneyimsel öğrenme uygulamasının eğitime getirdiği yararlarına ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Fägerstam, 2014; Thornburn ve Marshall, 2014; James ve Williams, 2017). Okullarda ve sınıflarda uygulanan deneyimsel öğrenme akademik eğitim hayatından sivil hayata, kişisel gelişimden toplumsal gelişime oldukça katkı sağlamaktadır (James ve Williams, 2017; Shellman, 2014). Buradan deneyimsel öğrenme etkili bir eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir. Bunun nedeni deneyimsel öğrenmenin, öğrencilerin bilişötesi becerilerinin gelişmesinde, bilgilerin gerçek durumlara uygulanması ile yeteneklerinin artırılmasında ve kendi kendine öğrenen birey olma becerisinin kazandırılmasında etkili olması olarak görülmektedir (Kolb ve Kolb, 2006). Kolb deneyimsel öğrenme modelinde, durağan öğrenme özelliklerinin yerine deneyimsel öğrenme sürecine odaklanmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Deneyimsel öğrenme modelinde bireysel değişim ve gelişimin onaylanmasının ve özümsemesinin sağlanması öngörülmektedir (Healey ve Jenkins, 2000). Deneyimsel öğrenmenin başarısı öğrencinin öğrenme içeriğine kendisinin karar vermesi ve öğrenme deneyimine kişisel olarak dâhil olması ve aktif bir role üstlenmesi olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrenen tüm bilgileri kendisi yalnız öğrenmemekte, öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmek ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır (Wurdinger ve Carlson, 2010).

Kolb deneyimsel öğrenme kuramını, öğrenenlerin dört öğrenme aşamasından geçtiği bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu aşamalar somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimdir. Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü somut deneyim ile başlamalıdır, bu deneyimler soyut kavramların yapılandırılmasını sağlamalı, bu kavramlar ise yeni deneyimleri yani öğrenmeleri ortaya çıkarmalıdır. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimde, öğrenme dört aşamada olduğu için her aşamaya uygun etkinliklerin oluşturulması ve sunulması gerekmektedir. Somut deneyim aşamasında öğrenenler örnekler ve etkinliklere katılma ihtiyacı duyarlar. Bu aşamada öğrencilere verilecek konular günlük yaşam ile bağdaştırılmalı, örnek olay incelemeleri ve drama tekniklerinden yararlanılmalıdır. Yansıtıcı gözlem aşaması günlük yaşam, örnek olay gibi teknikler ile deneyimlenen yeni öğrenmeler üzerinden düşünülen, sorgulanan ve eleştirel bakış açısı geliştirilen deneyimsel öğrenme basamağıdır. Yansıtıcı gözlem aşaması, somut deneyim aşamasında belirlenen sorunlara ilişkin çözümlerin neler olabileceği hakkında fikir üretilen aşamadır. Soyut kavramsallaştırma aşamasında fikirlerin mantık ile test edildiği ve kavramlarla açıklanmaya çalışıldığı kısımdır (Kolb, 1984). Bu aşamada öğrencilere teorik bilgi diğer öğrenmeleri destekleyecek ve ilişki kurulacak biçimde verilmelidir. Bu nedenle öğretmenin konuyu derinlemesine anlatması ve ana fikri özetlemesi beklenmektedir (Healey ve Jenkins 2000; Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme döngüsünde öğrenci öğreneceği konuyla ilgili günlük hayattan örnekler ile karşı karşıya bırakılmakta ve somut deneyimler oluşturması sağlanmaktadır. Daha sonra bu deneyimlere yansıtıcı gözlem ile farklı bakış açısı geliştirmekte ve soyut deneyim ile ise bu bakış açılarının yani yeni bilginin yapısı

zihninde oluşturmaktadır. Aktif deneyim öğrenme döngüsünün dördüncü aşamasıdır. Aktif deneyim aşamasında öğrencilere öncelikli olarak öğrendiklerini yeni durumlara uygulama fırsatı verilmelidir. Pasif olarak deneyimleri gözlemlemek ya da anlatılanları dinlemek yerine uygulama yapmak önem kazanmaktadır. Aktif deneyim aşamasında öğrenciler öğrenilenlerin yeni durumlara uygularlar yani bilginin farklı alanlarda kullanılabilirliğini fark ederler (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Kolb, 1984).

Öğrenme hayat boyu devam etmektedir, bireylerin öğrenme sürecinde her koşulda karşılaştığı olaylardan yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi, kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olması ve ihtiyaç duyduğu bilgiyi kendi kendisine edinmesi neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle bireylerin, bir şeyi nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini ihtiyaç duyduğunda hatırlama tekniklerini bilmesi ve ne kadar öğrendiğini değerlendirebilmesi gerekmektedir.

Bireylerin değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi için hayat boyu öğrenme özelliğine, kendi kendine öğrenme becerisine ve bilişötesi farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Ne bildiğini bilme yeteneği yani bilişötesi; bireyin bilme, fark etme ve düşünme gibi zihinsel özelliklerini tanıma ve kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hacker ve Dunlosky, 2003). Bilişötesi; "girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma" olarak açıklanmaktadır (Flavell, 1979). Reeve ve Brown (1980) bilişötesini, bilişsel süreçleri kontrol edebilme ve kullanabilme yeterliği olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle bilişötesi kendi bilişsel sürecimiz hakkında ne bildiğimiz ve bu süreci öğrenme ve hatırlama için nasıl kullandığımızdır (Ormrod, 2004). Sternberg (1988) ise bilişötesini bir problem için yapılan planlama, çözüme yönelik izleme ve sonuca ilişkin değerlendirme sürecinde kullanılan işlemlerin tümü olarak açıklamıştır. Bilişötesi, öğrenmenin planlanması, problemlerin çözümünde uygun becerilerin ve stratejilerin kullanılması, performansın değerlendirilmesi ve öğrenme kapsamının ayarlanması gibi üst düzey zihinsel süreçlerle de bağlantılıdır (Dunlosky ve Thiede, 1998). Bilişötesi, biliş ve duygu arasında yer almakta ve öğrenmede başarıya ulaşmak için temel bir rol oynamaktadır (Lucangeli ve Cornoldi, 1997). Schraw ve Dennison'a (1994) göre bilişötesi, bireyin düşünerek, anlayarak ne kadar öğrenebildiğini kontrol edebilmesi iken, Akın'a (2006) göre bilişsel faaliyetleri kullanarak düzenleme yapma yeteneğidir.

Öğrenenlerin ben nasıl daha iyi öğrenirim, nasıl daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiririm sorularının cevapları bilişötesi öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Bilişötesi öğrenme stratejileri, bireylere etkili okuma, anlama, hipotez üretme ve test etme, eleştirel düşünme, problem çözme, kendi kendini kontrol etme becerileri kazandırırken bu becerilerin gelişmesinde de rol oynamaktadır (Flavell, 1979). Kişi bilişötesi stratejiler yardımıyla kendi kendine nasıl öğrenebileceğini (Bayındır, 2006), öğrenme işlemini nasıl planlayacağını, izleyeceğini, yönlendireceğini ve gerektiğinde düzeltebileceğini ortaya koyar (Özer, 2008). Literatür incelendiğinde bilişötesi öğrenme stratejileri; planlama, seçici dikkat, analiz, yeniden gözden geçirme, değerlendirme olarak (Brezin, 1980), öğrenmeyi merkeze alma, planlama ve değerlendirme olarak (Oxford, 1990), öğrenmeyi planlama, öğrenilecek bilgileri

örgütlenme, öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme ve öğrenme sonucunda kendini değerlendirme olmak üzere dört stratejiden oluştuğu ifade edilmektedir (Namlu, 2004). Planlama stratejileri bireyin öğrenmeye başlamadan bir amaç belirlemesi ve amaca yönelik plan yapmasıdır. Örgütlenme stratejileri, amaç çerçevesinde belirlenen konunun hangi sıraya göre öğrenileceği, yapılacak etkinliklerin belirlenmesidir. Denetleme stratejileri öğrenme sırasında kendini kontrol etme, kendini ve yeni öğrenilen bilginin sorgulanmasıdır. Değerlendirme stratejileri ise yapılan etkinliklerin ve öğrenme düzeyinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle deneyimsel öğrenme döngüsünde bilişötesi öğrenme stratejilerinin işe koşulması ile planlama, örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre fen bilimleri eğitiminde öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlayabilmek için laboratuvar yönteminden faydalanmak gerekmektedir (Bağcı ve Şimşek, 1999; Güven ve Gürdal, 2002). Laboratuvar öğrencilerin tek tek veya gruplar halinde çalışmaları, deney yaptıkları, gözlemledikleri, araştırma yaptıkları öğretim ortamıdır (Ergün ve Özdaş, 1997). Laboratuvarında yürütülen çalışmalar ile öğrenciler fen bilimlerinde bilimsel yöntem uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini anlamalarını sağlamaktadır (Ayas, Çepni ve Akdeniz 1993; Kaptan, 1998). Laboratuvar ayrıca bireylerin bir problemi tanımlama, hipotez üretme ve test etme, eleştirel düşünme gibi bilimsel yöntemi kullanma becerilerini geliştirmektedir (Serin, 2002). Fen bilimleri öğrenmede bu kadar etkili olan laboratuvar uygulamalarının etkililiği incelenmeli ve farklı değişkenler üzerine etkisi belirlenmelidir. Laboratuvar uygulamaları bireylere araçları, veri toplama tekniklerini, modelleri ve bilim teorilerini kullanma yardımıyla madde dünyası ile direkt etkileşime geçme fırsatı sunmaktadır (Singer, Hilton ve Schweingruber, 2006). Bu şekilde bireylerin bilimi öğrenmeleri ve bilimsel çalışmaları anlamaları sağlanabilir. Öğrenilecek konunun planlanması, öğrenme etkinliklerinin örgütlenmesi, öğrenmenin denetlenmesi ve öğrenme düzeyini değerlendirmeyi sağlayan bilişötesi öğrenme stratejilerinin laboratuvar uygulamaları ile geliştirilebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde fen eğitiminde öğrenenlerin örneklere ve etkinliklere katılma, gözlem yapma, düşünme, sorgulama, fikir üretme ve test etme, öğrenilenleri yeni durumlara uygulama yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayan laboratuvar uygulamalarında deneyimsel öğrenmenin etkililiğini inceleyen araştırmalara fazla yer verilmemesi dikkati çekmiştir. Buradan yola çıkılarak yürütülen bu araştırma kimya laboratuvarında deneyimsel öğrenme modelinin kimya öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri üzerine etkisini belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışmanın Amacı**

Kendi bilişsel süreçlerinin farkında olan, bilişsel süreçleri öğrenmede nasıl kullanacağını bilen, kendi kendini yönlendiren bireyler, yeni stratejiler geliştirebilir ve sonuç olarak kalıcı öğrenmeleri artırabilirler. Ne öğrenmesi gerektiğini fark edip kendi kendine öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde önemli olan bilişötesi öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik önerilerin sunulmasıdır. Literatür incelendiğinde laboratuvar uygulamalarında deneyimsel öğrenmenin etkililiğini inceleyen araştırmalara fazla yer verilmemesi dikkati çekmiştir. Bu araştırma geleneksel doğrulama laboratuvarından farklı olarak,

deneyimsel öğrenme modeline dayalı kimya laboratuvarı uygulamalarının öneminin ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Özellikle kimya gibi fen içerikli derslerde laboratuvar yönteminin kullanılması ile öğretmen adaylarının, bilişötesi öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu araştırma deneyimsel öğrenme modeline dayalı kimya laboratuvarı uygulamalarının öneminin ortaya çıkarılması ve bilişötesi öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu yansız örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma genel kimya laboratuvarı dersinde yürütülmüştür. Deney grubu ile deneyimsel öğrenme modeli ile öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu ile geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde birinci sınıfta öğrenim gören 37 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Örnekleme grubundaki öğretmen adayları genel kimya laboratuvarı dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 19 öğretmen adayı bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

**Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği.** Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini belirlemek için Namlu (2004) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4'lü likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri olmak üzere dört alt boyutu vardır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82 iken planlama stratejileri alt boyutu için 0.69, örgütlenme stratejileri 0.74, denetleme stratejileri 0.68 ve değerlendirme stratejileri 0.48'dir. Örnekleme verilerinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87'dir. Alt boyutlarda elde edilen güvenirlik katsayısı planlama stratejileri için 0.64, örgütlenme stratejileri 0.86, denetleme stratejileri 0.79 ve değerlendirme stratejileri 0.55'dir.

### Deneysel İşlem Basamakları

Kimya laboratuvarında deneyimsel öğrenme modelinin bilişötesi öğrenme stratejileri üzerine etkisi araştırması Genel Kimya Laboratuvarı dersi 01/02 şubelerinde ders sorumlusu tarafından yürütülmüştür. Genel kimya laboratuvarı uygulamaları deney grubunda deneyimsel öğrenme modeli ile kontrol grubunda ise geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Genel kimya laboratuvarı dersinin içeriğini oluşturan konular ve deney içerikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1  
Genel Kimya Laboratuvarı Ders İçeriği

Konu	Açıklama
Stokiyometri	Stokiyometri, kimyasal formüller ve tepkimelerdeki kütle bağıntılarıyla ilgilenir. Bu deneyde potasyum kloratın ( $KClO_3$ ) stokiyometrisi incelenmiş ve bu sonuçlardan yararlanarak bir potasyum klorat-potasyum klorür karışımı analiz edilmiştir.
Tepkime Stokiyometrisi	Tepkime stokiyometrisinin belirlenmesi, gerçek ve kuramsal verimin hesaplanmasıdır. Dengelenmiş bir tepkime denkleminde tepken(reaktif) ve ürünlerin mol oranları, fiziksel halleri gibi birçok bilgi elde edilebilir. Bu deneyde KI ve $Pb(NO_3)_2$ tepkimesi üzerinden yüzde verim hesaplanmıştır.
Kimyasal Denge	Birbiriyle reaksiyona girebilen maddeler bir araya getirildiğinde ve gerekli koşullar sağlandığında ürün veya ürünler oluşmaya ve reaktant veya reaktantların miktarı azalmaya başlar. KSCN ve $Fe(NO_3)_3$ çözeltileri arasındaki tepkimede, renk değişimlerine göre dengenin varlığı araştırılmıştır.
Kimyasal Dengeye Etki Eden Faktörler	Dengeye etki eden unsurlar incelenmiştir. Kromat-bikromat dengesi, $Na_2CrO_4$ ve $BaCl_2$ çözeltileri üzerinden az çözünen tuzların çözünürlük dengesi, $CoCl_2$ etanoldeki çözeltisinden kompleks dengeleri, $Cu(NO_3)_2$ ve $NaCl$ tepkimesinden ise sıcaklığın dengeye etkisi araştırılmıştır.
Kimyanın Temel Yasaları	Tepkimeye girenlerin (tepkenlerin) kütleleri ile tepkime sonrası oluşan ürünlerin kütleleri kıyaslanmıştır. $Na_2CO_3$ ve $CaCl_2$ tepkimesi üzerinden kütle korunumu yasası araştırılmıştır.

Deney grubunda laboratuvarında yürütülen deneysel öğrenme modeli Kolb'un (1984) öğrenme süreci çemberine göre yapılandırılmıştır. Deneysel öğrenme somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamalarından oluşmaktadır. Laboratuvar etkinlikleri buna uygun olarak yapılandırılmış ve bireysel deney çalışmaları düzenlenmiştir. Somut deneyim aşamasında kimyanın temel yasaları, kimyasal denge, dengeye etki eden faktörler, stokiyometri ve tepkime stokiyometrisi konuları ile hazırlanmış anlam çözümleme tabloları kullanılmıştır. Yansıtıcı gözlem aşamasında konu ile ilgili tartışma, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında ders sorumlusu tarafından kimyanın temel yasaları, kimyasal denge, dengeye etki eden faktörler, stokiyometri ve tepkime stokiyometrisi konuları ile ilgili anlatım gerçekleştirilirken, öğrencilere laboratuvar çalışmaları ile teorik bilgi ve pratik uygulamalar arasındaki ilişkinin kavranması fırsatı sunulmuştur. Aktif deneyim aşamasında öğretmen adaylarının uygulama konuları ile ilgili edindikleri bilgileri laboratuvarında farklı deney durumlarına uygulamaları sağlanmıştır. Öğretmen adayları deneyleri bireysel olarak yapmışlardır. Öğretmen adaylarına deneyleri yaparken ders sorumlusu tarafından geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bu geri bildirimlerle bir taraftan öğretmen adaylarının deney yaparken karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerine diğer taraftan da teorik bilgi ile uygulama arasındaki ilişkiyi kavramalarına yardımcı olunmuştur.

Kontrol grubunda geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı uygulanmış, öğretmen adaylarına deneyin amacı, nasıl yapılacağı, deney verilerinin nasıl analiz edileceğini gösteren yönergeleri içeren deney föyleri önceden verilmiştir. Doğrulama

laboratuvar yaklaşımında deneylerden elde edilen veriler ve analiz sonuçları bilinen kavram, prensip ve kanunları doğrulamak için kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilirken, örneklem sayısı literatürde tavsiye edilen değerlerin altında olduğu ve normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı (Kolmogorov Smirnov  $p < .05$ ) parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Green ve Salkind, 2008). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler incelenirken deney ve kontrol grupları arasında uygulamalar öncesi farklılık Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Deneyimsel öğrenme ve geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı sonrasında öntest-sontest puanları arasındaki farklılık ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testiyle incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki ortalamalar arasındaki farkın nispi büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü ( $r$ ) hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemini değerlendirmek için Cohen'in (1988) belirlediği etki büyüklüğü ölçütleri dikkate alınmıştır. Cohen'in kriterlerine göre (1988), .1 küçük, .3 orta, .5 ve üzeri büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

### Bulgular

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama öncesi bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamaları Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre ön-test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $U=141.00$ ;  $p>0.05$ ).

Deneyimsel öğrenme modeli ve geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımı uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamaları öntest-sontest arasındaki fark Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubu Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	N	<i>M</i>	Ss	Z	p
Deney Grubu	18	Ön-test	2.64	-2.244	.025*
		Son-test	2.91		
Kontrol Grubu	19	Ön-test	2.69	-1.416	.157
		Son-test	2.75		

\* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulamalar sonrasında bilişötesi öğrenme stratejileri ortalama puanlarının arttığı görülmektedir ( $Z=-2.244$ ,  $p < 0.05$ ,  $r=0.37$ ;  $Z=-1.416$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuç deney grubunda uygulanan deneyimsel öğrenme modelinin öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin artmasında önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir. Cohen'in kriterlerine göre elde edilen ( $r=0.37$ ) değeri orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Deney grubunda uygulanan deneyimsel öğrenme modelinin öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri üzerine orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri son-test ortalamaları Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3

*Deney ve Kontrol Grubu Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Mann Whitney U -Testi Sonuçları*

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu Son-test	18	21.11	380.00	133.000	.248
Kontrol Grubu Son-test	19	17.00	323.00		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri son-test puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (U=133.00; p>.05).

Deney ve kontrol grubunun uygulamalar sonucunda bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutlarındaki öntest-son-test karşılaştırmaları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ve deney-kontrol grubu son-test karşılaştırmaları için yapılan Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

*Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U -Testi Sonuçları*

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	Grup	Ön-test		Son-test		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi		Mann Whitney U - Testi	
		M	Ss	M	Ss	Z	p	U	p
Planlama stratejileri	Deney	2.70	0.41	2.79	0.33	-0.550	.583	157.00	.669
	Kontrol	2.74	0.47	2.57	0.65	-1.620	.105		
Örgütlenme stratejileri	Deney	2.55	0.51	2.96	0.59	-1.966	.049*	138.00	.314
	Kontrol	2.68	0.83	2.77	0.84	-2.174	.030*		
Denetleme stratejileri	Deney	2.77	0.64	3.07	0.59	-1.522	.128	141.50	.365
	Kontrol	2.78	0.65	2.88	0.65	-2.640	.008*		
Değerlendirme stratejileri	Deney	2.54	0.54	2.85	0.63	-1.683	.092	135.50	.276
	Kontrol	2.57	0.58	2.71	0.43	-1.826	.068		

\*p<.05

Tablo incelendiğinde deneyimsel öğrenme modelinin gerçekleştirildiği deney grubu öğretmen adaylarının öntest-son-test puan ortalamaları arasında örgütlenme stratejileri boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda ise örgütlenme stratejileri ve denetleme stratejileri boyutlarında anlamlı farklılık söz konusudur. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutlarındaki son-test ortalamaları karşılaştırıldığında ise farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda deney grubu öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri öntest-son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

varken, kontrol grubunda olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin planlama, denetleme, örgütlenme ve değerlendirme stratejileri boyutlarının hepsinde de sontest puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde anlamlı farkın deneyimsel öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda sadece örgütlenme stratejilerinde olduğu gözlenirken, geleneksel doğrulama yaklaşımının uygulandığı kontrol grubunda örgütlenme ve denetleme stratejilerinde olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar (Alkan, 2016; Dolotallas ve Nagtalon, 2015; Mak, Lau ve Wong, 2017) deneyimsel öğrenme modelinin başarı, bilimsel süreç becerileri, sorumluluk, tutum gibi alanlarda etkili olduğu sonucu elde etmiş olsalar da bu araştırma sonucuna göre bilişötesi öğrenme stratejilerinden sadece örgütlenme stratejisinde etkili iken, planlama, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin de geliştirilebilmesi için modelin uygulamasında zaman kısıtlamasına gidilmemesine dikkat edilmelidir. Kimya laboratuvarında gerçekleştirilen deneyimsel öğrenme uygulamasında öğretmen adayları laboratuvarında tartışmalar ve problem çözme uygulamaları kimyanın temel yasaları, kimyasal denge, dengeye etki eden faktörler, stokiyometri ve tepkime stokiyometrisi konuları ile ilgili bakış açısı geliştirmişler, ders sorumlusu tarafından yapılan anlatımlar ve özetlemeler ile konu ile ilgili teorik bilgi edinmişler, laboratuvarında deneyler yaparak bilginin uygulanması aşamasını kaydetmişlerdir. Deneyimsel öğrenme modeli somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamalarından oluşmaktadır. Somut deneyim bir etkinliğe katılmayı, yansıtıcı gözlem fikir üretme ve bakış açısı geliştirmeyi, soyut kavramsallaştırma bilgiyi öğrenmeyi, aktif deneyim ise bilgiyi uygulama yapmayı kazandırmaktadır.

Öğrenme ortamında anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinin öğrenme döngüsü uygulanmalarıyla mümkün olacağı düşünülmektedir (Bahar ve Bilgin, 2003; Svinicki ve Dixon, 1987). Deneyimsel öğrenme uygulamaları ders içeriğini derinleştirmekte, öğrencilerin gerçek yaşam uygulamaları ile bilgi düzeylerini artırmakta ve sorgulama uygulamaları ile öğrencileri etkin düşünmeye ve elde edilen verilerden sonuçları ortaya çıkarmaya yönlendirmektedir. Doğrulama laboratuvar yaklaşımında ise öğretmen adayları deneylerden elde edilen verileri ve analiz sonuçlarını bilinen kanunları doğrulamak ve kavramların prensiplerini anlamak ve açıklamak için kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen deneyimsel öğrenme ve geleneksel doğrulama laboratuvar yaklaşımının bilişötesi öğrenme stratejilerini geliştirmesi sonucu öğrencileri aktif olarak öğrenme süreci içine alan öğretme stratejilerinin daha pasif tekniklere dayalı olan stratejilere oranla kavramsal anlamayı daha fazla sağlaması (Ernst, 2013), öğrencileri aktif öğrenmeye sevk etmesi ve kavramsal durumları düşünme fırsatı sunması (Ramburuth ve Daniel, 2011), öğrencilerin bilgiyi bir dizi kabul edilen gerçekler dizisinden, bilgiyi kendilerine soru sorma ve katkıda bulunma beklentisi içine girmelerini sağlayan bir araç olarak görmelerini sağlaması ile açıklanabilir (Groves, Leflay, Smith, Bowd ve Barber, 2013). Deneyimsel öğrenme modelinin öğrencilerin mesleki kimliklerinin bireysel olarak farkına varmalarını, kendi eylemlerini sorgulamayı öğrendiklerini ve kuşkuların önemini farkına varmalarını sağladığı tespit edilmiştir (Pallisera, Fullana, Palaudarias ve Badosa, 2013). Deneyimsel öğrenme bilginin ve yaratıcılığın üst



düzeyde birleştirilmesini desteklemektedir (Ives-Dewey, 2009). Bunun yanında deneyimsel öğrenme, öğrencilere seçimler ve sonuçlar arasında ilişki kurma fırsatı sağlamakta (Petrocelli, Seta ve Seta, 2013), bireysel deneyimleri ön plana çıkarmakta (Manolis, Burns, Assudani ve Chinta, 2013) ve öğrencilere derinlemesine düşünerek ve içselleştirerek öğrenme fırsatı sunarken, bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Wu, He, Weng ve Yang, 2013). Deneyimsel öğrenme bundan başka bireylere deneyimlerin anlamlarını yeniden inceleme, profesyonel katkılarını ve etkilerini eleştirel olarak sorgulama fırsatı sunmaktadır (Armsby, 2012). Deneyimsel öğrenmenin bu özelliklerinin öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili düşüncelerinin değişmesini sağlamıştır. Ayrıca deneyimsel öğrenme modeli öğretmen adaylarına kavramsal anlama ve etkin düşünme becerileri kazandırmış, öğrenme çevresine dinamik uygulamalar getirmiş ve kimya laboratuvarında yapılan uygulamalar ile bilgiyi sorgulama beklentisi ortaya çıkmış ve sonuç olarak bilişötesi öğrenme stratejilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Bilişötesi öğrenme stratejileri, bireylere okuduğunu anlama, iletişim kurma, hafızayı geliştirme, kendini kontrol etme, bir problemi tanımlama ve çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bilişötesi öğrenme stratejilerinde gözlenen istatistiksel olarak anlamlı değişim, bilişötesi öğrenme stratejilerinin gelişmesi için önemli yöntemlerden biri olarak deneyimsel öğrenme uygulamalarının önemine işaret etmektedir. Çünkü deneyimsel öğrenme uygulamaları bireylere öğrenme ortamında nasıl düşünmeleri ve sonuçta nasıl davranmaları gerektiğini öğretmektedir (Kolb ve Yeganeh, 2011). Ayrıca deneyimsel öğrenme teorisi ile öğrenciler öğrenme sürecini daha iyi anlayabilmekte ve deneyimsel öğrenme sürecinin somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamaları bireye ne öğrendiğini her aşamada sorgulama fırsatı sunmaktadır (Kolb ve Kolb, 2012). Bu bulgular öğrenmeye yönelik yapılan planlama stratejileri, öğrenme etkinliğini düzenlemede yapılan ön düzenlemeleri içine alan örgütlenme stratejileri ve öğrencinin öğrenmesine yönelik kontrolleri kapsayan denetleme stratejilerinden oluşan bilişötesi öğrenme stratejilerinin deneyimsel öğrenme ve geleneksel laboratuvar yaklaşımının aslında doğasında var olduğunu göstermektedir. Kimya alanında bilişötesi öğrenme stratejilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için laboratuvar uygulamalarına kesinlikle ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna yönelik olarak deneyimsel öğrenme modeli ile bilişötesi öğrenme stratejilerinde daha etkili sonuç elde etmek için laboratuvar ortamında güz ve bahar dönemi gibi daha uzun çalışma periyotlarını kapsayacak zaman dilimlerinin tercih edilmesi önerisi getirilebilir.

Öğretmenin öğrenciyi, öğrenme ortamını, okulu ve öğretim programlarını uygulama, değiştirme ve düzenleme gücü oldukça fazladır. Öğrenme-öğretme sürecinde bu denli etkisi olan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinin sahip olması gereken özellikler belirlenmeli ve geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesine öncelik verilmelidir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen bu araştırma sonucunda kimya laboratuvarında deneyimsel öğrenme ve geleneksel doğrulama laboratuvar uygulamalarının bilişötesi öğrenme stratejileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Deneyimsel öğrenmede bireysel deneyimler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırma öğretmen adaylarına bireysel ihtiyaçları çevresinde anlamlı

deneyimlerin organize edilmesi, derinlemesine düşünme fırsatı sunulması, problem çözme ve karar verme becerilerini kullanabilme yeteneklerinin geliştirilmesi, deneyimlerden yeni kazanılan fikirlerin uygulanması faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın deneyimsel öğrenme modeli ile öğretmen adaylarının ilgilerini çekmek ve istek uyandırmak, transfer edilebilir becerilerin geliştirilmesi ve öğrenmelerinin ilerleyen basamaklarında başarılı olmaları için hazırlanmaları bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kimya öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Liselerde görevli öğretmenler ve lise öğrencilerinden oluşan örneklem grupları ile deneyimsel öğrenmenin etkililiği incelenebilir. Deneyimsel öğrenmenin üniversite dışındaki öğretim programlarından lise kimya programında uygulanabilirliği araştırılabilir. Kimyadan farklı olarak diğer disiplinlerde öğrenmeye etkisine yönelik araştırmalara yer verilebilir. Deneyimsel öğrenmenin başka değişkenler üzerine etkisi belirlenebilir.

### Kaynakça

- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alkan, F. (2016). Experiential learning: Its effects on achievement and scientific process skills. *Journal of Turkish Science Education*, 13(2), 15-26. doi:10.12973/tused.10164a.
- Armsby, P. (2012). Accreditation of experiential learning at doctoral level. *Journal of Workplace Learning*, 24 (2), 133-150. doi:10.1080/02601370.2013.778070
- Ayas, A., Çepni, S., and Akdeniz, A.R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum, *Science Education*, 77(4), 440-443.
- Bağcı, N., and Şimşek, S. (1999). The effects of different teaching methods in physics courses on the level of student's success. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 19(3), 79-88.
- Bahar, M., and Bilgin, I. (2003). Literature study of learning styles. *Abant İzzet Baysal University Graduate School of Social Sciences Journal of Social Sciences*, 1(1), 41-66.
- Barlow, G. (2015). The essential benefits of outdoor education. *International School*, 17(3), 53-55.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Breunig, M., Murtell, J., and Russell, C. (2014). Students' experiences with/in integrated environmental studies programs in Ontario. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15, 267-283. doi:10.1080/14729679.2014.955354.
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: From learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28, 227-242.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Burke, B. M. (2013). Experiential professional development: A model for meaningful and longlasting change in classrooms. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 247-263.
- Cheung, M., and Delavega, E. (2014). Five-way experiential learning model for social work education. *Social Work Education: The International Journal*, 33, 1070-1087.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J. G., and Burns, V. E. (2014). Selfassessment of groupwork skills in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40, 988-1001. doi:10.1080/02602938.2014.957642.
- Dolotallas, A.C., and Nagtalon, J.A. (2015). The effect of experiential learning approach on the students' performance in Filipino. *Journal of Education and Social Policy*, 2(6), 62-65.
- Dunslosky, J., and Thiede, K.W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica*, 98, 37-56.
- Ergün, M., and Özdaş, A. (1997). *Principles and methods of teaching*. Istanbul: Kaya Press.
- Ernst, J.V. (2013). Impact of experiential learning on cognitive outcome in technology and engineering teacher preparation. *Journal of Technology Education*, 24(2), 31-40.
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14, 56-81.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fowler, J. (2007). Experiential learning and its facilitation. *Nurse Education Today*, 28, 427-433.
- Green, S.B., and Salkind, N.J. (2008). *Using SPSS for Window and Macintosh: Analyzing and understanding data* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Groves, M., Leflay, K., Smith, J., Bowd, B., and Barber, A. (2013). Encouraging the development of higher-level study skills using an experiential learning framework. *Teaching in Higher Education*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.753052>
- Güven, İ., and Gürdal, A. (2002). The effect of experiments on the learning in secondary physics courses. *Proceedings of the 5th National Science and Mathematics Education Congress (2002, Semptember)*, Ankara.
- Hacker, D.J., and Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Harden, S. M., Allen, K. C., Chau, C. N., Parks, S. L., and Zanko, A. L. (2012). Experiential learning in graduate education: Development, delivery, and analysis of an evidence-based intervention. *Creative Education*, 3, 649-657.
- Healey, M., and Jenkins, A. (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99, 185-195.
- Hein, T.L., and Bundy, D.D. (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference*. San Juan, Puerto Rico.

- Ives-Dewey, D. (2009). Teaching experiential learning in geography: Lessons from planning. *Journal of Geography*, 107(4-5), 167-174. doi:10.1080/00221340802511348
- James, J. K., and Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. doi: 10.1177/1053825916676190.
- Kaptan, F. (1998). *Science teaching*. Ankara: Anı Press.
- Kılıç, E. (2002). *Learning activities preference of the dominant learning style in web-based learning, and its impact on academic achievement* (Unpublished master thesis). Ankara University, Ankara.
- Klein, E. J., and Riordan, M. (2011). Wearing the "student hat": Experiential professional development in expeditionary learning schools. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 35-54.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay Resources Direct.
- Kolb, A.Y., and Kolb, D.A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In R. R. Sims, and S. J. Sims (Eds.), *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*(pp. 45-92). New York: Nova Science Publishers.
- Kolb, A.Y., and Kolb, D.A. (2012). Metacognitive Experiential Learning. In N.M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2234- 2236), New York: Springer.
- Kolb, D.A., and Yeganeh, B. (2011). Deliberate experiential learning: Mastering the art from learning from experience, ORBH Working paper case, Western Reserve University, Retrieved from [http://learningfromexperience.com/research\\_library/deliberate-experiential-learning/](http://learningfromexperience.com/research_library/deliberate-experiential-learning/)
- Lucangeli, D., and Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Mak, B., Lau, C., and Wong, A. (2017). Effects of experiential learning on students: An ecotourism service-learning course. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 17(2), 85-100. doi: 10.1080/15313220.2017.1285265
- Manolis, C., Burns, D.J., Assudani, R., and Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.009>
- Namly, G.A. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Oxford, R. N. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme, A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*(ss. 139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Pallisera, M., Fullana, J., Palaudarias, J. M., and Badosa, M. (2013). Personal and professional development (or use of self) in social educator training. An experience based on reflective learning. *Social Work Education: The International Journal*, 32(5), 576–589. doi:10.1080/02615479.2012.701278.
- Petrocelli, J.V., Seta, C.E., and Seta, J.J. (2013): Dysfunctional counterfactual thinking: When simulating alternatives to reality impedes experiential learning, *Thinking and Reasoning*, 19(2), 205-230. doi:10.1080/13546783.2013.775073.
- Ramburuth, P., and Daniel, S. (2011). Integrating experiential learning and cases in international business. *Journal of Teaching in International Business*, 22(1), 38–50. doi: 10.1080/08975930.2011.585917.
- Reynolds, M., and Vince, R. (Eds.) (2007). *The handbook of experiential learning and management education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Schraw, G., and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Serin, G. (2002). Laboratory in science education. *Proceedings of the Science Education Symposium*, 403-406, Istanbul.
- Shellman, A. (2014). Empowerment and experiential education: A state of knowledge paper. *Journal of Experiential Education*, 37 (1), 18-30. doi:10.1177/1053825913518896
- Singer, S.R., Hilton, M.I., and Schweingruber, H. A. (2006). committee on high school laboratories: Role and vision. *America's Lab Report: Investigations in High School Science*, Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from <http://www.nap.edu/catalog/11311.html>
- Sternberg, R.J. (1988). *Intelligence applied*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Svinicki, M.D., and Dixon, N.M. (1987). Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching*, 35, 141–146.
- Thornburn, M., and Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5, 115-132.
- Turesky, E. F., and Gallagher, D. (2011). Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. *Coaching Psychologist*, 7(1), 5–14.
- Wu, P.J., He, H.P., Weng, T.S., and Yang, L.H. (2013). The experiential learning and outdoor education in Taiwan elementary school. *Social Science and Health*, 19, 115-121.
- Wurdinger, S. D., and Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pittsburg.

## Summary

### Introduction

According to the research studies carried out in this field, it is necessary to make use of the laboratory method in order to make the learning permanent in science education (Bağcı and Şimşek, 1999, Güven and Gürdal, 2002). Laboratory is a

teaching environment in which students work individually or, in groups, experiment, observe, and research (Ergün and Özdaş, 1997). Through the work carried out in the laboratory, students are able to understand how scientific methods are applied in science (Ayas, Çepni and Akdeniz 1993; The laboratory also improves the ability of individuals to use scientific methods such as identifying a problem, generating and testing hypotheses, and thinking critically (Serin, 2002). The effectiveness of laboratory applications in learning science should be examined and the effect on different variables should be determined. Laboratory practices offer individuals the opportunity to interact directly with the material world through the use of tools, data collection techniques, models and scientific theories (Singer, Hilton and Schweingruber, 2006). In this way, individuals can be encouraged to learn about science and scientific studies. It is thought that intelligent learning strategies that enable learning to be planned, organization of learning activities, supervision of learners and evaluation of learning level can be improved by laboratory applications. When the literature is examined, it is noticed that the researches investigate the effectiveness of experiential learning in laboratory applications which enable learners to participate in science education, observation, thinking, questioning, generating and testing ideas., This research has been carried out in order to determine the effect of experiential learning model in the chemistry laboratory on metacognitive learning strategies of prospective chemistry teachers.

### Method

Experimental design with pre-test and post-test control group was applied in the study. The experiment and control group were determined according to the unbiased sampling method. The research was carried out in the general chemistry laboratory course. The experimental group and the experimental learning model were carried out using the traditional verification laboratory approach with the control group.

The study group of is composed of 37 prospective chemistry teachers who are studying in the first class in Hacettepe University, Faculty of Education. The study was carried out in the fall semester of 2015-2016 academic year. The prospective teachers in the sample group consist of students who took the general chemistry laboratory course.

In order to determine the metacognitive learning strategies of the prospective teachers, the Metacognitive Learning Strategies Scale developed by Namlu (2004) for prospective teachers was used. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was 0.82. As for the data obtained from the scale of metacognitive learning strategies, the differences between the experimental and control groups were examined with the Mann-Whitney U-Test. The difference between pretest and posttest scores after experiential learning and traditional validation laboratory approach was examined by Wilcoxon Marked Rank test.

### Results

As a result of the research, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test post-test scores of the experimental group and the metacognitive learning strategies of the experimental group, but not in the control group. Moreover, it was determined that the post-test scores of the prospective teachers in the experiment group were higher than the post-test scores of the control

group in all dimensions of planning, supervision, organizing and evaluation strategies of intelligent learning. However, it is not statistically significant. When the subscales of the scale were examined, it was observed that only significant differences were found in organizing strategies in the experimental group in which the experiential learning model was applied, whereas it was observed in the organizational and control strategies in the control group in which the traditional validation approach was applied.

### Discussion

Prospective chemistry teachers have been discussing in the laboratory about the experiential learning practice in the chemistry laboratory and they have developed the point of view about the basic laws of chemistry, chemical equilibrium, factors affecting chemical equilibrium, stoichiometry and reaction stoichiometry topics, lectures and summaries made by the lecturer and theoretical information about the subject have recorded the implementation phase of the knowledge by making experiments in the laboratory. The experiential learning model consists of concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experience stages. The concrete experience is to participate in an activity, to produce reflective observation ideas and improve perspective, to learn abstract conceptualization knowledge, and active experience to gain knowledge. The realization of meaningful and permanent learning in the learning environment is thought to be possible by applying the learning cycle. Metacognitive learning strategies enable individuals to develop their ability to understand, communicate, improve memory, self-control, identify and solve a problem. The statistically significant change observed in the metacognitive learning strategies indicates the importance of experiential learning applications as one of the important methods for the development of metacognitive learning strategies, inasmuch as experiential learning practices teach individuals how to think and ultimately behave in the learning environment (Kolb and Yeganeh, 2011). In addition, with the theory of experiential learning, students are able to understand the learning process better and it offers the opportunity to question the experiential learning process at every stage of the concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and what the individual learned about the stages of active experience (Kolb and Kolb, 2012). These findings show that intelligent learning strategies, which consist of planning strategies for learning, supervisory strategies involving organizing strategies that include preliminary arrangements in regulating learning effectiveness, and learning controls for learners, are inherent in experiential learning and traditional laboratory approaches. In the field of chemistry it has become clear that there is a need for laboratory applications for the acquisition and development of intelligent learning strategies. According to the results of the research, the experiential learning model and the suggestion of preference of the time periods covering the longer study periods such as fall and spring period in the laboratory environment can be brought in order to obtain more effective results in the informed learning strategies.

**Yazar Bilgileri/Authors' Biodata**

**Dr. Fatma ALKAN** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi alanında doçenttir. Araştırma alanları kendi kendine öğrenme, sorgulamaya dayalı laboratuvar eğitimi ve kimya laboratuvarında kalıcı öğrenme uygulamalarıdır.

**Dr. Fatma Alkan** is an associate professor at Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education in Chemistry Education. Research areas are selfdirected learning, inquiry-based laboratory education and permanent learning practices in the chemistry laboratory.



## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Gürkan Tabak<sup>2</sup>

Ali Göçer<sup>3</sup>

### Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi: September 21/21 Eylül 2017

Accepted/Kabul Tarihi: December 7/ 7 Aralık 2017

Page numbers/Sayfa No: 400-411

Corresponding Author/

İletişimden Sorumlu Yazar:

[gurkantabak@gmail.com](mailto:gurkantabak@gmail.com)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme önemli bir dil becerisi olarak görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine yönelik etkinlikler genellikle üç aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamalarda etkinlikler yoluyla öğrencilerin çeşitli dinleme kazanımlarını edinmeleri beklenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dinleme etkinlikleri; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinlikler açısından incelenmiştir. Araştırmada dinleme metinlerinin etkinlik sayısı bakımından dağılımı, dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin tür ve sayısı bakımından durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı takip edilmiş ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın dokümanlarını, Gazi TÖMER tarafından yayımlanan A1-C1 düzeyinde 5 ders kitabı oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz sonucu elde edilmiştir. Betimsel analiz dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ana tema altında gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü uygulanmıştır ve kodlara yönelik görüş birliği oranının inanılır için yeterli olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre dinleme etkinliklerinin çoğunun dinleme sonrası etkinliklere yönelik olduğu, dinleme öncesi etkinliklerin ihmal edildiği ve dinleme sırası etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik farklı türde etkinliklerin ders kitaplarında kullanılması önerilmektedir. Ayrıca etkinlik türü bakımından çeşitliliğin sağlanması da önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dinleme, etkinlik, ders kitapları, dinleme etkinlikleri

<sup>1</sup> Bu çalışma, 25-28 Mayıs 2016 tarihleri arasında Belgrad şehrinde gerçekleştirilen "2nd International Symposium on Language Education and Teaching (ISLET)" adlı sempozyumda sunulan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1-B2 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi" başlıklı sözlü bildirinini genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye  
Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/Turkey  
e-mail: [gurkantabak@gmail.com](mailto:gurkantabak@gmail.com)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-8539-7507](https://orcid.org/0000-0002-8539-7507)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye  
Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/Turkey  
e-mail: [gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr)  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-6880-2611](https://orcid.org/0000-0002-6880-2611)

**Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:**

Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 400-411.

**An Investigation of Listening Activities at A1-C1 Levels in Teaching Turkish as a Foreign Language****Abstract**

Listening is seen as an important language skill in teaching Turkish as a foreign language. Activities for the listening skill are generally implemented in three stages. These stages are pre-listening, while-listening and post-listening. At these stages, students are expected to acquire various listening skills through activities. The main aim of this study was to investigate listening activities at A1-C1 levels in teaching Turkish as a foreign language. Listening activities were investigated within the scope of pre-listening, while-listening, and post-listening activities. In the study, the researchers attempted to identify the distribution of listening texts in terms of number of activities, the type and number of pre-listening, while-listening and post-listening activities. The study adopted a qualitative research method. The method of document analysis was used. The documents of this study consisted of five course books at A1-C1 levels published by Gazi TÖMER. The data were gained after descriptive analysis. The descriptive analysis was carried out under three main themes; namely, pre-listening, while-listening and post-listening. The intercoder reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was applied and the agreement between coders was found sufficient for the credibility of the study. The results indicated that most of the listening activities were oriented to post-listening activities, and the pre-listening stage was neglected in the listening activities and while-listening activities were not adequately covered in the books. In line with the findings, the researchers suggested that different kinds of activities in the pre-listening, while-listening and post-listening stages be used in course books. It is also recommended that the diversity be provided in terms of types of activities.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, listening, activity, course books, listening activities

**Giriş**

Dinleme, yabancı dil öğrenenler için önemli bir beceridir (Vandergrift ve Goh, 2012). Dil öğretiminde dinleme, karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Rost, 2001). Bu karmaşık süreç sonucunda, temel olarak bireylerin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirerek sözlü iletişim becerilerine işlevsellik kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da dinleme becerisi, aşamalı olarak ele alınmakta ve öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Yabancı dil eğitiminde dinleme, genellikle 3 aşamada gerçekleştirilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. İnce ve Boztilki'ye (2016) göre yeni ve farklı sınıflama denemeleri olmasına rağmen bu geleneksel aşamalı sınıflama dinleme eğitiminde hâlâ kabul görmektedir. Bu aşamalarda gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin dinleme becerileri adım adım geliştirilmektedir.

Dinleme öncesi, öğrencilerin ilgili metne ilişkin sahip oldukları ön bilgilerin aktif hâle getirildiği aşamadır. Bu aşama, dinlemeye hazırlık aşamasıdır (İşcan ve Aydın, 2014; Tuzcu, 2011). Öğrencilere beklenti ve amaç oluşturma görevleri verilerek öğrencilerin dinlemeye hazır hâle gelmeleri sağlanmaktadır. Hazırlık aşaması hem fiziksel hem de zihinsel olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. İşcan ve Aydın'a

(2014) göre dinlemenin fiziksel boyutunu dinleme ortamı, ışık, ısı ve gürültü gibi kaynaklar; zihinsel boyutunu ise dinleyiciye bağlı dikkat, motivasyon, ilgi gibi psikolojik unsurlar oluşturmaktadır.

Dinleme sırası aşamasında öğrenciler dinleme metinleri ile karşılaşmaktadırlar. Bu aşamada, dinleme metninin ilettiği mesajların öğrenciler tarafından anlamlandırılması amaçlanır (İnce ve Boztilki, 2016). Tuzcu'ya (2011) göre dinleme sırası etkinliklerin amaçlarından biri de öğrencilerin metnin geneline yönelik çıkarımda bulunabilmeleridir. Genellikle CD veya internet üzerinden bir materyal kullanılarak, bir metin seslendirilerek, canlandırma, rol yapma ve drama gibi etkinlikler izlettirilerek öğrencilerin dinlemeleri sağlanır. Schwartz (1998), dinleme sırası etkinlikler ile dinleme metni arasında doğrusal bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Dinleme sırası etkinliklerde dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri de öğrencinin amaca uygun hareket etmesi ve stratejik dinlemesidir. Çünkü öğrencilerden duyduğu her şeyi kaydetmesini beklemek öğrenme sürecine olumsuz etki edebilmektedir. Bu sebeple Tuzcu'nun (2011) da vurgu yaptığı metnin genel hatlarıyla anlaşılmasının beklendiği konusuna öğrencilerin dikkati çekilmelidir.

Dinleme sonrası aşaması, metne yönelik çoklu değerlendirmeyi kapsamaktadır. "Dinleme sonrası, ana fikir ve yardımcı fikirleri çıkarma, soruları cevaplandırma, özetleme, değerlendirme, yorumlama, eleştirme ve içselleştirmeyi ifade eder" (İşcan ve Aydın, 2014, s. 326). Bu aşamada genellikle metne yönelik değerlendirme soruları kullanılarak öğrencilerin dinleme metnine yönelik birtakım kazanımları içselleştirme durumları kontrol edilmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda dinleme etkinlikleri; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinlikler bakımından incelenmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. A1-C1 düzeyleri Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleri etkinlik sayısı bakımından nasıldır?
2. A1-C1 düzeyleri Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitapları dinleme öncesi etkinlikleri tür ve sayısı bakımından nasıldır?
3. A1-C1 düzeyleri Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitapları dinleme sırası etkinlikleri tür ve sayısı bakımından nasıldır?
4. A1-C1 düzeyleri Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitapları dinleme sonrası etkinlikleri tür ve sayısı bakımından nasıldır?

### Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş gerçekleştirilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilir. Bu çalışmada, araştırmanın doğası gereği doküman incelemesi tek başına yeterli görülmüş ve herhangi bir başka yöntemden yararlanılmamıştır.

### Çalışma Dokümanları

Bu çalışmanın dokümanlarını Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yayımlanan A1-C1 seviyesi Türkçe ders kitaplarındaki

dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Ders kitaplarının isimleri Yabancılar için Türkçe A1 (Temel Düzey), Yabancılar için Türkçe A2 (Temel Düzey), Yabancılar için Türkçe B1 (Orta Düzey), Yabancılar için Türkçe B2 (Orta Düzey) ve Yabancılar için Türkçe C1 (İleri Düzey) olup 2014 yılında Ankara'da yayımlanmıştır. B1 düzeyindeki kitap 4. basım diğer seviyedeki kitaplar ise 6. basımdır. Tüm kitaplar aynı yayın ekibi tarafından hazırlanmıştır.

A1 düzeyindeki kitap 6 bölümden, diğer kitaplar ise 5 bölümden oluşmaktadır. Kitaplardaki her bölümde 4 dinleme metni yer almaktadır. A1 düzeyindeki kitapta 22 dinleme metni yer alırken diğer kitapların her biri toplam 20 dinleme metni içermektedir. Çalışma kapsamında A1-C1 düzeylerindeki toplam 102 dinleme metnine ait etkinlikler incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu analiz çeşidinde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde dinleme süreci açısından dinleme öncesi, sırası ve sonrası şeklinde 3 ana tema belirlenmiştir. Ardından her 3 tema altında Leon'dan (2009) Tuzcu-Eken'in (2012) aktardığı 25 alt tema belirlenmiş ve analiz belirlenen temalara göre gerçekleştirilmiştir. Dinleme sonrası teması altında doğru-yanlış ve çoktan seçmeli ayrı alt temalar olarak ele alınmış, dolayısıyla alt tema sayısı 26'ya çıkmıştır. Ayrıca sözlü ve yazılı anlatımı gerektiren açık uçlu sorular, soru sorma teması altında incelemeye alınmıştır.

Tablo 1

*Dinleme Süreci Etkinlik Türleri (Leon, 2009'dan akt. Tuzcu-Eken, 2012, sayfa belirtilmemiş)*

Dinleme Öncesi	Dinleme Sırası	Dinleme Sonrası
Bağlamı tanıtma	Karşılaştırma	Seçilen metni tartışma
İlgi uyandırma	Komutlara uyma	Soru sorma
Ön bilgileri harekete geçirme	Diyalogun eksik cümlesini tamamlama	Diyalog oluşturma
Bilgi edinme	Dinleme metnindeki farklılıkları ve hataları bulma	Doğru/Yanlış ya da Çoktan Seçmeli Sorular
Bilinen sözcükleri/dilbilgisini etkinleştirme	Maddeleri işaretleme/seçme	Problem çözme
İçeriği tahmin etme	Bilgi aktarma	Özetleme
Yeni sözcük öğretimi	Sıralama	Yapboz dinleme
	Bilgi arama	Yazma
	Metindeki boşlukları doldurma	
	Eşleştirme	

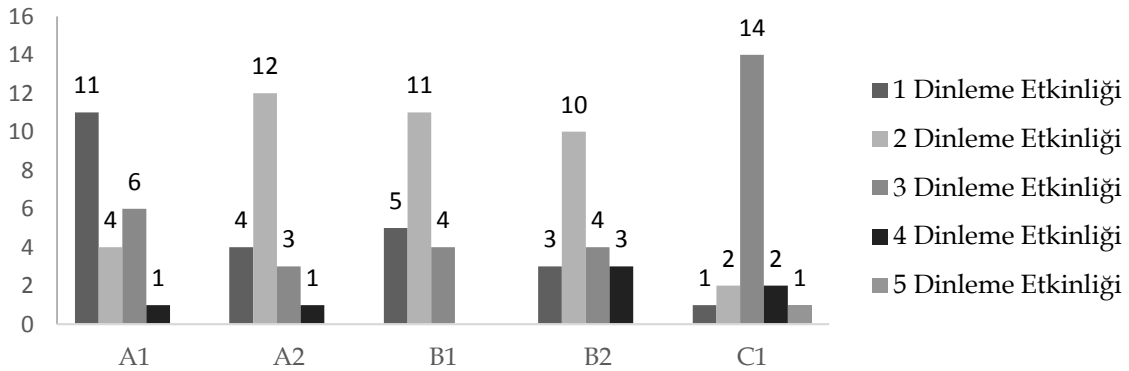
### Çalışmanın İnandırıcılığı

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmanın dokümanları ile uzun süreli bir etkileşim söz konusudur. Araştırmacılardan biri dinleme metinlerini ve etkinliklerini 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında Erciyes Üniversitesi ERSEM'de verdiği A1-C1 Türkçe kurlarında işlemiştir. Ayrıca verileri, 1 hafta arayla tekrar analiz ederek birden çok defa dokümanları incelemiştir. Bu yolla hem dokümanlarla uzun süreli etkileşim sağlanmış hem de hatalı bulunan görüşler değiştirilmiştir.

Araştırma konusunda ön bilgiye sahip bir uzmanın incelemesine başvurularak kontrol kodlaması gerçekleştirilmiştir. Kontrol kodlaması sırasında uzman ile araştırmacı arasında bazı görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Uzmanın ilk incelemesinde tespit edilen görüşleri ile araştırmacının görüşleri arasındaki birliği tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzman arasında A1 düzeyi için 37 etkinlikte görüş birliği ve 4 etkinlikte görüş ayrılığı tespit edilerek güvenilirlik oranı % 90,24; B1 düzeyi için 31 etkinlikte görüş birliği, 8 etkinlikte görüş ayrılığı tespit edilerek güvenilirlik oranı % 81,6 ve B2 düzeyi için 47 etkinlikte 36 görüş birliği, 11 etkinlikte ise görüş ayrılığı tespit edilerek güvenilirlik oranı % 76,6 olarak tespit edilmiştir. A2 ve C1 düzeyi için hiçbir görüş ayrılığı tespit edilememiştir. Miles ve Huberman'a göre "ilk başta kodlayıcılar arasında güvenilirlik genelde %70'in üzerinde çıkmaz" (s. 64). İlk kontrol kodlamasında oranın %70'in üzerinde olması güvenilirlik adına önemli bir bulgudur. Bu sebeple ikinci kontrol kodlamasına başvurulmamış, kodlayıcılar görüş ayrılıklarını tartışarak görüş birliğini sağlamaya çalışmışlardır.

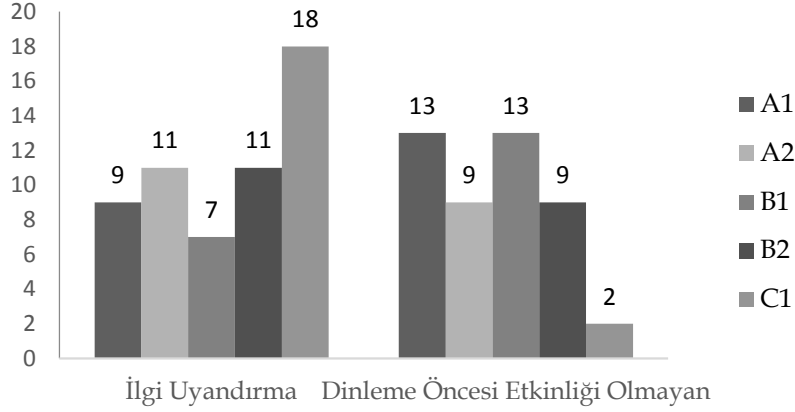
### Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerden hareketle çeşitli bulgular yansıtılmakta ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.



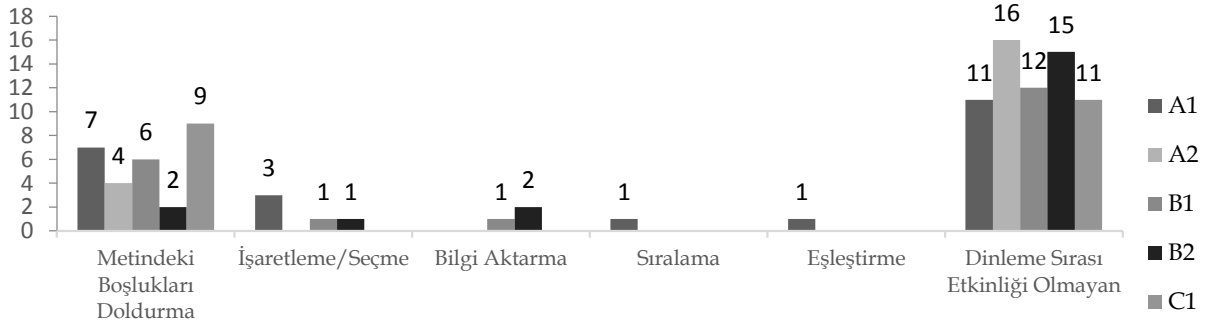
Şekil 1. A1-C1 düzeyleri dinleme metnlerinin etkinlik sayısı bakımından dağılımı

A1-C1 düzeyleri arası ders kitaplarında yer alan dinleme metnlerinin etkinlik sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği görülmektedir. A1 düzeyindeki ders kitabında 11 dinleme metninde 1, 4 dinleme metninde 2, 6 dinleme metninde 3 ve 1 dinleme metninde 4 etkinlik yer almaktadır. A2 düzeyindeki ders kitabında 4 dinleme metninde 1, 12 dinleme metninde 2, 3 dinleme metninde 3 ve 1 dinleme metninde 4 etkinliğe yer verilmektedir. B1 düzeyindeki ders kitabında 5 dinleme metninde 1, 11 dinleme metninde 2 ve 4 dinleme metninde 3 etkinlik yer almaktadır. B2 düzeyindeki ders kitabında 3 dinleme metninde 1, 10 dinleme metninde 2, 4 dinleme metninde 3 ve 3 dinleme metninde 4 etkinlik bulunmaktadır. C1 düzeyindeki ders kitabında 1 dinleme metninde 1, 2 dinleme metninde 2, 14 dinleme metninde 3, 2 dinleme metninde 4 ve 1 dinleme metninde 5 etkinlik yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin dinleme metnlerine yönelik farklı sayılarda etkinlikler gerçekleştirmesine hizmet etmektedir.



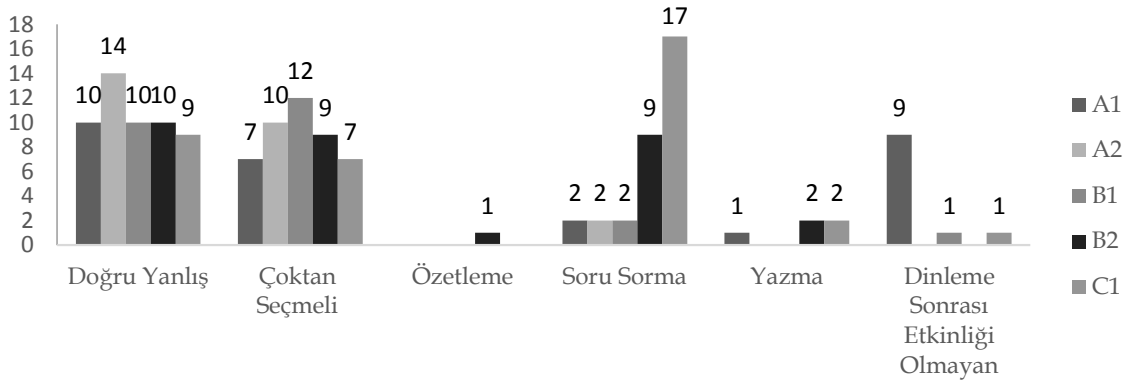
Şekil 2. A1-C1 düzeyleri dinleme öncesi etkinliklerin türlere göre dağılımı

İncelenen ders kitaplarında dinleme öncesi etkinliği olarak ilgi uyandırmaya başvurulmuştur. A1 düzeyinde 9, A2 düzeyinde 11, B1 düzeyinde 7, B2 düzeyinde 11, C1 düzeyinde ise 18 ilgi uyandırma etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca A1 düzeyinde 13, A2 düzeyinde 9, B1 düzeyinde 13, B2 düzeyinde 9 ve C1 düzeyinde 2 dinleme metninde dinleme öncesine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.



Şekil 3. A1-C1 düzeyleri dinleme sırası etkinliklerinin türlere göre dağılımı

İncelenen ders kitaplarında dinleme sırası etkinliği olarak en fazla metindeki boşlukları doldurmaya başvurulmuştur. A1 düzeyinde 7, A2 düzeyinde 4, B1 düzeyinde 6, B2 düzeyinde 2, C1 düzeyinde ise 9 dinleme metninde metindeki boşlukları doldurma etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. A1 düzeyinde 3, B1 ve B2 düzeylerinde 1 işaretleme/seçme etkinliğinin olduğu görülmüştür. B2 düzeyinde 2, B1 düzeyinde ise 1 bilgi aktarma etkinliğine rastlanmıştır. A1 düzeyinde 1'er sıralama ve eşleştirme etkinliği yer almaktadır. Ayrıca A1 düzeyinde 11, A2 düzeyinde 16, B1 düzeyinde 12, B2 düzeyinde 15, C1 düzeyinde ise 11 dinleme metninde dinleme esnasına yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.



Şekil 4. A1-C1 düzeyleri dinleme sonrası etkinliklerin türlere göre dağılımı

İncelenen ders kitaplarında dinleme sonrası etkinliği olarak en fazla doğru-yanlış etkinliğine başvurulmuştur. A1 düzeyinde 10, A2 düzeyinde 14, B1 düzeyinde 10, B2 düzeyinde 10, C1 düzeyinde ise 9 dinleme metninde metindeki doğru-yanlış etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Doğru-yanlış etkinliğinden sonra en çok yer verilen etkinlik türü ise çoktan seçmeli testlerdir. A1 düzeyinde 7, A2 düzeyinde 10, B1 düzeyinde 12, B2 düzeyinde 9, C1 düzeyinde ise 7 çoktan seçmeli test etkinliğinin olduğu belirlenmiştir. B2 düzeyinde 1 özetleme etkinliği bulunmuştur. Ayrıca A1'de 1, B2'de 2, C1'de yine 2 yazma etkinliğine rastlanmıştır. A1, A2 ve B1 düzeylerinde 2, B2 düzeyinde 9, C1 düzeyinde ise 17 soru sorma etkinliğinin bulunduğu belirlenmiştir. A1 düzeyinde 9, B1 ve C1 düzeylerinde ise 1 dinleme metninde dinleme sonrasına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gazi Üniversitesi tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitapları ile ilgili literatürde farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda öğretim setinde yer alan kitaplar çeşitli amaçlar doğrultusunda incelenmiştir. Atasözleri ve deyimler (Özkan, 2017), dinleme etkinlikleri (Yavuz, 2016), kalıp sözler (Çaydaş, 2016), kelime öğretimi (Kalenderoğlu, 2016), kültürel unsurlar (Sinecen, 2017; Kalenderoğlu, 2015; Kutlu, 2015), kültürlerarası iletişimsel yeterlilik (Vargelen, 2013), söz varlığı (Göçen, 2016) ve tutarlılık (Biçer ve Çoban, 2015) açısından ders kitaplarının ele alındığı görülmektedir.

Yavuz (2016), Gazi TÖMER A1-B2 ders kitaplarını incelediği çalışmada, dinleme etkinliklerinin sayısının diğer dil becerilerine ait etkinlikler dikkate alındığında daha az olduğunu tespit etmiş ve dinleme becerisinin etkinlik sayısı bakımından en zayıf beceri alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Şimşek (2016), İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan dinleme etkinliklerinin de diğer beceri etkinliklerine göre daha az olduğunu aktarmıştır. Bu bilgiler dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin, nicelik bakımından yeterli sayıda olmadığı ve diğer becerilere ait etkinliklerin gölgesinde kaldığı görülmektedir.

A1-C1 düzeyi ders kitaplarında dinleme öncesine yönelik sadece ilgi uyandırma etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgi uyandırmak amacıyla dinleme etkinliklerinde fotoğraflar ve resimler kullanılmıştır. Tüfekçioğlu'na (2014) göre dinleme öncesi etkinliklerde görsellerin kullanılması, ilgili metnin

anlaşılabilirliğine olumlu etki eden bir uygulamadır. Ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinde fotoğraf ve resimlerin kullanılmasına rağmen ilgi uyandırmanın, öğrencilerin ve öğretmenlerin tercihinin bırakıldığı görülmektedir. İlgi uyandırmaya yönelik ders kitaplarında herhangi bir yönerge yer almamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, dinleme öncesi etkinliklerin ihmal edildiği söylenebilir. İncelenen kitapların dinleme öncesi etkinlikleri bakımından tek tip olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin aynı tip etkinliklerden sıkılmasına yol açabilir. Kitaplarda yönergesi bulunmayan dinleme öncesi etkinliklerinin de yetersiz olduğu görülmüştür. Tuzcu-Eken (2012) de Yeni Hitit 1 ders kitabındaki dinleme öncesi etkinliklerinin yetersiz ve çok çeşitli olmadığını tespit etmiştir.

A1-C1 düzeyi ders kitaplarında dinleme sırasına yönelik etkinliklerin metindeki boşlukları doldurma üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Tuzcu-Eken (2012) de Yeni Hitit 1 ders kitabındaki dinleme sırası etkinliklerinde metindeki boşlukları doldurmanın sayıca fazla olduğunu belirtmiştir. Bu tespitler dikkate alındığında, dinleme sırası etkinliklerinin daha mekanik ve biçimsel bir görünüm sergilediği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca diğer etkinlik türlerine pek fazla yer verilmediği ve dinleme sırası etkinliklerinin neredeyse tek bir etkinlik türünde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

A1-C1 düzeyi ders kitaplarında yer alan dinleme sonrasına yönelik etkinliklerde doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soruların sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Tuzcu-Eken (2012) tarafından Yeni Hitit 1 ders kitabında tespit edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir. Tuzcu-Eken (2012) incelediği ders kitabında dinleme sonrası etkinliklerde yazmanın en çok paya sahip, doğru-yanlış sorularının ise 13 etkinlik ile sınırlı olduğunu aktarmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin belli başlı etkinlik türleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu da kitaplardaki etkinliklerin tek düze kalmasını sağlamaktadır. Elde edilen bu bulguyu, Yavuz (2016) tarafından ulaşılan bulgular da desteklemektedir. Yavuz (2016), A1-B2 düzeyi kitaplarda yer alan dinleme etkinliklerinin tek tipleştiğini tespit etmiştir. Bu tip etkinlikler yoluyla Tuzcu-Eken'in (2012) de belirttiği üzere öğrencilerin dinleme motivasyonları olumsuz etkilenir. Ayrıca yer alan etkinlik türlerinin, mekanik bir görünüm sergilemesi ve kur seviyesi yükseldikçe bile yoğun olarak alt düzey bilişsel becerilere odaklanması sebebiyle öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine istenen katkıyı sağlayamayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda dinleme öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik farklı türde etkinliklere yer verilmesi ve çeşitliliğin sağlanması öncelikle önerilmektedir. Bu yolla öğrencilerin dinleme motivasyonu artırılabilir ve öğrencilerin dinleme gelişimine katkı sağlanabilir. Dinleme öncesi etkinliklere özgü yönergeler her seviyedeki ders kitaplarına eklenmelidir. Ancak bu yolla dinleme öncesi çalışmalar hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından dikkate alınabilir, dinleme öncesi çalışmalar sistematik olarak yapılabilir. Kur seviyesi arttıkça öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Örnek olarak dinleme sonrası etkinlikler içerisinde sınıflandırılan problem çözme ve tartışma etkinliklerine B2-C1 düzeyi kitaplarda yer verilebilir.



### Kaynakça

- Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 228-237.
- Çaydaş, A. (2016). *Gazi Üniversitesi TÖMER ve İzmir yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde kullanılan kalıp sözlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- İnce, B. ve Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçiöğlü (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*'ın içinde (s. 157-175). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler'in içinde* (s. 317-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi TÖMER örneği. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s. 49-54). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(3), 295-300.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed.: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Rost, M. (2001). Listening [Dinleme]. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* [Diğer dillerin kullanıcılarına İngilizce öğretmek için Cambridge rehberi] (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002>
- Schwartz, A. M. (1998). Listening in a foreign language [Yabancı dilde dinleme]. In G. S. Burkart (Ed.), *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages* [Yabancı dilde öğretim görevlilerinin mesleki hazırlıklarına yönelik modüller]. Washington DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved from ERIC database. (ED433723)
- Sinecen, F. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kültürümüze ait unsurların kullanımı: Gazi Üniversitesi TÖMER B1 kitabı örneği. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(13), 133-150.

- Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.
- Tuzcu, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tuzcu-Eken, D. (2012, 05-06 Temmuz). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler*. 5. Uluslararası Türkçenin eğitimi-öğretimi kurultayında sunulan bildiri, Mersin. Çevrim içi: [https://www.academia.edu/4742383/Yabanc%C4%B1\\_Dil\\_Olarak\\_T%C3%B9Crk%C3%A7e\\_%C3%96%C4%9Fretiminde\\_Temel\\_D%C3%BCzey\\_Dinleme-Anlama\\_Becerisini\\_Geli%C5%9Ftirmeye\\_Y%C3%B6nelik\\_Etkinlikler](https://www.academia.edu/4742383/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%B9Crk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretiminde_Temel_D%C3%BCzey_Dinleme-Anlama_Becerisini_Geli%C5%9Ftirmeye_Y%C3%B6nelik_Etkinlikler) adresinden elde edilmiştir.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. *E-Dil Dergisi*, 2, 35-51.
- Vandergrift, L. and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* [İkinci dilde dinlemenin öğretimi ve öğrenimi: Eylemde üstbiliş]. New York: Routledge.
- Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yavuz, G. (2016). *Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti dinleme etkinliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Summary

### Introduction

Listening is an important skill for foreign language learners (Vandergrift and Goh, 2012), and it consists of a complex process (Rost, 2001). Listening in foreign language instruction is usually carried out in three stages: the pre-listening stage, the while-listening stage, and the post-listening stage. Various activities take place at these stages in order to develop students' listening skills step by step. Pre-listening is the preparation stage towards listening (İşcan ve Aydın, 2014; Tuzcu, 2011). The students' background knowledge related with the listening text is activated in this stage. In the while-listening stage, the students are faced with listening texts. It is intended that the messages of the listening text are understood by the students (İnce ve Boztilki, 2016). The post-listening stage involves multiple evaluations of the listening text. Students are controlled to internalize some acquirements related to the listening text.

The goal of this study is to examine A1-C1 level listening activities in teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, listening activities are examined in terms of pre-listening, while-listening and post-listening activities. The following questions were addressed in this research:

1. How are listening texts in Turkish A1-C1 level textbooks for foreigners prepared by Gazi University TÖMER in terms of number of activities?
2. How are pre-listening activities in Turkish A1-C1 level textbooks for foreigners prepared by Gazi University TÖMER in terms of number and type of activities?
3. How are while-listening activities in Turkish A1-C1 level textbooks for foreigners prepared by Gazi University TÖMER in terms of number and type of activities?
4. How are post-listening activities in Turkish A1-C1 level textbooks for foreigners prepared by Gazi University TÖMER in terms of number and type of activities?

### Method

The study was conducted within the framework of qualitative research approach. Document analysis was applied. According to Yıldırım ve Şimşek (2013), document analysis can be exclusively used in qualitative researches. For this reason, no other method was used to support the data elicited from the study. The documents of this study consist of listening activities at A1-C1 level Turkish textbooks published by Gazi University TÖMER. In the scope of the study, a total of 102 listening texts in A1-C1 level were examined. The gathered data were analyzed by descriptive analysis method. The data are handled according to pre-determined themes (Yıldırım ve Şimşek, 2013). In the analysis of the data, three main themes such as pre-listening, while-listening and post-listening were determined in terms of listening process. Long-term interaction and expert examination methods have been used to provide credibility of this study. The researcher has spent much time directly interacting with the books placed as the documents in the research, because he has been using them in his lessons for at least two years. Control coding was carried out by consulting a specialist who has a preliminary knowledge of the research. During the control coding, some disagreements between the researcher and the specialist were identified. The reliability formula created by Miles and Huberman (2015) was used to determine the association between the views of the researcher and the findings of the specialist. In the first control code, the rate is over 70%, which is an important finding in terms of reliability. For this reason, the second control coding has not been applied, and the coders have tried to reach a consensus by discussing the matter in detail.

### Results

The results suggest that the listening texts included in the textbooks between A1 and C1 vary in terms of the number of activities. It is seen that the textbooks at A1-C1 levels included activities to draw students' attention in the pre-listening stage. The activities used in the while-listening stage was to focus on filling the gaps. It has been found that there are many true-false and multiple choice questions as post-listening activities in the textbooks.

### Discussion

Photographs and pictures were used in the listening activities to attract attention. According to Tüfekçioğlu (2014), using of visuals in pre-listening activities has an effect on the comprehension of the related text. Despite using photographs and pictures in the pre-listening activities in the textbooks, it is found that there was no instruction related with the pre-listening stage. At the A1-C1 level textbooks, the

activities used in the while-listening stage was to focus on filling the gaps. This finding is similar to Tuzcu Eken's (2012) findings. It is found that the while-listening stage are performed in almost a single activity type. When these findings are taken into consideration, it can be said that the while-listening activities have a more mechanical and formal appearance. It has been found that there are many true-false and multiple choice questions as post-listening activities in the A1-C1 level textbooks. This finding differs from the one found in the course book titled "Yeni Hitit 1" by Tuzcu-Eken (2012). Tuzcu Eken (2012) found that there were many writing activities in post-listening stage and true-false questions were limited to 13 activities. When pre-listening, while-listening and post-listening activities are generally evaluated, they seem to concentrate on certain types of activities. This leads us to the conclusion that the activities in the books remain monotonous.

#### **Yazar Bilgileri /Authors' Biodata**

**Gürkan TABAK** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisidir. Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yürütmektedir.

**Gürkan Tabak** is a research assistant at the Department of Turkish Language Teaching at Faculty of Education, Erciyes University in Turkey. He has a doctoral degree in the field of Turkish language education. He carries out studies in the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Ali GÖÇER** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde profesördür. Türkçe eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Bu alanda yayınlanmış çok sayıda kitap, makale ve bildirisi bulunmaktadır.

**Ali Göçer** is a professor at the Department of Turkish Language Teaching at Faculty of Education, Erciyes University in Turkey. He has a doctoral degree in the field of Turkish language education. He has numerous academic books and articles published and speeches delivered in this field.