



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2015 • Cilt / Volume 29 • Sayı / Issue 2

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Jornal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Hasan Şimşek
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Eş editör / Co-editor

Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli Okan Üniversitesi
Doç. Dr. BettsAnn Smith Michigan State Univ.
Prof. Dr. Rengin Zembat Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ronald Sultana University of Malta
Prof. Dr. İrfan Erdoğan İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Karen Seashore University of Minnesota
Prof. Dr. Gürhan Can Yeditepe Üniversitesi
Doç. Dr. Linda Davis Wheelock College
Prof. Dr. Ali Baykal Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Gary Grossman Arizona State University

Prof. Dr. Gölge Seferoğlu ODTÜ
Prof. Dr. Ali Yıldırım ODTÜ
Prof. Dr. Sinan Olkun TED Üniversitesi
Prof. Dr. Abbas Türnüklü Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Baş Collins Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Gelbal Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Özden Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alim Kaya Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan Ege Üniversitesi



Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / İstanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Bahar Akingüç Günver

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90. 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88
Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, uluslararası akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, international academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Aralık 2015 / December 2015

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Education and Educational Research: Blind Men, Elephant, Crisis of Identity Eğitim ve Eğitim Araştırmaları: Kör Adamlar, Fil, Kimlik Krizi <i>Hasan ŞİMŞEK</i>	1-10
Using Humor in the EFL Context to Enhance Language Teaching Effectiveness İngilizce Yabancı Dil Bağlamında Dil Öğretimi Etkinliğini Artırmak İçin Mizah Kullanımı <i>Nahide AKALIN & Azamat AKBAROV</i>	11-24
Teachers' Metaphors on a School Organization Öğretmenlerin Gözünden Bir Okul Örgütü: Metaforlarla Analiz <i>Bengi ERİM EKER</i>	25-42
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi Research of Self-Efficacy Level Regarding Game Teaching of Preschool Teachers <i>Pelin PIŞTAV AKMEŞE & Nilay KAYHAN</i>	42-60
<i>Yazarlara Yönerge</i>	61-66

Education and Educational Research: Blind Men, Elephant, Crisis of Identity

Hasan ŞİMŞEK*

Abstract: Educational research is found to be problematic by some prominent education scholars. Major weaknesses of the field are supposed to be stemming from seven primary sources: The scientific, academic and disciplinary standing of education as a field of study; being somewhat an extension of other more established disciplines leading to mixed identities in the field; easy infiltration to the field by other disciplines and researchers; ambiguous standing of school as an institution in the society that creates a rather elusive context for solid theory and research; the field's oversensitivity to larger external forces such as economic and political transformations; the concept of science in the eyes of policy-makers and funders that dictate certain forms of knowledge production, that is usually positivist; profile of practitioners and prestige of profession in education that is gender, pay and socio-economic structure of the profession. At the end, major proposals are presented to get the educational research out of this problematic status.

Keywords: educational research, crisis of identity in education, theory-building in education, crisis of education

Eğitim ve Eğitim Araştırmaları: Kör Adamlar, Fil, Kimlik Krizi

Öz: Eğitim araştırmaları bazı önemli eğitim araştırmacıları tarafından sorunlu bir alan olarak görülmektedir. Bu sorunlu duruşun nedeni olarak sıralanabilecek yedi temel kaynak sayılabilir: Eğitimin bir çalışma alanı olarak bilimsel, akademik ve disiplinler duruşu; daha köklü disiplinlerin (örn. Psikoloji ve Sosyoloji) uzantısıymış izlenimi veren konumu ve bunun karmaşık kimlik oluşumuna neden olması; başka disiplinlerin ve araştırmacıların alan kolayca nüfuz edebilmesi; alanın ekonomik ve siyasal dış dönüşümlere aşırı duyarlı olması; toplumda okul kurumuna ilişkin muğlak algı ve bunun güçlü bir kuram oluşturma ve araştırma potansiyeli üzerindeki olumsuz etkisi; politika yapıcılarının ve araştırmaları fonlayanların kafalarında oluşmuş ve çoğunlukla pozitivist bilgi üretimi formlarını öne çıkaran bilim kavramı; cinsiyet, ücret yapısı ve sosyo-ekonomik statü gibi göstergeler sonucu oluşmuş meslek profili ve mesleğin prestiji. Makalenin sonunda eğitim alanını bu sorunlu duruşun dışına çıkarabileceği düşünülen temel bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: eğitim araştırmaları, eğitimde kimlik krizi, eğitimde kuram oluşturma, eğitimin krizi

A well-known educator and colleague David Berliner of Arizona State University wrote a comment in 2002 about the US National Research Council's (NRC) controversial report on the nature of educational research. What Berliner states there is quite contrary to even what

* Dean, Prof.Dr., İstanbul Kültür University, Faculty of Education,, İstanbul, Turkey, e-posta: h.simsek@iku.edu.tr

the novice educational researchers feel and believe in, that “education is the hardest science of all!”

“...Easy-to-do science is what those in physics, chemistry, geology, and some other fields do. Hard-to-do science is what the social scientists do and, in particular, it is what we educational researchers do...” (Berliner, 2002, p. 18).

This is a quite radical diversion from the mainstream line of thought, as David Labaree quotes from Becher, that “knowledge (is) ranging from hard to soft and pure to applied, educational knowledge is both very soft and very applied (Labaree, 2003, p. 14). Berliner gets into the disciplinary contexts of academic fields in order to exemplify what he means by “education is the hardest science of all”:

“Doing science and implementing scientific findings are so difficult in education because humans in schools are embedded in complex and changing networks of social interaction. The participants in those networks have variable power to affect each other from day to day, and the ordinary events of life (a sick child, a messy divorce, a passionate love affair, migraine headaches, hot flashes, a birthday party, alcohol abuse, a new principal, a new child in the classroom, rain that keeps the children from recess outside the school building) all affect doing science in school settings by limiting the generalizability of educational research findings. Compared to designing bridges and circuits or splitting either atoms or genes, the science to help change schools and classrooms is harder to do because context cannot be controlled... It may be stretching a little, but imagine that Newton’s third law worked well in both the northern and southern hemispheres-except of course in Italy and New Zealand-and that explanatory basis for that law was different in the two hemispheres. Such complexity would drive a physicist crazy, but it is part of the day-to-day world of educational researcher... (Berliner, 2002, p. 19).

Berliner’s claims run contrary to traditional conception of the state of education field and of educational research within the context of modern university. The statement of “education is the least respected field of study among others in the modern university” is what we hear quite often in academic circles. For example, Rosemary Deem finds that educational researchers are not very skillful on theoretical analysis and engaging in research outside the boundaries of education (Deem, 1996, p. 152). David Labaree reports that profile of education faculties is found to be quite low that is also negatively reflected on prestige of teaching profession in the society. Similarly, the socio-economic background of recruited man and women to the profession has traditionally been low corresponding the lower segments of society (Labaree, 2003, p. 13). Caroline Gipps believes that prestige of academic status of education profession has plummeted in the eyes of the politicians and the populace in the UK resulting in declining autonomy of educational institutions, fallen salaries, decreased chances of promotion, loss of tenure, loss of status and esteem (Gipps, 1993, p.10). Similarly, Miller (1999) asserts that “all disciplines produce lax or ineffective research, but some academics say that education scholarship is especially lacking in rigor and practical focus on achievement... Research on the effectiveness of (education) reforms is often weak, inconclusive, or missing altogether.” There is an ongoing discussion on whether or not education is a “typical science” in terms of its methodology, theory building, and ability to

address practical problems of society and schools. These general accounts of the state of the field of education and educational research spanning over the last twenty years have been reconfirmed in 2006 by Elizabeth Adams St. Pierre, that “educational research (is) historically and presently broken in multiple ways and in need of repair” (St. Pierre, 2006, p. 240).

Why is there so much talk, usually with a negative tone, on education as a field of study in universities, and education research as a way of producing field-specific knowledge? For example, David Hargreaves’ highly cited speech at the 1996 annual meeting of British Teacher Training Agency approaches education with three main criticisms, that, first educational research does not make a serious contribution to fundamental theory or knowledge, second educational research is irrelevant to practice, and, third, educational research is uncoordinated with any preceding or follow-up research (Hargreaves, 1996). A thorough analysis of the relevant literature gives us a rather complex picture on why education is characterized this way. It is possible to make a list of at least 7 primary reasons that make education and educational research questionable:

1. The scientific, academic and disciplinary standing of education as a field of study,
2. Being somewhat an extension of other more established disciplines leading to mixed identities in the field,
3. Easy infiltration to the field by other disciplines and researchers,
4. Ambiguous standing of school as an institution in the society that creates a rather elusive context for solid theory and research,
5. The field of education being deeply influenced by larger external forces such as economic and political transformations,
6. The concept of science in the eyes of policy-makers and funders that dictate certain forms of knowledge production, that is usually positivist,
7. Profile of practitioners and prestige of profession in education that is gender, pay and socio-economic structure of the profession.

I would like to further elaborate on these in order.

1. The Scientific, Academic and Disciplinary Standing of Education as a Field of Study.

Feuer, Towne and Shavelson list some qualities that any activity to be called scientific:

- Pose significant questions that can be investigated empirically,
- Link research to relevant theory,
- Use methods that permit direct investigation of the questions,
- Provide a coherent and explicit chain of reasoning
- Yield findings that replicate and generalize across studies, and,
- Disclose research data and methods to enable and encourage professional scrutiny and critique (2002, p. 7).

Although the definition has clear positivistic tones, Feuer, Towne and Shavelson are not in favor of uniform use of these principles across disciplines. They admit that economics is not the same as cell biology, or educational research is not the same as astronomy (p. 7). Indeed, if “empirical investigation” means observation and experiment under controlled conditions, if “chain of reasoning” means exploring the step-by-step causal relationships among “variables,” then we definitely talk about a positivist science that suit quite well to the nature of natural sciences. “Replication and generalization” explicitly refer to the positivist notion of science. These qualities have little relevance to social sciences including the educational research.

This situation calls for a careful conceptualization of what we mean by “science.” The definition itself has an explanatory power on whether or not a field of study would be called a “science.” Perhaps because of this, there is a range of definitions of education as science: Some call it a soft science, some an applied science, some do not use the term “science” at all and call it a “field of study. For example, governmental funding organizations particularly in the UK and the US which somewhat has authority over educational institutions favor more positivistic approach to science and expect or impose positivistic standards on proper educational research (Lagemann, 1997; Goodyear, et.al. 2009; Hammersley, 1997; Paul and Marfo, 2001). This variety of approaches to the disciplinary standing of education creates somewhat an ambiguous image about the field. This blurred image leads to vague identities on the part of academics in universities and practitioners and professionals in schools.

2. Being an Extension of other more Established Disciplines and Mixed Identities

The field of education is like an extension of other more established disciplines as exemplified by classical areas of educational studies such as sociology of education, psychology of education, economics of education, management of education, philosophy of education, etc. These subfields usually use the language and jargon of the mother disciplines. Theories, models, concepts, commonly employed methodologies of the mother discipline are quickly adapted to the field of extension. Although educators seem to share a common language and discourse within the field of education, in reality they seem to be closer to the mother discipline of their area than the other areas of education. According to Peter Mortimore (2000):

“Educational researchers worry that we do not have a distinctive discipline; that we rely on—and play second fiddle to—a range of mother disciplines—philosophy, sociology, psychology, history, and the curriculum subjects... It means educational research does not have its own language, exclusive theories or separate methodologies. It means that researchers cannot assume that colleagues have all read the same research papers” (p. 18).

Similarly, Feuer, Towne and Shavelson (2002) report that:

“...because numerous fields (such as anthropology, psychology, sociology, economics, neuroscience) focus on different parts of the (educational) system, seemingly contradictory conclusions may be offered, adding fuel to the debates about both the specific topic and the value of the research to aid decision making” (p. 7).

Academics studying educational psychology usually prefer quantitative methodology and positivistic theory in their research and writings. Academics in the area of educational management or educational administration generate a closer alliance with the field of management in terms of literature, emerging concepts, theories and methodologies. A similar case would easily be extended to other fields of study such as sociology of education and economics of education. This is another source of vague-mixed identities in the field of education.

3. Easy infiltration to the field from outside

The reasons I have just stated above indicate another unique character of education. Classical established academic disciplines have very peculiar paradigmatic strength that makes infiltration from outside quite difficult. One must spend a long time to get used to the disciplinary tradition and culture, knowledge structure, and dominant methodologies in hard sciences. This creates a strong character for the field that resists frequent change and thickening the boundaries in relation to others. This is a strength as well as a weakness. More established disciplines of academe, both hard and soft such as chemistry, mathematics, physics, biology, sociology, psychology, economics have such qualities. Being a somewhat extension of other established academic disciplines, such as education, lacks this strong tradition, culture, knowledge structure and methodology. Consequently, education field may easily become a field where “others” as individuals or as disciplines may claim right to speak about the “proper knowledge base and methodology.” Elizabeth Adam St. Pierre’s two quotes from American Psychological Association and from the Director of Institute of Education Research under the Department of Education are instructive on this:

“The American Psychological Association... is practically ecstatic at the prospect of an increased role for psychology in establishing the scientific basis for educational interventions in testing, motivation, classroom management, reading instruction, math instruction, preschool curriculum, and character development and socialization of school children.”

Grover J. ‘Russ’ Whitehurst, the director of the Institute of Educational Research, is a psychologist quite capable of making the following statement—based on what evidence, I’m not sure... Psychologists are more likely than any other professional group working in the schools to have scientific training—and respect and understanding the role of research and evidence in practice—they should be prepared to play an important role in moving the culture of education toward reliance on evidence” (St. Pierre, 2006, p. 242)

Lagemann reports that the field of education became an interest of people from other disciplines, what he calls that “discipline based scholars” especially in the 1950 and 1960s especially Harvard paving the way to make education more “scientific” (Lagemann, 1997, p. 10-12).

Being open to boundary spanning is not something undesirable for education. This creates conditions for opportunity of interaction of education scholars with the others in

other disciplines, benchmarking theoretical and methodological innovations to the field of education. The problem here is that this advantage turns itself into a potential weakness of developing strong disciplinary tradition and solid discipline identity. This may be the primary reason why there are not many names in education that are identified with original theories unique to the field (Suppes, 1974; Ball, 1995; Mortimore, 2000).

4. Ambiguous Standing of School as an Institution in the Society

Primary social institution that the academics and researchers in education train professionals do research and produce services is the school organization. Organizationally speaking, school organization has ambiguous goals. Different stakeholders have different expectations from the school. Parents expect their children being educated as “whole persons,” enjoying art, sports, reading, music; living a healthy, happy and economically good life. Business people expect schools train productive individuals who have cooperative skills, good command of language, and employees who are creative and professionally skilled. Politicians expect schools train good citizens who show responsibility to their society. Students, children themselves expect schools to make days meaningful and enjoyable and help them grow emotionally, psychologically, and cognitively. All these diverse, somewhat conflicting expectations from the schools seem to reflect themselves on the academic and professional domains of education. Hammersley (1997, p. 148) argues that “one of the features of much practical activity, and particularly of teaching, is that goals are multiple, and their meaning is open to debate and difficult to operationalise.”

5. Education Field within the Context of Larger Forces (Influence of Larger Exogenous Factors such as Major Econo-Political Transformations)

The value of knowledge produced by disciplines is somewhat influenced by the utilitarian value of that knowledge. To what extent a set of produced knowledge addresses the practical problems of life is something that gives power to certain disciplines such as medicine and engineering. According to Stephen Ball, the field of education in the UK had such an epoch following the Second World War. During the social justice years of the “Great Society” of the 1950s and 1960s, “the state policies focused upon the achievement of equality and prosperity—the better educated we are the better off we are, individually and collectively” (Ball, 1995, p. 257). To Ball, this was a moment where the field had impact on the social policies through generated knowledge that is resulted in a dual optimism of being attached to the welfare state and of practices and discourses of the discipline itself (p. 257).

Particularly after the new liberal revolution of the 1980s, education as a field fell under the “hegemony of instrumental rationalism” where “rationalist empiricism” became the blueprint for valued research (Ball, 1995, p. 259). Tools such as school effectiveness, total quality management, strategic planning, self-evaluation, site-based management, introduction of quasi-market have become in fashion that resulted in an apolitical-technical approach to schools and educational processes. This managerial, instrumental-utilitarian trend has eliminated conditions where a serious scholarship can flourish in education

through a different cadre of scholars funded and supported for their increased efforts in theory construction and methods.

6. The Concept of Science in the Eyes of Policy-Makers and Funders that Dictate Certain Forms of Knowledge Production that is Usually Positivist

Ideas I have outlined just above are also relevant to the fields' relationships with funding agencies and policy makers. Traditionally, internal funding mechanisms in universities favor research in the form of quantitative and positivistic. Since the 1980s, governmental funding agencies around the world largely promote quantitative-positivistic research methods. For example, St. Pierre (2006) explains that the US Department of Education's Institute of Education Sciences favors "a science that reinstalls some kind of positivism and elevates randomized experimental trials as the gold standard" (p. 242). This consequently leads to "educational policy and practice only on evidence produced by experimental methods" (p. 246). This attitude on the part of funding agencies pushing experimental and quantitative methods as the proper research and scholarship is a reflection of deeply embedded positivistic tradition in Social Sciences. James Paul and Kofi Marfo argue that "the hegemony of quantitative science and the narrow preoccupation with methodological rigor as the singular yardstick for judging good science are serious problems requiring immediate attention" (2001, p. 525). Berliner is critical of government's and funding agencies' bias towards the single methodology in the form of experimental-quantitative, which obstructs epistemological richness in the field:

"... if we accept that we have unique complexities to deal with, then the orthodox view of science now being put forward by the government is a limited and faulty one. Our science forces us to deal with particular problems, where local knowledge is needed. Therefore, ethnographic research is crucial, as are case studies, survey research, time series, design experiments, action research, and other means to collect reliable evidence for engaging in unfettered argument about education issues. A single method is not what the government should be promoting for educational researchers..." (Berliner, 2002, p. 20).

7. Profile of Practitioners and Prestige of Profession in Education, that is Gender, Pay and Socio-Economic Structure of the Profession

There seems to be a positive relationship between the prestige of a profession in the society and life standards, future earnings, work conditions and career opportunities associated with the same profession. High prestige professions are the ones usually associated with positive expectations on these criteria. This case is well communicated with various media and channels to society and young people in particular who are in the process of making career plans for their future. Unfortunately, education generally and around the world is not one of those professions that are highly valued. Labaree states that higher professions and the schools where these professional are trained usually draw "middle class, male recruits and continue to enjoy the lingering status benefit of their association with this privileged group" (2003, p. 13). Education schools within the universities are found to be low status by people from other disciplines and by educators themselves. One of the reasons

of this low profile is the direct linkage of education schools to the profession of teaching, “the largest and the least esteemed of the professions” (Labaree, 2003, p. 13):

“The work of public school teachers is highly visible and the subjects they teach appear elementary, in comparison to the obscured work settings and arcane expertise of the higher professions... teaching, more than other professions, draws recruits from groups that are traditionally disadvantaged socially, women and the working class” (Labaree, 2003, p. 13).

Indeed, the teaching profession is heavily a feminine profession around the world. On the other hand, teaching is one of the most populated professions in the world. The number of teachers in many countries easily outperforms the number of architects, lawyers, engineers, psychologists, and medical doctors. When we put all these together, that is SES of the recruits, gender profile of the profession, number of people as practicing members of the profession, the low status of teaching profession seems to reflect itself on to the research quality and scholarship in education.

Proposals to Get the Field of Educational Scholarship and Research out of Its Sorry State!

Within the last twenty years, there has been an intense debate on the state of educational research and scholarship. While some of these criticism have good, solid foundations in terms of pointing the areas where educational research and scholarship can improve itself, some type of criticism was not fair at all since either major arguments were built on false analogies or basic departing point was to make education more amenable to the managerial-technical expectations of funding agencies. For example, transforming the nature of educational research and scholarship into a kind of medical and engineering profession, that is “*evidence based research*” as proposed by Hargreaves (1996); Feuer, Towne and Shavelson (2002); Burkhardt and Schoenfeld (2003), has faced with serious objections from the field (Hammersley, 1997; Berliner, 2002). Still some others put forward remedies to make the researchers in the field more theoretically well-equipped. To do this, Paul and Marfo (2001) suggest that:

“(a) course work on philosophical issues in inquiry, which doctoral students should be required to take in preparation for –or as a supplement to– technical courses on statistical methods and research design; and (b) an atmosphere of interdisciplinary and multiparadigmatic collaborative research that provides an informal context for students to experience and practice the values fostered by such course work” (p. 525).

To enhance the field’s outlook, there are other proposals that are more aligned with certain field factors. Peter Mortimore suggests that the scholars and researchers in education need to work within the profession to solidify collaboration, to revise professional and ethical codes of the profession, to enhance the quality of research and publications, to expand the repertoire of empirical methodologies such as experiments, case studies, surveys, action research, and to fight for values of respect for evidence, respect for persons, respect for democracy (2000, p. 19).

To sum up, today I have tried to highlight major aspects on why educational research and scholarship is seen as low quality. It is true that there must be some times to be really harsh on ourselves to make our profession better. However, we also need to be nice and fair to our field since what we see at the outset is a reflection of much complicated factors and facts at the bottom that are stemming from the unique realities and character of the profession. Education is not like medicine or engineering or chemistry or economics.

We need to honestly and openly admit these peculiarities and continue working on making our field better in all respects, as we have done so far.

References

- Ball, S.J. (1995). Intellectuals or technicians: The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271.
- Berliner, D.C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 3(8), 8-20.
- Burkhardt, H. and A.H. Schoenfeld (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- Deem, R. (1996). The future of educational research in the context of the social sciences: A special case. *British Journal of Educational Studies*, 44(2), 143-158.
- Feuer, M.J., L.Towne and R.J. Shavelson (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Gipps, C.V. (1993). The profession of educational research. *British Educational Research Journal*. 19(1), 3-16.
- Goodyear, R.K, D.J. Brewer, K.S. Gallagher, T.J.G. Tracey, C.D. Claiborn, J.W. Lichtenberg, B.E. Wampold (2009). The intellectual foundations of education: Core journals and their impacts on scholarship and practice. *Educational Researcher*, 38(9), 700-706.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141-161.
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture, London: Teacher Training Agency.
- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers., *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Lagemann, E.C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5-17.
- Miller, D.W. (1999). The black hole of education research. *Chronicle of Higher Education*, August 6, 1999.

- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Paul, J.L. and K. Marfo (2001). Preparation of educational researchers in philosophical foundations of inquiry. *Review of Educational Research*, 7(4), 525-547.
- St. Pierre, E.A. (2006). Scientifically based research in education: Epistemology and ethics. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 239-266.
- Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher*, 3, 3-10.
- Tooley, J. (2001). The quality of educational research: A perspective from Great Britain, *Peabody Journal of Education*, 76(3&4), 122-140.

Using Humor in the EFL Context to Enhance Language Teaching Effectiveness

Nahide AKALIN*
Azamat AKBAROV**

Abstract: As soon as benefits of humor are known, lecturers' tendency and thoughts about humor in foreign language education is object of interest. At this master thesis, it was investigated that thoughts of lecturers who work in Pamukkale University School of Foreign Languages about benefits and drawbacks of humor in English teaching, if they use humor in their classes, they feel they are sufficient regarding use of humor or not and how they improve themselves, which types of humor they prefer and their reasons. In addition, course materials' adequacy of humor was questioned. Basic qualitative research design was used in this study. Data was collected from 10 lecturers' interviews. Descriptive data analysis method was applied to obtained results. In this study, it was understood that all lecturers have a positive opinion about the role of humor in English language teaching. Lecturers mentioned that humor has psychological, social and cognitive benefits. Most of the lecturers said that they use humor in the courses, but they do not see this sufficient and they want to improve themselves about effective humor use. It was also revealed that they prefer humorous comment and visual humor most. It was understood that most of them are in agreement about humor is not sufficient in course materials. Lecturers shared their ideas about the harmful use of humor.

Keywords: Humor, benefits of humor, types of humor, education, EFL

İngilizce Yabancı Dil Bağlamında Dil Öğretimi Etkinliğini Artırmak İçin Mizah Kullanımı

Öz: Mizahın faydaları bilinmekle birlikte okutmanların yabancı dil eğitiminde mizah kullanım eğilimleri ve mizaha yönelik görüşleri merak konusudur. Bu yüksek lisans tezinde Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan okutmanların İngilizce öğretiminde mizahın fayda ve zararları hakkındaki düşünceleri, derste mizah kullanıp kullanmadıkları, hangi mizah öğelerini tercih ettikleri ve nedenleri, yeterli ve etkili mizah kullanma konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve kendilerini nasıl geliştirdikleri incelendi. Bunun yanında ders materyallerinde mizah içeriğinin yeterliliği sorgulandı. Bu çalışmada temel nitel analiz yöntemi kullanıldı. Veriler 10 okutman görüşmesi ile toplandı. Elde edilen bulgulara betimsel analiz yöntemi uygulandı. Bu çalışmada öğretmenlerin tamamının İngilizce eğitiminde mizahın rolü hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşıldı. Okutmanlar mizahın psikolojik, sosyal ve kavramsal faydaları olduğunu ifade ettiler. Okutmanların çoğu derslerde mizah kullandıklarını fakat bunu yeterli görmediklerini, daha etkili mizah kullanımı için kendilerini geliştirmek istediklerini söylediler. Ayrıca en çok mizahi anlatım ve görsel mizah türünü tercih ettikleri saptandı. Ders materyallerinde mizah içeriklerinin yeterli olmadığı konusunda çoğunun hemfikir oldukları anlaşıldı.

Anahtar Sözcükler: Mizah, mizahın faydaları, mizah çeşitleri, eğitim, İngilizce yabancı dil

* International Burch University, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, E-mail: nahide_1990@hotmail.com

** International Burch University, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, E-mail: azamatakbar@yahoo.com

Humor is one of the important tools which are used in language teaching (LT). Humor improves relationship between student and teacher, reduces teacher's authoritarian position, facilitate classroom management, and it is beneficial for making students like dread topics. Humor promotes interpersonal interaction in education and also language learning. In addition, humor decreases tension of classroom, creates enjoyable learning atmosphere. Humor reduces students' anxiety in the classroom. It increases motivation, creativity, attention, and interest. Students have self-confidence through humor. Humor helps shy students to relax, and also helps comprehension and retention of the topics.

Shade (1996) discovered that appropriate humor can make teaching more entertaining, motivate pupils, stimulate creativity, open closed minds, maintain attention, assess comprehension, enhance thinking, and energize students. Humor is a major psychological tool that can help students cope with stress, enhance their sense of well-being, boost self-image, self-esteem, self-confidence, as well as alleviate anxiety and depression (Check, 1997). Humor helps improved retention of information (Garner, 2006; Kaplan & Pascoe, 1977), better understanding of materials (Lucas, 2005) and increased student performance (Berk, 1996; Pham, 2014).

Teachers' use of humor is about accumulation of knowledge and experience on to their humor, and to receive training on how to use humor effectively. Some teachers have fear of using humor in the classroom. These fears are inadequacy, looking silly or unprofessional, being made fun of, loss of control, and loss of study time (Morrison, 2008; Tamblyn, 2003). In some teachers don't want to use humor, because using humor needs more effort for them.

What is Humor?

Humor is an art to make people laugh by thinking funny, unusual, controversial aspects of events. When we ask people what humor is, they probably say that it is something makes themselves laugh. Often, particularly within empirical studies, humor is conceptually defined as a process initiated by a humorous stimulus, such as a joke, a cartoon, a video clip, and terminating with some response indicative of experienced pleasure, such as smiling or laughter (Chapman & Foote, 1999).

Classification of Humor Types

Humor in the classroom can take many forms. In a classic study of humor in the college classroom, Bryant, Comisky, and Zillmann classified humor in lectures as jokes, riddles, puns, funny stories, humorous comments and other humorous items (Wanzer, 2006). Professors have discovered other creative ways to incorporate humor in classes such as cartoons, top ten lists, comic verse, and phony or bogus experiments (Wandersee, 1982).

Types of humor used (Pham, 2014):

- Joke: a relatively short prose build-up followed by a punch line.
- Riddle: a message presented in the form of an information question with an answer provided in a humorous punch line.

- Pun: an instance in which structurally or phonetically similar words or phrases having two or more meanings are used in such a way as to simultaneously play on their multiple meanings.
- Funny story: an instance in which the teacher relates a series of connected events or the activities of a single incident as a tale.
- Humorous comment: a brief statement containing a humorous element.
- Visual humor: pictures, cartoons, comic strips, etc. containing humorous messages.
- Physical humor: exaggerated or distorted tone or pronunciation, facial expressions, gestures, impersonation, etc. aiming at being amusing.
- Others: the remaining humorous items.

Aim of the Research

In this study, it is aimed to find out whether lecturers who work in the school of foreign languages benefit from humor in their teaching and their opinions about using humor.

Research Questions

Do lecturers who work in the school of foreign languages benefit from humor in their teaching?

What are lecturers who work in the school of foreign languages opinion about using humor in the classrooms?

Methodology

Research Design

In this study, it is designed related to basic qualitative research which is from qualitative research methods by aiming to find out opinions of lecturers who work in the school of foreign languages about the role and use of humor.

The intent of basic qualitative research is to understand the meaning individuals have attached to a certain phenomena they have experienced. Merriam (2009) states that researchers conducting basic qualitative research would be primarily interested in “(1) how people interpret their experiences, (2) how they construct their worlds, and (3) what meaning they attribute to their experiences”. Researchers conducting basic qualitative research typically collect data through analysis of documents, observations, and interviews. Data analysis then occurs with data being organized according to themes, or reoccurring patterns (Merriam, 2009).

Participants

It is benefited from convenient sampling in the methods of purposeful sampling to determine participant. Lecturers who teach English to students of the preparatory classes in

the Pamukkale University School of Foreign Languages participated in this study. Participants consist of 6 male, 4 women. Age range is 27-52, average of age is 33. Participants have been working as a lecturer at least 2 up to 20 years (average 8.6 years). Three people of participants have bachelor's degree, 5 people master degree, and 2 people doctoral degree. Participants volunteered for the study. Before the interview, it was informed about the study and had a consent form signed.

Data Collection

Questions prepared for the interview were created by reading relevant literature. At first, 15 questions were prepared. In the sequel, questions were sent to an academic member who is expert in the field of foreign language. Because some questions were similar, numbers of them were reduced.

Questions aim to elicit lecturers who work in school of foreign languages about whether they benefit from humor in foreign language educations, and opinions about using humor. Researcher had a talk with lecturers about if they will join to study or not. Firstly, the scope of the study was clarified. Participants were interviewed face to face by appointment at the appropriate time. Semi-structured interview method was used. The interviews were recorded with a tape recorder. Interviews were held in the university rooms of lecturers. It took approximately 5-11 minutes, an average 7.7 minutes. Data were collected with 7 questions.

Interview questions

1. What do you think about benefits of humor in foreign language teaching?
2. Do you benefit from humor? Why or why not?
3. Which types of humor you benefit from? What is your reason for preference?
4. Do you think that you are sufficient about using effective humor? Do you want to improve yourselves? How?
5. Do you think that humor contributed to your education in your own pupilage?
6. Do you think that humorous elements are used sufficiently in the language education materials?
7. What do you think about reasons for not using humor in foreign language education?

Interview

"An interview is a method of collecting data in which quantitative or qualitative questions can be asked. Quantitative questions are closed, whereas qualitative questions are open-ended, with participants responding in their own words, interviews are the most frequently used method of collecting data in qualitative research and their popularity is related to their being perceived as 'talking' and talking is natural (Griffée, 2005)." In qualitative research, the researcher aims to understand people's lives as they are lived (Lambert and Loisel, 2008; Schultze and Avital, 2011).

Interviews generate deeply contextual accounts of participants' experiences and their interpretation of them (Schultze and Avital, 2011). The interaction that takes place during interviews between researchers and participants may be beneficial for the participants and provide them with the opportunity to explore events in their lives (Holloway and Wheeler, 2010).

There is a range of formats from which to choose, including structured, unstructured and semi-structured interviews. The research design determines the method most likely to generate the data to answer the research question.

Semi-structured Interviews

The most common type of interviews used in qualitative research is semi-structured interviews (Doody and Noonan, 2013) and involve the use of predetermined questions, where the researcher is free to seek clarification. An interview guide is developed to collect similar types of data from all participants and create a sense of order (Bridges et al., 2008).

The interview can be flexible, with open-ended questions and the chance to explore issues that arise spontaneously (Berg, 2009; Ryan et al., 2009). The researcher is free to vary the order and wording of the questions (Power et al 2010), depending on the direction of the interview, and to ask additional questions (Corbetta, 2003). The researcher can explore new paths that emerge during the interview that may not have been considered initially (Gray, 2004). He or she is able to word questions instinctively and develop a conversational style during the interview that focuses on the topic (Doody and Noonan, 2013). One drawback is that novice researchers are often unable to identify where to ask prompt questions or probe responses, so some relevant data may not be gathered.

Data Analysis

Descriptive analysis was used. "Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis including summary and interpretation of the data based on a predetermined theme obtained by various data collection techniques. This type of analysis researchers can often give place to direct quote in order to reflect dramatically the views or opinions of individuals that they observe. The main aim of this type of analysis is presented the obtained results in a way summarized and interpreted to the reader (Yıldırım and Şimşek, 2013)."

Findings and Results

In this research benefits and inappropriate use of humor, lecturers' use of humor in their classes, proficiency of them in the use of humor, sufficiency of use of humor in course materials, and their efforts to improve their selves about humor are determined as sub goals. The obtained results of the interviews are given below.

Benefits of Humor

Themes are formed as psychological benefits, social benefits, and cognitive benefits based on the obtained data on the benefits of humor category. Regarding created themes the views of the participants are given in detail below.

Psychological benefits. According to it, two of participants (Lecturer (L) 2, L8) stated that humor has psychological benefits. It is understood that humor wipes off students' stress-induced barriers, and reduces their stress and anxiety.

Social benefits. Seven participants (L2, L4, L6, L7, L8, L9, and L10) said that humor has social benefits. It is understood that the atmosphere in the classroom is softer with the use of humor and it makes the task as an ice breaker. Humor strengthens the teacher student relationship. It helps students to overcome prejudices related to the course.

Cognitive benefits. Eight participants (L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8, and L10) indicated that humor has cognitive benefits. It is understood that humor breaks the monotony of course, obstacles children to get bored, contributes to learning and to be more permanent of information learned. In addition it helps students to focus on the course, the awakening of their interest, and to increase the student's motivation and creativity.

Use of Humor and Its Reasons

In the foreign language education if lecturers benefit from the humor or not, and reasons of it were investigated. While only one person from participants (L5) said she didn't use humor, the other 9 participants (L1, L2, L3, L4, L6, L7, L8, L9, L10) expressed they benefited from it. It is asserted that time constraints and worrying about not accomplish the syllabus are as a reason of not using humor. According to the findings obtained from interviews, it is understood classroom environment becomes better (keep from boredom and monotony), learning easier and information learned becomes more permanent with using humor in the classroom. In addition, it is stated that teacher-student relationships and student-student relationships promote.

Types of Humor and Reasons for Preference

Based on the findings when the elements of humor and its reasons for preference were examined, it was created themes like visual humor, joke, storytelling, physical humor, humorous comment, and pun. The views of the participants on the theme created are given in detail below. Most preferred humor has been visual humor and humorous narrative. 5 participants visual humor (L2, L3, L4, L7, L8), 5 participants humorous comment (L1, L2, L8, L9, L10), 2 participants joke (L3, L6), 2 participants funny stories (L6, L10) 2 participants physical humor (L7, L8), one participant is the pun (L2) used. Using humor in the most preferable course was to steal the time.

Visual humor and reasons for preference. It is understood that 5 participants (L2, L3, L4, L7, and L8) use visual humor. It is understood that the reasons for participants' choosing visual humor are a wide variety. It is also noted that visual humor doesn't steal time of the course; it also helps to summarize the fully desired subject. Besides it is understood that it

contributes students' creativity, their efforts to produce something and it provides students to focus on subjects. To understand visual humor easily is the other reason for preference. It is stated that visual humor is more useful for students who have visual memory, English words and structures are remembered easily.

Joke and reasons for preference. Two participants prefer to use joke. Not stealing time of the course is preferably for joke.

Storytelling and reason for preference. Two participants (L6, L10) use storytelling. Not stealing time of the course is preferably for storytelling. Additionally, the characteristics of the students have also been important factors in choosing the humor.

Physical humor and reason for preference. Two participants (L7, L8) mentioned physical humor. When students get bored, physical humor is reason for preference to draw students' attention and to change the classroom atmosphere.

Humorous comment and reason for preference. It was seemed that 5 participants (L1, L2, L8, L9, and L10) use humorous comment. As preferably for humorous comment participants revealed several reasons. In this subject students' learning words easily and learned information become permanent are one of the reasons for preferences. Besides, when you feel students are bored, making them laugh is another reason.

Pun and reason for preference. One participant uses pun. It was stated that using pun as a humorous element makes students to learn words easier.

Humorous Competence and Ways to Improve

It was examined whether lecturers feel decent about effective use of humor and they want to improve their selves or not and how to do it. Participants were divided into 3 categories as sufficient, partially sufficient, and inadequate. 3 participants (L3, L7, and L8) mentioned that they are adequate, 4 participants (L1, L2, L6, L9) partially sufficient and 3 participants (L4, L5, L10) inadequate. None of participants indicated that they read an article, a scientific research, or book to improve their sense of humor; also they participated to course or seminar. 4 participants (L2, L4, L5, L7) talked about not know how to improve themselves on humor, 5 participants (L1, L6, L8, L9, L10) about the various methods.

Sufficient. Three of the participants thought that they are sufficient about using humor effectively. It is given below about opinions which are revealed their thoughts in this aspect. One of the participants who think they are sufficient about effective humor thought that he don't need improve himself much more. However, 4 participants want to improve themselves but he doesn't know how to do it. Other participants stated that she wants to improve herself and she can benefit from the experiences of other professors.

Partially sufficient. Four of the participants find their selves partially sufficient about effective humor use. It is given below about opinions which are revealed their thoughts in this aspect. All of the participants who see themselves partially sufficient about using humor effectively want to improve themselves. It is stated that the current events and fields young people follow are needed to follow closely, also academic writings about humor can be

beneficial. In addition, it is expressed that to track social media and to watch humor masters are a way. It is also that humor is a personality trait and in this case improving is limited. Besides it is emphasized training is necessary about humor.

Inadequate. Three participants find themselves inadequate about using humor effectively. It is given below about opinions which are revealed their thoughts in this aspect. It is emphasized that doing humor is something characteristic. It is understood that 2 participants have no idea about how they improve themselves. 1 participant indicates that continuous improvement is necessary.

Contribution of Humor to Lecturers' Own Pupillage

It was investigated contribution of humor to lecturers' education in their pupillage. According to the obtained results of interviews, themes are created as teacher-student relationships, effect of humor on taking teachers as a role model and contribution to learning. Regarding created themes opinions of participants are given in detail below.

Student teacher relationships. Three participants (L4, L6, and L10) said that humor improves teacher student relationships. It is understood that teachers who used humor effectively become unforgettable, they are not forgotten despite of many years. Besides, it is given that humor increased responsibility for teachers and students were absent from school less. It is turn out to be teachers who didn't use humor are quite tough teachers and they were not remembered when looking back. Besides, it is emphasized that funny teachers were remembered much more.

Contribution to learning. Four of the participants stated that humor contribute to learning. It is understood that students didn't get bored in the lessons which were used humor and listen better, so that it contributed to learning and to remain in the mind of learning information. It is mention that lessons which were remembered most are the lessons of the teachers who used humor.

Taking as a role model. Three participants said they take their teachers as a role model about the use of humor. It is understood that lecturers learned to use humor from their teacher in pupillage, they still use humor they learned while teaching.

Using Humorous Elements in Language Teaching Materials

It was investigated that sufficiency of humor usage in the course materials which are used LT. According to the findings obtained, it ensues as 'humor is not used', 'it is used sufficiently', and 'it is not used sufficiently'. In terms of these themes, the following is based on the views of lecturers.

While one of the participants (L5) stated that humor is not used in the course material, other mentioned that it is used enough. Eight participants (L1, L2, L3, L4, L7, L8, L9, and L10) said that it is inadequate. It is understood that it is not included to humorous elements especially in academic books. It is seen that it is depend on tendencies and characters of teachers rather than systematic planning for the preparation of teaching materials. It is

understood that visual humor is preferred more in the sections have humor. It is emphasized that use of humor need to increase in the LT materials.

Reasons for not Prefer to Use Humor

The reasons for not using humor in the classroom were investigated. According to the findings themes were identified as 'reasons related to classroom management,' 'teacher-centered reasons,' 'student-centered reason' and 'social reasons'. According to this theme it was given to the opinion of the lecturers below.

Classroom management. According to finding obtained from 6 participants (L1, L3, L5, L6, L8, L9) it is understood that the use of humor can have negative impact on classroom management. It is understood that humor can cause the loss of classroom management and digress from topic. It is expressed that lecturers need to plan time better otherwise syllabus cannot finish. It was also stated that intimacy between students and lecturers can affect classroom atmosphere negatively.

Teacher-centered. In the findings obtained from 5 participants (L2, L6, L7, L8, L10) reason for not using humor arises from based on lecturers. It is understood that using humor can cause to lessen lecturers. To dislike humor, think that they don't have ability, no find humor as an academic and don't want to be intimate too much can also be another reason. Traditions and old education system may affect lecturers' use of humor.

Student-centered. According to findings obtained from 5 participants (L1, L4, L5, L7, L10) the reason for not using humor was based on students. Humor can lead students to separate from course. Students cannot understand humor because they don't have a good comprehension of the foreign language or some students may not like humor. In addition, because of racial and social differences between students it can be avoided from humor to not cause adverse events.

Social reasons. According to finding obtained from 3 participants (L5, L9, L10) reason for not using humor was based on social acceptance. Opinions of the participants: It is understood that not prevail using humor in the classes in Turkish Society can be reason for not preferred humor by lecturers.

Conclusion

This study aimed to reveal thoughts of lecturers who work in the school of foreign languages in Turkey Pamukkale University about the use of humor in teaching. For this purpose, it was received their opinions about benefits and drawbacks of humor in English language teaching (ELT), whether they use humor in the class, they feel sufficient on effective humor use, humor is enough in class materials or not, and which types of humor they prefer and why. The results obtained from interviews with the lecturers presented in this section respectively and discussed in the framework of the relevant literature.

Although researches on the use of humor in education are limited, educators know the benefits of humor. However, there are lacks of the use of humor in education. Lecturers have

positive thoughts about the benefits of humor in general and most of them use humor. But some lecturers are abstaining to use humor.

Most of the lecturers don't feel sufficient about using humor in effective way. Generally they do not have a specific program on the use humor. There is no certain standard about amounts and times of humor used and elements of humor used. Lecturers who use humor specify use of humor in the classes with a purely their personal efforts. In this regard programs lecturers can take advantage are very limited. It would vary elements of humor used and reason for preference between lecturers.

It is understood that there are no classes related to the use of humor in the schools which raise educators. Instead of leaving lecturers own initiative, it should be targeted to improve lecturers' ability about using humor and to fit a standard.

In general, the importance of humor in a society, the overall construction and traditions of society influence using humor in the classes. The use of humor must earn sympathy by society.

Use of humor in the course materials in teaching foreign languages is limited. Using more humor is demanded by the lecturers. Even some subjects should be integrated with humor. Materials containing more visual humor are requested.

Risks of inappropriate use of humor are an important issue that needs to know. It should be known the characteristics of the target audience, topics they loved or feel uncomfortable. Otherwise it can be undesirable consequences in the class.

While humor has physical, social, psychological, and cognitive benefits, in this study, lecturers highlighted social, psychological, and cognitive benefits of humor. They did not mention the physical benefits.

Lecturers express the opinion for humor wipes off students' stress-induced barriers, and reduces their stress and anxiety. Stress is a condition that negatively affects learning. One of the researches done on this topic suggests that "stress can block chemical reactions in the brain that are necessary for learning. Stress can disrupt learning and memory development (long-term potentiation (LTP)) as it forces the brain to revert to more primitive survival needs. To foster creativity and learning, educators should learn how to minimize stressful situations. The challenge is to introduce new ways or instructional strategies to reduce levels of the stress hormone (cortisol) and increase levels of the 'happy' hormone (DHEA) (The Impact of Stress, n. d.)."

Lecturers mentioned that humor strengthens the teacher student relationship. Humor included that shortening the distance between teachers and students, making students more interested in teachers and classes, and helping teachers themselves to feel involved to the class and the lessons (Pham, 2014).

When lecturers looked at their own pupilage, they stated that teachers who used humor become memorable, despite long years pass, they remember them.

Even some of the lecturers indicated that they learned to use humor from their teachers in their pupilage, adopted them as a role model and still used humors they learned from

their teachers while they lecture. They believe that teaching will be better in this way as they experienced benefits in themselves.

Besides, it is mentioned that humor used created attachment, increased responsibility for teachers and students were absent from school less. "Improving students' relationships with teachers has important, positive and long-lasting implications for both students' academic and social development. Solely improving students' relationships with their teachers will not produce gains in achievement. However, those students who have close, positive and supportive relationships with their teachers will attain higher levels of achievement than those students with more conflict in their relationships" (Rimm-Kaufman and Sandilos, n.d.)."

Lecturers stated that humor prevents students to be bored by breaking the monotony of courses. It is also stated that lecturers didn't get bored in the classes which were used humor and listened better, so it contributed to learning and to remember learned information easily. It is mentioned that the most memorable lessons are the lessons of teachers who used humor. Monotony is at the same time due to the lack of interaction with the teacher. One study found that more than one-third of the respondents have been bored because they have no interaction with their teacher. (Yazzie-Mintz, 2009)

It is said that humor eases learning and ensures to be more permanent of information learned. One study shows that the cognitive roles included helping students to understand the lesson more easily and to remember the points longer (Pham, 2014).

In addition, lecturers expressed that it helps students to focus on the class, to interest, to increase their motivation and creativity. As Dörnyei and Csizér (1998) stated without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricular and good teaching enough to ensure student achievement.

Nine of 10 participants use humor in their class. The most commonly used is visual humor and humorous comment. The most important reason for preference of visual humor is to make learning easy and permanent. There are three main learning styles; visual, auditory, and kinesthetic (Gilakjani and Ahmadi, 2011). The easiest learning method is visual learning among them because; "The brain processes visual information 60,000 faster than text, 90 percent of information that comes to the brain is visual, Visual aids in the classroom improve learning by up to 400 percent and approximately 65 percent of the populations are visual learners (Birch, n. d.)".

As preferably for humorous comment participants revealed several reasons. In this subject students' learning words easily and learned information become permanent are one of the reasons for preferences. Aria and Tracey (2003) revealed in their experimental study that students learn more easily taught words with humor and they are more successful in keeping their memory. In addition, humor is supportive for interactive training (Pham, 2014).

Most of the participants will to educate themselves about effective humor. 4 participants represent they did not know how to do it. The other participants stated that to benefit from the experience of other teachers, to follow current events and fields students followed closely and to read writings related to humor become useful. In addition to them, it is mentioned that it is a way to follow social media and watch humor masters. It can be said that it is necessary to create a source everyone can benefit from it in this issue.

In another study recommendations are developed for effective use of humor. Good preparation for humor before the course, choosing good timing for humor during a lesson, moderating the amount of humor used per lesson, using visual aids (e.g. pictures or clips), and reading or watching humorous materials for humorous ideas can be suggested for this (Pham, 2014).

While some participants are emphasized that humor is a personality trait and in that case improving is limited, others state as Morrison (2008) that sense of humor can be trained with education.

It is understood that it is not included to humorous elements especially in academic books. It is seen that it is depend on tendencies and characters of teachers rather than systematic planning about humor for the preparation of teaching materials. It is understood that visual humor is preferred more in the sections have humor. It is emphasized that use of humor need to increase in the LT materials. More than 80% of students in each year have been bored in class because the material wasn't interesting (Yazzie-Mintz, 2009).

Humor should be about lesson otherwise it can cause the loss of classroom management and digress from topic. It is also stated that intimacy between students and lecturers can affect classroom atmosphere negatively. It is understood that using humor can cause to lessen lecturers. To dislike humor, think that they don't have ability, no find humor as an academic and don't want to be intimate too much can also be another reason. In addition, because of racial and social differences between students it can be avoided from humor to not cause adverse events. It is expressed that lecturers need to plan time better otherwise syllabus cannot finish. Some teachers have fear of using humor in the classroom. These fears are inadequacy, looking silly or unprofessional, being made fun of, loss of control, and loss of study time (Morrison, 2008; Tamblyn, 2003). In some teachers are unwilling to use humor, because they have to put more effort into teaching.

Students cannot understand humor because they don't have a good comprehension of the foreign language or some students may not like humor. Humor which becomes funny for one country may not be funny for Turkish society. In a cross-cultural context, it could be that the cultural style of humor is different from one's own. Listeners may not have the language fluency or cultural knowledge to appreciate the humor (Levine, 2011).

It is understood that not prevail using humor in the classes in Turkish society can be reason for not preferred humor by lecturers. Traditions and old education system may affect lecturers' use of humor. It is believed that in the traditional education system, use of humor causes the loss of authority in the classroom. It is thought that this quashes respect for the teacher.

In conclusion, this study investigated EFL lecturers' thoughts about benefits of humor in FLT and learning, practices of using humor, their thoughts about effective use of humor, and usage of humor in class materials. Findings revealed that all of the lecturers are sure about benefits of humor in ELT and learning, they will to use humor, to improve using effective humor, but in this issue it is needed to be prepared various education programs and course materials.

References

- Aria, C., & Tracey, D. H. (2003). The use of humor in vocabulary instruction. *Reading Horizons*, 43(3): 161-179
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Seventh edition. Allyn and Bacon, Boston MA
- Berk, R. A. (1996). Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3): 71-92
- Birch R. (n. d.). 6 Tips for making your announcements more visual. Retrieved from: <http://www.unseminary.com/6-tips-for-making-your-announcements-more-visual/>
- Bridges, J., Gray, W., Box, G., and Machin, S. (2008). "Discovery interviews: a mechanism for user involvement," *International Journal of Older People Nursing*, 3 (3): 206-210
- Chapman, A. J., & Foot, H.C. (1999). *Humor and laughter: Theory, research, and applications*. London: Wiley
- Check, J. (1997). "Humor in education," *Physical Educator*, 54(3): 165-167
- Corbetta, P. (2003) *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage Publications, London
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study," *Language Teaching Research*, 2: 203-229
- Garner, R. L. (2006). "Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead To Aha!," *College Teaching*, 54(1): 177-180
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of visual, auditory, and kinaesthetic learning styles on language teaching. *2011 International Conference on Social Science and Humanity IPEDR vol.5*
- Gray, D.E. (2004). *Doing Research in the Real World*. First edition. Sage Publications, London.
- Griffiee D.T. (2005) "Research tips: interview data collection," *Journal of Developmental Education*, 28(3): 36-37
- Holloway, I., Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and healthcare*. Third edition. Wiley-Blackwell. Oxford
- Kaplan, R. M. & Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1): 61-65
- Lambert, S. D., Loiselle, C. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance

- data richness. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2): 228-237
- Levine D. (2011). *Cross-cultural work place: Humor across cultures*. Retrieved from: <http://dlevineassoc.com/blog/cross-cultural-notes-and-anecdotes-humor-across-cultures/>
- Lucas, T. (2005). Language awareness and comprehension through puns among ESL Learners. *Language Awareness*, 14(4): 221-238
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Morrison, M. K. (2008). *Using humor to maximize learning: The links between positive emotions and education*. Maryland: Rowman & Littlefield Education
- Pham, H. N. H. (2014). *The use of humour in EFL teaching: A case study of Vietnamese University Teachers' and Students' perceptions and practices* (Doctoral dissertation). University of Canberra, Australia
- Power, Z., Campbell, M., Kilcoyne P., Kitchener, H., Waterman, H. (2010). "The hiperemesis impact of symptoms questionnaire: development and validation of a clinical tool," *International Journal of Nursing Studies*. 47(1): 67-77
- Rimm-KaufmanS., & Sandilos L. (n.d.). Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning Positive relationships can also help a student develop socially. American Psychological Association. Retrieved from: <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Ryan, F., Coughtan, M., Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: the one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6): 309-314
- Schultze, U., Avital, M. (2011). Designing interviews to generate rich data for information systems research. *Information and Organization*. 21(1) 1-16
- Shade, D. (1996). *License to laugh: Humor in the classroom*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn – 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York: Amacom
- The Impact of Stress on Learning. (n.d). Retrieved from: <http://www.trainingplace.com/source/stress.html>
- Wandersee, J. H. (1982). Humor as a teaching strategy. *The American Biology Teacher*, 44 (4): 212-218
- Wanzer, M. B., Frymier, B. A., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55(2): 178-196
- Yazzie-Mintz, E. (2009). Engaging the voices of students: A report on the 2007 & 2008 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy. Retrieved from: http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE_2009_Report.pdf
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık

Teachers' Metaphors on a School Organization

Bengi ERİM EKER *

Abstract: As part of the late interest in the symbolic-interpretive approach to organizations, metaphors have attracted the attention of organization scientists in terms of their potential value in organizational analysis. Consistent with this, the purpose of this study was to identify the perceptions and descriptions of teachers on present and desired organizational structure and processes in a school in Turkey by using metaphors. In examining the organizational structure and processes, metaphors were used as an analysis technique. The results indicate that there seems to be a widely shared dissatisfaction among the teachers about the school which is, from the teachers' point of view, largely structured on mechanistic assumptions ignoring the needs of the teachers. Metaphors are very powerful analysis tools in capturing the various domains of a single organization (structural, human resources, symbolic/cultural) in a single study.

Keywords: Metaphor, Symbolic Interpretive Approach, Educational Administration, Organizational Theory, School Leadership

Öğretmenlerin Gözünden Bir Okul Örgütü: Metaforlarla Analiz

Öz: Kurumlara sembolik-yorumlamacı yaklaşımların bir parçası olan metaforlar örgüt bilimcilerin bir hayli ilgisini çekmektedir. Metaforlar bir kurumun yapısını, insan kaynaklarını ve kültürünü incelemek için oldukça etkili analiz araçlarıdır. Bu çalışmada metaforlar (mecaz yöntemi) kullanılarak bir okuldaki öğretmenlerin gözünden kurumun mevcut örgütsel yapısı ve olması istenilen ideal yapısı analiz edilmiştir. Kullanılan mecazlar arasındaki ortak noktalar okulda oluşan kültürü sergilemektedir. Sonuçlar öğretmenlerin algısından okul örgütünün mevcut yapısı ve olması istenilen ideal yapısı arasındaki farklar olduğu ortaya koymuştur.

Keywords: Metafor, okul kültürü, eğitim, okul liderliği, kurumsal teori, eğitim yönetimi, sembolik/yorumlamacı yaklaşım.

For centuries organizations have been considered as machines expected to operate "in logical, routinized, efficient, reliable, and predictable ways" (May, 1993). The individuals working in organizations were expected to behave as if they were parts of a machine. Later, these machine oriented concepts gave way to the growth of human relations theory (May, 1993). This new human resource frame was built around the idea that organizations are made up of individuals with needs, feelings and prejudices. Besides having a capacity to learn, they sometimes have a capacity to cling to old attitudes and beliefs. In order to be effective, managers realized that organizations need to find a balance between the organizational needs and human needs. Only when this balance is achieved people feel

* Dr., FMV Özel Ayazaga Isik Lisesi, Istanbul, Turkiye, bengierimeker@gmail.com

attached to the organization and feel attached to it. This results in an increased devotion to the workplace.

With the progress of the twentieth century, people have started to show interest in how language, images, and ideas help in shaping one's understanding of the world and the social reality (Morgan, 1993). The move from a mechanistic view to a more human-centered view brought with it the search for different ways of looking at organizations. Organizational scientists began to realize that fixed formulas do not work in settings where humans are involved. This meant the introduction of a new approach (symbolic-interpretive) which opened new horizons in organizations in diagnosing organizational problems. The interpretation of organizations through symbolic and interpretive approaches are very different from the traditional positivistic approach. Brown reported that the organizing processes are social in that, actors develop meaningful relationships with other actors. The staff gives meaning to certain symbols to make their environment meaningful and express the characteristics of their organization (Brown, 1994).

With the emergence of the symbolic-interpretive approach, the concepts of myths, sagas, symbols, ceremonies, beliefs and values as well as metaphors have received much attention (Simsek, 1997). Merriam Webster defines metaphor as "a figure of speech in which a word or phrase literally denoting one kind of object or idea is used in place of another to suggest a likeness or analogy between them". Using metaphors helps us illustrate the unfamiliar with the more familiar things. As can be seen from the definition of the term, it makes it very effective in getting the perceptions and honest views of the participants, making it a valuable tool to go deep inside their inner thoughts. Many organizational analysis studies use metaphor as tools for understanding the complex human behavior. Other areas where metaphors are used are management, organizations, schools, learning, teaching, and teacher researches. (Cerit, 2006)

As stated by Morgan, metaphors have an influence on science, our language and how we think, besides how we express ourselves on a day-to-day basis (Morgan, 1986, p. 13). Through metaphors we assert that A is (or is like) B. For example, when we say "the man is a lion" we want to point out the lion-like aspects (courage, strength) of the man. We draw attention to that particular aspect of the man in that when we use a certain metaphor, we bring out particular aspects of a thing and disregard the others. This is related to how we interpret the situation. Morgan (1986) is a strong advocate of organizational analysis from a different perspective through using metaphors, since he defines organizations as complex, ambiguous and paradoxical.

Lakoff and Johnson (1980) state that most people regard metaphors as part of the "poetic imagination" and "extraordinary" language. They also add that metaphors are seen as a matter of words and not thought or action. However, they claim that this is not true. The authors have found that metaphors are indeed "pervasive in everyday life, thought and action. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, how we relate to other people". "...the way we think, what we experience and what we do everyday is a matter of metaphor" (p. 3).

One of the studies utilized metaphors in organizational analysis was done by Simsek (1997). He analyzed a large, American public university through the use of metaphors produced by the faculty members. He found a high degree of congruence between the images held by the faculty about their institution and the strategic choices the university administration set forth to restructure the institution.

Inbar (1996) has also conducted a study based on metaphorical images gathered from students and educators in order to enlighten certain problems and difficulties in schooling. He believes in the power of metaphors and images as the outcome of creative and theoretical thinking enriching the "insight into educational phenomena". The purpose of his study was to enlighten basic perceptions "that may enhance our understanding of some of the inherent features of education (Inbar, 1996, p. 77). His results were interesting in the sense that a large number of students defined themselves as "prisoners" and teachers as "jailers."

Kesen (2003) used metaphors besides interviews and diaries to get the views of a teacher at two different time periods to reveal the teacher's beliefs and the changes that occur during that time period.

Steinhoff and Owens (1989) studied organizational culture through stories by which respondents were asked to generate stories about their school and the principal, and then summarize their stories by using metaphors. Their results showed many interesting description of the school and the principal: the school as family, home, womb, team, rusty machine, well-oiled machine, political machine, cabaret, circus; the principal as parent, nurturer, sibling, coach, workaholic, general, master of ceremonies, master of everyone's destiny. There were also some very negative images by teachers that some of them defined the school culture as conformist, cold, hostile and paranoid. Çelik (2004) focuses on the correlation between the age of a school organization and its culture. He considers the strong, positive culture of a school as one of its vital keys to success. Therefore, finding out the cultural metaphors and turning them into positive aspects will strengthen the culture of an organization in the long run. Uzun and Paliç (2013) used metaphor analysis to show the primary school teachers' views about the "concept of classroom". They also emphasized the importance of asking the question "why?" in order to get the interpretation of the metaphor as seen by them.

Purpose

The purpose of this study was to identify the perceptions and descriptions of teachers of the present and desired organizational structure and processes in a school in Turkey by using metaphors. In examining the organizational structure and processes, metaphors were used as an analysis technique. The following subproblems were designed to collect the data in a more systematic fashion:

1. What metaphors would best explain the present condition of the school organization from perspectives of teachers?
2. What metaphors would be used when thinking of the school in the future from the perspectives of teachers?

3. How can the school be transformed from the current state to a desired future state from the perspectives of teachers?
4. What metaphors would best explain the teacher-administrator relations in the school from the perspectives of teachers?

The Case

The name of the analyzed school will be kept confidential. Giving it a name is not important since similar situations can be seen in many different schools around Turkey. The school is a mid-size private elementary school with around 500 students in grades 1-4. There are 65 full-time teachers working at school.

Method

Seven (7) questions were prepared to interview thirty (30) teachers in this private school. The questions were designed in such a way so that it would be possible to get detailed information for the subproblems of the study. Two different strategies were followed to elicit metaphors about the school. In the first, teachers generated their own metaphors through open-ended questions. In the second, they selected certain images from a printed page presented to them in which there were some drawn images. The page was taken from Gareth Morgan's book, *Imaginization* (1993) (see appendix). Each interview took about 40 minutes. Note-taking was used instead of tape-recording which made the participants feel safe about the privacy of their talk.

Because of a relatively large number of teachers (170) employed in the school, a sampling strategy was sought necessary. Thirty teachers who had been at the school for at least three years were selected out of 170 teachers working at three levels: elementary, middle and high school. The reason for this was that three years time period was considered to be necessary for the teachers to get to know the school in many ways: culture, working environment, working relations, workflow, rules and regulations, human relations, social milieu in general, etc.

The statement of he/she rather than the name was used in reporting the results. In all instances, "he/she" were used in order not to reveal the gender of the interviewees, as well. Before starting the questions, the respondents were informed about the purpose of the study. The researcher stated that the results would be given to the administration and hopefully be used for the improvement of the conditions in the school. The perceptions of the teachers obtained from the interview were important because they could reveal important aspects about the school and the administration. All seven questions were subjected to a content analysis. That is, the information collected needed to be classified and categorized according to certain "codes".

The raw data were read several times in order to find common themes among them. These common themes were determined as 'codes'. Then, the metaphors as well as the

adverbs and adjectives used to describe those metaphors were listed. Following that, each of the metaphors was grouped under those determined codes (that is, the common themes).

As for the reliability and validity of the study, a pilot study was conducted. It helped to see if the questions served the purpose of the study (to assure validity). It also helped to formulate the questions in terms of clarity (to assure reliability). Special attention was given in order not to use paraphrasing, correction, leading probes or cues during note-taking.

Stratified random sampling (to assure generalizability) was utilized in order to increase the validity of the study. Also, standardized open-ended interviewing technique was used to increase reliability by reducing the possibility of bias which becomes a problem if there are no predetermined questions.

Results

Subproblem 1. Teachers' Perception of Present Condition of the School

Two questions were directed to teachers in order to elicit their views on the current status of the school: The first one was an open-ended question about eliciting metaphors that describe the school, the second one was a printed page from G. Morgan's book, *Imaginization* (1993, p. 27), depicting some visual images (see appendix 1) that are supposed to be picked by teachers in relation to the question.

Question 1a. What metaphor, image or analogy would you use to explain the present situation of this school? Why?

Metaphors: a polished furniture which is not very practical; an apple looking good from outside, but not so much from inside

One teacher said that, "the school is like a polished furniture that looks good from outside, but not so much of good quality". The outsiders do not know that the quality of the wood is not that good since the outside of the furniture is so well polished.

One of the interviewees came up with the image of an 'apple.' He/she used this image to state that the school reminds him/her of an apple which looks wonderful from outside "...shining bright and looking delicious, but when you take a bite, you realize there are parts that need to be cut out before you can eat it. It is not that perfect after all". (*Thematic meaning: Things are not like what it seems from outside*)

Metaphors: a mixed pizza; training camp; children's club; virus; nomad tents

The school was described as a 'mixed pizza with too many ingredients' which makes it lose its original taste. The teacher used this image to explain that the school is trying to do many things at once, but because there is no clear vision or goal, they are not getting what they want. The 'training camp' and the 'children's club' were also used to state that there is a certain chaotic situation at the school and no one really knows where they are going. The image of the 'virus' was used to state that the school has an unorganized system, and will not be able to change unless it finds ways to get rid of the virus causing the problems. The 'nomad tents' image was also brought up to describe the same fact. (*Thematic meaning: Unorganized system/lack of clear vision or goals*)

Metaphors: virus; gears with broken parts; a living organism; a frame with scratches; painting of an amateur artist; human body with ailments.

3 out of 30 teachers used the images of a 'virus, human body or a living organism' which are biological terms used to explain the organization. These images seem to show that the school is seen like a human body with ailments, "...not functioning properly". Another term was the image of a virus, to state that "...there is a virus, slowly ruining the body". The other 'living organism' image was used in explaining that this organism is one that lives on only the basic things, is not complex at all. It is stated that it is a very simple living organism that does not have much impact on the environment.

The teachers (3 out of 30) used other images like the gears with broken parts. They stated that they felt like parts of those gears hinting at the machine like quality of the institution. The frame with scratches was also used to describe that some things were not in place as they should. The term 'ordinary' was also used in relation to the above theme. The interviewees expressed that all these deficiencies make the school an "ordinary school which is supposed to set an example for other schools in all respects". (*Thematic meaning: the school is not functioning as it should / It is ordinary*)

Metaphors: ant-eater; factory; rabbit; half-open prison; white furniture store; firm; lion

The perceptions of teachers are negative about the organization with respect to the human aspects. The metaphors they provided were used to express the uneasiness among them. They feel they are not given enough importance. The 'ant-eater' image was used to represent the school as an organization treating the humans as 'ants.'

Another animal image was that of a 'rabbit.' One of the teachers stated that the school treats the teachers as rabbits, "...scares them with the roar of a lion." Other metaphors used were: 'a white furniture store, factory, half-open prison and firm.' These images draw the picture of a money-oriented organization according to the teachers. "When it comes to teachers, they are not generous at all" stated one interviewee. "When you give so much importance to money, the organization becomes like a firm" complained another teacher. The school is also regarded like a store where the only concern is to satisfy the customers (parents). (*Thematic meaning: the human factor is not considered much / The school is too much profit-oriented*)

Metaphors: lion; nomad tents; big mansion; remote controlled car

The teachers believe that there is a strict hierarchy causing lack or loss of communication in the school. The top of the hierarchical chart is seen as the lion controlling the other animals in the forest. The image of the 'tents' was used to state that there is a line of hierarchy which makes the decisions and then sends out to the tents. Sometimes, the information gets lost, is changed or misunderstood by the time it gets there.

The 'big mansion' image was used by one of the teachers to express the problem of communication. He/she felt as if living in such a big mansion where no one really knows what is going on with the others in other rooms. One teacher likened the hierarchical order

in the school to a remote controlled car" where the foundation has the control in their hands. (*Thematic meaning: strict hierarchy causes lack or loss of communication*)

Metaphors: scorpion; dragon

The teachers had mostly negative attributes towards the administration. The 'scorpion' and 'dragon' images were used to describe them; scorpion in the sense that "... they do not realize that by treating us badly, they are the ones losing in the long run." The 'dragon' was also used as a creature hurting the teachers with fire from its mouth.

While some of the teachers stated that some of the administrators are friendly, and are like a family member, they still feel hesitant in approaching them. This is due to the fact that they know that the foundation controls them at the top and they too have to follow the order of the hierarchical chart.

It was interesting to see that the primary school teachers had mostly negative things to say about their administrators. However, this negative attitude was not so harsh among the upper primary and high school teachers. On the whole, the administrators at all levels were seen to have little authority due to the strict hierarchy. (*Thematic meaning: teacher-administration relationship is not good*)

Metaphors: not fully developed like Turkey; wild animal; silkworm; young tree; young horse (pony)

Five teachers were hopeful about the present condition of the school. They stated that it is normal to have certain problems because the school has not fully developed yet. This common theme was expressed by the images of the country, Turkey, still growing, a wild animal yet to be tamed, a silkworm that will turn into a butterfly and a young tree growing slowly.

The image of a young horse (pony) was used by an interviewee to state her/his sorrow in the fact that the school was a young healthy pony, but became ill because of the caregivers that kept changing all the time. He/she wished that the administration will improve certain things to heal the pony and let it grow to become a strong, healthy horse.

Those teachers who were hopeful pointed out that in order for the school to grow and reach a prominent place, there must be certain changes that need to be made. One teacher expressed that in the beginning, when the school was founded, they felt part of it, but as time went by, they were left outside the system. Now, he/she states that they are like the audience watching a film from a seat. Hopefully, if the administration wishes to change certain things, they would like to take part in the film and be part of the "action". Here again, the hopeful teachers were among the ones selected from the upper primary and high school sections. This shows that the primary level teachers have a more negative image of the school which means that they are not really satisfied in many areas. (*Thematic meaning: the school has not developed fully yet, in the process of institutionalization*)

Question 1b. Please look at this page (appendix 1) and tell me which figure or figures would best describe the present situation of this school? Why?

Question 1b which was the same in context as question 1a was asked in order to find out which method produced more metaphors whether by-asking teachers to produce their own images or by asking them to choose from a certain set of images. Both question formats worked well in different ways. In question 1a, some of the teachers wanted to have some examples as to what they should come up with. In question 1b, however, they were already familiar with what they had to do and having a set of images to choose from made them feel more comfortable. They were more productive in their answers. Even those who could not come up with any images in the first question (1a), had something to say for question 1b. They all had smiles on their faces when they looked at the pictures and expressed that they had fun while doing such a different thing. One teacher stated that, "This is so wonderful. It helped me get rid of my stress".

A total of 21 different metaphors were chosen by the respondents. These metaphors are grouped under several thematic categories as follows.

Metaphors: iceberg (7); egg (1); salt and pepper (1)

It was interesting to see the frequent use of the 'iceberg' metaphor (7 out of 30) to explain that there is the 'unseen' part of the school under water. They believe that outsiders do not see that hidden part. One teacher sadly commented that, "... when I am asked if I recommend the school for a friend's child, I don't know what to say. I work here, so I don't want to talk negatively about the organization, but inside I know what is under the 'iceberg'". The 'egg' image was also chosen for a similar reason to explain that "... the egg is ready to be eaten, but outsiders don't know how it is inside. It is not what it is supposed to be. It is not that fresh". The 'salt and pepper' image was used to point out a similar concept. One teacher stated that "... from a distance you think the shakers are full, but when you get closer you realize that they are empty." (*Thematic meaning: Things are not like what it seems from outside*)

Metaphors: clock (4); train (4); artist's palette (3); ordinary tree (2); horse (2)

The images of the 'horse, train and clock' were used to state that they are going at full speed but do not know the clear destination. This trip to an unknown destination is also required in a very strict time according to the teachers. The teachers also stated that they are seen as "machines that won't get worn out (tired)". The 'horse' was used by an interviewee to describe that the "... school is running at full speed, choosing its destination and goals while running". The 'artist's palette' reminded the teachers of an ordinary painting which they used to describe that there is nothing special about the school. It is just "another school". (*Thematic meaning: the school is not functioning properly/ has an unorganized system/ ordinary with no clear vision or goals*)

Metaphors: round table (12); \$ sign (8); clock (4); sheep (3); superman (3); bee (1)

Almost half of the interviewees (12 out of 30) chose the 'round table' image to point out that they are left outside that table where decisions are made. "The decisions are not long-

term ones and the constant meetings are useless since we don't get anywhere". One teacher was hopeful about the 'round table' stating that "... the table is newly designed and no one is present yet. People will come and discuss things. Unfortunately, teachers are outside this process for the time being".

3 out of 30 teachers felt like 'sheep' being ruled around without considering their feelings or opinions on many things. The images of the 'bee' and 'superman' were used for similar purposes. The teachers (4 out of 30) stated that most of them work like bees or superman; that is, they are expected to work hard, but do not get what they deserve in terms of appreciation and money. Another metaphor chosen by the interviewees was the '\$ sign.' It was used to symbolize the importance given to money. The teachers stated that the school does not have a satisfactory pay scale. (*Thematic meaning: The human factor is not considered much/ The school is too much money-oriented*)

Metaphors: owl (4); radar (3); Caesar (3); lighthouse (2); ears(1); eyes(1); sitting man (1)

The teachers had mostly negative attributes about the administration. The images used had the idea of being monitored, looked down upon all the time. The image of 'Caesar' was chosen to describe that some of the administrators go around with the "I know it all" attitude boasting like the statue of Caesar. The 'lighthouse' image as two teachers stated, "...should really be used to resemble guidance, but here it is like a light trying to spot our mistakes". The image of the 'sitting man' also reminded one of the teachers of the way they are controlled from a distance in a seat in the administrator's office.

The images of the 'radar' and 'ear' were used for 'spies' present among teachers who carry out information to the administrators. Teachers are uncomfortable about the idea of being closely watched. The 'owl' and 'eye' images also reminded them (4 out of 30) of the cold looks on their shoulders by some administrators. This attitude was most common among the primary level teachers. The other level teachers felt closer to their immediate administrators. However, in general they too have the uneasiness among them because of the strict hierarchy. (*Thematic meaning: Teacher-administration relationship is not good/ strict hierarchy*)

Subproblem 2. What Metaphors would be Used When Thinking of the School in the Future from the Perspectives of Teachers?

Here, two different questions were directed to teachers in order to elicit their views on the desired status of the school in the future: The first one was an open-ended question about eliciting metaphors that describe the school in the future, the second one was again the same printed page from G. Morgan's book, *Imaginization* (1993, p. 27), depicting some visual images (appendix 1) that are supposed to be picked by teachers in relation to the question.

Question 2a. What metaphor, image or analogy would you use to describe the desired future state of this school? Why?

A total of 22 different metaphors were produced by 30 teachers. The responses were almost the opposite of those in the first question.

Metaphors: big tents connected to each other; theater; transparent glass furniture; gears working properly; an apple good inside too; family firm where everyone has a say

The teachers were very imaginative in their answers. They drew the picture of a school in a beautiful environment where everyone is equal and there is no strict hierarchy. It was clear that there was a need among the teachers to shift to a more human-centered organization. Images of a transparent furniture and an apple tasting good inside describe that in the future they wish the school to have a transparent administration where "...everyone knows what is going on". The image of a family firm was also used for a similar description. The teachers wanted to be part of the action and hoped that in the future the school will achieve this.

The close communication with the administration was also described by the images of a theater, where all actors have certain roles to play together in harmony like the parts of gears working smoothly. The image of 'big tents connected to each other' was used to state that there will be a good relationship among all parts of the school. (*Thematic meaning: more openness/ transparent administration with less hierarchy*)

Metaphors: mother's arms; happy family portrait; pandas living together; team; Disneyland; a warm sunny place; small cottage near a lake

The interviewees expressed the need for an organization where there are strong bonds that tie them together like in a family. The future school was pictured as a mother's arms where one finds peace and love anytime needed, or as cute pandas living together happily. It is the dream of many of the teachers to have such a beautiful, peaceful school. These metaphors are used to state that the teachers are against strict hierarchy and the distance among the staff and administrators. Teachers seem to be longing for an organization where the main emphasis is on the human aspects where they will feel part of the organization and contribute to it in many respects. (*Thematic meaning: Teamwork, family spirit/ a peaceful, cozy place*)

Metaphors: place to be envied from outside; beehive; tree with lovely fruits; mansion with luxuries; horse; painting of a professional artist; forest; modern place to live; high mountain where the school is at the top

The teachers described the desired future state of the school as place that will set an example to other schools in many respects. The descriptions show that there is a desire among them to see that the school develops to be a better place where everyone is working like bees in a beehive for a common goal. (*Thematic meaning: A school that will set an example to others/ a place where all the people are working in harmony*)

Question 2b. Please look at this page (appendix x) and tell me which figure or figures would best describe the future desired state of this school? Why?

17 different metaphors were selected by 30 interviewees. The desired school is very similar in the minds of the teachers. This question was the same as the one in question 2a with the only difference that the teachers this time were provided a page full of images.

Even though the images were only limited to that certain page, the teachers chose their images to explain similar things.

Metaphors: round table (4); ear (3); clock (2); sheep (1)

The 'round table' image was used again, with the wish that the teachers and the students are also included at the table. The 'ear' image was used here to state that there will be someone always there to listen to the problems. The images of the 'clock' and the 'sheep' were used to express that there will be a school where there will not be any sheep-like treatment and where time will not be against the teachers. (*Thematic meaning: More openness/ transparent administration/less hierarchy*)

Metaphors: tree and river (11); Aladdin's lamp (6); dolphin (3); dog(1)

The interviewees are hoping the genie in 'Aladdin's lamp' will change things for the better with its magic. The 'dolphin' and 'dog' images were used to express friendliness and closeness. The teachers used the 'tree and river' image frequently to express their desire to work at a place that is so warm and cozy like the side of a river. This, they hope will bring happiness, productivity, peace and unity. (*Thematic meaning: Teamwork, family spirit/ a peaceful, cozy place*)

Metaphors: lighthouse (6); horse (5); train (4); superman (3); artist's palette (3); mountain (3); cow (2); radar (2); whale (1)

The interviewees expressed their wish that the school will, "... be productive as a 'cow'; unique and important as a 'whale'; full of ambitious staff working like 'bees'; as determined and strong as a 'race horse' knowing its destination; going at full speed like a 'train'." The 'superman' was used to represent the superpower of the school which will be at the zenith of a 'mountain' acting as a 'lighthouse' for other schools, guiding them. The 'radar' was used to symbolize a technology-rich school where all will be in harmony like the colors in an 'artist's palette.' (*Thematic meaning: A school that will set an example to others/ a place where all the people are working in harmony*)

Subproblem 3: How can the School be Transformed from its Current State to the Desired Future State from the Perspectives of Teachers?

The purpose here was to get teachers' own strategies of transforming their school from the current state of their description to a desired state of their description. To do this, the following question was directed to the teachers: *In question 1, you described the school as (reminding the images produced) and in question 2, you used the image(s) of to describe the future of the school. If you had the administrative power, how would you actualize this change?* The data regarding strategies were organized under the following six thematic categories

A. Redefining the mission of the school (not to make it profit-oriented). One-third of the teachers (10 out of 30) suggested that making profit should not be the primary motive while sacrificing other things like trying to keep qualified teachers by paying satisfactory salaries. At the same time, mission of the school need to be reworked so people would know where they are headed to.

B. Appreciatiton and consideration for teachers. The human aspect of the organization

seems to be ignored. Teachers wish to be appreciated more in order to be better motivated. They can put more of themselves into the organization if this is done. 15 out of 30 teachers stressed that motivating the teachers would be the way to change the school for the better. Motivation was not always suggested as financial satisfaction even though that was part of it. The following suggestions were made by the respondents as the changes they would make: Increase salaries /financial support; develop special health care plans; be more considerate of personal problems; encourage career development; send out "thank you" notes for hardworking teachers; remember special events; give more autonomy to teachers; provide a child-care center for teachers.

C. Participative administration, less hierarchy. 10 out of 30 teachers expressed that they would have a transparent administration where things are "really" discussed with teachers and there should be a shared decision-making process. One teacher suggested that he/she "...would try to be a lion that would act fairly. I would divide the responsibility and make everyone feel part of the school. Everyone should be the lion of their own skill area or department".

Some teachers (8 out of 30) stated that they would include the teachers in the decision-making process as much as possible. This will make them feel part of the organization. Less strict hierarchy means friendlier, closer administrators and more open doors for the teachers. They expressed that they would keep their doors open and be closer to the teachers if they were in the shoes of their administrators.

D. Improvement of physical conditions. Teachers stated that the physical conditions also need to be improved in order to transform the school to a desired state. They would like the buildings and the classrooms to be improved. They believe the physical state of a place affects the mood of the people working there.

E. Elimination of too much parent involvement. Teachers believe that parents have too much say in the school processes. They are disturbed by their power over them. The teachers expressed that they would protect the teachers (if they were the administrators) against the parents. Having strict principles and discipline rules will also make the parents know what is accepted and not accepted at the school.

F. Vision. Since the school has not developed fully and has many weaknesses, it is not possible to gather everyone under a common goal and vision. The lack of unity causes many problems. This is one area the teachers would try to change. They stated that they would improve certain areas and try to establish a common vision. They believe this is a long process that needs to be started as early as possible.

Subproblem 4: What are the most Salient Aspect(S) of Teachers' View of Administrators and Administrator-Teacher Relations

To do this, the teachers were asked four hypothetical questions. First two and last two were different in strategy but same in terms of their content in the way that the first ones were open-ended questions aiming at eliciting metaphors derived from free imaginization of teachers, the second ones in each pair was relied on a printed page from G. Morgan's book, *Imaginization* (1993, p. 27). Because of space limitations, we only report the metaphors

chosen by the teachers from the printed page since it is easy by this way to see areas of concentration through frequencies

Question 4a. Please look at this page (see appendix 1) and tell me how you (the teachers) would be seen by the administration? Why?

The most common images chosen for this question were the followings: sheep (14); bee (8); superman (5); sitting man (3); horse (2); glasses (1)

Almost half of the interviewees (14 out of 30) immediately picked the "sheep" metaphor when they took a look at the page. The explanations they gave for choosing that particular image were almost alike. "We are treated like sheep". That is, they are "...ruled around and have to obey without questioning". One teacher complained about sacrificing his/her own personality in certain cases just to keep away from trouble.

Another commonly used images were the 'bee' (8 out of 30). The 'bee' is a hardworking insect, but "... the administration does not appreciate the hardwork most of the time", said one interviewee. "We work hard like bees, but they see us like bees just wandering around". The 'sitting man' (3 out of 30) image was also used for the same purpose- that they are seen as just sitting around with nothing to do.

The images of a 'superman' (5 out of 30) and 'horse' (2 out of 30) were used to state that they are seen like 'superman' or 'a horse' that will never get tired and therefore, can be loaded with as much work as possible.

Beside all these negative descriptions, one teacher (from the middle school) happily chose the image of 'glasses' to express that they are protected by some of the administrators like a "glass protecting the eye from the sun".

Question 4b: Please look at this page (appendix x) and tell me which figure or figures would you choose to describe the administrators? Why?

There were two main themes that came out when the images presented were grouped according to their contextual similarities.

Metaphors: Caesar (9); owl (7); round table (4); sitting man(3); panther (2); \$ sign (2); ears (2); eyes (1); glasses (1); hammer (1); knife (1); eagle (1)

Some of the administrators were described as 'unhappy faces' boasting like "Caesar who can't get down to the level of others". The image of an 'owl' (7 out of 30) was used within a similar context as the images of the 'eye', 'eagle', 'panther', 'glasses' to state that they are disturbed by the look of the administrators-being watched all the time for doing something wrong and not seeing a smile frequently. The 'hammer' and 'knife' images were used to express the harsh criticism towards some of the teachers.

3 out of 30 teachers chose the image of a 'sitting man' to express that the administrators do not mix with others and just sit and watch from their offices. The 'round table' image was used again in this question to state that there are meetings held at the table, but the teachers are not included. "It is the table of the 'boss' for us, since we don't know what's going on, what's being discussed there," state the teachers. (*Thematic meaning: Boss-employee relationship*)

Metaphors: lighthouse (3); bee (2); dolphin (1)

Some of the teachers (from middle and high schools) had positive feelings towards some of their administrators . They were described as a 'lighthouse' guiding and helping the teachers in many areas. The 'bee' was used for their hardwork and the 'dolphin' for their warm, friendly attitude. (*Thematic meaning: Some of them are good people*)

Discussion and Conclusions

Even though some teachers (5 out of 30) stated positive things about the present situation at the school (not fully developed yet like Turkey; a wild animal to be tamed; a silkworm; a young tree; a young horse), inside they are actually all yearning for a better organization. The images used to describe the present situation at the school were very harsh, cold and unfriendly which reminded an assembly-line factory. (Firm, owl, factory, gears with broken parts, clock, virus, etc.). The statements of the teachers were similar to those presented in a similar study by Steinhoff and Owens (1989) where some teachers stated that the culture of the school is cold, hostile and paranoid. They were afraid of the fact that "anything can get you... and it often does" (Steinhoff and Owens, 1989, p. 19-22). The negative attitudes about the present situation, changed from negative feelings to positive ones when it came to the description of the desired state of the school in the future. The images used bring into mind a warm, loving atmosphere which fits better for a school environment.

The results of this analysis show that there is a general dissatisfaction among the teachers. There is a strict line of hierarchy and people do not get to know each other well enough. Overall, the human aspect is not taken into much consideration as stated by the teachers.

Our findings are similar to that of Schleghty and Josling's (1986) in the sense that the school seems to be like a "factory" according to the perceptions of teachers. The common characteristics of such places are mass-production, assembly line technique and quality control. The metaphors the teachers used were mostly mechanical images. Similar to Schleghty and Josling's (1986, p. 148) findings, human relations at this school can be summarized as "dominance/submission", "super-ordination/subordination and passivity."

In the same way, in organizations designed as machines, humans are expected to work within mechanical structures and are valued for their instrumental abilities. Such mechanistic organizations, as can be seen from the images used by the teachers (clock, gears, machines, factory, sheep), discourage "initiative, encouraging people to obey orders and keep their pace rather than to take an interest in, challenge, and question what they are doing" (Morgan, 1986, p. 37).

The teachers expressed their discomfort in working at a school where there is a steep hierarchical structure which leads to top-down decision making and communication flow. They used images like 'lion, remote controlled car, sheep, big mansion' to express their discomfort about the strict hierarchy. One teacher stated that "the school is controlled like a

'remote controlled car' by the administrators at the top". The teachers saw themselves like 'sheeps' who are to be ruled around and that they have no function in many things. One of the teachers used the image of a 'big mansion' to state that the hierarchical line causes lack or loss of communication. The same teacher stated that they are living in a big mansion but no one knows about the others living in the same mansion. The image of the 'round table' was used many times to also express the hierarchical structure of the school. One teacher stated that "We are not included at the table where the decisions are made. We just look from outside like the sheep waiting to be told what to do." This strict form of hierarchy, as can be seen in the perceptions of the teachers, creates certain problems that are present at the school. For example, the teachers feel apathy towards the school, they do not show their best in their work. It also creates teachers who are resistant to do certain tasks because they do not feel part of the school because of the strict hierarchy.

There also seem to be a case of tight control (eye and ear images), threats (knife and hammer images) and punishments within the school resulting in low productivity and apathy. Moreover, the large number of negative feelings toward the organization as expressed in the images provided (scary bosses, spies, owl, half-open prison, factory, pawns in chess) seem to be the indicators of a "closed culture" where the teachers are disturbed by the 'spies' acting as a 'radar' to find the problem persons, or spot the wrongdoings and let the administration know about those. One teacher expressed his/her uneasiness because of those spies, "carrying gossip". In such cases, the organization becomes "stagnant" because of the "inauthentic" behavior of the members which also lead to a "paranoid" culture of fear and suspicion (Steinhoff and Owens, 1989, p. 21; Lunenberg and Ornstein, 1996, p. 76). The images of "iceberg, polished furniture-not of good quality, apple-with rotten parts inside" were all used to express the two sides to the things going on in the organization. The teachers point out the fact that things are not the way they look from outside and that most people are "afraid to look under the iceberg" as stated by one of the teachers.

Some other themes that came up as a result of the analysis of the images used remind a "bureaucratic nature of the school." The teachers used images like 'ant-eater, factory, half-open prison, firm, scorpion, dragon, Caesar, clock' to express that the relationships are not good between the teachers and the administrators because of the strict division of labor, rules and hierarchy of authority and impersonality of the managers. They also believe that their relationships with most of the administrators are that of a "boss-employee" relationship which reminds a "firm" or a "factory". One teacher expressed sadly that he/she is afraid of his/her "scary boss" because of the fact that they are mostly "called to the office for some wrongdoing". As stated earlier, in a school environment such principles of bureaucracy may not always fit properly.

If one carefully investigates and contrasts what the teachers said about the school as they perceive today, the school as they would like to see in the future and the strategies they offered to achieve this desired state all indicate a clear human-centered approach. The images about the present situation (e.g., clock, train, horse, factory, firm) change to more humanistic terms, warmer and friendlier (dolphin, cow, tree and river, Aladdin's lamp,

mother's arms, a happy family portrait). All these may show the desire of the respondents to change the school from a mechanistic organization to a more human-centered one.

The satisfaction of teacher needs, as expressed in the images used, was not only monetary compensation (mother's arms-implying an environment as warm as a mother's arms, happy family portrait and etc.). This proves one of the assumptions of the human relations approach that employees are also motivated by the satisfaction of social and psychological needs such as recognition and belongingness.

Jenkins (1998, p. 145) suggests that school leaders should see themselves as "coaches" rather than "cops." It is also equally important that leaders should sometimes need to be "regulators like cops", but should not work with the intention to "catch people doing something wrong". They need to see teachers as a "professional community" rather than a "labor force". This will change the definition of teachers from "workers" to "decision-makers". If a leader manages to do these, he/she will have the others to share those values. In such an environment, the values, power, accomplishments and problems are shared (Jenkins, 1988, p. 148). When managers achieve to acquire such qualities, they will be successful in creating an "open culture" that the teachers desire. The desire of the teachers for such an open culture can be seen in the images like happy family portrait, dolphins, team, mother's arms, etc.

To conclude, from the analysis of metaphors used by teachers regarding the certain aspects of this school, it will not be an unjustified conclusion to call this school a factory-like bureaucracy largely defined by a closed, somewhat a paranoid culture and autocratic administrative practices. The school seems to lack basic structural components such as organizational goals and operational rules and procedures. Description of teachers of the current state of the school today and the future state show a sharp contrast while the current state is characterized by solid mechanistic/bureaucratic features, the future is described with rather human-centered terms. In the same way, teachers' views of strategies to transform the school are rather in the form of human resource strategies.

The Value of Metaphors in Organizational Analysis

In this research, we took a rather nontraditional way of analyzing a school organization by primarily relying on teachers' conception of reality through metaphors. Besides their practical use compared to other traditional nonobstrusive techniques used in organizational analysis, they also seem very powerful in eliciting an enoumous degree of depth and richness in portraying an organization from the participants' point of view. As our findings indicate, the school under study experiences serious challenges in at least three organizational domains from the teachers' perspectives: structural, human resource, and cultural (Bolman and Deal, 1991). From the teachers' point of view, these three domain of the school need to be reworked. It is important to emphasize the point here that we were able to arrive a multiframe picture of the school through a single research design because of extreme utility of metaphors as data collection instruments. This shows a sharp contrast to

the research tradition in organizational analysis that seeks to scrutinize only one dimension of organization at a time in a single study.

On the other hand, working with metaphors seem to be more participant (subject)-friendly in collecting valuable information about a topic. Metaphors seem more enjoyable to people compared to other qualitative and quantitative data collection methods such as surveys or interviews. İnceçay (2015) also believes that using metaphors in his research helped the the study become trustworthy. He also took advantage of the background knowledge of the participants, being graduates of language and literature, had no problem interpreting the "why" part of the metaphors. In our case, teachers were enthusiastic and willing in playing around with metaphors especially with the visual form. If we were to compare the effectiveness of the two techniques we used, namely attempting to elicit metaphors through open-ended questions and having the participant choose among a number of printed figures on a page, we would recommend the second without any hesitation. Because it is easy to understand and easy to elaborate more by using various adjectives and adverbs on the part of the participants. In addition to this, working with a set of ready images is able to make the researcher to summarize some descriptive information quite easily such as calculating the percentages among a set of chosen images. Kesen (2010) also believes that metaphors play an important role in discovering the perceptions of teachers in language teaching and creating an awareness. Therefore, we can state that this study helped the teachers become aware of concepts from a different angle and thus brought up many common views by using images and their interpretations. With the help of metaphors we could get a vivid description of the participants' mental pictures of the institution. Nikitina and Furuoka (2008) also mention a similar benefit of using metaphors in their research where they could get the mentioned students' feeling towards a "complex process such as learning".

The results of the study (even though in the mentioned school has changed for the positive) can still be seen in many schools around Turkey. The school administrators used the results in order to improve the culture of the school. Therefore, instead of using different questionnaires to find out the "so called" opinions of teachers in various schools, a similar study can be carried out in different schools around Turkey and the results can be used as a guide to increase the number of "happy teachers, happy students" concept. Each school is as good as its "teachers" and more of these studies similar to this one will give a genuine background to the culture of the teachers in an institution. Schools are living organisms and teachers do their best when they are devoted to their schools. Therefore "images of schools" will be formed by "devoted teachers of those schools" with the help of the organization. Investing in the happiness of the teachers will yield positive results in the school culture.

References

- Bolman, L.G. & Deal, E.T. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. California: Jossey-Bass.
- Brown, A.D. (1994). Politics, symbolic action and myth making in pursuit of legitimacy. *Organization Studies*, 15(6), 861-878.
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: The views of students, teachers and administrators. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 3.
- Çelik, V. (2004). *Örgütsel hikayeler ve okul kültürünün analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Inbar, D.E. (1996). The free educational prison: Metaphors & images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- İnceçay, V. (2015). The foreign language classroom is like an airplane: Metaphorical conceptualizations of teachers' beliefs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 74-96.
- Jenkins, K. (1988). Metaphor and mindset for educational leadership. *The Educational Forum*, 52(2), 43-151.
- Kesen, A.(2010). Foreign language teacher on the spot: A study on metaphorical images of EFL teachers and learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 185-191.
- Kesen, A. (2013). What lies beneath teacher beliefs? A study on metaphoric perceptions. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1491-1502.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, C.F. & Ornstein, A.C. (1996). *Educational administration*. California: Wadsworth Publishing.
- May, S.K. (1993). A communication course in organizational paradigms and metaphors. *Communication Education*, 42, 235-254.
- Merriam Webster Online Dictionary/metaphor, n.d, 12 Sept.2015.
- Morgan, G. (1993). *Imaginization: The art of creative management*. California: Sage Publications.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. California: Sage Publications.
- Nikitina, Larisa&Furuoka, Fumitaka.(2008). A language teacher is like...: Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Schleghty, P.C. & Joslin, A.W. (1986). Images of schools, in A. Lieberman, (ed.), *Rethinking school improvement: Research, craft and concept*, New York: Teachers College Press.
- Steinhoff, C.R. & Owens, R.G. (1989). The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.
- Simsek, H. (1997). Metaphorical images of an organization: The power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations. *Higher Education*, 33(3), 283.
- Uzun,S.&Paliç G.(2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar yardımıyla incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 245-260.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Pelin PIŞTAV AKMEŞE *
Nilay KAYHAN**

Öz: Okul öncesi eğitim 36-60 ay aralığındaki çocukların gelişim düzeyleri ile bireysel özelliklerine uygun eğitim ortamlarında motor, sosyal ve duygusal, bilişsel, dil ve özbakım becerilerinin desteklendiği bir süreçtir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yönteminde gerçekleştirilen araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak oyun öğretimi etkinliklerini planlama, değerlendirme alt boyutu puanları ile oyun öğretimi mesleki özyeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimde oyun ile eğitim-öğretimin bir bütün olarak düşünülmesi ve etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi son derece önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik, oyun öğretimi, okul öncesi öğretmeni.

Research of Self-Efficacy Level Regarding Game Teaching of Preschool Teachers

Abstract: Preschool education in the range of 36-60 months regarding the individual characteristics of children, and developmental levels in a range of educational environments, social and emotional, physical and intellectual processes are all supported. In this research that aims to determine the self efficacy level regarding game teaching of preschool teachers. In the research carried out as descriptive survey method, the data is obtained from "Personal Information Form" and "Preschool Period Game Teaching Self-Efficacy Questionnaire" developed by Kadim (2012). Depending on the teachers' age, there is a meaningful difference between planning the game teaching activities, evaluation of them with their sub-scores. In the preschool period constituting the first step of education system, It is extremely important that game and education should be considered as a whole and the activities should be arranged as game-based.

Keywords: Self-Efficacy, game education, pre-school teachers.

Temel eğitime hazırlayıcı bir süreç olan okul öncesi dönem, eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Üç yaşından itibaren başlayan okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sosyal, zihinsel, bedensel ve duygusal yönden gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan eğitim programları uygulanırken, gelişim döneminin getirdiği özellikler dikkate alınmaktadır (Şahin, 1998). Bu dönemdeki çocuklar, meraklı araştırmacı ve sorgulayıcı

* Yard. Doç. Dr. Pelin Piştav Akmeşe, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir/Türkiye e-posta: pelinakmese@gmail.com

** Doktora Öğr. Nilay Kayhan, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Ankara/Türkiye, e-posta: nilaykayhan@gmail.com

davranış özellikleri gösterdiklerinden ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocukların neden-sonuç ilişkisini kurabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, tahmin etme becerilerinin desteklenebileceği eğitim ortamları hazırlanmalıdır (Aktaş Arnas, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi için etkili öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel, 2012). Oyun, bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle tüm etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2006). Çocuklar için en doğal öğrenme ortamını sunan oyun (Sevinç, 2004), duygusal bir ifade aracı olduğu gibi, bir şeyler öğrenmesini ve yaratıcılık yetilerinin gelişmesine katkı sağlayan oldukça etkili bir araçtır. Oyun ortamı içinde çocuklar, öğrenme sürecini deneyimsel ve katılım ilkesine göre gerçekleştirmektedir (Çakmak Güleç, 2012). Oyunda tüm beden hareket halindedir, bu hareket içten gelen bir davranıştır, süreç isteğe bağlıdır (Adıgüzel, 2012). Özellikle yaşamın ilk yıllarında araştırma ve keşfetme ortamı sağlayan oyunlar, öğrenme sorumluluğu kazandıran etkinlikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Ancak öğrenmenin merkezinde olan ve özelliklerinden dolayı eğitim ortamlarında kullanılması önerilen oyunlar, öğretmenlerin mesleki becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan öğrenme ortamlarında nitelikli oyun uygulamaları, öğretmenlerin etkili bir öğretim planı hazırlayabilmeleri, hazırladıkları planları uygulamaları ve değerlendirmeleri ile gerçekleşmektedir (Ellialtıoğlu, 2005).

Oyun, başta erken çocukluk ve okul öncesi dönem olmak üzere farklı eğitim kademelerindeki öğretim sürecini etkilemektedir. Oyun öğretimi süreci, öğrencilerin yaş grubu ve gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak oyunun sınıf içinde amacına uygun ve nitelikli olarak kullanabilmesi için uygun oyunların seçilmesi, planlanması gerekmektedir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili görüş ve tutumları, özyeterlikleri kaliteli bir eğitim sürecine ulaşılabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Kadim, 2012; Tepe ve Demir, 2012). Tutumlar, bireyin gerek sosyal algılarını gerekse davranışlarını etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar ve öncelikler, sınıflarındaki öğretim sürecine dönük planlama ve uygulama çabaları üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Tutum, bilgi ve beceri ilişkisi düşünüldüğünde özyeterlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin etkili bir plan ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi ise, kendisinin öğretmenliğine ilişkin özyeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Alanyazında özyeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp, sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Yeterlik ve özyeterlik kavramları farklı anlam taşımaktadır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde özellikle öğretmen yeterliği, öğretmen etkililiği ve başarısı, özyeterlik düzeyini tam anlamıyla karşılamamaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Özyeterlik, bireyin belirli bir konuda başarılı olmak amacıyla gerçekleştirmek üzere etkinlikleri organize etmesi, uygulaması ve bu süreçte olan inancıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğrenme-öğretme sürecine yönelik planlama,

uygulama ve değerlendirme becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008).

Bir diğer yandan özyeterlik, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini beklenen nitelikte yürütme yeteneklerine olan kişisel inançlarıdır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Alan yazında özyeterlik sahibi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri, planlama becerilerinin farkında oldukları ve bir işe yönelik motivasyonlarının daha üst düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Gürcan, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Ayrıca özyeterlik düzeyleri meslektaşları ile işbirliği yapmaları, kurumsal aidiyet düzeyleri ve iş doyumları üzerinde belirleyici bir faktördür. Öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalarda, özyeterlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul ve sınıf iklimine karşı daha katılımcı oldukları, öğrencilerine karşı daha kabul edici davranışlar sergiledikleri, mesleki bağlılık ve iş doyum düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006).

Öz-yeterlik, öğretmenin kendisine bir öğretmen olarak görevlerim nedir? sorusunu sorması ve bu görevlerini yerine getirmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerini kullanarak bir eylem planı geliştirip geliştirmediği ile bu planın uygulayabilirliğine yanıt verme sürecidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar sosyal modeller tarafından sağlanan yaşantılar, tam ve doğru deneyimler, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bandura'ya göre bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Bandura, 1994). Bu bakımdan öğretmenlerin eğitimde oyundan yararlanabilme yeterlikleri, önemli bir eğitim aracı olan oyun hakkındaki bilgileri ve uygulamaya yönelik beceri düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Bu durum bir okul öncesi öğretmeni için oyun ve oyun sürecine ait özellikler hakkındaki özyeterlik düzeyinin, oyun sürecinde yaşadığı deneyimlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız, 1997).

Son yıllarda oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisi konusunda, öğretmenlerin ve anne babaların görüşlerini inceleyen araştırma bulgularında, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve başarılarının artırılmasında oyunun büyük rolü olduğu ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2012; Artar, 1999; Yıldız, 1992). Okul öncesi dönemde oyun süreci, çocuk için okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlamaktadır (Akkök, 2003; Duran, 2005; Oktay ve Unutkan, 2003; Tortop ve Ocak, 2010). Yaşamın temeli olma özelliği gösteren okul öncesi dönemde, öğrenme hızı çok yüksek olup, çocuklara verilen eğitim duygusal ve sosyal, bilişsel yönden onları desteklemektedir (Güleç ve Genç, 2010; Oğuzkan ve Oral, 1997). Çocukların nitelikli bir okul öncesi eğitim süreci geçirmeleri için araştırma ve yaratıcılık düzeylerini destekleyici, sorularına yanıt bulacakları eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Özbey, 2006). Oyun, okul öncesi dönemin önemli ve etkili aktivitesidir (Eheart ve Leavitt, 1985; Akt:Oksal; 1999).

Oyun oynamak ve oyun, canlıların en değerli deneyimlerinden biri olup, öğrenmede önemli bir araçtır (Çelen, 1999; Güleç, 2012). Bu bakımdan oyun, okul öncesi dönemlerinde çocuklara sunulacak eğitimin niteliğine katkı sağlamaktadır (Arı, 2003; Dinç, 2012; Yıldız, 1992). Yıldız (1992), oyun konusundaki öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasını İzmir il merkezindeki 136 kurumdaki 3-6 yaş grubunda çalışan 290 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin %98.97'si oyunun yararına inandıklarını, oyunun, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, motor becerileri geliştirdiğini ifade etmiştir. Sınıfta eğitici oyunların uygulanması gerektiğine inanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%56.55), oynatacağı oyunlar için önceden eğitsel bir amaç belirlemesi yaptıklarını, oynatacağı oyunları seçip belirlemede kaynak olarak kitapları (%73.79), okulun oyun arşivini (%7.59) tercih ettiklerini belirtmiştir. Konuya göre kendilerinin oyun geliştirdiğini belirten öğretmenlerin (%36.90) grubun yarısından daha azını oluşturduğu, sınıflarındaki öğrenci sayısı 25'ten fazla olduğunda öğretmenlerin hareket oyununa katılımlarında azalma olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışma ise Artar (1999) tarafından, Ankara'da yaşayan orta sosyo-ekonomik düzey semtlerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin oyun hakkına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrencilerinin oyun oynamalarını istedikleri ve onların oyunlarını zenginleştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Okul başarısının çocukların yaşamında en önemli değer olduğunu ifade eden öğretmenler, oyunun çocuk gelişimine katkısı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Erden (2001) tarafından yapılan bir başka çalışmada, anaokullarına devam eden çocukların öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin çocuk oyunları ile oyuncakları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin oyun ve oyuncak konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tortop ve Ocak (2010) ise sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, erkek öğretmenlerin eğitsel oyun uygulamalarında kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği ve daha çok içinde yaşayarak mutlu olduğu bir dünya olan oyun, yaşamın tüm dönemleri ile iç içedir (Dönmez, 1992). Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların ilerleyen yaşama hazırlandığı bir nitelik taşımaktadır (Kuru Turaşlı, 2012). Bir çocuk için öğrenmenin en doğal yolunun oyun olduğu dikkate alındığında, okul öncesi eğitim ortamlarında oyunların iyi planlanmış, iyi hazırlanmış ve yapılandırılmış olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla oyun ve oyun öğretimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin planlama, uygulama yeterlikleri ile oyun sürecindeki gözlem verilerine dayalı olarak çocukların performanslarını değerlendirebilme becerileri, onların oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi, lisans programlarında oyun öğretimine yönelik verilen derslerin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme özyeterlikleri ile mesleki özyeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlikleri,

- yaşlarına,
- mesleki kıdemlerine,
- eğitim düzeylerine,
- görev yaptıkları okul türü
- oyun dersi alma durumları ve
- sınıfta yardımcı eleman olma durumuna göre
- sınıflarındaki öğrenci sayısına ve
- öğrencilerin yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Tarama modellerinden olan betimsel tarama modelleri ile mevcut olayların geçmişteki olay ve şartlarla ilişkileri göz önünde bulundurulur. Var olan bu durumlar arasındaki etkileşimler belirlenmeye çalışılır, eldeki verilere dayanılarak yanıtlar ortaya konur (Kaptan, 1998, Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırma , Ege Bölgesi Manisa ili Salihli ilçe merkezindeki MEB'liğine bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bağımsız okul öncesi ve anasınıflarına devam eden 36-60 ay aralığındaki çocuklar ile çalışan 45 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem yöntemi olarak "basit rastlantısal (tesadüfi) örneklem yöntemi" seçilmiştir. Örneklem yöntemi bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasının güç veya imkânsız olduğu durumlarda başvurulacak bir yoldur. Basit rastlantısal (tesadüfi) örneklem yönteminin tercih edilme nedeni, evrendeki her birimin örneklem seçilmede eşit ve bağımsız ihtimalinin bulunması koşuludur (Karasar, 2005).

Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş, resmi eğitim kurumlarına bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan 45 okul öncesi öğretmenin, "Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi'ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Anketler, belirlenen eğitim kurumlarında araştırmacılar tarafından eğitim sürecinden sorumlu öğretmenler ve kurum eğitim koordinatörleri ile görüşülerek gönüllülük esası temel alınarak doldurulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri ile uygun zaman aralıklarında (ders öncesi, teneffüs veya ders sonrası kurumda bulundukları zaman aralıklarında özel olarak araştırmacılar tarafından görüşmek amaçlı uygun saat belirlenerek), yüz yüze görüşülmüş "Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi'ni

doldurmaları sağlanmıştır. Tamamı kadın öğretmenlerden oluşan çalışma grubunun mesleki durumları, görev yaptıkları sınıf düzeyi ve öğrencilerine ait özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Yaş	25 yaş ve altı	11	24.4
	26-30 yaş	16	35.6
	31-35 yaş	18	40.0
Görev yapılan kurum	İlkokul anasınıfı	18	40.0
	Bağımsız anaokulu	27	60.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	20	44.4
	Önlisans (Açıköğretim)	25	55.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	27	60.0
	6-10 yıl	18	40.0
Oyun dersi alma durumu	Evet	17	37.8
	Hayır	28	62.2
Sınıfta yardımcı eleman bulunma durumu	Evet	39	86.7
	Hayır	6	13.3

Tablo 1’de belirtildiği gibi öğretmenlerin %75.6 26’sı 26-35 yaş aralığında olup, %44.4’ü lisans mezunu ve %60’ı bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. %62.2’si eğitimleri sürecinde oyun ile ilgili bir ders almamış ve %86.7’si sınıflarında yardımcı eleman ile birlikte çalışmaktadır.

Tablo 2
Sınıftaki Çocukların Demografik Özellikleri

Yaş aralığı	N	%
36-48 ay	27	60
49-60 ay	18	40
Toplam	45	100
Sınıf mevcudu		
11-15 öğrenci	23	51.1
15 ve üzeri	22	49.0
Toplam	45	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri yaşları 3-5 arasında değişen çocukların devam ettiği sınıflarda görev yapmaktadır. Çocukların %60’ı 36-48 ay, %40’ı 49-60 ay yaş aralığında olup; sınıfların %51’ine 11-15 arası, %49’una ise 15 ve üzerinde öğrenci devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ile özyeterliliğe ilişkin veriler ise Kadim (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi” kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları kurum türü, sınıf mevcudu,

öğrencilerinin yaşları, sınıfta yardımcı elemanın olması durumu ve öğretmenlerin oyun öğretimi ile ilgili ders alma durumları araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluştururken; öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi”nden oyun öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerini belirleyen puanlar bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi; oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin özyeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin özyeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin özyeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterlik olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. 38 maddelik beşli likert tipinde (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) bir ölçek olan ankette sadece 19. madde olumsuz ifade içerdiği için ters puanlanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu puanlamaya göre anketten en yüksek 186 puan, en düşük ise 42 puan alınabilmektedir. Alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelmektedir. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .90$, test tekrar test uygulaması pearson korelasyon katsayısı $r = .94$ olarak belirtilmiştir (Kadim, 2012).

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri ile gerçekleştirilen tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerin yanı sıra araştırmanın amaçlarına uygun olarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin özyeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü, oyun dersi alma durumu, sınıflarında yardımcı eleman olma durumu, sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş aralığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi (independent sample t test) ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme özyeterlikleri ve oyun öğretimi mesleki özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ise tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 36-60 ay aralığındaki çocukların okul öncesi eğitime devam ettiği ilköğretim anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri, öğretmenlerin yaş, meslek kıdemleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları okul türü, oyun dersi alma durumları, sınıflarında yardımcı eleman olup olmama durumu, sınıflarındaki öğrenci sayısı ile görev yaptıkları sınıftaki çocukların yaş aralığı değişkenlerinin Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri, meslek kıdemleri, görev yaptıkları okul türü, oyun dersi alma durumları, sınıflarında yardımcı eleman olup olmama durumu, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin yaş aralığı değişkenlerinin oyun öğretimi özyeterliklerinin tüm alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($p>.05$); buna karşın öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak oyun öğretimi etkinlikleri planlama, değerlendirme alt boyutu puanları ile oyun öğretimi mesleki özyeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik alt boyutlarında, mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan, ayrıca 36-48 ay yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının benzer olduğu ve özyeterlik puanlarına dair aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

1- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlikler Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Planlama	25 ve altı	11	66.00	2.45	Gruplararası	163.022	2	85.511	2.408	.034*	1-2
	26-30	16	61.00	7.55	Gruplariçi	142.778	42	33.852			
	31-35	18	63.11	5.45	Toplam	1584.800	44				
	Toplam	45	63.06	6.00							
Uygulama	25 ve altı	11	37.72	2.53	Gruplararası	9.818	2	4.909	.235	.792	
	26-30	16	36.50	4.76	Gruplariçi	878.182	42	20.909			
	31-35	18	37.00	5.28	Toplam	888.00	44				
	Toplam	45	37.00	4.49							
Değerlendirme	25 ve altı	11	33.27	1.10	Gruplararası	143.636	2	71.818	5.241	.009*	1-2
	26-30	16	29.28	4.72	Gruplariçi	575.564	42	13.704			1-3
	31-35	18	29.05	3.66	Toplam	719.200	44				
	Toplam	45	30.13	4.04							
Mesleki Özyeterlik	25 ve altı	11	31.90	1.70	Gruplararası	82.646	2	41.323	3.795	.031*	1-3
	26-30	16	29.50	3.24	Gruplariçi	457.354	42	10.889			
	31-35	18	28.44	3.98	Toplam	540.000	44				
	Toplam	45	29.66	3.50							

Tablo-3 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik alt boyutlarının tümünde 25 ve altı yaş öğretmenlerin diğer iki grupta yer alan öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [$F(2-42)=2.408$, $p<0.05$,

değerlendirme [$F(2-42)=5.241$, $p<0.05$] ve mesleki özyeterlik [$F(2-42)= 3.795$, $p<0.05$] alt boyutu puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ancak uygulama [$F(2-42)= .235$, $p>0.05$] alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olmadığı olduğu saptanmıştır. Planlama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik alt boyutunda gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tukey HSD testi ile değerlendirilmiştir. Planlama özyeterlik puanları arasında çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 25 yaş ve altı öğretmenlerin 26-30 yaş arası öğretmenlere ait planlama özyeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farklılık ise oyun etkinliklerine ilişkin değerlendirme özyeterlikleri alt boyutundadır. 25 yaş ve altı öğretmenlerin değerlendirme özyeterlik puanlarının, 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin değerlendirme özyeterlik puanları ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin mesleki özyeterlik puanları incelendiğinde, 25 ve altındaki bir yaşa sahip öğretmenler ile 31-35 yaş aralığına sahip öğretmenlerin mesleki özyeterlik puanları arasında; 25 ve altındaki yaşta grupta yer alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Oyun Öğretimi Özyeterlik Alt Boyutları (OÖÖAB) ile Mesleki Özyeterlik (MÖ) düzeylerine ilişkin bulgular, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okul türü, oyun dersi alma durumları, sınıfta yardımcı eleman bulunma durumu, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin yaş gruplarına göre t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

2- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
1-5 yıl	Planlama	27	63,85	6,00	43	1.077	.288
6-10 yıl	Planlama	18	62,00	6,02			
1-5 yıl	Uygulama	27	37,00	3,70	43	-.067	.947
6-10 yıl	Uygulama	18	37,05	5,50			
1-5 yıl	Değerlendirme	27	30,07	4,70	43	-.119	.946
6-10 yıl	Değerlendirme	18	30,20	2,70			
1-5 yıl	Mesleki Özyeterlik	27	29,80	3,36	43	.172	.864
6-10 yıl	Mesleki Özyeterlik	18	29,55	3,80			

Tablo 4'e göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama özyeterlik puanları daha yüksek (63.85 ± 6.00) iken mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları daha düşük düzeydedir (62.00 ± 6.02). Her iki mesleki kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretimi planlama özyeterlik puanları genel olarak yüksek iken; mesleki özyeterlik puanlarının düşük olduğu dikkati çekmektedir. Ancak mesleki kıdemlerinin okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=1.077$,

$p>.05$), uygulama ($t_{(43)}=-.067$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=-.119$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=-.172$, $p>.05$) düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

3- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
Açıköğretim	Planlama	25	63,00	6,42	43	-.132	.896
Lisans	Planlama	20	63,20	5,60			
Açıköğretim	Uygulama	25	37,40	4,72	43	.664	.511
Lisans	Uygulama	20	36,50	4,25			
Açıköğretim	Değerlendirme	25	30,16	4,60	43	.049	.961
Lisans	Değerlendirme	20	30,10	3,34			
Açıköğretim	Mesleki Özyeterlik	25	29,65	3,56	43	.056	.955
Lisans	Mesleki Özyeterlik	20	29,70	3,51			

Tablo 5'te eğitim düzeylerine göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik puanları görülmektedir. Açıköğretim mezunu (63.00 ± 6.42) ve lisans mezunu (63.20 ± 5.60) okul öncesi öğretmenlerinin planlama özyeterlik puanları daha yüksek iken her iki grubunda mesleki özyeterlik puanlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi değişkeni, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=-.132$, $p>.05$), uygulama ($t_{(43)}=.664$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=.049$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=-.056$, $p>.05$) puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Okul Türü	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
İlkokul anasınıfı	Planlama	18	63,16	5,60	43	.090	.929
Bağımsız Anaokulu	Planlama	27	63,00	6,35			
İlkokul anasınıfı	Uygulama	18	37,95	5,34	43	1,156	.254
Bağımsız Anaokulu	Uygulama	27	36,37	3,80			
İlkokul anasınıfı	Değerlendirme	18	30,95	2,58	43	1,102	.277
Bağımsız Anaokulu	Değerlendirme	27	29,60	4,75			
İlkokul anasınıfı	Mesleki Özyeterlik	18	29,50	4,13	43	-.258	.798
Bağımsız Anaokulu	Mesleki Özyeterlik	27	29,79	3,09			

Tablo 6’da görev yaptıkları okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik puanları görülmektedir. İlkokul anasınıfı (63.16 ± 5.60) ve bağımsız anaokullarında (63.00 ± 6.35) görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin planlama özyeterlik puanları daha yüksek iken her iki grubunda mesleki özyeterlik puanları daha düşük düzeydedir. Okul türü okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=.090$, $p>.05$), uygulama ($t_{(43)}=1.156$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=1.102$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=-.258$, $p>.05$) düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

5- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri oyun dersi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7’de oyun dersi alma durumlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik puanları görülmektedir. Oyun dersi alma durumlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=-1.085$, $p>.05$), uygulama ($t_{(43)}=-1.027$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=-1.009$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=.846$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Dersi Alma Durumlarına Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Oyun Dersi Alma Durumu	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	Planlama	17	61,82	7,10	43	-1,085	.284
Hayır	Planlama	28	63,82	5,21			
Evet	Uygulama	17	36,11	3,80	43	-1,027	.310
Hayır	Uygulama	28	37,53	4,85			
Evet	Değerlendirme	17	29,35	4,97	43	-1,009	.319
Hayır	Değerlendirme	28	30,60	3,37			
Evet	Mesleki Özyeterlik	17	30,23	2,46	43	.846	.402
Hayır	Mesleki Özyeterlik	28	29,32	4,00			

6- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri sınıfta yardımcı eleman olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8’de sınıflarında yardımcı eleman bulunma durumlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik puanları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=-.188$, $p>.05$), uygulama ($t_{(43)}= 000$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=1.995$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=-.496$, $p>.05$) puanlarında, sınıflarında yardımcı eleman olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Yardımcı Eleman Olma Durumlarına Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sınıfta yardımcı eleman olma durumu	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	Planlama	39	63,00	6,34	43	-.188	.852
Hayır	Planlama	6	63,50	3,33			
Evet	Uygulama	39	37,00	3,85	43	.000	1.000
Hayır	Uygulama	6	37,00	8,07			
Evet	Değerlendirme	39	30,59	3,94	43	1,995	.073
Hayır	Değerlendirme	6	27,16	3,65			
Evet	Mesleki Özyeterlik	39	29,56	3,26	43	-.496	.622
Hayır	Mesleki Özyeterlik	6	30,33	5,12			

7- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik puanları görülmektedir. 11-15 öğrenci bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin (62.60 ± 6.46) ile 15 ve üzeri öğrencinin devam ettiği sınıflarda (63.54 ± 5.60) görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin planlama özyeterlik puanları daha yüksek iken her iki grubunda mesleki özyeterlik puanları daha düşük düzeydedir. Sınıftaki öğrenci mevcudu okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)} = -.519$, $p > .05$), uygulama ($t_{(43)} = -.928$, $p > .05$) ve değerlendirme ($t_{(43)} = .214$, $p > .05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)} = .648$, $p > .05$) puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
11-15 öğrenci	Planlama	23	62,60	6,46	43	-.519	.606
15 ve üzeri	Planlama	22	63,54	5,60			
11-15 öğrenci	Uygulama	23	36,40	4,70	43	-.928	.359
15 ve üzeri	Uygulama	22	37,63	4,28			
11-15 öğrenci	Değerlendirme	23	30,26	4,44	43	.214	.832
15 ve üzeri	Değerlendirme	22	30,00	3,68			
11-15 öğrenci	Mesleki Özyeterlik	23	30,00	3,60	43	.648	.520
15 ve üzeri	Mesleki Özyeterlik	22	29,31	3,46			

8- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri öğrencilerin yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 10'da belirtildiği gibi 36-48 ay arasında olan çocukların devam ettiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin planlama özyeterlik ($64,07 \pm 5,05$) ve uygulama özyeterlik puanları ($36,33 \pm 4,10$) değerlendirme ($29,26 \pm 3,68$) ve mesleki öz yeterlik puanlarına ($29,26 \pm 3,89$) göre daha yüksektir. 49-60 ay grubu ile çalışan öğretmenlerin planlama dışındaki diğer alt boyutlarda öz yeterlik puanlarının 36-48 ay grubu ile çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınıflarındaki öğrencilerin yaş aralığı, her iki grupta çalışan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama ($t_{(43)}=1,394$, $p>.05$), uygulama ($t_{(43)}=-1,226$, $p>.05$) ve değerlendirme ($t_{(43)}=-.343$, $p>.05$) ile mesleki özyeterlik ($t_{(43)}=-.954$, $p>.05$) puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yaş Grubuna Göre Oyun Öğretimini Planlama, Uygulama, Değerlendirme ile Mesleki Özyeterlikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik t-Testi Sonuçları

Öğrenci yaş grubu	OÖÖYAB ile MÖ	N	X	Ss	Sd	t	p
36-48 ay	Planlama	27	64,07	5,05	43	1,394	.171
49-60 ay	Planlama	18	61,55	7,08			
36-48 ay	Uygulama	27	36,33	4,10	43	-1,226	-.227
49-60 ay	Uygulama	18	38,00	4,97			
36-48 ay	Değerlendirme	27	29,26	3,68	43	-.343	.733
49-60 ay	Değerlendirme	18	30,39	4,63			
36-48 ay	Mesleki Özyeterlik	27	29,26	3,89	43	-.954	.343
49-60 ay	Mesleki Özyeterlik	18	30,28	2,83			

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi eğitimin en temel amacı, çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesidir. Diğer yandan okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ile nitelikli bir okul öncesi eğitim süreci program, öğretmen ve çocuğa yönelik özellikler, görev yapan personel, fiziksel düzenlemeler gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim programının çocukların gelişim özelliklerine göre ve uygun ortamlarda uygulanmasını okulda doğrudan çocukla etkileşime girerek sağlayan kişi öğretmendir (Dinç, 2012). Bir diğer ifade ile öğretmen özellikleri, okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen temel belirleyicilerden biridir (MEB, 2013; 2014).

Öğretim aracı olarak oyun, çocukların gelişimin tüm alanlarında desteklenebildiği öğrenme ve keşfetme sürecinde önemli bir etkinliktir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim ortamlarında oyun etkinliklerine yer verilmeli, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi özyeterliklerinin geliştirilmesi için planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine

yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, uygulamalı çalışmalar yürütülmelidir (MEB, 2006; Sevinç, 2004).

36-48 ay ve 49-60 ay aralığındaki çocukların devam ettiği ilkokullarda bulunan anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik olmak üzere dört alt boyutta incelendiği bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik puanları yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, sınıftaki öğrencilerin yaş aralığı, sınıf mevcudu, sınıfta yardımcı elemanın var olma durumu ile öğretmenin oyun öğretime yönelik ders alıp almama değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik düzeyleri, mesleki kıdemleri, sınıflarında yardımcı eleman olup olmama durumu, öğrencilerinin yaş aralığı ile sınıf mevcudu değişkenlerinin oyun öğretimi özyeterliklerinin tüm alt boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($p>.05$); buna karşın oyun öğretimi etkinliklerini planlama, değerlendirme puanları ile oyun öğretimi mesleki özyeterlik puanları arasında öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Araştırma bulguları, alanyazındaki okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime yönelik özyeterlikleri ile ilgili çalışmaların bulguları ile benzerlik ve farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin oyun öğretimi özyeterlik düzeylerinde, planlama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik alt boyutları olmak üzere farklılığa neden olan tek değişkenin "yaş" değişkeni olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin özyeterlikleri alt boyutunda, gruptaki en genç öğretmenlerin (25 ve altı yaştaki) oyun öğretimi değerlendirme etkinlikleri özyeterlik puanlarının yüksek olması, alternatif değerlendirme ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda ders almış olabilecekleri, oyun sürecinde değerlendirmelere daha aktif katılım gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer yandan oyun etkinliklerini planlama alt boyutunda da 25 yaş ve altı öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin eğitimleri süresince oyun öğretime yönelik aldıkları dersler ve katıldıkları hizmet içi eğitimler ile ilişkili olabilir. Devlet ve/veya vakıf üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi programlarında 6. yarıyılta zorunlu olarak okutulmakta olan 4 AKTS karşılığı krediye denk gelen "Ölçme ve Değerlendirme" dersi öğretmen adaylarının ölçme aracı geliştirebilecek bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlamaktadır. Günümüzde ölçme ve değerlendirme yeterliği oldukça önemli olup, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde farklı ölçme materyalleri kullanmaları ve değerlendirme yapabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerin değerlendirme özyeterlikleri puanlarının yüksek olması son yıllarda eğitim fakültelerinde okutulan ölçme değerlendirme içerikli dersler ve bu derslerin gerek lisans gerek lisansüstü eğitim önkoşullarından biri olarak görülmesi ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde edindikleri deneyimler mesleki uygulamalarına ve yeterliklerine etki etmektedir. Ancak alan öğretimindeki yeterlikleri için

konu alanı yeterliği ön koşul olarak kabul edilmektedir (Garbett, 2003; Yalçınkaya; 2002). Bir okul öncesi öğretmeninin bu yeterlikleri kazanabilmesinde eğitim-öğretimi süresince edindiği bilgi, beceri ve tutumlar etkili olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen eğitim programlarının dersler ve içerikleri yönüyle incelenmesi, aday öğretmenlere kazandırılması gereken yeterlikler açısından önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama özyeterlik düzeylerine ait puanların, uygulama, değerlendirme ve mesleki özyeterlik düzeylerine göre neredeyse iki katı kadar olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri göz önüne alınarak, oyun ve oyun etkinliklerinin kuramsal bilgidен çok uygulamalı bir yöntem olduğu dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarına üniversitelerde lisans eğitimleri süresince daha çok uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu konuda uygulama çalışmalarına (staj) daha fazla özen gösterilebilir. Mesleki yeterliklerini destekleyecek nitelikte drama, oyun ve oyun öğretimi konulu kurs ve seminerler düzenlenebilir.

Ülkemizde devlet ve/veya vakıf üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi programlarında zorunlu olarak okutulmakta olan "Beden Eğitimi ve Oyun öğretimi"dersi yer almaktadır. Öğretmen adayları 3 AKTS karşılığına denk gelen bu derste oyun ve oyun kavramının çocuk için önemi, oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, oyunun eğitimde kullanımı ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için oyun etkinliklerinin planlanması, uygulanması ile ilgili teorik bilgi sahibi olmaktadır. Dersin verilış biçiminde uygulama yoğunluğunun artırılarak, yanısıra oyun ve oyun öğretimi ile ilgili seçmeli dersler programa eklenebilir.

Diğer yandan okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki özyeterlikleri alt boyutunda, 25 ve altı yaştaki öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olması yaş ilerledikçe mesleki özyeterlik puanlarının düştüğü bulgusu, göreve yeni başladıklarında mesleki özyeterlik duygularının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş ve oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile ilgili bulgular, alanyazındaki bulgular ile benzerlik ve farklılık göstermektedir.

Kadim (2012) araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha düşük mesleki özyeterlik duygusuna sahip olduklarına dikkat çekerken, yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını; buna karşın yaş ilerledikçe mesleki özyeterliklerinin arttığını belirtmiştir. Yıldız (1992) öğretmenlerin oyun konusundaki düşüncelerine dayalı gerçekleştirdiği araştırmasında, yaşlarının öğretmenlerin oyunun yararına inanma, eğitim ortamlarında eğitici oyunları kullanma, oyunun çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri ile sınıfta yardımcı personelinin olup olmaması durumunun, oyun öğretimi özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgusu, Kadim (2012)'in çalışmasındaki bulgular ile

benzerlik gösterirken; Yenal, İra, Çalışır, Aycan ve Aycan (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile farklılaşmaktadır. Kadim (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlarının yardımcı personelinin olup olmamasına, görev yaptıkları okul türüne ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade ederken; Yenal ve diğerleri (2006) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mezun oldukları eğitim kurumlarının beden eğitimi dersine olan görüş ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak oyun ile eğitim-öğretim bir bütün olarak düşünülmelidir. Öğretmenlerin etkili bir öğretim planı içerisinde oyuna yer vermeleri kaçınılmazdır. Ancak, oyunun hangi aşamada plana dahil edileceği oyun ve oyuna ait özellikler ile ilişkili olduğu kadar, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri ile kişisel özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Bu bakımdan oyun öğretimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğretmenleri ile ailelerine yönelik oyun öğretimi konulu bilgilendirici eğitim programları düzenlenmelidir.

Toplam 38 maddeden oluşan "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketinde yer alan alt boyutlar ve bu alt boyutlardaki maddelerin bir kısmı Tablo 11'de örneklendirilmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Özyeterlik Anketi"

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Oyun Etkinliklerini Planlamaya İlişkin Öz-Yeterlikler					
1.Oyun etkinliklerinin çocukların fiziksel-psikomotorgelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
2.Oyun etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler					
15.Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.					
16.Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.					
Oyun Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlikler					
25.Oyun etkinlikleri sonrasında kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle, objektif olarak değerlendiririm.					
26.Oyun etkinlikleri sonrasında tüm çocukları ayrı ayrı değerlendiririm.					
Oyun Öğretimine İlişkin Mesleki Öz-Yeterlikler					
32.Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.					
33.Oyun etkinliklerinde, oyunun kurallarını ve oynanışını çocuklara anlatma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2. baskı), Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akkök, F. (2003). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. In A. Ataman (Edt.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (pp.121-142). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aktaş Aras, Y. (2003). Fen Eğitimi, küçük bir bilim adamı yetiştirmenin ilk adımları. *Çocuk ve Aile*, 42-47.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul:YA-PA Yayınları,
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, In. M. Sevinç (Edt.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (pp.31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur ve N. Güney (Edt.), *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* (pp. 84-94) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Edt.), *Encyclopedia of human behavior*, cilt 4 (pp. 71-81) içinde. New York: Academic Press
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Çakmak Güleç, H. (2012). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri G. Haktanır (Edt.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (pp.111-140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelen, N. (1999). Anne-babaların çocuğun "Oyun Hakkı"na ilişkin tutumları. In. Onur, B. & Günay, N. (Edt.) *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar*. (pp.102-114) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 751-766.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Diñç, B. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Edt.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (1.baskı)* (pp.101-133) Ankara: Maya Akademi.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*, İstanbul: Esin Yayınları.
- Duran, E. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında uygulanmakta olan eğitim programının anne-baba katılım boyutu kapsamında yapılan çalışmaların incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33, 467-481.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.

- Güleç, H.Ç. & Genç, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (155), 158-172.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19-179-193.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. (12. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. In. G. Haktanır (Edt.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (pp.1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2006). Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) kitabı. T. Gürkan ve G. Haktanır (Edt.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 29072 sayılı resmi gazete, 26 Temmuz 2014.
- Oğuzkan, F. & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oksal, A. (1999). Kuşaklararası Oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. In. B. Onur & N. Güney (Edt.) *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar*. (pp.123-128) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. (2003). Aile Katılımı erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbey, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tepe, D.& Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ölçeği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Tortop, Y. & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-22.
- Yalçınkaya, M. (2002). Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun. In. I. Gürşimşek. (Edt.). *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı öğretmen el kitabı* (pp.7-23). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yenal, T. H., İra, N., Çalışır, S. E., Aycan, N. ve Aycan, Ş. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri. (Muğla-Aydın İl Merkezi Örneği. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. (pp.1221-1225).
- Yıldız, V. (1992). İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. (1997). *Okul öncesi eğitimde oyunun kullanılması. Nasıl eğitim sistemi: Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler eğitim sempozyumu*. İzmir: D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı. (pp. 549-554).

Yazarlara Yönerge

Yaşadıkça Eğitim Dergisi'ne gönderilen aday makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 6. basımında (2010) belirlenen ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir. Bu yönerge, yazarlara kolaylık sağlamak açısından APA yayın kılavuzunun bir özetidir. Lütfen eksik hususlar için APA yayın kılavuzuna başvurunuz.

Kapsam

Hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanan Yaşadıkça Eğitim Dergisi eğitim alanında ulusal ve uluslararası sorunları, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ele alan, inceleyen, değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ve tartışma yazılarına sayılarında yer vermektedir. Dergi kuram ve uygulama arasında bağ kurarak eğitim biliminin bilgi temeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin çok çeşitli alanlarında nitel ya da nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin temel amacı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimde ve yetişkin eğitiminde süreçlerin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunarak kaliteyi artırmak şeklinde ifade edilebilir.

Dil

Yaşadıkça Eğitim Dergisi gönderilecek aday makalelerin tam metinleri Türkçe ya da İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır. Aday makaleler hem Türkçe "öz" hem de İngilizce "abstract" içermelidir. "Öz"den sonra Türkçe anahtar sözcüklere, "Abstract"tan sonra ise İngilizce "Keywords"e yer verilmelidir.

Biçim

Aday makale MS Word programında, kenarlarından 2.54 boşluk bırakılan A4 boyutu kağıda 12 punto Times New Roman yazı tipi kullanılarak çift aralıklı yazılmalıdır. Her sayfa sağ üst köşeden numaralandırılmalıdır. Metin içerisinde kullanılan istatistiksel semboller *eğik yazıyla (italik)* olarak verilmelidir. (Örneğin: *p*, *r*, *F*, *R*²).

Metin içerisinde başlıklandırma sistemi aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

Apa Makale Yazım İlkeleri Doğrultusunda Başlık Düzeyleri	
Başlık Düzeyi	Örnek biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
2	Sola Yaslı, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
3	Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık
4	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>
5	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>

Başlıklarda kullanılan *ve*, *ile* gibi bağlaçlar istisna olarak ilk harfleri küçük yazılır.

Rakamların Kullanımı

Makale içindeki sayılar 10'dan küçük ise harfle (beş, altı....) yazılmalıdır. Ancak istisnai durumlarda numara verilebilir (Örneğin: APA yazım kılavuzunun 3.12 numaralı kısmında....). Cümlelerin başında olmamak şartıyla, 10'dan büyük sayılar rakamla yazılır (Örn. Evren büyüklüğü dikkate alınarak araştırmamanın örnekleme 346 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.). Metin içerisinde kullanılan ölçme birimleri için her zaman rakam kullanılır (Örn. 10 mg'lık dozlar...). İstatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler vb. sayılar her zaman rakamla yazılır (Örn. okul müdürlerinin %35'i, 3 katından fazla....). Parasal değerler, ölçek puanlamasında kullanılan birimler, evren ve örnekleme ile ilgili sayılar, tarih, yaş ile ilgili ifadeler rakamla yazılır. Kitap bölümleri, tablolar, şekiller, grafikler ve dörtten fazla madde içeren listelere yapılan atıflarda her zaman rakam kullanılır. Küsuratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulur. Korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa ve 1'den küçük bir değer başına "0" konmadan yazılır (Örn., .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konur, küsurat nokta ile ayrılır (Örn., $F(1,136) = 0.76$). Küsuratlı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı kısım iki rakama yuvarlanır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; *p* değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilir (Örn., $p = .035$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla *p* değerleri " $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ " şeklinde de kullanılabilir. Ancak *p* değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p < .001$ " şeklinde rapor edilir. Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlamamak tercih edilir. (Örn. "Bin dokuzyüz doksaniki yılında yapılan araştırmada Miller..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılabilir).

Başlık

Aday Makalenin başlığı 12 kelimeyi ve iki satırı aşmamalıdır. "Yazarın notu" (dipnot) sayfa sonunda yer alır ve yazarın çalıştığı üniversite, bölüm, anabilim dalı, şehir, ülke vb. bilgileri içerir. Ayrıca (varsa) araştırmaya destek sağlayan kurumlara teşekkür kısmı yer alır, ilgili okuyucular için yazarların iletişim bilgisi verilir (yazışma adresi, telefon numarası ve e-posta adresi). Araştırmayla ilgili özel açıklamalar (verilerin başka bir araştırmada kullanılıp kullanılmadığı, bir tez özeti olup olmadığı, daha önce bir kongre, sempozyum gibi yerlerde sunulup sunulmadığı vb.) var ise en son olarak bu durum belirtilir.

Öz ve Abstract

Aday makalenin öz kısmı 150-200 kelime arasında olmalıdır. Ana metin Türkçe ise önce Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler verilmeli. Sonrasında İngilizce başlık, "abstract" ve keywords" yer almalı. Takibinde "Giriş şeklinde başlık atılmadan ana metin yazılmaya başlanmalıdır. Ana metin İngilizce ise sıralama İngilizce başlık, abstract, keywords, Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler şeklinde olmalıdır.

Öz ve abstract yazımında; araştırma makaleleri için araştırma probleminizi mümkünse bir cümle ile belirtiniz. Devamında araştırma yönteminizi, veri kaynaklarınızı, veri toplama

aracınızı ve işlemlerinizi, bulgularınızı, sonuçlarınızı, uygulama önerilerinizi sununuz. Tartışma ya da derleme çalışmalar için bir cümle ile konunuzu belirtiniz. Makalenizin amacını, tartışma konusu ile ilgili kanıt ve kaynakları sununuz. Ana tartışma noktalarını ve ulaştığınız sonucu ifade ediniz. Cümleleriniz en üst düzeyde öz ve bilgilendirici olmalıdır. Tüm araştırmacıların yayımlanmış makalenizin öncelikle “öz” kısmını okuyacaklarını daima göz önünde bulundurunuz ve gerekli özeni gösteriniz.

Giriş

Ana metninizi “Giriş” şeklinde başlık atmadan yazmaya başlayabilirsiniz. Bu ana bölümde ele aldığınız problemi tanıtmamız beklenmektedir. Araştırma gerekçenizi, araştırmanızın önemini, araştırmanızın yayımlanmış diğer araştırmalarla ilişkisini, araştırmanızın kuramsal temellerini uygun paragraflar oluşturarak sunmalısınız.

İlgili çalışmalara atıfta bulunmanız, kendi araştırmanızla ilişkilendirmeniz önem taşımaktadır. Bunu yaparken gereksiz bilgi yüklemelerinden kaçınılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Giriş kısmı mantıksal bir bütünlüğe sahip olmalıdır.

Problem durumunu açıkladıktan ve kuramsal çerçeveyi sunduktan sonra problemin çözümü için kendi yaklaşımınızı sunmanız gerekmektedir. Araştırmanızın anlaşılabilirliğini sağlamak için problemde yer alan değişkenlerin etkili şekilde açıklandığından emin olmalısınız. Bu bölümün kapanışı araştırmanızın amacının açıkça ifade edilmesi, araştırma sorusu ve alt problemlerin sıralanması ile yapılabilir. Bu kısımda alt başlıklar kullanmamalısınız. Uygun paragraflar ve paragraflar arasındaki geçiş cümleleri giriş kısmının mantıksal tutarlılığını sağlayacaktır. Her paragrafın en az üç cümleden oluşması gerektiği de unutulmamalıdır.

Makalenizin bu bölümünde ve diğer bölümlerinde diğer çalışmalara yapacağınız atıflar ya da bu çalışmalardan yapacağınız alıntılar için belli kurallara uymanız gerekmektedir. Diğer çalışmalardan yaptığınız alıntı 40 sözcükten az ise alıntının başlangıç ve bitişinde tırnak işareti kullanmanız yeterlidir.

Örnek:

Tabachnick ve Fidell’e göre (2007), “açımlayıcı faktör analizinin amacı, gözlenen (observed) değişkenler (test maddeleri) arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin sayısını indirgeyerek daha az sayıda anlamlı yapılar (faktörler) oluşturmak ve gözlenen değişkenleri kullanarak altta yatan sürece ilişkin operasyonel bir tanım (regresyon eşitliği) oluşturmaktır” (s. 608).

Yapacağınız alıntı 40 sözcükten fazla ise alıntıyı bir paragraf olarak soldan ve sağdan 1.25 cm içeriye alarak blok olarak yazınız. Yapacağınız bu doğrudan alıntılarda hiçbir sözcüğü ya da yazım şeklini değiştirmeyiniz. Yazım hataları yapılmış olsa bile orijinal dokümanı aynen yansıtınız. Sözcük sayısı 40’tan fazla olan bir alıntı aşağıda gösterilmiştir.

Örnek:

Akyüz (2001) Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiğini şu örnekle desteklemektedir:

Örneğin 1848’de Darülmualimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (s. 142).

Bir kaynaktan yaptığınız alıntı miktarı toplamda 500 sözcükten fazla ise kaynağın sahibinden bu alıntılara çalışmanızda yer vermek için izin istemeniz gerekmektedir. Çalışmanızda doğrudan alıntılar dışında diğer çalışmalara atıflar da yer alabilir. Bu atıflar bazen doğrudan alıntı niteliğinde olmayabilir. Bu durumda sayfa numarası kullanılmaz.

Örnek:

İlgili alanyazın incelendiğinde fene yönelik tutumların ölçümü, genel bazda olabildiği gibi, fizik, kimya ve biyoloji tutumları şeklinde de olabilmektedir (Bitner, 1994; Ekici, 2002; Kara ve Özden, 2005; Russell ve Hollander, 1975; Yıldırım ve Çirkinoglu, 2005).

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmalı. Bu açıklamalar okuyucuya yönteminizin araştırma amacına uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Bu sistematik yaklaşım diğer araştırmacılara diledikleri zaman sizin çalışmanızı tekrar etme olanağı sunar.

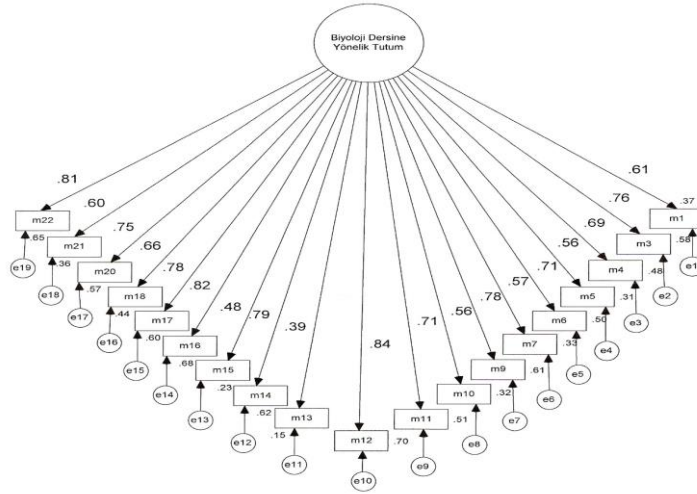
Yöntem bölümünde katılımcılar, veri toplama araçları, araştırma deseni ve araştırma süreci açıklanmalıdır. Nitel çalışmalar için ayrıca veri toplanılan ortamlar, görüşülen kişiler ve görüşmelerin akışı ve uzunlukları hakkında yeterli bilgi sunulmalıdır. Yöntem kısmında nitel araştırmalar için katılımcıların ne şekilde seçildiği belirtilmeli; nicel araştırmalar için evren-örneklem ilişkisi açıklanmalı, örneklemin evreni temsil ettiğinin kanıtları sunulmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcılar, veri kaynakları; veri toplama araçları, bunların seçimi, geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi gibi detayları sunmak için alt başlıklar kullanılarak alt bölümler oluşturulabilir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde; toplanan veriler, kullanılan istatistikler ve veri analiz süreçlerinin detayları da verilerek özetlenmelidir. Verilerin özetlenerek sunulmasında tablo ya da şekil gibi araçlardan uygun olanları seçilmelidir. Tablo numarasının koyu ve dik y, tablo adının ise alt satırda, ilk harfler büyük ve eğik yazıldığına; tabloda sadece yatay çizgilerin kullanıldığına, dik çizgilere yer verilmediğine dikkat ediniz.

Tablo 4*Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları*

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atandı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	499	46.1
Atanamadı	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	584	53.9
Toplam	324	100	190	100	307	100	195	100	67	100	1083	100

 $\chi^2=23.10$ $sd=4$ $p<.01$ **Şekil 2.** Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi

Makalenizde bulunan şekilleri de Şekil 2'deki örneğe uygun hazırlayınız. Şekil numarası ve adının altta yazıldığına, şekil numarasının eğik yazılıp noktayla bittiğine, Şekil adının sadece ilk harf büyük olmak üzere dik yazıldığına dikkat ediniz.

Tartışma ve Öneriler

Bulgularınızı ve sonuçlarınızı sunduktan sonra “Tartışma ve Öneriler” bölümüne başlayabilirsiniz. Bu bölümde elde ettiğiniz sonuçları hipotezlerinizle ya da araştırma sorularınızla ilişkilendirerek tartışmanız, daha önce yapılmış olan çalışmalarla ilişkilendirmeniz ve ilgili alanyazınla bağ kurmanız beklenmektedir. Sonuç ve tartışmalar temelinde oluşturduğunuz kurama ve uygulamaya yönelik önerileriniz bu kısımda etkili bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

Metin içinde alıntı yaptığınız ya da atıfta bulunduğunuz tüm kaynakların “Kaynaklar” bölümünde, bu bölümde alfabetik olarak sıralanan tüm kaynakların metin içinde

kullanıldığından emin olunuz. Kaynak gösterme biçimi olarak APA kurallarını dikkate alınız. Makalenizin “Kaynaklar” bölümünü aşağıdaki örnekleri dikkate alarak hazırlayınız.

Kitap / Yabancı Dilde Kitap / Kitap Bölümü:

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). [Eğitim araştırması: Analiz ve uygulama için yeterlikler.] (6. baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Şahin, A. E. (2007). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Makale / Yabancı Dilde Makale:

Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 79-90.

Weston, R. ve Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling [Yapısal eşitlik modeli için bir kısa kılavuz]. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans / Doktora Tezi:

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

e-Ortamda Erişilen Çalışma:

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 27 Aralık 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden erişildi.