



Profiles of Prospective Teachers' Boredom Coping Strategies

Altay EREN*

ABSTRACT. This study aimed to examine the profiles of the strategies which were used by the prospective teachers in order to cope with boredom during classes. A total of 617 prospective teachers participated voluntarily in the study. Based on the data obtained through the prospective teachers' responses on the boredom coping strategies scale, correlation analysis and hierarchical cluster analysis were conducted. The findings demonstrated that the prospective teachers' boredom coping strategies can be examined through cognitive approach, behavioral approach, cognitive avoidance, and behavioral avoidance strategies in a valid and reliable manner. Findings also showed that the prospective teachers' boredom coping strategies can be defined through three significant profiles, entitled 'perception switchers cluster' 'behaviorally maladaptive ones cluster', and 'disappointed ones cluster'.

Keywords: Boredom, teacher education, strategy, higher education, prospective teachers.

*Assoc. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bolu, Turkey. E-mail: eren_a@ibu.edu.tr

SUMMARY

Purpose and Significance: The aim of this study was to examine the profiles of the strategies which were used by the prospective teachers in order to cope with boredom during classes. Although boredom has long been investigated in different lines of research such as psychology and education, and along with different conceptualizations such as academic boredom and workplace boredom, there has been very little research on students' boredom coping strategies, indicating that boredom coping strategies have largely been neglected in educational settings. Furthermore, to the best of the researcher's knowledge, no previous research has examined prospective teachers' boredom coping strategies up to date. Given that the major aim of the teacher education programs is to prepare effective and committed teachers, it is obvious that such an aim requires prospective teachers to engage in the lessons in order to achieve one of their most salient future goals effectively; that is, to become a teacher. Thus, it is both important and reasonable to examine the prospective teachers' boredom coping strategies in order to understand how they cope with boredom during the classes.

Method: Based on the survey method, a total of 617 prospective teachers (168 male, 449 female), majoring in primary school teaching, English language teaching, and special education teaching, were randomly sampled from the faculty of education of a large university located in the North-West of the Black Sea region in Turkey.

Results: The results revealed that (a) the prospective teachers' boredom coping strategies can be examined through cognitive approach, behavioral approach, cognitive avoidance, and behavioral avoidance strategies in a valid and reliable manner; (b) the prospective teachers' boredom coping strategies can be defined through three significant profiles, entitled 'perception switchers cluster' 'behaviorally maladaptive ones cluster', and 'disappointed ones cluster'.

Discussion and Conclusions: Given the fact that boredom is a negative feeling which distracts one's attention from the task at hand, it can be understood why prospective teachers used various strategies in order to cope with boredom during the classes, which, in turn, may explain why the prospective teachers' boredom coping strategies are described through different cluster patterns. In conclusion, prospective teachers' boredom coping strategies should be considered within a relational framework during teacher education.



Öğretmen Adaylarının Can Sıkıntısıyla Başa Çıkma Stratejilerinin Görünümleri

Altay EREN*

ÖZ. Bu araştırma, derslerde öğretmen adayları tarafından can sıkıntısıyla başa çıkmak için kullanılan stratejilere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 617 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri ölçeğine yönelik olarak belirttikleri görüşleri aracılığıyla elde edilen verilerden hareketle, korelasyon analizi ve hiyerarşik küme analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejileri aracılığıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde incelenebildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin ‘algılamalarını değiştirenler kümesi’, ‘uyumsuz davranışlar sergileyenler kümesi’ ve ‘hayal kırıklığına uğrayanlar kümesi’ olarak adlandırılan üç anlamlı görünüm aracılığıyla tanımlanabildiğini de göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Can sıkıntısı, öğretmen eğitimi, strateji, yükseköğretim, öğretmen adayları.

* Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Bolu, Türkiye.
E-posta: eren_a@ibu.edu.tr

GİRİŞ

Can sıkıntısı, sosyoloji (Conrad, 1997), felsefe (Calhoun, 2011), psikoloji (Vodanovich, 2003), antropoloji (Musharbash, 2007) ve eğitim (Belton ve Priyadharshini, 2007; Mann ve Robinson, 2009; Tidwell, 1988) gibi çeşitli araştırma alanlarında ve işyerinde can sıkıntısı (Fisher, 1993), seksüel can sıkıntısı (Watt ve Ewing, 1996) ve akademik can sıkıntısı (Acee et al., 2010) gibi farklı kavramlar aracılığıyla incelenen bir konudur. Söz konusu araştırmaların odak noktaları ve kullandıkları kavramların vurguladıkları noktalar birbirlerine göre farklılıklar içermesine rağmen, bu araştırmalarda can sıkıntısının “ilgi düşüklüğüne ve mevcut aktivitelere ve/veya görevlere odaklanma güçlüğüne yol açan rahatsızlık verici, geçici bir duyuşsal durum” olarak tanımlandığı söylenebilir (Fisher, 1993: 396). Esasen üzerinde uzlaşmış bir tanımı olmamasına rağmen (Vodanovich, 2003), can sıkıntısının durumsal bir değişken olarak incelendiği çalışmaların büyük çoğunluğunda iki temel özelliği vurgulanmaktadır: Dikkatin azalmasına yol açma ve rahatsızlık duygusu oluşturma (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper ve Schatz, 2012).

Bunun anlamı, can sıkıntısının bireylerin odaklandığı görevlere ve/veya aktivitelere ilişkin performanslarını olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip, rahatsız edici bir duygu olduğudur. Nitekim eğitim araştırmaları aracılığıyla elde edilen önemli sayıda bulgu, can sıkıntısının sınıflar gibi eğitim ortamlarında sıklıkla hissedildiğini (Mann ve Robinson, 2009) ve öğrencilerin akademik başarı ve derse devam düzeyleriyle olumsuz (Mikulas ve Vodanovich, 1993), okula ilişkin hoşnutsuzluk düzeyleri ve okuldan ayrılma davranışlarıyla olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir (Gjesne, 1977; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry 2002; Tidwell, 1988; Watt ve Vodanovich 1999). Dolayısıyla, can sıkıntısının önemli eğitimsel çıktılar üzerinde olumsuz etkileri bulunan ve eğitim ortamlarında sıklıkla hissedilen olumsuz bir duygu olduğu söylenebilir. Can sıkıntısına yönelik araştırmaların sayısının ve bu araştırmalarda benimsenen kuramsal çerçevelerin çeşitliliğinin azımsanmayacak düzeyde olmasına rağmen, öğrencilerin can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarının incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Hamilton, Haier ve Buchsbaum 1984; Mann ve Robinson, 2009; Nett, Goetz ve Daniels, 2010; Nett, Goetz ve Hall 2011). Üstelik Türkiye’de bu bağlamda gerçekleştirilen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu durumun bir olası nedeni, can sıkıntısının ayırt edici özelliklere sahip bir duygu olmaktan çok, stres, öfke, üzüntü ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlere eşlik eden bir duygu olarak değerlendirilmesi olabilir (Vodanovich, 2003). Ancak, yakın zamanda yapılan araştırmalar can sıkıntısının kaygı ve stres gibi değişkenlere eşlik etmekten çok ayırt edici

özellikleri olan bir duygu olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Van Tilburg ve Igou (2012) çalışma gruplarını üniversite öğrencilerinin oluşturduğu ve dört ayrı deneysel incelemeyi içeren araştırmalarında, öğrencilerin derslerde yaşadıkları durumsal can sıkıntısının hem bir kişilik özelliği olarak can sıkıntısına eğilimli olmalarından, hem de dersler sırasında hissedilen öfke, kızgınlık, üzüntü gibi duygulardan anlamlı düzeyde farklı olduğunu saptamışlardır.

Diğer bir olası neden ise, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarına ilişkin kapsamlı bir kuramsal çerçevenin bulunmaması olabilir. Nitekim öğrencilerin sınıflar gibi eğitim ortamlarında can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarının konu edildiği araştırmalar bulunmasına rağmen, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerine ilişkin kapsamlı bir kuramsal çerçeve oldukça yakın bir tarihte geliştirilmiştir (bkz. Nett et al., 2010). Üstelik kuramsal çerçeve kısmında detaylı biçimde açıklanacağı gibi, Nett ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri modelinin geçerlik ve güvenilirliği hem söz konusu araştırmalarında, hem de daha sonra gerçekleştirdikleri araştırmalarında (Nett et al., 2011) ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan örneklemelerden hareketle incelenmiştir. Ancak bu, can sıkıntısının yalnızca söz konusu eğitim kademelerinde yer alan öğrenciler tarafından hissedilen bir duygu olduğu anlamına gelmemelidir. Örneğin, Mann ve Robinson (2009) tarafından yakın zamanda gerçekleştirilen ve üniversite öğrencilerini kapsayan bir çalışmada, öğrencilerin % 59'unun ders süresinin en az yarısı boyunca, % 30'unun ise tamamı boyunca sıkıldıkları sonucu elde edilmiştir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde öğretmen adaylarının can sıkıntısı yaşantılarının ve can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa bu konunun incelenmesi öğretmen eğitimi açısından en az iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi, gerek Türkiye'de, gerekse ABD, İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi dünyanın çeşitli ülkelerinde öğretmen eğitim programlarının temel amacı öğretmen adaylarını etkili ve nitelikli öğretmenler olarak yetiştirmektir (Grossman, Sands ve Onkol, 2007; Imig, Wiseman ve Imig, 2011; Nuland, 2011; O'Meara, 2011; Sağlam, 2011; Yıldırım, 2011). Nitekim bu amaç doğrultusunda hemen her öğretmen eğitim programının içeriği genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve meslek bilgisi gibi çeşitli bilgi kategorileriyle ilgili derslerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitim programlarının temel amaçlarına ulaşabilmesinin söz konusu derslerin hedeflerine ulaşılmasıyla büyük oranda paralel olduğu söylenebilir. İkincisi ise, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin hem dersin önemini kendine hatırlatma yoluyla derse yaklaşma gibi olumlu, hem de

hayal kurma ya da yanındakiyle konuşma yoluyla dersten uzaklaşma gibi olumsuz görünümüleri olabileceğidir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejilerin bir dersin akışını olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilme potansiyeline sahip olduğudur.

Dolayısıyla, öğretmen adaylarının derslerde can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarının incelenmesi bu çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur. Başka bir deyişle, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının derslerde can sıkıntısıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejilere ilişkin görünümünün incelenmesidir. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu ‘öğretmen adaylarının derslerde can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejilerinin görünümüleri nedir?’ şeklinde belirlenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Konuyla ilgili literatürde can sıkıntısıyla ilgili olarak önemli sayıda araştırma bulunmasına rağmen, öğrencilerin can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarının incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Örneğin, Mann ve Robinson (2009) İngiltere’de gerçekleştirdikleri ve toplam 211 üniversite öğrencisini kapsayan çalışmalarında, öğrencilerin derslerde can sıkıntısını etkileyen faktörlerle birlikte, can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları belirgin stratejileri incelemişlerdir. Sonuç olarak, araştırmada öğrencilerin hayal kurma (% 75,4), deftere ya da kâğıda bir şeyler karalama (% 66,4), uyuklama (% 66,1), yanındakiyle konuşma (% 50,7), cep telefonunda oyun oynama (% 17,5), alışveriş listesi düzenleme (% 16,6) gibi stratejileri derslerde can sıkıntısıyla başa çıkmada sıklıkla kullandıkları saptanmıştır (benzer bulgular için bkz. Hamilton et al., 1984).

Yakın bir geçmişte, Nett ve arkadaşları (2010) ilk ve ortaöğretim kademelerinde yer alan öğrencilerin matematik derslerinde hissettikleri can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirmişlerdir. Modelde öğrencilerin söz konusu derste hissettikleri can sıkıntısıyla baş etmede kullandıkları belirgin stratejiler, hem bilişsel hem de davranışsal yönleriyle, yaklaşma ve kaçınma boyutları kapsamında tanımlanmıştır. Buna göre model bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma olmak üzere toplam dört farklı stratejiden oluşmuştur. Bilişsel yaklaşma stratejisini kullanan öğrenciler daha çok içinde buldukları duruma ilişkin algılamalarını değiştirmeye odaklanırlar. Bir öğrencinin matematik dersini sıkıcı bulmasına rağmen, bu dersin önemli olduğunu kendine hatırlatarak derse odaklanmaya çalışması bu stratejinin kullanıma ilişkin bir örnek olabilir (Nett et al., 2010). Davranışsal yaklaşma stratejisi ise sıkıcı duruma ilişkin algılama değil, durumun kendisinin değiştirilmesine ilişkin bir stratejidir. Örneğin, bu stratejiyi

benimseyen bir öğrenci ders esnasında öğretmene konuyla ilgili olmayan, ancak kendisinin ilginç bulduğu bazı sorular sorarak mevcut durumu kendisi için daha eğlenceli hale getirmeye çalışabilir (Nett et al., 2010). Kaçınma stratejileri ise ya düşünceler aracılığıyla ya da davranışlar aracılığıyla içinde bulunulan sıkıcı ortamdan uzaklaşmayı ifade eder. Buna göre, bilişsel kaçınma stratejisi dersle ilgili olmayan şeyler düşünerek ya da hayal kurarak sınıf ortamından uzaklaşmayı ifade ederken, davranışsal kaçınma stratejisi ise bir başka dersin ödevini hazırlama ya da yanındakiyle konuşma gibi davranışlar aracılığıyla ortamdan uzaklaşmayı ifade eder (Nett et al., 2010).

Bu noktada, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin öğrenciler tarafından 'ya bu, ya da öbürü' şeklinde kullanılmadıkları, daha çok farklı derecelere ve bir arada kullanıldıkları dikkate alınmalıdır. Nitekim Nett ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin (n = 976) can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin üç anlamlı küme aracılığıyla tanımlandığı saptanmıştır. Söz konusu üç küme 'yeniden değerlendirenler kümesi', 'eleştirenler kümesi' ve 'uzaklaşmaya çalışanlar kümesi' olarak adlandırılmıştır. Yeniden değerlendirenler kümesi bilişsel yaklaşma stratejisini yüksek, diğer stratejileri görece düşük düzeyde kullanan öğrencilerden, eleştirenler kümesi davranışsal yaklaşma stratejisini yüksek, diğer stratejileri ortalama düzeyde kullanan öğrencilerden ve uzaklaşmaya çalışanlar kümesi ise davranışsal ve bilişsel kaçınma stratejilerini yüksek, yaklaşma stratejilerini görece düşük düzeyde kullanan öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmada, yeniden değerlendirenler kümesini oluşturan öğrencilerin can sıkıntısını diğer kümeleri oluşturan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca, söz konusu kümeyi oluşturan öğrencilerin matematik ders başarılarının, matematik dersine ilişkin algıladıkları önem derecesinin, ilgi ve çaba düzeylerinin diğer kümeleri oluşturan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da araştırmadan elde edilen bulgular arasında yer almıştır.

Nett ve arkadaşları (2011) lise öğrencilerini (n = 537) kapsayan ve can sıkıntısını hem bir durum (state) değişkeni, hem de bir özellik (trait) değişkeni olarak inceledikleri çalışmalarında da benzer bulgular elde etmişlerdir. Spesifik olarak, Nett ve arkadaşları (2011) daha önce geliştirdikleri, dört faktörlü can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri modelinin lise öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme doğrulandığını saptamışlardır. Bununla birlikte, araştırmada öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandıkları stratejilerin en iyi 'yeniden değerlendirenler' ve 'uzaklaşmaya çalışanlar' olarak adlandırılan iki küme aracılığıyla açıklandığı da saptanmıştır. Üstelik bu kümeler hem durum hem de özellik temelli analizler aracılığıyla elde edilmiştir. Bunun anlamı, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin can sıkıntısına eğilimli olma özelliğine ya da içinde bulunulan

ortama bağılı can sıkıntısı hissetme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır.

Giriş bölümünde ve kuramsal çerçeve bölümünde değinilen araştırmalardan çıkarılabilecek dört önemli sonuç olduğu söylenebilir. Birincisi, farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin yalnızca can sıkıntısı hissetmedikleri, aynı zamanda can sıkıntısıyla başa çıkmak için belirgin stratejiler kullandığıdır. İkincisi, söz konusu stratejilerin dört faktörlü model aracılığıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde incelenbildiğidir. Üçüncüsü, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin ‘ya, ya da’ şeklinde açıklanabilen kutuplu bir görünüme değil, ‘hem, hem de’ şeklinde açıklanabilen sistemli bir görünüme sahip olduğudur. Dördüncüsü ise, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin bir özellik ya da durum değişkeni olarak incelenmesinin önemli düzeyde ayırt edici sonuçları olmadığıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın kuramsal çerçevesini Nett ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ‘can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri’ modeli oluşturmuş ve araştırmada öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri durum değişkenleri olarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir ve yöntemini tarama yöntemi oluşturmuştur. Araştırmanın deseni ise, katılımcıların belirli bir zaman diliminde farklı değişkenlere ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler arasındaki ilişkilerin incelenmesine dayalı bir desen olan ilişkisel (correlational) desendir (Fraenkel ve Wallen, 2010).

Katılımcılar

Araştırmaya, Türkiye’nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan büyük bir üniversitedeki (yaklaşık 22000 öğrenci) eğitim fakültesinin (yaklaşık 4000 öğretmen adayı) okulöncesi öğretmenliği (n = 165), zihin engelliler öğretmenliği (n = 200), İngilizce öğretmenliği (n = 156) ve sınıf öğretmenliği (n = 96) alanlarında öğrenim gören toplam 617 öğretmen adayı katılmıştır (168 erkek, 449 kız). Öğretmen adaylarının 85’i birinci sınıflarda, 187’si ikinci sınıflarda, 137’si üçüncü sınıflarda ve 208’i ise dördüncü sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 20.82’dir (SS = 1.89).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Nett ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen Can Sıkıntısıyla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (CABSÖ) kullanılmıştır (bkz. Goetz ve Nett, 2008, CABSÖ el kitapçığı). Ölçme aracında yer alan tüm maddeler araştırmacı tarafından ve Yabancı Diller alanında görev yapan iki öğretim üyesinin yardımıyla Türkçeye çevrilmiştir.

Ölçme aracı, bilişsel yaklaşma (örnek madde: Matematik dersinde sıkıldığımda, dersin önemini kavramaya çalışırım), davranışsal yaklaşma (örnek madde: Matematik dersinde sıkıldığımda, sınıfın daha fazla ilgi duyacağını düşündüğüm bir konuyu gündeme getiririm), bilişsel kaçınma (örnek madde: Matematik dersinde sıkıldığımda, çalışmam gereken ev ödevi veya başka bir şey hakkında düşünürüm) ve davranışsal kaçınma (örnek madde: Matematik dersinde sıkıldığımda, bana yakın oturan kişiyle konuşurum) olmak üzere, toplam dört faktörden ve her bir faktör için beş madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracı, kesinlikle katılıyorum (5) ile kesinlikle katılmıyorum arasında yer alan seçeneklerden oluşan 5’li Likert tipi cevap formatına sahiptir. Bu araştırmanın örneklemini öğretmen adaylarının oluşturması nedeniyle, ölçek maddelerindeki ‘öğretmen’ kavramının yerine ‘öğretim elemanı’ kavramı yazılmıştır. Ayrıca, işlem yolu bölümünde açıklandığı gibi, bu araştırmada verilerin farklı derslerde elde edilmesi nedeniyle, ölçek maddelerinin başlangıç ifadesi olan ‘matematik dersinde sıkıldığımda’ ifadesinin yerine ‘bu derste sıkıldığımda’ ifadesi yazılmıştır. Söz konusu değişikliklerin, gerek araştırmanın katılımcılarına, gerekse amacına uygun ve kuramsal çerçeveyi etkilemeyecek küçük değişiklikler olduğu söylenebilir.

İşlem Yolu

Araştırmada kullanılan veriler 2011/2012 öğretim yılının güz döneminde elde edilmiştir. CABSÖ, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarına araştırmanın amacının açık bir biçimde ifade edildiği ve maddelere ilişkin görüşlerini buldukları dersi dikkate alarak ifade etmelerinin istendiği birer yönergeyle verilmiştir. Yönerge, uygulamadan önce araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Uygulama esnasında öğretmen adaylarından gelen sorular cevaplanmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin veriler ise CABSÖ üzerindeki uygun boşluklara yazılan ifadeler aracılığıyla elde edilmiştir. CABSÖ ders süresinin sonunda ve dersin öğretim elemanı tarafından uygun görülen bir zaman dilimi içerisinde

uygulanmıştır. CABSÖ'nün bağlamını ise araştırmacı tarafından rasgele bir biçimde seçilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme, engelli bireylere yönelik tutum geliştirme, eğitim sosyolojisi, engelli bireylere yönelik mesleki beceri kazandırma, erken çocukluk eğitimi, psikoloji, sözel iletişim becerileri, dilbilimi, edebiyat ve dil öğretimi ve etkili iletişim dersleri oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının söz konusu derslere yönelik olarak hangi stratejileri kullandıklarına ilişkin farkındalık geliştirmelerine olanak sağlanması amacıyla, CABSÖ toplam 14 haftadan oluşan öğretim döneminin yedinci haftasından sonra uygulanmıştır. Uygulama her ders için yaklaşık 17 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Demografik değişkenlerin olası etkileri bu araştırmanın odak noktasını oluşturulmasına rağmen, bu değişkenlerin olası etkilerinin incelenmesi küme içi homojenliğin sağlanması açısından önemlidir (Rencher, 2002). Bu nedenle, araştırma sorusunun cevaplanmasına geçilmeden önce iki ayrı ön analiz gerçekleştirilmiştir. Birinci ön analizde, demografik değişkenlerin (bağımsız değişkenler) CABSÖ'yü oluşturan faktörler (bağımlı değişkenler) üzerindeki olası etkilerinin incelenmesi amacıyla, yaş değişkeninin ortak değişken olarak belirlendiği ve cinsiyet, sınıf düzeyi, program türü ve ders değişkenlerinin bağımsız, CABSÖ'yü oluşturan faktörlerin ise bağımlı değişkenler olarak belirlendiği çok değişkenli bir kovaryans analizi (MANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlerin tek değişkenli etkilerinin incelenmesi amacıyla da MANCOVA'yı takiben varyans analizleri (ANOVA) uygulanmıştır. Hem MANCOVA'da hem de ANOVA'da bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin sağlam bir yaklaşımla ve özet bir biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla anlamlılık düzeyleri değil, etki büyüklükleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Buna göre, yalnızca .06'dan büyük kısmi Eta-kare (η^2_p) katsayıları önemli olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1992; Richardson, 2011).

İkinci ön analizde ise, CABSÖ'yü oluşturan maddeler çarpıklık ve basıklık değerleri açısından incelenmiştir. Bu aşamadan sonra, dört faktörlü ve toplam 20 maddeden oluşan modelin (CABSÖ) gözlemlenen verilerle ne oranda uyum gösterdiğinin incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmış ve örneklem büyüklüğüne daha az hassas olmaları nedeniyle, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFA \geq .90) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI \geq .90) gibi uyum iyiliği indeksleri ile Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA \leq .08) ve Standartlaştırılmış Hata Kareleri

Ortalamasının Karekökü (SRMR \leq .08) gibi uyum kötülüğü indeksleri dikkate alınmıştır (Byrne, 2001; Kline, 2005). Ki-Kare (χ^2) anlamlılık düzeyi örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması nedeniyle, bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamış, ancak betimsel amaçla rapor edilmiştir. Ayrıca, CABSÖ'yü oluşturan faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin incelenmesi amacıyla her bir faktöre yönelik Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır ($\alpha \geq$.70). Bununla birlikte, faktörlerin gözlemlenen değişkenlerden hareketle tanımlanan gizil (latent) değişkenler olmaları nedeniyle, her bir faktöre ilişkin yapı güvenirligi de (construct reliability) hesaplanmıştır. Yapı güvenirligine ilişkin katsayılar (Hancock's $H \geq$.70), maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin karelerinden hareketle hesaplanmıştır (Hancock ve Mueller, 2001).

Araştırmanın sorusunun yanıtlanması amacıyla, kişi merkezli Hiyerarşik Küme Analizi (HKA) gerçekleştirilmiştir. HKA, K-ortalamalar küme analizi gibi analizlerinden farklı olarak, küme sayısının önceden belirlenmesine olanak sağlamaması nedeniyle, keşfe dayalı analizler için daha uygun olan bir küme analizidir (Gan, Ma ve Wu, 2007). HKA'da küme çiftleri arasındaki uzaklıkların kişi düzeyinde hesaplanmasında, kareli Öklid uzaklıkları dikkate alınmış ve Ward'un bağlantılı kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Küme sayısına ise dallanma grafiği (dendrogram) ve toplamalı küme listesi (Agglomeration Schedule) aracılığıyla karar verilmiştir (Gan et al., 2007). HKA'ya dâhil edilmeden önce tüm faktörlere ilişkin puanlar standartlaştırılmıştır ($\bar{X} = 0$; $SS = 1$). Kümeler arasındaki ayırt ediciliğin anlamlı olup olmadığı ise, küme değişkeninin bağımsız, standartlaştırılmış değişkenlerin ise bağımlı değişkenler olarak belirlendiği çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Tüm istatistiksel analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 17 ile AMOS 16 (Arbuckle, 2007) istatistik programları kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Ön Analizler Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

MANCOVA sonucunda elde edilen bulgular yaş ($\eta^2_p = .04$), sınıf düzeyi ($\eta^2_p = .02$), program türü ($\eta^2_p = .01$) ve ders ($\eta^2_p = .01$) değişkenlerinin CABSÖ'yü oluşturan faktörler üzerindeki çok yönlü etkilerinin önemsiz düzeyde olduğunu göstermiştir ($\eta^2_p < .06$). MANCOVA sonuçlarını takiben gerçekleştirilen varyans analizleri, söz konusu demografik değişkenlerin tek yönlü etkilerinin de .00 ile .03 arasında değişen etki büyüklükleri ile ihmal edilebilecek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, MANCOVA sonucunda cinsiyet değişkeninin

CABSÖ'yü oluşturan faktörler üzerindeki çok yönlü etkisinin ($\eta^2_P = .07$) dikkate değer olduğu saptanmıştır.

Ancak, MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA sonuçları, cinsiyetin çok değişkenli etkisinin, tek değişkenli etkisi için söz konusu olmadığını göstermiştir. Nitekim cinsiyetin CABSÖ'yü oluşturan faktörler üzerindeki tek değişkenli etkisi .00 ile .04 arasında değişen önemsiz değerlere sahiptir. Ayrıca, analizlerde demografik değişkenlerin aralarındaki etkileşimlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin dikkate değer olmadığı da gözlemlenmiştir (tüm η^2_P değerleri $< .03$). Bu bulgular, araştırmada can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız bir biçimde incelenebileceğine işaret etmektedir. Hem bu nedenle, hem de araştırmanın odak noktasında yer almamaları nedeniyle, demografik değişkenler bundan sonra gerçekleştirilen analizlerde dikkate alınmamıştır.

İkinci Ön Analizler Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

CABSÖ'yü oluşturan maddelerin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, CABSÖ'yü oluşturan maddelerin çarpıklık katsayıları -1.14 ile .38 arasında değişen değerlere sahipken, basıklık katsayıları ise -1.18 ile .94 arasında değişen değerler almaktadırlar. Buna göre, CABSÖ'yü oluşturan tüm maddelerin hem çarpıklık (± 1.96) hem de basıklık katsayılarının (± 2.00) kabul edilebilir dağılım aralıklarında yer aldıkları ve normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (Field, 2009). Bu aşamadan sonra, CABSÖ'nün faktöriyel yapısının gözlemlenen verilerle ($n = 617$) kabul edilebilir bir uyum gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, dört faktörlü ve toplam 20 maddeli modelin gözlemlenen verilerle iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(162) = 355.76$; CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .06; SRMR = .05). Üstelik faktörler ilgili oldukları maddeleri .74 ile .92 arasında yer alan değerlerle (standartlaştırılmış Beta katsayıları) hem güçlü bir biçimde ($\beta > .70$), hem de anlamlı düzeyde ($p < .001$) ve .03 ile .10 arasında değişen oldukça küçük değerlere sahip standart hata oranlarıyla yordamışlardır. Bu bulgular, CABSÖ'nün dört faktörlü yapısının bu araştırmanın örnekleminde doğrulandığını göstermiştir.

Cronbach alfa katsayıları ise bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejileri için sırasıyla .92, .92, .92 ve .96 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, CABSÖ'yü oluşturan faktörlerin yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduklarıdır.

Tablo 1. CABSÖ'yü oluşturan maddelere ilişkin istatistikler

Madde No.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
1	3.23	1.15	-.32	-.74
2	3.83	.96	-1.04	.94
3	3.68	.96	-.72	.24
4	3.80	.95	-.89	.56
5	3.76	1.00	-.83	.33
6	2.66	1.12	.17	-.82
7	2.65	1.16	.38	-.74
8	2.73	1.18	.27	-.84
9	2.56	1.14	.38	-.73
10	2.65	1.17	.32	-.82
11	2.52	1.17	.36	-.84
12	2.75	1.29	.16	-1.16
13	2.58	1.20	.27	-.98
14	2.95	1.22	-.14	-1.04
15	2.65	1.24	.36	-.94
16	3.01	1.27	-.08	-1.14
17	2.99	1.27	-.01	-1.13
18	2.78	1.22	.12	-.99
19	2.76	1.28	.18	-1.18
20	2.85	1.28	.09	-1.16

Not. 1 ve 5 arasında yer alan maddeler bilişsel yaklaşma, 6-10 arasında yer alan maddeler davranışsal yaklaşma, 11 ile 15 arasında yer alan maddeler bilişsel kaçınma, diğer maddeler ise davranışsal kaçınma faktörlerini temsil eden maddelerdir.

Bunlarla birlikte, Hancock'un H katsayıları bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejileri için sırasıyla .92, .93, .93 ve .96 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı ise, CABSÖ'yü oluşturan her bir gizil yapının (faktörler) kendisini oluşturan maddeler tarafından yüksek güvenilirlik düzeyleriyle temsil edildiğidir. CABSÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişkilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, gözlemlenen (observed) değişkenler ve gizil (latent) değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan korelasyon katsayıları büyüklükleri açısından birbirlerine oldukça benzerdir. Bu nedenle, CABSÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişkiler gözlemlenen değişkenlere ilişkin olarak hesaplanan korelasyon katsayıları aracılığıyla yorumlanmıştır. Buna göre, bilişsel yaklaşma stratejisi, davranışsal yaklaşma stratejisiyle zayıf bir biçimde ve pozitif yönlü ($r = .12, p < .05$), davranışsal kaçınma stratejisi ile de görece güçlü ve negatif yönlü ilişkilendirilmiştir ($r = -.45, p < .001$). Bilişsel yaklaşma stratejisi ile bilişsel kaçınma stratejisi arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmamıştır ($r = -.06, p > .05$).

Tablo 2. Gözlemlenen ve gizil değişkenlere yönelik korelasyon katsayıları

Faktör	\bar{X}	SS	1	2	3	4
1. Bilişsel yaklaşma	18.23	4.32	-	.17**	-.06	-.47***
2. Davranışsal yaklaşma	13.20	4.87	.12*	-	.24**	-.03
3. Bilişsel kaçınma	13.52	5.37	-.06	.24***	-	.22***
4. Davranışsal kaçınma	14.59	5.93	-.45***	.01	.22***	-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Not. Gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları alt çaprazda, gizil değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları ise üst çaprazda yer almaktadır.

Davranışsal yaklaşma stratejisi bilişsel kaçınma stratejisi ile dikkate değer büyüklükte ve pozitif yönlü ilişkilendirirken ($r = .24$, $p < .001$), davranışsal kaçınma stratejisi ile ilişkilendirilmemiştir ($r = .01$, $p > .05$). Son olarak, Bilişsel kaçınma stratejisi ile davranışsal kaçınma stratejisi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .22$, $p < .001$). Korelasyon analizleri aracılığıyla elde edilen bu bulgular, araştırmanın sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilecek olan HKA açısından iki önemli noktaya dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, CABSÖ'yü oluşturan faktörlerin birbirleriyle az ya da çok ilişkili olmaları nedeniyle HKA'ya birlikte dâhil edilmelerinin gerekli olduğudur. İkincisi ise, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerini derslerde birbirleriyle nasıl ilişkilendirdiklerinin detaylı bir görünümünün elde edilebilmesi için, HKA'nın değişkenler temelinde değil, kişiler temelinde gerçekleştirilmesi gerektiğidir. İki önemli nokta da HKA'da dikkate alınmıştır.

Küme Analizi Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Küme analizleri gerçekleştirilmeden önce, CABSÖ'yü oluşturan faktörlere ilişkin toplam puanların uç değerleri (outliers) içerip içermediklerinin anlaşılabilmesi amacıyla frekans analizi gerçekleştirilerek, faktörlere ilişkin puan dağılımlarının alt ve üst sınırları incelenmiştir. Sonuç olarak, puan dağılımına ilişkin en yüksek değer 1.81, en düşük değer ise -3.03 olduğu saptanmıştır. Bu katsayıların ± 3.26 arasında yer almaları nedeniyle, uç değerlere sahip olmadıkları söylenebilir (Rencher, 2002). Bu nedenle, örnekleme oluşturan tüm öğretmen adaylarının ($n = 617$) puanları HKA'ya dâhil edilmiştir. HKA sonucunda, hem dallanma grafiğinin hem de toplamalı küme listesinin üç kümeli çözümlenmeye işaret ettiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, HKA üç kümeli çözümlenme tercihiyle yeniden gerçekleştirilmiştir.

MANOVA sonucunda, üç kümeden oluşan örüntünün CABSÖ'yü oluşturan faktörler bağlamında birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (Wilks' $\Lambda = .21$, $F(8,1222) = 181.53$, $p < .001$, $\eta^2_p = .54$). Üstelik söz konusu farklılaşma önemli bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ($\eta^2_p = .54$). MANOVA analizini takiben yapılan ANOVA analizlerine ilişkin sonuçlar, bilişsel yaklaşma ($F(2,614) = 67.20$, $p < .001$, $\eta^2_p = .18$), davranışsal yaklaşma ($F(2,614) = 94.92$, $p < .001$, $\eta^2_p = .30$), bilişsel kaçınma ($F(2,614) = 202.15$, $p < .001$, $\eta^2_p = .40$) ve davranışsal kaçınma ($F(2,614) = 306.81$, $p < .001$, $\eta^2_p = .50$) faktörlerinin yalnızca çok değişkenli görünümünün değil, tek değişkenli görünümünün de birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, Tukey HSD analizlerine ilişkin sonuçlar, söz konusu farklılaşmanın üç küme için de en az $p < .01$ anlamlılık düzeyiyle geçerli olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, araştırmada elde edilen üç kümenin CABSÖ'yü oluşturan faktörler açısından anlamlı düzeyde ayırt edici özelliklere sahip olduklarına işaret etmektedir. Kümelerin merkezlerine (cluster centroids) ilişkin katsayılar ve her bir kümeyi oluşturan öğretmen adayı sayısına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Küme merkezleri

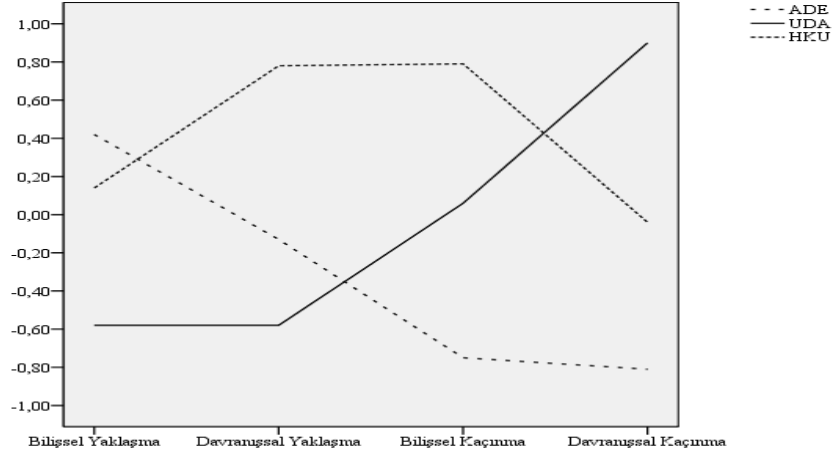
Küme No.	n (%)	Bilişsel Y.	Davranışsal Y.	Bilişsel K.	Davranışsal K.
1	219 (35,5)	.42	-.13	-.75	-.81
2	206 (33,4)	-.58	-.58	.06	.90
3	192 (31,1)	.14	.78	.79	-.04

Tablo 3'te görüldüğü gibi, bir, iki ve üçüncü kümeler sırasıyla 219, 206 ve 192 öğretmen adayından oluşmaktadır. Buna göre, kümelerin örneklem genelindeki ($n = 617$) temsil oranlarının (Küme 1 = % 35,5; Küme 2 = % 33,3; Küme 3 = % 31,1) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir. Nitekim bu varsayımın sınanması amacıyla temsil oranlarından hareketle yapılan genel logaritmik analizler (Tabachnick ve Fidell, 2007), hem birinci ($z = 1.33$, $p > .05$) hem de ikinci kümenin ($z = .70$, $p > .05$) üçüncü kümeden (referans kategorisi) temsil oranları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Bunun anlamı, kümelerin CABSÖ'yü oluşturan faktörler bağlamında içerdikleri ayırt edici özelliklerin birbirlerine oldukça yakın oranlarla temsil edildikleridir. Tablo 3 CABSÖ'yü oluşturan faktörlere yönelik olarak hesaplanan küme merkezleri açısından incelendiğinde ise, birinci kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının derslerdeki can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yaklaşma stratejisini yüksek düzeyde (.42), davranışsal yaklaşma (-.13), bilişsel kaçınma (-.75) ve

davranışsal kaçınma (-.81) stratejilerini ise görece düşük düzeylerde kullandıkları görülmektedir. Buna göre, birinci kümeyi oluşturan 219 öğretmen adayının en belirgin özelliği, can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yaklaşma stratejisini diğer stratejilere göre daha fazla kullanmayı tercih etmeleridir. Dolayısıyla, birinci küme ‘algılamalarını değiştirenler kümesi’ (ADE) olarak adlandırılmıştır.

Diğer taraftan, ikinci kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının derslerde can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yaklaşma stratejisi (-.58) ile davranışsal yaklaşma stratejisini (-.58) düşük düzeylerde, bilişsel kaçınma stratejisini orta düzeyde (.06) ve davranışsal kaçınma stratejisini ise yüksek düzeyde (.90) kullandıkları görülmektedir (Tablo 3). Buna göre, ikinci kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının en belirgin özelliği, davranışsal kaçınma stratejisini diğer stratejilere göre daha fazla kullanmayı tercih etmeleridir. Bu nedenle, ikinci küme ‘uyumsuz davranışlar sergileyenler kümesi’ (UDA) olarak adlandırılmıştır. Üçüncü kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının ise bilişsel yaklaşma (.14) ve davranışsal kaçınma (-.04) stratejilerinden çok, davranışsal yaklaşma (.78) ve bilişsel kaçınma stratejilerini (.79) kullandıkları görülmektedir (Tablo 3).

Başka bir deyişle, üçüncü küme, diğer kümelerden farklı olarak, hem dersi sıkıcı bulduklarında daha ilgi çekici hale getirmek amacıyla dersi yönlendirme girişiminde bulunmayı, hem de dersten zihinsel anlamda uzaklaşarak hayallere ya da dersle ilgili olmayan düşüncelere dalmayı tercih eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Buna göre, bu kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının en tipik özelliği, dersi ilgi çekici hale getirme yönündeki talepleri karşılanmadığında dersten zihinsel olarak uzaklaşmayı tercih etmeleridir. Bundan dolayı, üçüncü küme ‘hayal kırıklığına uğrayanlar kümesi’ (HKU) olarak adlandırılmıştır. Şekil 1’de, ADE, UDA ve HKU kümelerini oluşturan strateji örüntüleri daha belirgin bir biçimde görülebilir.



Şekil 1. Küme örüntüleri

Not. ADE: Algılamalarını değiştirenler kümesi; UDA: Uyumsuz davranışlar sergileyenler kümesi; HKU: Hayal kırıklığına uğrayanlar kümesi.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ön analizler aracılığıyla elde edilen bulgular, CABSÖ'nün bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve demografik değişkenlerin CABSÖ'yü oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin önemli düzeyde olmadığını göstermiştir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma stratejileri aracılığıyla geçerli, güvenilir bir biçimde ve demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak açıklanabildiğidir. Araştırmanın bu bulgusu, bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla uyumludur (Nett et al., 2010, 2011). Can sıkıntısının sınıflar gibi eğitim ortamlarında sıklıkla hissedilen ve rahatsızlık verici bir duygu olduğu düşünüldüğünde (Belton ve Priyadharshini, 2007), öğrencilerin can sıkıntısı gibi olumsuz bir duyguyla başa çıkmak amacıyla çeşitli stratejiler kullanmaları şaşırtıcı değildir (Mann ve Robinson, 2009). Nitekim Nett ve arkadaşları (2010, 2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, CABSÖ'de tanımlanan stratejiler ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler tarafından matematik derslerinde belirgin biçimde kullanılan stratejilerdir.

Ancak, bu araştırmanın bulguları bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgulardan farklı olarak, söz konusu stratejilerin yalnızca matematik derslerinde ve ilköğretim ile ortaöğretim kademelerinde değil, yükseköğretim düzeyinde ve öğretmen eğitim programlarının içeriğini oluşturan derslerde de kullanılan stratejiler olduğunu göstermiştir. Can sıkıntısının yalnızca ilk ve ortaöğretim kademelerinde değil, yükseköğretim kademesinde de yoğun biçimde hissedilen bir duygu olduğu dikkate alındığında (Mann ve Robinson, 2009), öğretmen adaylarının can sıkıntısının yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin kullandıklarıyla benzer stratejilere başvurmaları beklenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen eğitimi açısından en azından iki nedenden dolayı önemlidir.

Birincisi, giriş bölümünde vurgulandığı gibi, öğretmen eğitim programlarının temel amacı öğretmen adaylarını nitelikli ve yeterli öğretmenler olarak yetiştirmektir (Grossman et al., 2007; O'Meara, 2011; Sağlam, 2011). Bu amaç doğrultusunda hemen her öğretmen eğitim programının içeriği genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve meslek bilgisi gibi çeşitli bilgi kategorileriyle ilgili derslerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitim programlarının temel amaçlarına ulaşabilmesinin söz konusu derslerin hedeflerine ulaşılmasıyla paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca, can sıkıntısı düşük akademik başarı, devamsızlık ve okulu bırakma gibi eğitimsel anlamda olumsuz çıktılarla pozitif yönlü ilişkilendirilmektedir (Mikulas ve Vodanovich, 1993).

Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin ders programlarının hedeflerine etkin biçimde ulaşılmasını sağlamak için, öğrencilerinin hissettikleri can sıkıntısının yoğunluğuna ve bu olumsuz duyguyla nasıl başa çıktıklarına odaklanmalarının önemli olduğu söylenebilir. İkincisi ve daha önemlisi, öğretmen eğitimcileri derslerde öğrencilerinin sergiledikleri bazı istenmeyen davranışların, öğrencileri tarafından kullanılan can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin bir yansıması olabileceği ihtimalini dikkate almalıdırlar. Nitekim öğretmen eğitimcilerinin, diğer stratejilere kıyasla can sıkıntısıyla başa çıkmada daha etkili olan bilişsel yaklaşma stratejisini kullanmanın (Nett et al., 2011) önemi ve gereği konusunda öğrencilerini bilgilendirmelerinin ve bu yönde onları desteklemelerinin, öğretim sürecinin etkililiği açısından önemli ve olumlu sonuçları olacağı söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırmada küme analizleri aracılığıyla elde edilen bulgular öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerini farklı düzeylerde ve bir arada kullandıklarını göstermiştir. Nitekim bu araştırmada öğretmen adaylarının söz konusu stratejileri kullanma düzeyleri ADE, UDA ve HKU olarak adlandırılan üç ayrı küme örüntüsü aracılığıyla tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma

stratejilerine ilişkin küme örüntüleri, daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen küme örüntüleriyle kısmen paraleldir. Örneğin, ADE kümesi Nett ve arkadaşları (2010) tarafından ‘yeniden değerlendirilenler kümesi’ olarak adlandırılan kümeyle benzer biçimde, bilişsel yaklaşma stratejisini yüksek, diğer stratejileri ise görece düşük düzeyde kullanan bireylerden oluşmuştur. Bununla birlikte, UDA kümesi de Nett ve arkadaşları (2010) tarafından ‘uzaklaşmaya çalışanlar kümesi’ olarak adlandırılan kümeyle benzer biçimde davranışsal ve bilişsel kaçınma stratejilerini yüksek, yaklaşma stratejilerini ise görece düşük düzeyde kullanan bireylerden meydana gelmiştir.

Nett ve arkadaşlarının (2010) araştırmasından farklı olarak, bu araştırmada davranışsal yaklaşma ve bilişsel kaçınma stratejilerini derslerde bir arada kullanmayı tercih eden bireylerin oluşturduğu HKU kümesi de elde edilmiştir. İki araştırmanın bulguları arasındaki bu farklılığın bir olası kaynağı örneklem farklılıkları olabilir. Bu araştırmanın örneklemini öğretmen adayları oluştururken, Nett ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrenciler oluşturmuştur (ayrıca bkz. Nett et al., 2011). Söz konusu farklılık, iki araştırmada farklı küme analizi tekniklerinin kullanılmış olmasından da kaynaklanabilir. Nett ve arkadaşlarının (2010) araştırmasında gizil görünüm analizi (latent profile analysis), bu araştırmada ise HKA kullanılmıştır. İki küme analizi arasındaki en belirgin fark, gizil görünüm analizinde gizil değişkenlerin, HKA’da ise gözlemlenen değişkenlerin kullanılmasıdır (Nett et al., 2011).

Özet olarak, bu araştırmada elde edilen kümelerin özelliklerinden hareketle, öğretmen adaylarının derslerde can sıkıntısıyla başa çıkmak için ya yaklaşma (ADE) ya da kaçınma (UDA) stratejilerinin baskın görünümünden oluşan bir birleşimi değil, hem yaklaşma hem de kaçınma stratejilerinden oluşan bir birleşimi de (HKU) kullandıkları söylenebilir. Bunun anlamı, öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısıyla başa çıkmada bir stratejiyi değil, birçok stratejiyi farklı ağırlık dereceleriyle ve bir arada kullandıkları gerçeğini dikkate almaları gerektiğidir. Öğretmen eğitimcilerinin derslerini ilgi ve merak uyandırıcı, otonomi destekli ve öğrenen merkezli ortamlar haline getirmeleri, öğrencilerinin bilişsel yaklaşma stratejilerini benimsemelerini kolaylaştırarak, derslerde can sıkıntısıyla daha etkili biçimde başa çıkmalarını sağlayabilir (Belton ve Priyadharshini, 2007).

Vurgulanması gereken bir diğer önemli nokta ise, öğretmen eğitimcilerinin kendilerinden farklı konulara değinmelerini ve/veya daha farklı yönlerde açıklamalar yapmalarını talep eden öğrencilerinin bu davranışlarını, dersi daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı hale getirmeleri

yönünde bir işaret olarak değerlendirmeleri gerektiğidir. HKU kümesini oluşturan öğrencilerin bilişsel kaçınma stratejisi kullanma düzeylerinin, davranışsal yaklaşma stratejisi kullanma düzeylerine yakın olduğu düşünüldüğünde, öğretmen eğitimcilerinin söz konusu talepleri dikkate almamalarının, bu öğrencilerde bilişsel kaçınma stratejisi kullanımını arttırarak, dersten zihinsel anlamda uzaklaşmalarına yol açacağı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmen adaylarının derslerde kullandıkları can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma faktörleri aracılığıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde tanımlanabildiğidir. İkincisi ve daha önemlisi ise, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin ADE, UDA ve HKU olarak adlandırılan üç anlamlı görünüm aracılığıyla ifade edilebildiğidir.

Yukarıda detaylı biçimde değinildiği gibi, bu araştırmada elde edilen bulguların öğretmen eğitimine yönelik önemli katkıları olacağı söylenebilir. Ancak, görece küçük bir örnekleme içermesi, bir öğretim döneminin tek bir zaman diliminde elde edilen kesitsel verilere dayanması ve ilişkisel bir desenden hareketle gerçekleştirilmesi, bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, gelecekte daha büyük örneklemlerden ($n > 1000$) hareketle gerçekleştirilecek olan araştırmalar, bu konuya ilişkin çok daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini mümkün kılabilir. Ayrıca, stratejilerin zaman içerisinde ve bağlama göre değişebilmeleri nedeniyle (Martinez, 2010; Woolfolk, 2010), bu konuda boylamsal araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Boylamsal araştırmalar hem öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin zamanla nasıl değiştiklerinin, hem de strateji ve bağlam ilişkisinin zamanla nasıl biçimlendiğinin kapsamlı biçimde anlaşılmasına yönelik önemli katkılar sağlayabilirler. Son olarak, bu araştırmanın ilişkisel bir desene sahip olması, elde edilen bulguların nedensel biçimde yorumlanmasını olanaksız hale getirmiştir. Gelecekte deneysel desenlerden hareketle gerçekleştirilecek olan araştırmalar, öğretmen adaylarının strateji tercihleri ve can sıkıntısının hissedildiği ortamların özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik nedensel çıkarımlarda bulunma olanağı sağlayabilirler. Bu araştırmada elde edilen bulguların, gelecekte yapılacak olan araştırmalara sağlam bir basamak oluşturacağı ümit edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Hsiang-Ning, R. C., Kim, M., et al. (2010). Academic boredom in under- and over challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 17-27.
- Arbuckle, J. L. (2007). *AMOS 16.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development Corporation.
- Belton, T. ve Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 579-595.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calhoun, C. (2011). Living with boredom. *Sophia*, 50, 269-279.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conrad, P. (1997). It's boring: Notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20(4), 465-475.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fisher, C. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395-417.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Gan, G., Ma, C. ve Wu, J. (2007). *Data clustering: Theory, algorithms, and applications*. Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Gjesne, T. (1977). General satisfaction and boredom at school as a function of the pupil's personality characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21, 113-146.
- Goetz, T. ve Nett, U. E. (2008). *Codebook of the coping with boredom scales: Math related version*. Empirical Educational Research, University of Konstanz, Germany/Thurgau University of Teacher Education, Switzerland.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E. ve Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, 138-150.
- Hamilton, J. A., Haier, R. J. ve Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 183-193.
- Hancock, G. R. ve Mueller, R. O. (2001). Rethinking construct reliability within latent variable systems. In R. Cudeck, S. D. Toit, ve D. Sörbom (Eds.), *Structural equation modeling: Present and future* (pp. 195-216). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Imig, D., Wiseman, D. ve Imig, S. (2011). Teacher education in the United States of America, 2011. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 399-408.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Mann, S. ve Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students, *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.

- Martinez, M. E. (2010). *Learning and cognition: The design of the mind*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Pearson.
- Mikulas, W. L. ve Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3-12.
- Musharbash, Y. (2007). Boredom, time, and modernity: An example from Aboriginal Australia. *American Anthropologist*, 109(2), 307-317.
- Nett, U. E., Goetz, T. ve Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20, 626-638.
- Nett, U. E., Goetz, T. ve Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- Nuland, S. V. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.
- O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: Reinforcing the problem or providing a solution? *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 423-431.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Rencher, A. C. (2002). *Methods of multivariate analysis*. New York, NY: Wiley-Interscience.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (pp. 137-180), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Pearson.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departures. *Adolescence*, 23(92), 939-954.
- Van Tilburg, W. A. P. ve Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36, 181-194.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology*, 137(6), 569-595.
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. ve Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111.
- Watt, J. D. ve Ewing, J. E. (1996). Toward the development and validation of a measure of sexual boredom. *Journal of Sex Research*, 33, 57-66.
- Watt, J. D. ve Vodanovich, S. J. (1999). Boredom proneness and psychosocial development. *Journal of Psychology*, 133, 303-314.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. London: Pearson.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.